

 conservatorio

Quaderni del Conservatorio
della Svizzera italiana

Didattica musicale e ricerca 2023–2024

A cura di Massimo Zicari

LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



Libreria Musicale Italiana



PDF

I nostri PDF sono per esclusivo uso personale. Possono essere copiati senza restrizioni sugli apparecchi dell'utente che li ha acquistati (computer, tablet o smartphone). Possono essere inviati come titoli di valutazione scientifica e curricolare, ma non possono essere ceduti a terzi senza una autorizzazione scritta dell'editore e non possono essere stampati se non per uso strettamente individuale. Tutti i diritti sono riservati.

Su *academia.edu* o altri portali simili (siti repository open access o a pagamento) è consentito pubblicare soltanto il frontespizio del volume o del saggio, l'eventuale abstract e fino a quattro pagine del testo. La LIM può fornire a richiesta un pdf formattato per questi scopi con il link alla sezione del suo sito dove il saggio può essere acquistato in versione cartacea e/o digitale. È esplicitamente vietato pubblicare in *academia.edu* o altri portali simili il pdf completo, anche in bozza.

Our PDF are meant for strictly personal use. They can be copied without restrictions on all the devices of the user who purchased them (computer, tablet or smartphone). They can be sent as scientific and curricular evaluation titles, but they cannot be transferred to third parties without a written explicit authorization from the publisher, and can be printed only for strictly individual use. All rights reserved.

On *academia.edu* or other similar websites (open access or paid repository sites) it is allowed to publish only the title page of the volume or essay, the possible abstract and up to four pages of the text. The LIM can supply, on request, a pdf formatted for these purposes with the link to the section of its site where the essay can be purchased in paper and/or in pdf version. It is explicitly forbidden to publish the complete pdf in *academia.edu* or other similar portals, even in draft.

Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana
A cura di Massimo Zicari
N. 3

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

- Stefano Bragetti (area pedagogica)
- Matteo Piricò (scienze dell'educazione e didattica della musica)
- Nadir Vassena (area teoria e composizione)
- Lorenzo Micheli (area performance)
- Massimo Zicari (area ricerca)
- Christoph Brenner, Direttore SUM (membro di diritto)

Comitato scientifico

- Thomas Bolliger (Haute École de Musique de Genève)
- Michele Biasutti (Università di Padova)
- Constance Frei (Università di Losanna)
- Renato Meucci (Università degli Studi di Milano)

Conservatorio della Svizzera italiana, via Soldino 9, 6900 Lugano.

www.conservatorio.ch

massimo.zicari@conservatorio.ch

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Ugo Giani

© 2025 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

lim@lim.it www.lim.it

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione potrà essere riprodotta, archiviata in sistemi di ricerca e trasmessa in qualunque forma (elettronica, meccanica, fotocopiata, registrata o altro) senza il permesso scritto dell'editore.

ISBN 978-88-5543-427-0

Didattica musicale e ricerca - 2023-2024

SOMMARIO

- 7 *Introduzione*, di Massimo Zicari
- 13 *L'insegnante gentile: strategie comunicative e cura della relazione nella didattica del violino*
Sara Signa
- 39 *Oltre la lezione frontale: l'approccio euristico per la crescita autonoma degli studenti di pianoforte*
Michele Torsello
- 65 *Il metodo Pilates nella lezione di canto*
Maria Guffi
- 95 *L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto*
Daniel Martínez Maciá
- 131 *La lingua italiana nello studio del canto tra gli allievi cinesi*
Yueyan Xie
- 157 *L'educazione musicale interculturale come strumento facilitatore per la promozione dell'inclusione scolastica e sociale degli allievi*
Anna Negrinotti
- 179 *La salute del musicista: conoscenza e buone pratiche*
Cinzia Cruder
- 217 *Questioni tecniche e soluzioni strumentali: la chitarra di Johann Kaspar Mertz (1806–1856) al servizio dei 6 Schubert'sche Lieder*
Florane Devenyns

L'INTERFERENZA CONTESTUALE COME STRATEGIA DI STUDIO DEL CLARINETTO

Daniel Martínez Maciá

Abstract: Uno dei principali ostacoli incontrati nello studio del nostro strumento musicale riguarda la sua organizzazione. Il presente lavoro mira a risolvere tale problematica introducendo un approccio unico, innovativo e coinvolgente per i musicisti nell'ambito dell'organizzazione dello studio. A tal fine, ho sviluppato un metodo, ispirato dal contesto sportivo, che si basa sull'interferenza contestuale, detta anche pratica aleatoria. In sostanza, questo metodo prevede la messa in atto/la creazione/la costruzione casuale di brevi sequenze di studio, al fine di mantenere costantemente elevata l'attenzione del nostro cervello. Ho potuto constatare l'efficacia di tale approccio attraverso un intervento didattico condotto con successo su tre dei miei allievi presso la Scuola Biaschese Tre Valli. I risultati di questo studio indicano che il metodo proposto è efficace nel caso dei partecipanti all'intervento didattico (età superiore ai 13 anni) e si è constatato un miglioramento nelle loro competenze artistiche e personali.

Parole chiave: clarinetto, strategie di studio, interferenza contestuale.

Introduzione

«Ogni nota è la vita stessa».
DANIEL BARENBOIM

Le domande che gli studenti di musica si pongono sono quasi sempre le stesse. Durante una normale sessione di studio preparo lo strumento, suono qualche nota per verificarne il funzionamento, pongo gli spartiti sul leggio e inizio a studiare. Ma in che modo studio? Quanto tempo devo dedicare a un determinato aspetto? Come sfrutto al meglio il tempo a mia disposizione? Questo contributo nasce da un'esperienza personale: durante i miei studi avevo spesso la sensazione di sprecare il mio tempo, di non avere una chiara direzione da prendere, di non aver ricevuto un'indicazione chiara e precisa su come studiare efficacemente. Allo stesso tempo, troppo spesso sentivo i miei colleghi ripetere all'infinito un passaggio commettendo sempre gli stessi errori ma senza modificare la loro tecnica di studio, perdendo inconsapevolmente tempo prezioso.

È stata proprio tale riflessione a indurmi a consultare un professionista che mi guidasse nel processo di apprendimento. Così ho avuto l'occasione di conoscere colui che tutt'oggi è il mio coach, Fermín Galduf Cervera, grazie al quale sono venuto a conoscenza dell'esistenza del metodo dell'interferenza contestuale. Il mio coach mi propose pertanto di dividere in sezioni le opere che dovevo suonare e di disporle casualmente in sequenze non più lunghe di 15 minuti (12' di studio e 3' di riposo). All'epoca non avevo consapevolezza di ciò a cui stavo andando incontro, ma decisi di iniziare senza esitazione. Lavorando in questa prospettiva sentivo di poter raggiungere maggiori obiettivi di studio in minor tempo e con minore sforzo.

L'utilità dell'interferenza contestuale nello sport e nell'acquisizione di precise competenze motorie è documentata da un grande numero di studi scientifici, condotti per verificare come l'organizzazione delle sessioni di allenamento influisca sull'apprendimento e sul miglioramento di una determinata abilità.¹ L'applicazione dell'interferenza contestuale, denominata anche "pratica aleatoria", consiste nel non permettere al nostro cervello di prevedere un modello. In altre parole, eseguire tutti i nostri brani di studio senza seguire uno modello precostituito. Constatando che non esiste uno schema prevedibile, al nostro cervello non è permesso di abbassare la guardia. Costretti alla massima attenzione rimarremo pertanto estremamente concentrati e, di conseguenza, più efficienti.

Dopo avere sperimentato in prima persona il metodo dell'interferenza contestuale, ho deciso di verificare in che misura un intervento didattico basato su questa strategia rappresenti un più efficace strumento per lo studio del clarinetto. A tale scopo ho selezionato tre allievi di età compresa tra i 13 e i 18 anni, di livello principiante-intermedio, con un'esperienza musicale di oltre 4 anni. Questa fascia di età corrisponde infatti alla fase di sviluppo cognitivo e motorio tipica degli adolescenti, i quali, in linea teorica, sono pronti per intraprendere uno studio di questo tipo. Ho quindi sviluppato un modello di organizzazione dello studio basato sull'interferenza contestuale che è iniziato con un primo test volto a comprendere la situazione iniziale dell'allievo, per concludersi con l'analisi dei risultati, dove ho considerato anche l'opinione degli allievi sull'applicazione di questa tecnica di studio.

In questo lavoro, in un primo momento, analizzo i metodi di studio degli allievi di clarinetto basandomi sulla letteratura didattica e accademica esistenti e parallelamente su interviste condotte a colleghi di clarinetto. In un secondo momento, espongo i problemi che, a mio avviso, vengono più spesso riscontrati dai clarinettisti desiderosi di migliorarsi. Successivamente espongo la strategia di studio basata sull'interferenza contestuale e la sua applicazione nello studio musicale. Infine, presento un intervento didattico che ho condotto su tre allievi, allo scopo di verificare l'efficacia di questa strategia nella pratica musicale.

1. Per una rassegna della letteratura in proposito si veda: JUDITH JIMÉNEZ-DÍAZ, WALTER SALAZAR, MARÍA MORERA-CASTRO, *Contextual Interference in motor skills performance: A Meta-analysis review*, «Pensar En Movimiento: Revista De Ciencias Del Ejercicio Y La Salud», xiv/2 2016, pp. 1–34, doi: 10.15517/pensarmov.v14i2.23830.

I modelli di apprendimento

Vi sono molte ragioni per cui lo studio di un musicista potrebbe risultare inefficace. A titolo d'esempio, la mera ripetizione meccanica di un brano risulta spesso poco efficace se misurata in funzione del tempo di studio investito. Quest'ultimo non è tuttavia l'unico esempio. Le convinzioni riguardanti la propria capacità di avere successo influenzano il modo in cui si pensa e si affrontano le sfide e possono condurre a una mentalità eccessivamente ottimista e motivante oppure, al contrario, pessimista e demotivante. Queste convinzioni influenzano anche la scelta delle attività, delle sfide che si affrontano, gli obiettivi da raggiungere e il livello di impegno e sforzo che si impiega. Inoltre, esse influenzano le aspettative sui risultati attesi.²

Possiamo definire l'efficacia dello studio come il rapporto tra gli sforzi e i risultati. Per capire se lo studio dei clarinettisti è realmente efficace sarà necessario partire dall'analisi del loro attuale metodo di studio, interrogandoci, tra l'altro, sul materiale con cui studiano a casa, sul tempo che impiegano per imparare un brano, sulle strategie che adottano.

I metodi per clarinetto

In commercio e in rete si possono trovare tanti strumenti didattici che riportano innumerevoli esercizi utili per migliorare la propria tecnica strumentale, basati su una vasta serie di scale musicali, note tenute, intervalli, esercizi di staccato e molto altro. Tuttavia, risulta problematica la questione se in queste raccolte di esercizi, in maniera esplicita o meno, venga suggerito al clarinettista un metodo chiaro per organizzare lo studio. Per verificare questo aspetto ho preso in considerazione i metodi più aggiornati tra quelli disponibili in commercio e che vengono normalmente adottati dagli insegnanti.

Dei cinquanta metodi di studio del clarinetto presi in considerazione, la maggior parte è costruita su esercizi tecnici quali: scale, arpeggi, note lunghe, esercizi per entrambe le mani, ecc. Questi comprendono testi e testi accompagnati da materiali multimediali. Pur tralasciando, per ovvie ragioni, i metodi della tradizione ottocentesca e primo-novecentesca risulta chiaro come il materiale esaminato sia organizzato essenzialmente sulla base d'esercizi tecnici. A titolo d'esempio, nel metodo *Iniciación al Clarinete*, metodo in cinque volumi scritto per il Conservatorio Profesional de Música de Murcia, possiamo trovare una struttura di questo tipo. Tutte le unità presentano esercizi tecnici relativi ad ogni scala musicale ma nessuna allusione all'organizzazione dello studio.³ Altri metodi che seguono le stesse linee didattiche sono quelli scritti per il Trinity College London. Questo

2. GIAN VITTORIO CAPRARA, *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, 2001, p. 17.

3. JOSÉ ANTONIO JÓDAR GUERRERO, JOSÉ MIGUEL AZORÍN MARCO, JOSÉ ANTONIO MILLÁN GARCÍA, *Iniciación al Clarinete*, Vol. 1, Piles, 2014.

metodo consiste di cinque libri contenenti brevi pezzi nei quali il livello di difficoltà aumenta gradualmente. Anche in questo caso l'argomento dell'organizzazione dello studio viene completamente tralasciato.⁴ Lo stesso vale per il metodo di Kalmen Opperman, che propone infatti 22 esercizi tecnici senza fornire alcuna indicazione per l'allievo su come organizzare il loro studio.⁵

Esistono dei metodi più recenti, accompagnati da un CD o da materiale multimediale, che forniscono un accompagnamento melodico e ritmico quale guida per lo studio. Un esempio di questa tipologia di metodi didattici è quello di Joop Boerstoel e Jaap Kastelein, dove viene proposto un modello di studio basato sull'esercitazione accompagnata da tracce audio.⁶

Se i metodi comunemente impiegati non forniscono indicazioni sull'organizzazione dello studio, è lecito supporre che sia compito dell'insegnante fornire tali informazioni. È difatti importante che i metodi proposti siano flessibili e adatti alla tipologia di studenti a cui sono destinati. Di conseguenza, l'insegnante deve avere un ruolo guida, conoscere il tipo di allievo che ha davanti a sé e scegliere metodi ed esercizi più funzionali. Artie Shaw nel suo metodo per clarinetto dice: «Il principiante deve iniziare lo studio del clarinetto sotto la guida di un buon maestro. Senza questo aiuto, sarà poi difficile correggere gli errori che, nel corso dello studio, si svilupperanno».⁷

Se questi metodi sono accomunati da un approccio puramente tecnico, vi è un'altra categoria di metodi che affrontano il problema in maniera diversa. Per esempio il metodo in due volumi di Luciano Pasquero *Clarinetando*: nel primo volume dedicato ad allievi di livello principiante non parla dell'organizzazione dello studio.⁸ Invece all'interno degli esercizi per allievi di livello intermedio (secondo volume), struttura lo studio in unità didattiche nelle quali si approfondiscono competenze diverse. Ognuna di queste unità inizia con una breve descrizione dell'organizzazione dello studio.

Sei giunto ad un momento, nella tua carriera di clarinetista, in cui lo studio non è più elementare e lo strumento richiede più dedizione ed impegno. Per raggiungere dei buoni risultati, inoltre, non conta solo quanto tempo dedichi al clarinetto, ma anche come lo impieghi. Sono importanti soprattutto la qualità del lavoro che svolgi e la tua capacità di valutarlo. In ogni unità ti saranno quindi presentate delle indicazioni su come studiare ed organizzare le sedute di lavoro, per ottenere il meglio da te stesso.⁹

4. JAMES RAE, *Mosaics*, Vol. 1, (Trinity Performer's Series), 2011.

5. KALMEN OPPERMAN, *Virtuoso Velocity Studies. 22 Technical Studies for the Clarinet*, Carl Fischer, 1999.

6. JOOP BOERSTOEL, JAAP KASTELEIN, *Ascolta, leggi & suona. Metodo per clarinetto*, 1, De Haske, Oude Haske 2001.

7. ARTIE SHAW, *Metodo per clarinetto*, Curci, 1950.

8. LUCIANO PASQUERO, *Clarinetando. Metodo elementare per clarinetto*, Vol.1, Ricordi, 1998.

9. LUCIANO PASQUERO, *Clarinetando. Metodo per clarinetto*, Vol. 2, Ricordi, 2008, p. 7.

Se passiamo in rassegna altri metodi didattici precedenti, possiamo trovare il testo di Alessandro Carbonare *Il suono: Arte e tecnica*, dove l'autore dedica alcune pagine alla suddivisione dello studio quotidiano a casa.¹⁰ Nel primo paragrafo, l'autore indica il numero di esercizi da realizzare ogni giorno. Il secondo invece, è dedicato alla dinamica durante l'interpretazione degli esercizi. Il terzo paragrafo si concentra sull'attenzione da prestare e sull'ascolto di sé. Infine, il quarto paragrafo esplicita l'obiettivo da porsi durante lo studio.

D'altro canto Giuseppe Garbarino, uno dei massimi clarinettisti e docenti italiani viventi, nel suo *Metodo per Clarinetto*, propone una propria guida allo studio allegata al metodo.¹¹ In questa guida egli indica come studiare a casa ogni singola unità. L'autore descrive le competenze sulle quali è necessario focalizzarsi durante la sessione di studio, ma non aiuta l'allievo in maniera decisiva nell'organizzazione dello studio.

Questa rassegna di metodi suggerisce che tradizionalmente, le strategie di studio vengono tramandate da insegnante ad allievo. In generale, i metodi di studio del clarinetto sono soprattutto incentrati sulla tecnica e sulla produzione del suono, ma non coprono altri aspetti dell'apprendimento. La mancanza di un'adeguata organizzazione dello studio non solo è una lacuna nei metodi, ma rappresenta uno dei motivi principali per cui gli studenti sono spesso frustrati, disorientati e non ottengono i risultati sperati. Un buon metodo di studio dovrebbe fornire una struttura chiara e organizzata che permetta allo studente di raggiungere i propri obiettivi con maggiore autonomia e in modo efficace. Purtroppo, nessuno dei manuali di clarinetto che ho esaminato allude a tematiche pratiche quali il tempo di studio, il metodo di studio, o l'organizzazione dello studio a casa.

In conclusione, l'assenza di una linea guida per gli alunni deve venire necessariamente colmata dall'insegnante, sul quale ricade il compito di guidare l'allievo verso uno studio efficace. Ma quali sono gli strumenti che l'insegnante ha a sua disposizione per sviluppare strategie efficaci con l'allievo?

Letteratura accademica

Per un musicista, l'abilità di imparare in modo efficace è di primaria importanza. Ciò implica la capacità di esercitarsi in modo adeguato, al fine di migliorare continuamente le proprie abilità.¹² Nelle scienze dell'educazione, più precisamente nella didattica dell'insegnamento della musica, è stata discussa la necessità di proporre modelli per uno studio più efficiente. Riguardo al problema dell'organizzazione dello studio troviamo autori che hanno proposto e in molti casi verificato

10. ALESSANDRO CARBONARE, *Il suono: arte e tecnica. 100 esercizi giornalieri per migliorarne l'omogeneità*, Riverberi Sonori, 1998, p. 3.

11. GIUSEPPE GARBARINO, *Metodo per clarinetto*, Suvini Zerboni, 1978.

12. GLORIA CIANCHETTA, *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*, in MASSIMO ZICARI (a cura di), *Didattica musicale e ricerca – 2021* (Quaderni del Conservatorio della Svizzera Italiana), Libreria Musicale italiana, Lucca 2022, p. 100.

varie strategie e modelli. Tra questi, quelli basati sull'autoregolazione (*self-regulation*), la metacognizione e la motivazione.

L'autoregolazione è una abilità basata sulla riflessione critica con l'allievo, sulla analisi delle strategie adottate e della loro efficacia. Esistono diversi modelli d'insegnamento-apprendimento basati su questa abilità. Affinché gli insegnanti possano svolgere il loro compito in modo efficace, è importante che essi non si limitino a conoscere le tre fasi generali dell'autoregolazione, ma che siano consapevoli dei diversi elementi che le compongono.¹³ Susan Hallam propone un modello basato su tre fasi finalizzato a rendere l'allievo consapevole di alcuni elementi della lezione stessa. In questo modo la consapevolezza di questi elementi diventa parte integrante delle abitudini di studio.¹⁴ Allo stesso tempo, Hallam dimostra che l'utilizzo efficace di strategie nella pratica di studio dipende dall'acquisizione di schemi uditivi essenziali per agevolare il monitoraggio dei progressi e la correzione degli errori.¹⁵ Quando gli studenti decidono di gestire il proprio apprendimento, eliminando le distrazioni o facendo uno sforzo consapevole per esercitarsi, dimostrano di possedere delle capacità di autoregolazione.¹⁶ Spesso trascurato, il livello di coinvolgimento cognitivo durante la pratica musicale può costituire un fattore cruciale per migliorare l'esercizio e raffinare le competenze musicali complessive degli studenti.¹⁷

Gary E. McPherson ha evidenziato come i bambini che applicano precocemente adeguate strategie mentali durante il loro apprendimento hanno maggiori probabilità di successo rispetto ai coetanei che non lo fanno.¹⁸ La strategia mentale si riferisce all'uso consapevole e intenzionale di tecniche o abilità cognitive finalizzate a raggiungere un obiettivo specifico o gestire una situazione stressante o complessa. Un altro modello basato sull'autoregolazione è quello ideato da Gloria Cianchetta, che ha mostrato come l'uso del diario collaborativo durante le lezioni possa costituire uno strumento adeguato per iniziare a costruire un repertorio di apprendimento.¹⁹ Infine, Pamela Pike ha dimostrato che un modello di autoregolazione può portare i pianisti a ottenere migliori risultati.²⁰

13. PAMELA D. PIKE, *Exploring self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice*, «Music Education Research», XIX/4 2017, p. 407.

14. SUSAN HALLAM, TIJIA RINTA, MARIA VARVARIGOU, ANDREA CREECH, *The development of practising strategies in young people*, «Psychology of Music», XL/5, 2012, p. 656.

15. SUSAN HALLAM, *The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity*, «Music Education Research», III/1 2010, p. 21.

16. GARY E. MCPHERSON, JOHN McCORMICK, *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice*, «Bulletin of the Council for Research in Music Education», CXL 1999, p. 99.

17. Si veda la nota precedente.

18. GARY E. MCPHERSON, *From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument*, «Psychology of Music», XXXIII/1 2005, pp. 5–35.

19. GLORIA CIANCHETTA, *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*, ivi, p. 118.

20. PAMELA D. PIKE, *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*, «Psychology of Music», XLV/5 2017, p. 750.

Per metacognizione si intende la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi. In altre parole, la metacognizione consiste nella consapevolezza e nella gestione dei propri processi di apprendimento e di pensiero. Come hanno dimostrato Barbara Colombo e Alessandro Antonietti, attualmente gli insegnanti utilizzano già strategie metacognitive durante il loro lavoro. Tuttavia, gli studenti non ne sono sempre consapevoli, poiché mancano di un'attenzione metacognitiva alle strategie e una forte enfasi sul monitoraggio.²¹ Eleonora Concina ha anche dimostrato che l'uso delle strategie, la valutazione del materiale didattico, l'autovalutazione, la pianificazione e la gestione della pratica sono aspetti che influiscono sullo sviluppo delle competenze metacognitive e che devono essere presi in considerazione nelle lezioni di musica.²² Le strategie metacognitive si occupano della pianificazione, del monitoraggio e della valutazione dell'apprendimento e delle prestazioni. La vita dei professionisti della musica è caratterizzata dall'esibizione in pubblico e dalla preparazione ad essa. Dal momento che la pratica non risulta sempre intrinsecamente motivante, lo sviluppo di strategie per gestire la motivazione è di fondamentale importanza, anche se la motivazione estrinseca, ovvero l'esibizione pubblica, costituisce l'incentivo necessario per molti musicisti.²³

Infine, la motivazione è strettamente legata all'autoregolazione. La motivazione in musica si riferisce al desiderio di un musicista di impegnarsi nella pratica e nell'esecuzione musicale. Essa può essere influenzata da una varietà di fattori, tra cui l'interesse per la musica, le aspettative di successo, la soddisfazione personale e la pressione esterna. Come evidenziato da Pamela D. Pike, gli studenti devono acquisire le competenze di autovalutazione, la capacità di gestire e risolvere i problemi al fine di sviluppare la propria autoregolazione, poiché la motivazione è un fattore importante nel processo di apprendimento musicale. In questo modo, gli studenti possono attribuire i propri successi musicali alle competenze che hanno acquisito.²⁴ L'autrice spiega come la concentrazione sul compito, l'ascolto attento e l'autovalutazione durante la pratica siano in grado di aumentare la fiducia e la motivazione per continuare ad auto-regolarsi.²⁵

Esiste una distinzione tradizionale tra tre tipi di motivazione: demotivazione, motivazione intrinseca e motivazione estrinseca. La demotivazione è caratterizzata dalla totale assenza dell'intenzione di agire, mancando del tutto qualsiasi forma di impegno. La motivazione intrinseca rappresenta l'istinto naturale dell'essere umano a cercare, scoprire e superare le sfide attraverso la realizzazione di interessi personali e lo sviluppo delle proprie capacità. Quando si è guidati da una

21. BARBARA COLOMBO, ALESSANDRO ANTONIETTI, *The Role of Metacognitive Strategies in Learning Music: A Multiple Case Study*, «British Journal of Music Education», xxxiv/1 2017, p. 111.

22. ELEONORA CONCINA, *The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications*, «Frontiers in Psychology», x 2019, p. 10.

23. SUSAN HALLAM, *Musical Motivation: towards a model synthesising the research*, «Music Education Research», iv/2 2002, p. 237.

24. PAMELA D. PIKE, *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*, «Psychology of Music», xlv/5 2017, p. 748.

25. Si veda la nota n. 12.

motivazione intrinseca, non sono necessari incentivi o punizioni poiché l'attività stessa rappresenta una fonte di soddisfazione e gratificazione.²⁶ Dall'altra parte, la motivazione estrinseca si ha quando si compie un'azione al fine di conseguire un voto, evitare una sanzione, soddisfare l'insegnante, accontentare un genitore o per qualsiasi altra ragione che non abbia a che fare con il compito in sé. Tuttavia, tale tipo di motivazione è stato associato ad emozioni negative, risultati scolastici insoddisfacenti e strategie di apprendimento non adattive.²⁷ Per questo motivo è molto più importante lavorare sulla motivazione intrinseca piuttosto che su quella estrinseca. Inoltre, possiamo condividere l'opinione di Edward L. Deci, che ritiene di grande rilevanza la questione dell'indebolimento della motivazione estrinseca a causa delle ricompense materiali (denaro, premi, trofei). Le ricompense verbali, invece, tendono a rafforzare la motivazione intrinseca, mentre né le ricompense tangibili inaspettate né quelle non correlate al compito hanno un effetto su di essa. Al contrario, le ricompense tangibili attese hanno un impatto significativo e duraturo sulla motivazione intrinseca.²⁸

Risulta chiaro che esistono numerose strategie e tecniche che potrebbero aiutare i clarinettisti a migliorare le loro abilità e il loro studio, ma in pratica non vengono utilizzate. Ciò porta a interrogarsi sulle ragioni per cui queste risorse non vengono applicate. Potrebbe essere che la loro conoscenza non sia sufficiente, o che non venga trasferita in modo adeguato dagli insegnanti esperti agli studenti. Potrebbe anche dipendere da una resistenza culturale o personale al cambiamento delle proprie routine di studio o di lavoro. Tuttavia, sarà importante considerare che le strategie di studio possono fare una grande differenza nella qualità e nell'efficacia dello studio. Pertanto, è importante esaminare attentamente le ragioni per le quali queste risorse non vengono utilizzate e trovare modi per superare le eventuali barriere che impediscono l'adozione di nuove strategie e tecniche.

Vorrei chiarire che è stata la mia esperienza personale a influenzare la scelta del metodo di insegnamento che ho deciso di utilizzare, nonostante la presenza di strumenti validi e comprovati come l'autoregolazione, la metacognizione e la motivazione. È importante ricordare che non esiste un approccio universale per l'insegnamento e che ogni individuo ha bisogni e stili di apprendimento diversi. È importante anche riconoscere che i metodi citati hanno dimostrato di essere efficaci nel migliorare i risultati degli studenti e promuovere un apprendimento più profondo e duraturo. Sperimentare nuovi approcci può essere utile per scoprire nuove soluzioni e innovazioni, ma è importante farlo in modo ponderato e responsabile. In definitiva, optare per un approccio non convenzionale richiede

26. RICHARD M. RYAN, EDWARD L. DECI, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, «American Psychological Association», IV/1 2000, p. 54.

27. Per questo tema si veda JENNIFER HENDERLONG CORPUS, MEGAN S. MCCLINTIC-GILBERT, AMYNTA O. HAYENGA, *Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes*, «Contemporary Educational Psychology», XXXIV/2 2009, pp. 154-166.

28. EDWARD L. DECI, RICHARD KOESTNER, RICHARD M. RYAN., *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, «Review of Educational Research», LXXI/1 2001, p. 15.

una ponderazione attenta e una comprensione adeguata delle tecniche d'insegnamento esistenti, così da poter valutare con obiettività i risultati ottenuti e determinare se il metodo scelto sia adatto alle esigenze dei propri studenti.

L'Interferenza contestuale

All'interno della letteratura pedagogica relativa alla musica, si trova spesso il suggerimento rivolto ai musicisti di eseguire ripetutamente passaggi complessi e impegnativi in successione.²⁹ In psicologia, viene definita pratica a blocchi quella tipologia di esercitazione che si basa sulla ripetizione di un compito prima di passare all'esecuzione di un secondo compito.³⁰ La pratica a blocchi può apparire intuitiva: la ripetizione costante di un'attività sembra favorire l'acquisizione di una maggior fluidità, inducendo gli studenti a considerare tale metodo di esercitazione come efficace. Tuttavia, è stato dimostrato che la facilità immediata e i progressi percepiti durante l'allenamento non rappresentano un buon indicatore dell'apprendimento a lungo termine.³¹ Spesso, i musicisti si ritrovano a dover ripetere lo studio in sala prove, scoprendo con dispiacere che i risultati conseguiti nella sessione di pratica precedente non sono stati conservati nel tempo.³²

La pratica aleatoria, o interferenza contestuale, rappresenta un'alternativa alla pratica a blocchi e prevede l'esecuzione simultanea di più compiti, alternandoli tra loro. Diversi studi hanno dimostrato che, sebbene la pratica aleatoria possa inizialmente ostacolare le prestazioni rispetto alla pratica a blocchi, essa può invece promuovere un apprendimento a lungo termine più efficace.³³ L'effetto dell'interferenza contestuale, scoperto inizialmente attraverso lo studio dell'apprendimento di coppie di parole, rappresenta oggi un obiettivo di rilievo nella ricerca sulle abilità motorie.³⁴

L'interferenza contestuale è una tecnica di apprendimento motorio applicata nello sport, che si basa sull'organizzazione aleatoria di sequenze durante la realizzazione di esercizi tecnici. La maggior parte della letteratura riguardante l'interferenza contestuale si è occupata di abilità semplici, mentre si sa meno sull'efficacia

29. Per approfondire più su questo tema si veda PETER HADCOCK, *The working clarinetist: master classes with Peter Hadcock*, Roncorp, 1999; ANDREAS FISCHER, *Repetition*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1994, pp. 288–289; JAMES WEST, *Repetition, Repetition, Repetition*, «International Trumpet Guild Journal», xxvii/2 2003, pp. 52–53.

30. JEAN MARIE WILLIAMS, *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, Mayfield Publishing Co, 2006.

31. ROBERT A. BJORK, *Assessing our own competence: heuristics and illusions*, in D. GOPHER, A. KORIAT (a cura di), *Attention and Performance XVII. Cognitive Regulation of Performance: Interaction of Theory and Application*, Cambridge, MA: MIT Press, 1999, pp. 435–459.

32. LAURA A. STAMBAUGH, *When Repetition Isn't the Best Practice Strategy: Effects of Blocked and Random Practice Schedules*, «Journal of Research in Music Education», LVIII/4 2011, pp. 368–383.

33. Per una rassegna, si veda: RICHARD A. MAGILL, KELLIE G. HALL, *A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition*, «Human Movement Science», ix/3–5 settembre 1990, pp. 241–289.

34. WILLIAM F. BATTIG, *Facilitation and interference*, in Edward A., Bilodeau (ed.), *Acquisition of Skill*, New York: Academic Press, 1966, pp. 215–244.

di questo metodo nella pratica di abilità sportive complesse, in particolare per quanto riguarda i talenti sportivi.³⁵ L'interferenza contestuale può essere applicata in vari modi nello sport. Ad esempio, può essere utilizzata per migliorare la capacità di un atleta di adattarsi a condizioni meteorologiche variabili, a un cambiamento della superficie di gioco o ad una modifica della formazione della squadra avversaria. Può anche essere utilizzata per migliorare la capacità di concentrazione e di decisione di un atleta, facendolo esercitare in ambienti con distrazioni o elementi che non sono presenti in una normale competizione. In generale, l'interferenza contestuale è considerata una tecnica utile per migliorare la capacità di adattamento e la prestazione di un atleta in situazioni imprevedibili o inaspettate.

Un esperimento condotto da Hall, Dominguez e Cavazos sugli effetti dell'interferenza contestuale sulla performance dei giocatori di baseball ha mostrato come quelli del gruppo che ha lavorato con la tecnica aleatoria ha registrato un miglioramento quasi due volte superiore a quello che ha lavorato a blocchi, nonostante entrambi i gruppi avessero svolto lo stesso numero di lanci.³⁶ Risultati simili sono stati osservati in altri sport, come il badminton,³⁷ il golf³⁸ o il tennis.³⁹

Una meta-analisi svolta nel 2016 ha condotto alla conclusione che, anche se non c'è molta differenza nell'acquisizione di nuove abilità tra una pratica casuale e una per blocchi, la pratica casuale (aleatoria) favorisce un apprendimento più profondo e duraturo.⁴⁰

Nello sport esistono diversi principi fondamentali basati su prove scientifiche che se seguiti, o almeno non contraddetti, rendono l'allenamento più efficace. Arturo Abrales sostiene che un principio è una legge o una regola che viene osservata o che deve essere seguita per ottenere un certo scopo, come conseguenza necessaria di qualcosa o per raggiungere un obiettivo. Nel suo studio egli definisce e sviluppa ognuno dei principi pedagogici nello sport.⁴¹ Questi principi stabiliscono le condizioni di base a partire dalle quali si realizza l'adattamento dell'organismo alle situazioni di stress che la pratica sportiva comporta. Di

35. TIM BUSZARD, MACHAR REID, LYNDON KRAUSE, STEPHANIE KOVALCHIK, DAMIAN FARROW, *Quantifying Contextual Interference and Its Effect on Skill Transfer in Skilled Youth Tennis Players*, «Frontiers in Psychology», VIII/1931 2017, p. 1.

36. KELLIE G. HALL, DEREK A. DOMINGUES, RICHARD CAVAZOS, *Contextual interference effects with skilled baseball players*, «Perceptual and Motor Skills», LXXVIII 1994.

37. CRAIG A. WRISBERG, *A field test of the effect of contextual variety during skill acquisition*, «Journal of Teaching in Physical Education», XI/1 1991, pp. 21–30.

38. JARED M. PORTER, DENNIS LANDIN, EDWARD P. HEBERT, BRIAN BAUM, *The effects of three levels of contextual interference on performance outcomes and movement patterns in golf skills*, «International journal of sports science & Coaching», II/3 2007, pp. 243–255.

39. TIM BUSZARD, MACHAR REID, LYNDON KRAUSE, STEPHANIE KOVALCHIK, DAMIAN FARROW, *Quantifying Contextual Interference and Its Effect on Skill Transfer in Skilled Youth Tennis Players*, «Frontiers in Psychology», VIII/1931 2017.

40. Per approfondire su questo tema si veda: JUDITH JIMÉNEZ DÍAZ, SALAZAR WALTER, MARÍA MORERA-CASTRO, *Contextual Interference in motor skills performance: A Meta-analysis review*, «Pensar En Movimiento: Revista De Ciencias Del Ejercicio Y La Salud», XIV/2 2016, pp. 1–34.

41. ARTURO ABRALDES, *Principios fundamentales del acondicionamiento físico*, Murcia 2016, p. 3.

conseguenza, essi offrono la possibilità di migliorare le prestazioni motorie e funzionali.⁴² Per sviluppare l'argomento, partiremo dalla classificazione proposta dalla maggior parte degli autori, che li divide in principi pedagogici e principi biologici. I principi pedagogici sono quelli che si concentrano sul processo di insegnamento-apprendimento, con lo scopo di massimizzare le proprie capacità nell'ambito sportivo, cercando di raggiungere la massima performance nell'abilità, nel compito o nel gesto richiesto. Invece i principi biologici sono quelli che influenzano i processi di adattamento dell'organismo dell'atleta, o nel nostro caso del musicista. Questi secondi principi sono particolarmente orientati ai fattori energetici del muscolo, ai parametri antropometrici e meccanici dell'organismo e ai processi neuronali e motori dell'organismo stesso.⁴³

Nella categoria dei principi biologici troviamo il principio di variabilità. Secondo quest'ultimo, quando ci si esercita in modo monotono in blocchi l'attenzione diminuisce e l'apprendimento si riduce.⁴⁴ José Luis Gil ha dimostrato l'effetto che produce questo principio di variabilità nel lavoro di salti e giri per lo sviluppo motorio e cognitivo degli alunni nelle sessioni di pratica di Educazione Fisica.⁴⁵ Questo principio appoggia sulle stesse basi dell'interferenza contestuale. In questo modo possiamo collegare l'interferenza contestuale a questo principio, e possiamo applicare questo metodo nella musica. Ma perché approfondire questi principi quando parliamo di musica?

Andare in bicicletta, giocare a hockey o al tiro con l'arco sono alcuni esempi considerati abilità motorie. Si considera infatti, un'abilità motoria quella che richiede l'uso di uno o più muscoli del corpo per eseguire un movimento preciso e coordinato.⁴⁶ Suonare il clarinetto richiede la capacità di combinare i movimenti delle dita, dell'imboccatura, della respirazione e del diaframma per ottenere la sonorità desiderata. Si tratta di abilità motorie complesse che richiedono la combinazione di diverse azioni, che vengono esercitate e messe in pratica simultaneamente dal corpo. Se teniamo conto del fatto che suonare il clarinetto da un punto di vista non culturale, artistico, ma assertivo, fisico e biologico, rappresenta un'attività motoria tremendamente complessa, possiamo qui applicare l'interferenza contestuale esattamente come per lo sport. Se è utile per tutte le abilità motorie, lo sarà ovviamente per suonare il clarinetto.

42. JOSÉ CAMPOS GRANELL, VÍCTOR RAMÓN CERVERA, *Teoría y planificación del entrenamiento deportivo*, Paidotribo, Barcelona 2003, p. 15.

43. Per sviluppare il tema si veda: ARTURO ABRALDES, *Principios fundamentales del acondicionamiento físico*, Murcia 2016; JOSÉ CAMPOS GRANELL, VÍCTOR RAMÓN CERVERA, *Teoría y planificación del entrenamiento deportivo*, Paidotribo, Barcelona 2003; JUAN MANUEL GARCÍA MANSA, MANUEL NAVARRO VALDIVIELSO, JOSÉ ANTONIO RUIZ CABALLERO, *Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones*, Gymnos, Madrid 1996; JUAN ANTONIO LEÓN PRADOS, *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Bloque común para técnicos deportivos. Nivel II*, Deportiva Wanceulen, Sevilla 2006.

44. FERNANDO NACLEIRO AYLLÓN, *Entrenamiento deportivo. Fundamentos y aplicaciones en diferentes deportes*, Médica Panamericana, Madrid 2011.

45. JOSÉ LUIS GIL, *Propuesta de unidad didáctica de saltos y giros basada en los principios de variabilidad de la práctica*, «Revista Digital de Educación Física», xxii/70 2021.

46. K. M. NEWEL, *Motor skill acquisition*, «Annual review of psychology», xlii 1991, pp. 213–37.

Nonostante la vasta esercitazione delle abilità motorie richiesta per acquisire competenze musicali, lo studio sull'influenza del contesto circostante nella musica risulta essere limitato. Carter e Grahn hanno analizzato gli effetti che i programmi di studio hanno sulle prestazioni avanzate del clarinetto confrontando quelli basati sulla pratica a blocchi a quelli fondati sulla pratica aleatoria. Il loro studio ha dimostrato che i risultati del programma basato sulla pratica aleatoria erano migliori di quelli nel programma a blocchi.⁴⁷

In uno studio da lei condotto, Stambaugh è arrivata alla conclusione che la pratica di tre stimoli musicali di sette note in un programma aleatorio ha portato a un aumento della velocità di esecuzione nei principianti di clarinetto di quinta e sesta elementare (riferito al sistema scolastico australiano), rispetto a coloro che hanno seguito un programma a blocchi.⁴⁸ Allo stesso modo essa ha verificato l'effetto dell'interferenza contestuale per musicisti a fiato.⁴⁹

Fermín Galduf propone inoltre di incorporare allo studio l'errore di predizione, con il fine di migliorare la qualità del nostro tempo di studio.⁵⁰ L'errore di predizione consiste nell'impedire al cervello di prevedere uno schema o una sequenza. Interrompendo l'attività che si sta realizzando, si produce un errore di previsione nella mente. Quando facciamo la stessa cosa senza variare, il cervello percepisce ciò che sta per arrivare. Al contrario, quando non ci si aspetta ciò che avverrà il livello di attenzione aumenterà. Perciò, quando si applica l'interferenza contestuale, cioè in presenza di variabilità, il cervello non sa cosa sta per succedere, prestando un livello di attenzione molto più alto che porta a un apprendimento più profondo. Il meccanismo aleatorio si basa su una segmentazione dello studio, in cui ogni segmento viene inserito all'interno di una frequenza organizzata aleatoriamente e ogni frammento coincide con l'inizio di una nuova sequenza. Questo può aiutare il musicista a mantenere il livello di attenzione alto. Idealmente possiamo immaginare, volendo rappresentare ogni cambio di attività che viene con una certa frequenza con l'organizzazione dello studio, come la soglia dell'attenzione venga riportata in alto dal meccanismo aleatorio. Perciò, l'utilizzo di questo meccanismo in cui la composizione aleatoria costringe il musicista a essere costantemente attento, idealmente il livello dell'attenzione in ogni nuovo frammento risale. Ipotizzando che sia presente un altro elemento (come il fattore stanchezza) posso immaginare che l'andamento della soglia dell'attenzione possa

47. CHRISTINE E. CARTER, JESSICA A. GRAHN, *Optimizing Music Learning: Exploring How Blocked and Interleaved Practice Schedules Affect Advanced Performance*, «Frontiers in Psychology», vii/1251 2016.

48. LAURA STAMBAUGH, *When repetition isn't the best practice strategy: examining differing levels of contextual interference during practice*, in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Auckland 2009, pp. 567–572.

49. LAURA STAMBAUGH, *Repetition and judgement of learning in wind instrument practice*, in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Toronto 2011, pp. 431–436.

50. FERMÍN GALDUF, GUILLERMO DALIA, *Fuerza mental del músico: E.M.A.*, Independently published, 2020, p. 49.

idealmente diminuire poco a poco. Di seguito presento una rappresentazione di questo modello ideale:



Figura 1. Schema d'andamento della soglia d'attenzione

Un'indagine sul campo

Per verificare quali sono le strategie che i clarinettisti utilizzano, ho deciso di condurre delle interviste semi strutturate, coinvolgendo dieci colleghi della classe di clarinetto del Conservatorio della Svizzera italiana (Bachelor e Master). Questi studenti, provenienti da differenti nazioni e scuole, sono a loro volta insegnanti di clarinettisti principianti. Questa caratteristica permette loro di adottare un duplice punto di vista, quello del professionista in formazione e quello dell'insegnante. Ho svolto le interviste personalmente usando la piattaforma gratuita online ZOOM.⁵¹ Ho suddiviso l'intervista in tre sezioni e formulato domande aperte come strumentista e come insegnante allo scopo di ottenere alcuni dati biografici, informazioni sulle tecniche di organizzazione personale dello studio e infine informazioni sui metodi da loro utilizzati nell'insegnamento.⁵² Per ultimo ho lasciato uno spazio all'intervistato per osservazioni e riflessioni varie.

Le prime domande riguardavano l'organizzazione dello studio. Alla prima di queste, che chiedeva di descrivere lo studio giornaliero (1), tutti hanno risposto indicando un modello proprio, costruito nel corso della loro esperienza. Le risposte che riguardano l'organizzazione dello studio di un singolo pezzo (2) hanno evidenziato la tendenza dei partecipanti a segmentare in piccole parti il brano da studiare. Sorge dunque spontaneo chiedersi il perché. E secondo quale criterio? In generale, gli allievi intervistati passano molto tempo concentrandosi sullo studio di un piccolo segmento del brano e dimenticando il resto. Tutti hanno dichiarato che, prima di suonare il brano ascoltano le versioni di altri clarinettisti. Quest'ultimo può essere un elemento su cui riflettere. Questi studenti usano come strategia

51. <https://zoom.us>

52. Il protocollo dell'intervista si trova in appendice.

di studio il *modelling*, che consiste nel privilegiare l'imitazione di uno o più modelli.⁵³ Sentire diverse interpretazioni del brano da studio prima di suonarlo può tuttavia rivelarsi un'arma a doppio taglio. Se da un lato può diventare una strategia didattica utile a raccogliere idee e spunti diversi, dall'altro può risultare problematica se non accompagnata dalla capacità di scegliere criticamente i modelli. Infine, nessuno degli intervistati ha parlato di effettuare un'analisi del brano.

Quando ho chiesto loro se avessero una routine di studio più efficace di altre (3) nessuno degli studenti ha saputo darmi una risposta chiara. Perciò quando abbiamo analizzato come avevano sviluppato queste routine, (4) tutti mi hanno dato una risposta dubbiosa e senza una particolare motivazione. Purtroppo, secondo le dichiarazioni degli intervistati, nessun insegnante di clarinetto affronta il problema dell'organizzazione dello studio (5), limitandosi a parlare di esercizi da fare a casa. Nessun partecipante ha potuto descrivere un metodo che sia stato appreso da un insegnante. Al contrario, tutti usano la ripetizione di passaggi difficili con diversi ritmi. A mio modo di vedere, questa strategia porta il clarinettista a un apprendimento che può rivelarsi sbagliato, perché potrebbe ripetere l'errore più e più volte senza imparare a risolvere il problema.

Ciononostante, due tra le persone intervistate hanno risposto positivamente alla domanda sul tracciamento dei progressi nello studio (6). Tuttavia, la loro concezione di verifica del progresso è, a mio parere, elementare. Infatti, il loro monitoraggio consiste in un diario contenente quello che fanno quando studiano. Questo può contenere ad esempio i loro pensieri giornalieri, gli errori, gli esercizi svolti, ecc. senza individuare però la strategia migliore per interpretare le informazioni. Essi tengono semplicemente un resoconto, senza analizzarlo realmente e senza dunque sfruttare al massimo il potenziale di questo strumento. Nessuno tra gli intervistati adotta un metodo precedentemente studiato, consapevolmente scelto e seguito giornalmente. Un solo intervistato mi ha spiegato che lo stretching prima di suonare è parte fondamentale del suo studio (si tratta infatti di una persona che ha sofferto di tendinite). Infine, come strumenti di lavoro vengono utilizzati principalmente l'accordatore e il metronomo e durante la sessione di studio nessuno utilizza il cronometro.

Quando abbiamo affrontato il tema della misurazione dell'efficacia dello studio (7) nove candidati hanno dato la risposta seguente: «misuro l'efficacia del mio studio suonando tutto il brano da capo a fondo e valutando se mi piace come suono». Questa risposta dimostra la mancanza di un metodo di studio e la scarsa consapevolezza della sua efficacia.

Per quanto riguarda l'esperienza degli intervistati come insegnanti, è possibile affermare che nessuno di loro parla agli allievi dell'organizzazione dello studio (8). Nessuno spiega loro come studiare a casa, forse perché a loro volta non hanno

53. Per un approfondimento su questo tema si veda: TÁLIA LISBOA, AARON WILLIAMON, MASSIMO ZICARI, HUBERT EIHOLZER, *Mastery through Imitation: A Preliminary Study*, «*Musicae Scientiae*», XIX/1 2005, pp. 75–110.

ricevuto spiegazioni al riguardo da nessun insegnante. Tanti intervistati scrivono esercizi da fare a casa su un foglio da consegnare all'allievo, ma nessun metodo da seguire. Se dunque un allievo non sa organizzare lo studio perché nessuno glielo ha insegnato, è abbastanza probabile che il suo studio sarà inefficace. Per questo noi studenti abbiamo bisogno di investire molto tempo per raggiungere risultati relativamente modesti. Perciò qualsiasi tentativo di organizzare il suo studio lo renderà più efficiente. Uno degli intervistati crede che non si debba imporre un metodo, ma che sia preferibile lasciare che l'allievo trovi il suo metodo personale (9). Sfortunatamente, quando abbiamo discusso se questi dialogano con i loro allievi sull'efficacia dello studio è risultato che nessuno di loro lo fa (10).

Dalle interviste effettuate ai dieci clarinettisti, emerge che nessuna delle persone intervistate possiede una formazione pedagogica specifica che fornisca indicazioni riguardo allo studio individuale a casa. Nell'insegnare, si limitano a correggere gli errori degli allievi in modo analogo a come correggerebbero i propri, secondo una consuetudine che non viene messa in discussione. Sorprendentemente, le due persone che stanno svolgendo una formazione in pedagogia non hanno risposto diversamente alle mie domande.

Infine, trovo interessante accennare allo studio mentale. Un intervistato ha infatti dichiarato che è sua abitudine ripassare mentalmente i pezzi prima di suonare per un concerto o un'audizione. È sua opinione che lo studio mentale non sia sufficientemente discusso e che sia invece molto importante per lo studio.

In generale, quando gli allievi studiano, dividono i brani in sezioni anche piccole per rendere lo studio più semplice e efficace. Inoltre, coloro che monitorano il proprio progresso non hanno una strategia per comprendere i dati raccolti durante lo studio.

In conclusione, l'intervista conferma la presenza di un problema nell'organizzazione dello studio. In generale, tutti hanno sviluppato un proprio metodo di studio, anche se questo, molto spesso, non si basa su un ragionamento particolare. Le risposte indicano che questi clarinettisti non elaborano strategie specifiche e che non sono a conoscenza dei modelli basati su autoregolazione, metacognizione e motivazione. D'altra parte, è emerso che l'aiuto dei colleghi, le idee degli insegnanti o i metodi consultati forniscono indicazioni importanti per sviluppo del proprio metodo di studio. Alcuni intervistati hanno affermato di ripetere sempre le stesse pratiche quando studiano senza cercare nuove strategie per migliorarsi. Molti di loro hanno preso atto di non impegnarsi sufficientemente in attività che potrebbero favorire il loro sviluppo sia come individui, sia come musicisti.

Intervento didattico

Come esposto nei capitoli precedenti, tanto i metodi didattici e accademici disponibili attualmente, quanto le tecniche applicate dagli studenti nello studio pratico, sono ben lungi dal promuovere una pianificazione dello studio efficiente. Risulta pertanto necessario trovare una soluzione che favorisca la crescita dello studente

quale musicista. Un'organizzazione errata dello studio, infatti, non solamente risulta poco fruttuosa, ma potrebbe rivelarsi persino pericolosa. La ripetizione continua dei passaggi da apprendere, priva di uno schema di studio, ne è un esempio. Se da un lato essa provoca una perdita di tempo, dall'altro può per l'appunto causare problemi come tendiniti, infiammazioni, distonie focali e quant'altro.

La mia esperienza non fa che confermare l'importanza delle problematiche citate nel percorso musicale di ogni studente. Io stesso, infatti, più volte mi sono sentito disorientato e ho sperimentato momenti di stallo. La scoperta del metodo dell'interferenza contestuale ha rappresentato pertanto una svolta importante nel mio percorso musicale. Esso mi ha permesso di superare i blocchi mentali riguardanti lo studio e, ancora prima di questo, mi ha dato l'opportunità di prendere coscienza di quali fossero le mie effettive difficoltà. Per questo motivo, è mia intenzione scoprire se, come suppongo, l'interferenza contestuale possa costituire un metodo efficace per tutti i clarinettisti. In caso affermativo, è mio desiderio portare tale strategia di studio all'attenzione di questa comunità.

PARTECIPANTI

Ho avuto l'opportunità di effettuare un breve intervento di tipo educativo con tre studenti della mia classe della Scuola di Musica Biaschese Tre Valli (Canton Ticino), i quali saranno designati nel presente scritto con i nomi fittizi di Alessandra (18 anni), Tommaso (15 anni) e Francesco (13 anni).

La classe nella quale insegno è composta da allievi di tutte le età e di livelli musicali differenti. Tra questi, ho scelto tre studenti che si situano a un livello principiante-intermedio con un'esperienza musicale non inferiore ai quattro anni. La loro fascia d'età oscilla tra i 13 e i 18 anni, età che li colloca, in termini scolastici, tra le scuole medie e il liceo.

La scelta degli allievi sopra descritti è fondata sulle considerazioni che seguono. In primo luogo, lo sviluppo cognitivo e motorio di questi giovani è ormai avanzato e, a mio avviso, essi sono pronti a prendere parte a esperimenti di questa natura. Gli alunni scelti sono infatti in grado di comprendere lo scopo e l'importanza della ricerca di un metodo di studio che potrebbe risultare per loro efficace. Secondariamente, i ragazzi che mi accompagnano in questo esperimento si trovano in un momento della loro vita cruciale per lo studio. Infatti, sono convinto che l'adolescenza sia il momento più idoneo per sviluppare un metodo di studio efficace per poter progredire con lo strumento. Durante questa fase, infatti, lo studente comincia a porsi molte più domande e ad acquisire maggiore consapevolezza di sé. Al contrario, il coinvolgimento di studenti troppo giovani obbligherebbe l'insegnante a adottare metodi di apprendimento più elementari che non condurrebbe ad alcun risultato utile ai fini di questa ricerca. Pertanto, è stata mia premura escludere gli studenti privi della maturità e della capacità concettuale necessarie a comprendere il significato dell'esperienza che stanno vivendo. Riassumendo, la decisione di focalizzarsi su questa fascia d'età poggia sull'ipotesi che l'organizzazione dello

studio basata sull'interferenza contestuale possa rivelare una migliore efficacia in allievi aventi un livello adeguato di maturità tanto personale quanto musicale.

Il mio percorso quale insegnante di Alessandra, Tommaso e Francesco è iniziato a settembre del 2022. All'epoca il loro vissuto musicale era fortunatamente già stato segnato da diversi insegnanti di clarinetto, i quali hanno saputo fornire loro una prima formazione pedagogica e, probabilmente, qualche indicazione sull'organizzazione dello studio a casa.

Questo intervento didattico è stato possibile grazie alla assegnazione di un brano diverso a ogni partecipante. Le partiture sono state proposte in base a un nuovo repertorio che si adegua al livello musicale di ognuno. Per Alessandra è stato designato il primo movimento della *Sonata* di Camille Saint-Saëns.⁵⁴ Invece ho scelto *Fantasiestykke* di Carl Nielsen⁵⁵ per Tommaso. Per ultimo, ho assegnato a Francesco gli studi chiamati «The British Grenadiers» e «Londonderry Air»⁵⁶ del metodo per clarinetto *Clarinetando*.

PROCEDURA

Ho deciso di strutturare il mio esperimento suddividendolo in tre fasi. Il primo periodo (fase pre-sperimentale) copre il lasso di tempo che va dal nostro primo incontro, tenutosi a settembre, fino all'inizio dell'intervento didattico. Durante i primi sei mesi gli allievi ed io ci siamo conosciuti. Abbiamo creato un'ottima connessione maestro-allievo aumentando la loro fiducia in me. Inoltre, questa fase è servita per fornire loro dei validi strumenti didattici (come giochi con l'insufflazione, camminare mentre si suona, ecc.) che sono successivamente serviti per creare una loro strategia di studio a casa. Abbiamo identificato le abilità chiave per lo studio come, ad esempio, la respirazione, il tempo e l'intonazione. I sentimenti degli allievi durante questo processo sono sempre stati positivi. Ho visto in loro tanta voglia di imparare, una predisposizione attiva e una collaborazione molto onesta e affabile. In questo periodo iniziale la nostra attenzione in classe non si è mai rivolta all'organizzazione dello studio a casa, tantomeno alla funzionalità delle tecniche di studio da noi utilizzate.

Nella prima settimana di marzo, abbiamo avviato la fase sperimentale. Questa tappa si è protratta per quattro settimane, che rappresentano il cuore dell'esperimento e sono state pertanto strutturate in modo preciso. In un primo momento abbiamo effettuato una prima valutazione.⁵⁷ Successivamente ho introdotto il metodo di organizzazione dello studio basato sull'interferenza contestuale, proponendolo esattamente come illustrerò nella sezione successiva. Abbiamo registrato i progressi ottenuti dagli studenti durante le quattro settimane di sperimentazione. Infine, ho condotto dei colloqui per verificare il loro avanzamento.

54. CAMILLE SAINT-SAËNS, *Sonate. Opus 167*, G. Henle Verlag, 2010.

55. CARL NIELSEN, *Fantasiestykke*, Wilhelm, 1981.

56. LUCIANO PASQUERO, *Clarinetando. Metodo per clarinetto*, Vol. 2, Ricordi, 2008, pp. 57, 64.

57. Il protocollo della valutazione si trova in appendice B.

Al termine della seconda fase, abbiamo effettuato un'ulteriore valutazione per determinare se l'applicazione di questa strategia di studio avesse portato dei miglioramenti rispetto a uno studio non basato su strategie specifiche (fase post-sperimentale). I colloqui di valutazione con i partecipanti sono stati registrati con un registratore portatile *Zoom H5* allo scopo di analizzare le risposte. Durante quest'ultima fase di valutazione, i progressi degli studenti sono stati valutati non soltanto da me in quanto loro insegnante, bensì opportunamente da loro stessi. Tale autovalutazione è stata svolta con l'ausilio di un protocollo contenente delle affermazioni che lo studente ha dovuto numerare partendo da 1 (assolutamente in disaccordo) a 7 (assolutamente d'accordo). Al termine della fase valutativa abbiamo tenuto un breve colloquio nel quale l'allievo è stato aiutato a riflettere sulle proprie abitudini di studio, sugli aspetti che possono essere migliorati e su quelli che al contrario rappresentano già dei punti di forza.

In sintesi, durante l'intervento didattico abbiamo misurato settimanalmente i progressi ottenuti, registrando in seguito i feedback dell'allievo. Lo scopo di tale esperimento è dunque stato quello di valutare la velocità e la profondità dell'apprendimento durante la fase sperimentale e di paragonare questi progressi alla situazione dell'allievo precedente all'applicazione del metodo di studio testato.

Di seguito è possibile trovare una rappresentazione schematica del procedimento descritto.



Figura 2. Schema d'attuazione dell'intervento didattico

LA STRATEGIA DI STUDIO

Il seguente protocollo di studio è basato sull'applicazione dell'interferenza contestuale nello studio della musica, ovvero sull'organizzazione dello studio in sequenze. Esso non è costruito semplicemente in modo casuale. Dietro questo modello basato sull'organizzazione aleatoria delle sequenze c'è l'idea che ogni volta in cui il cervello si adatta a un nuovo frammento ci si pone l'obiettivo di mantenerlo attivo rendendolo pronto a funzionare senza dargli la possibilità di sapere quale sarà il prossimo passo nello studio. La sessione di studio (periodo di tempo dedicato allo studio) non deve durare più di 15 minuti, perciò ho suddiviso ogni

sequenza in 10 minuti di studio e 5 di pausa. Mediante questa sospensione consentiamo al nostro cervello di riposare, ottimizziamo la nostra concentrazione, intensifichiamo il livello della nostra attenzione e, conseguentemente, miglioriamo la nostra tecnica e il nostro apprendimento.⁵⁸ Questo metodo di studio prevede l'utilizzo di un orologio o di un cronometro per controllare che la sequenza di tempo di studio venga rispettata.

La prima fase della strategia di studio consiste nel dividere frammenti o pezzi da studiare in sezioni più piccole. In seguito si deve assegnare un colore (rosso, blu o verde) in base al livello iniziale di ogni sequenza. Il colore rosso (●) verrà utilizzato per una sequenza che a nostro giudizio dobbiamo studiare molto o che non conosciamo ancora. Il colore blu (●) verrà invece assegnato a una sequenza che conosciamo e pensiamo di dover studiare meno. Infine, attribuiremo il colore verde (●) alla sequenza che già riusciamo a suonare bene e che non richiede quasi studio ulteriore. Tanto la suddivisione del brano quanto l'assegnazione dei colori saranno effettuate dall'allievo. Di seguito è rappresentato un esempio di suddivisione dei pezzi⁵⁹ e assegnazione dei colori:

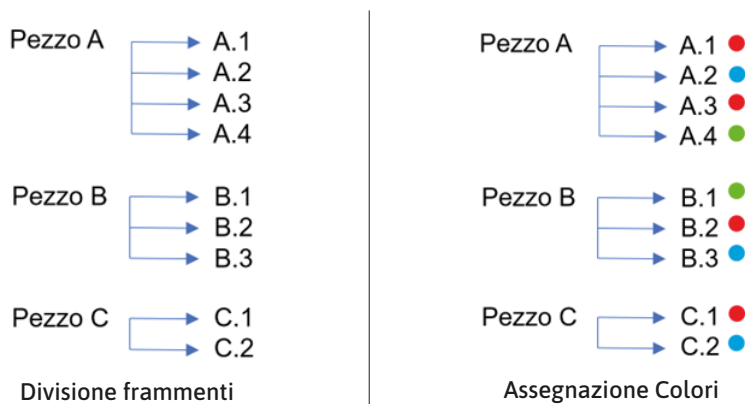


Figura 3. Suddivisione dei pezzi e assegnazione dei colori

In un secondo momento ho creato una tabella settimanale di studio nella quale inserire le sequenze in ordine casuale, in base alle disponibilità dell'allievo.⁶⁰ Ho volutamente inserire le sequenze rosse tre volte, quelle blu due, mentre quelle verde solamente una volta. Questa scelta del numero di ripetizioni è stata arbitraria e può costituire un ulteriore oggetto di studi futuri. Ho scelto questo numero

58. THUSHANTHI PERERA, SIMONE FREI, BALZ FREI, GERD,BOBE, *Promoting Physical Activity in Elementary Schools: Needs Assessment and a Pilot Study of Brains Breaks*, «Journal of Education and Practice», VI/15 2015, p. 62.

59. Tutti gli esempi di questo intervento sono stati basati su un esempio di organizzazione di pezzi musicale. Tuttavia potrebbe essere basato su uno studio, qualche esercizio tecnico o qualsiasi frammento musicale a studiare.

60. La tabella settimanale per l'organizzazione dei blocchi si trova compilata a modo di esempio in appendice.

di ripetizioni affinché a ogni sequenza l'allievo riuscisse a concentrarsi più volte nelle parti da studiare, senza continuare a eseguire quelle già pronte. Mentre l'allievo inserisce le sequenze nella tabella settimanale segna una crocetta accanto a quella inserita. In questo modo può sapere il numero di volte che ha previsto nel suo piano di studio. La Figura 4 riassume schematicamente il procedimento descritto:

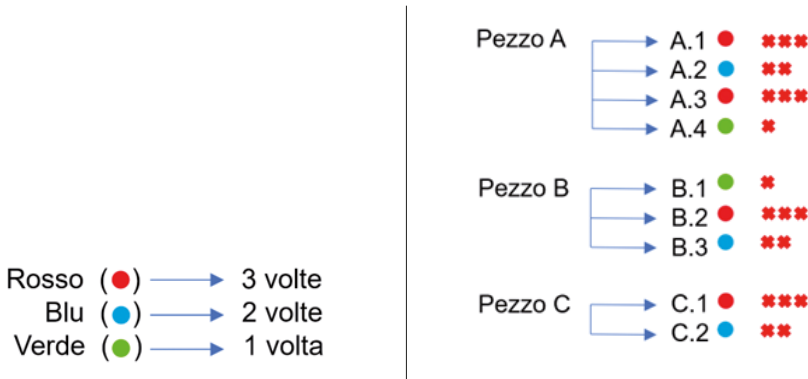


Figura 4. Numero di ripetizioni in base al colore e crocette

Una volta terminata la fase di pianificazione siamo entrati nel vivo dello studio. Durante la settimana dobbiamo infatti studiare tutte le sequenze nel momento assegnato a ciascuna di esse. Ma senza un obiettivo al quale tendere, è possibile che si torni allo stesso errore di prima, studiare senza un senso preciso in blocchi di 15 minuti. Per risolvere questa questione, propongo un pensiero strategico nello studio basato sulla definizione di obiettivi. L'importanza risiede nel pianificare obiettivi a breve, medio e lungo termine, visualizzando il punto al quale si vuole arrivare entro una data determinata. Perciò sarà meglio procedere a piccoli passi piuttosto che prefissare un obiettivo troppo ambizioso per poi non raggiungerlo. Per questo, durante lo studio delle sequenze propongo un lavoro specifico allo scopo di migliorare una delle competenze proposte scelta in forma casuale in base al pensiero dello studente:⁶¹

- Competenze tecniche
- Postura e Respirazione
- Staccato
- Competenza di lettura
- Competenze ritmiche
- Competenze d'ascolto

61. Queste competenze sono le stesse che loro si autovalutano nella valutazione iniziale e finale. Il protocollo della valutazione si trova in appendice B.

Prima dell'intervallo di studio di un'ora l'allievo può scrivere la competenza che sta sperimentando in modo da sapere esattamente in cosa si deve concentrare durante lo studio di ogni sequenza (Figura 5).



Figura 5. Scelta delle competenze

Quando abbiamo finito di studiare tutte le sequenze facciamo un'esecuzione da capo a fondo. Inoltre, dobbiamo registrare la nostra esecuzione (anche con un semplice telefono cellulare) al fine di poterla riascoltare e verificare il risultato raggiunto. A seconda di questo dovremo modificare i colori assegnati alle varie sequenze. L'obiettivo sarà quello di ottenere un miglioramento nelle sequenze (ciò che era rosso forse diventerà blu o verde; quello che era blu forse diventerà verde). Di seguito viene mostrato un esempio di possibile progresso al termine di una settimana di studio:

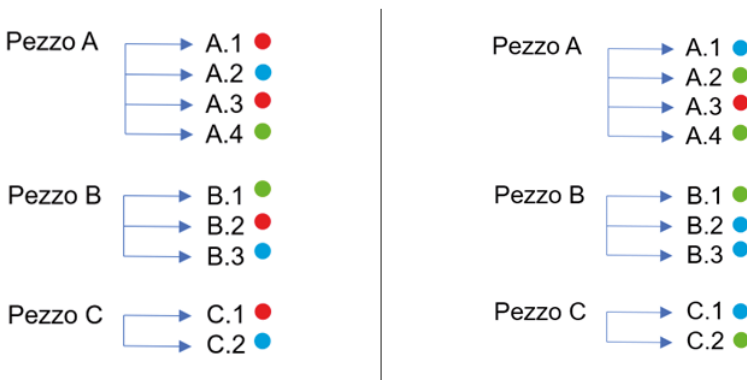


Figura 6. Divisioni prima e dopo

In questo esempio possiamo osservare come i colori suggeriscano un miglioramento nelle sequenze A.1, A.2, B.2, C.1 e C.2. Invece, le sequenze A.3 e B.3 non hanno mostrato un miglioramento e quindi richiedono ulteriore studio. È necessario ripetere questa procedura settimana dopo settimana, fino a quando tutte le sequenze saranno di colore verde.

Con questo metodo l'allievo possiede una visione completa del suo studio e può verificare costantemente i suoi progressi. Ciò favorisce il mantenimento di un atteggiamento positivo riguardo allo studio.

RISULTATI

Per documentare e analizzare i dati emersi dall'intervento didattico, ho selezionato i tre strumenti d'indagine precedentemente esposti: la registrazione audio, la rubrica di valutazione e una struttura per un colloquio aperto successivo alla valutazione iniziale e finale dell'intervento didattico. Di seguito riporterò i risultati raccolti e analizzati nella fase post-sperimentale.

Ho deciso di suddividere la valutazione in due momenti e includere due punti di vista diversi. Questa è stata realizzata in primo luogo dagli allievi stessi e secondariamente dal sottoscritto. La valutazione iniziale si è svolta prima dell'inizio dell'intervento didattico, mentre la seconda alla fine dello stesso. Tutti gli allievi hanno realizzato questa autovalutazione al fine di comprendere meglio i loro pensieri riguardo alle diverse competenze di studio. Dopodiché ho effettuato la stessa valutazione per ogni allievo, esprimendo la mia opinione rispetto a ognuno di loro. Tutte le caselle contengono due punteggi, il primo corrisponde alla valutazione iniziale e il secondo alla valutazione finale. I punteggi sono stati basati sulla scala Likert a 7 punti, dove 1 corrisponde ad "assolutamente no" mentre 7 ad "assolutamente sì" (Tabella 1).

Allo scopo di non influenzare il giudizio degli allievi, l'autoriflessione è stata fatta senza discutere le due valutazioni. Ogni allievo ha infatti valutato le sue prestazioni ignorando il mio giudizio ed io ho fatto lo stesso per valutarli il più oggettivamente possibile. Il confronto è avvenuto poi in una lezione successiva, durante la quale abbiamo discusso assieme la rubrica. In generale l'autovalutazione degli allievi è risultata sempre più bassa della mia. È dunque possibile osservare che, di fronte alla richiesta di giudicare sé stessi, questi studenti mostrino di essere più severi di quanto non lo sia io con loro. Dal confronto emerge inoltre che tutti hanno riportato un punteggio più alto nella valutazione finale rispetto a quella iniziale. Ciò significa che tutti gli studenti hanno percepito un miglioramento in ogni competenza tecnica.

TABELLA 1

| INDICATORI | VALUTAZIONE INIZIALE-FINALE | | | | | |
|---|-----------------------------|-----|---------|-----|------------|-----|
| | FRANCESCO | Io | TOMMASO | Io | ALESSANDRA | Io |
| Competenze tecniche (motricità fine) | | | | | | |
| 1. Le mie dita sono veloci | 4-5 | 4-4 | 3-4 | 4-6 | 3-4 | 5-5 |
| 2. Le mie dita sono precise | 4-5 | 4-5 | 3-5 | 4-6 | 3-5 | 4-5 |
| 3. La coordinazione delle dita è adeguata | 5-4 | 5-5 | 4-4 | 5-5 | 3-5 | 4-5 |

L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto

| INDICATORI | VALUTAZIONE INIZIALE-FINALE | | | | | |
|---|-----------------------------|-----|---------|-----|------------|-----|
| | FRANCESCO | Io | TOMMASO | Io | ALESSANDRA | Io |
| Postura e Respirazione | | | | | | |
| 4. Le spalle sono rilassate | 2-4 | 3-3 | 2-4 | 2-5 | 2-4 | 2-6 |
| 5. La schiena è dritta | 3-5 | 5-5 | 2-4 | 3-4 | 3-5 | 3-4 |
| 6. Le braccia sono rilassate | 4-4 | 3-5 | 2-3 | 3-3 | 3-4 | 2-5 |
| 7. Il mio respiro è profondo e adeguato alla musica | 4-4 | 6-7 | 3-6 | 4-6 | 3-3 | 4-5 |
| Staccato | | | | | | |
| 8. Quando suono delle note in staccato sono precise | 4-4 | 4-5 | 5-7 | 6-7 | 4-4 | 4-6 |
| 9. Il mio staccato è agile | 5-5 | 4-4 | 5-6 | 5-7 | 3-4 | 2-6 |
| Competenza di lettura | | | | | | |
| 10. Posso leggere le note in successione mentre suono | 1-5 | 4-6 | 5-4 | 5-5 | 6-6 | 5-5 |
| 11. Ho presente in ogni momento le note che sto suonando | 2-6 | 5-5 | 4-4 | 5-5 | 4-4 | 6-6 |
| Competenze ritmiche | | | | | | |
| 12. Il mio ritmo è preciso | 1-5 | 4-6 | 1-5 | 3-4 | 3-3 | 5-7 |
| 13. Quando suono con altri studenti riesco ad andare al loro stesso ritmo | 2-5 | 6-5 | 2-5 | 3-4 | 3-3 | 5-6 |
| Competenze d'ascolto | | | | | | |
| 14. La mia intonazione è corretta | 4-5 | 7-7 | 3-4 | 4-5 | 4-4 | 6-7 |
| 15. Sento le note che sono stonate | 5-7 | 7-7 | 5-6 | 3-5 | 7-5 | 4-7 |
| 16. Correggo subito le note che non ho eseguito bene | 3-6 | 7-7 | 3-5 | 4-6 | 6-6 | 5-7 |
| 17. Sostengo le note senza cambiare l'intonazione | 2-5 | 7-7 | 4-7 | 4-6 | 5-6 | 5-7 |
| Altro | | | | | | |
| 18. So cosa devo fare a casa | 4-7 | 5-7 | 2-7 | 2-7 | 7-7 | 3-7 |
| 19. Organizzo il mio studio a casa | 3-5 | 4-7 | 3-7 | 2-7 | 6-7 | 3-7 |
| 20. Seguo un metodo preciso di studio | 1-7 | 5-7 | 3-7 | 2-7 | 6-7 | 3-7 |

In aggiunta a questi parametri, in occasione di un colloquio semi-strutturato ho raccolto in modo informale i commenti degli studenti, ponendo loro alcune domande in merito all'approccio didattico.⁶² Il colloquio dopo la valutazione iniziale toccava i seguenti punti: organizzazione e routine di studio, soluzioni a problemi e soddisfazione data dallo studio e dalla sua efficacia. Il colloquio si è svolto

62. Per la struttura di questo colloquio semi strutturato si veda l'appendice.

in maniera molto libera e le risposte alle mie sollecitazioni hanno permesso di concludere che in complesso vi è una mancanza di organizzazione dello studio. Gli allievi più giovani non avevano una routine di studio. Alessandra invece, a differenza degli altri, avendo raggiunto una maggiore maturità (18 anni), aveva già sviluppato una routine di studio personale a casa. Ciò si può osservare anche nella sua autovalutazione, che presenta punteggi più alti rispetto a quella degli altri. Quando ho chiesto loro come organizzavano lo studio la risposta è stata solamente quella di suonare i pezzi che chiedevo loro di studiare. Pensavano che il loro studio fosse efficace se riuscivano a suonare bene il pezzo e, se riscontravano un problema, la loro soluzione consisteva semplicemente nel ripetere le note.

Al contrario, nel secondo colloquio dopo la valutazione finale, le domande riguardavano l'efficacia di questo nuovo metodo, quali aspetti del metodo funzionano e quali meno, la soddisfazione raggiunta, la risoluzione dei problemi, l'organizzazione dello studio e il livello d'attenzione. Le risposte successive all'intervento didattico sono state molto più positive ed entusiaste. Gli allievi erano e sono convinti che con questo metodo riescano a studiare più efficacemente. Pensano che possano raggiungere gli obiettivi in minor tempo e con un'organizzazione che permette di vedere i risultati. Sono soddisfatti, contenti e hanno una motivazione più alta quando studiano a casa. Sanno scegliere un particolare aspetto da approfondire quando hanno un problema, rendendosi conto delle cose che funzionano e di quelle che invece devono essere migliorate. Tommaso e Alessandra mi hanno spiegato che la suddivisione delle sequenze con i colori è stata uno dei fattori del metodo di studio che più ha funzionato. In più, i tre allievi sono d'accordo sul fatto che uno degli aspetti più efficaci del metodo consiste nell'utilizzo dell'organizzazione aleatoria dello studio. Secondo i tre ragazzi, dovendo interrompere lo studio e non sapendo quale sarebbe stata la parte successiva da studiare, il loro livello di attenzione è stato più alto. Inoltre, secondo Francesco il tempo di studio passava più velocemente e risultava meno stancante.

La valutazione finale di ognuno dei partecipanti si è conclusa con l'esecuzione da capo a fondo del brano nella quale si sono uniti tutti i frammenti studiati durante l'intervento didattico. Questa esecuzione è servita per comprovare che tutti e tre i partecipanti hanno raggiunto l'obiettivo di migliorare le competenze riportate nella Tabella 1.

Nel complesso i partecipanti si sono detti soddisfatti ed entusiasti perché hanno constatato un sensibile miglioramento grazie al metodo di studio testato durante l'esperimento. Aver scoperto un modo preciso di organizzare lo studio ha rappresentato per loro una novità significativa e constatare che attraverso un piccolo sforzo è possibile ottenere un buon risultato ha aumentato la loro motivazione per lo studio del clarinetto. Settimana dopo settimana, i tre allievi hanno potuto osservare come le sequenze arrivassero al colore verde e come i pezzi da suonare gli riuscissero meglio.

Discussione

All'inizio di questo esperimento didattico Francesco ha fatto fatica a comprendere con precisione il metodo. Gli altri allievi hanno invece subito compreso il suo funzionamento. Tale risultato mi ha portato alle domande seguenti: ho spiegato bene il metodo? Come ho strutturato la comunicazione con gli allievi? Grazie alle registrazioni delle lezioni posso ritenere che la mia spiegazione sia stata chiara e concisa. Tuttavia, la mancanza di un testo scritto ha fatto sì che l'allievo più giovane non comprendesse appieno. Per questa ragione ho ideato per tutti un modello scritto a mano per illustrare i concetti in modo più chiaro. Ciò si è rivelato molto utile e tutti hanno capito più facilmente. Riflettendo sulla vicenda, mi sono chiesto se la modalità da me scelta per spiegare il metodo sia stata adeguata. Sicuramente all'inizio la mia spiegazione non è stata la più idonea. Lo dimostra il fatto che la maggior parte degli allievi non ha avuto necessità di un modello scritto, mentre per uno di loro si è al contrario rivelato indispensabile. La differenza di comprensione degli allievi tra una spiegazione con o senza un modello mi ha fatto constatare che sarebbe stato opportuno mostrargli fin dall'inizio un esempio scritto.

Durante il processo di apprendimento ci sono state settimane in cui gli allievi hanno studiato di più e altre meno. Questo è dipeso dai loro impegni scolastici e di conseguenza dal tempo libero a disposizione. In generale, ho constatato che gli allievi studiano più volentieri quando l'organizzazione dello studio gli permette di ottenere qualche risultato gratificante. Durante l'attività didattica i tre allievi hanno avuto l'opportunità di migliorare le loro abilità musicali in ogni fase. La loro velocità di apprendimento è aumentata e hanno raggiunto un livello più alto in meno tempo. Uno degli allievi ha dichiarato che studiare con l'ausilio di un orologio gli ha permesso di non perdere tempo poiché sapeva che la sessione di studio era limitata e concisa. Egli ha dichiarato inoltre che il tempo di studio passava più velocemente e, sapendo cosa doveva fare, era più concentrato rispetto a prima.

Una settimana dopo l'intervento didattico abbiamo aperto la discussione della rubrica di valutazione. Durante questa discussione abbiamo messo a confronto l'autovalutazione da parte degli allievi e la mia. In primo luogo abbiamo confrontato le autovalutazioni degli allievi iniziali con quelle finali. Così facendo essi si sono immediatamente resi conto del miglioramento in tutte le competenze applicate. Quello ottenuto è senza dubbio un risultato motivante e stimolante per tutti loro. Inoltre è interessante notare che gli allievi stessi hanno attirato la mia attenzione sul fatto che le loro competenze ritmiche e tecniche siano migliorate in particolar modo rispetto ad altre, quali le competenze d'ascolto o le competenze di lettura. Una volta fatto questo paragone abbiamo messo a confronto le mie valutazioni con le loro, constatando con loro sorpresa che il loro giudizio era nettamente inferiore al mio.

Francesco, come osservazione generale, mi ha detto che l'autovalutazione gli ha permesso di capire cosa pensa durante l'esecuzione e mi ha confermato che la ripeterà a casa quando lo riterrà opportuno. D'altro canto, questi colloqui hanno

poi permesso anche a me di comprendere meglio i pensieri degli allievi. Essi hanno mostrato interesse ed entusiasmo utili a migliorare e recepire i loro difetti. Grazie alle registrazioni di tutte le lezioni è stato infine molto interessante notare come ogni allievo abbia sviluppato il metodo in modo personale e diverso dagli altri.

In conclusione, con questo metodo di organizzazione dello studio gli allievi si sono sentiti più soddisfatti di prima e hanno svolto sessioni di studio più concentrati ed efficienti. Grazie alla scelta casuale di una competenza musicale sulla quale concentrarsi, essi hanno potuto acquisire maggiore consapevolezza e sfruttare al meglio le proprie competenze musicali.

Conclusioni

Questo lavoro aveva lo scopo di risolvere uno dei grandi problemi di ogni clarinetista: l'organizzazione dello studio. Il mio intento era quello di mostrare che questo problema esiste nel mondo del clarinetto e, proprio per questo, proporre un metodo aggiornato, basato sull'organizzazione dell'allenamento sportivo, puntando a un risultato tangibile. È evidente che qualsiasi metodo di organizzazione sia una soluzione migliore rispetto a non averne alcuno, perciò il risultato non può che essere positivo. Tuttavia, la domanda che mi sono posto è stata quella di capire se l'interferenza contestuale potesse risultare valida tanto quanto le strategie finora studiate ed applicate, basate sulla metacognizione, l'autoregolazione e la motivazione, o se addirittura potesse affermarsi come metodo più efficace di queste.

Una volta portata a termine la sperimentazione, ho potuto comprovare che l'implementazione di un metodo didattico basato sull'interferenza contestuale è stata un'esperienza utile e soprattutto molto positiva. Questo percorso si è sicuramente dimostrato utile sia per migliorare me stesso in quanto musicista, sia per guidare i miei allievi nel loro percorso di apprendimento. Tanto io quanto i miei studenti abbiamo acquisito una maggiore consapevolezza delle azioni che compiamo quando suoniamo il clarinetto e soprattutto siamo divenuti più efficaci nello studio a casa. Grazie al nuovo metodo di studio proposto, tutti noi abbiamo migliorato le nostre competenze di studio.

Con i ragazzi più grandi (di età compresa tra i 15 e i 18 anni) questo metodo ha funzionato molto bene. Infatti, sin dall'inizio hanno capito il suo funzionamento. Essi si sono mostrati motivati, sapevano gli esercizi che dovevano svolgere, studiavano meglio e di conseguenza la loro curva dell'apprendimento è salita. A differenza di questi, l'allievo più piccolo (13 anni) all'inizio non ha compreso il senso del metodo. Ha faticato a iniziare a organizzare lo studio a casa, ma come gli altri studenti è infine riuscito a comprendere il metodo e ad ottenere un miglioramento notevole. A mio parere il problema non è lo sviluppo del bambino perché all'età di 13 anni egli dovrebbe avere già sviluppato anche il pensiero astratto. Difatti il pensiero metaforico astratto si sviluppa normalmente già a 10/11 anni (Modello

Piagetiano).⁶³ Nel caso di un allievo di età inferiore è possibile che alcuni aspetti possano essere appresi unicamente passando attraverso l'operazione concreta, il pensiero operativo. Una strategia basata sul principio aleatorio randomizzato potrebbe risultare troppo difficile da capire per un bambino. Posso perciò suggerire che sia più opportuno utilizzare questo metodo per lavorare con ragazzi e giovani adulti, studenti con un livello di studio superiore, preferibilmente sopra i 12/13 anni. Tuttavia, avendo conosciuto l'allievo e considerando la sua età, non credo che la difficoltà nella comprensione del metodo sia da ricercare nel suo sviluppo cognitivo. A mio avviso il problema è stato di tipo comunicativo. Cambiando strategia comunicativa e appoggiandomi ad un esempio scritto l'allievo ha infatti compreso appieno la strategia di studio. Ciononostante va ribadito che per studenti troppo giovani, che non hanno ancora raggiunto uno sviluppo sufficiente per capire l'aleatorietà, il metodo presentato risulta di difficile comprensione. Quanto appreso durante la mia sperimentazione mi porta a segnalare che l'interferenza contestuale è un metodo molto efficace, ma a partire da una certa consapevolezza e da un minimo di esperienza musicale.

Il metodo di studio basato sull'interferenza contestuale si è mostrato efficace in tutti gli interventi didattici effettuati. Ciò dimostra che tale metodo può essere utile indipendentemente dal fatto che il clarinetista abbia già un proprio sistema di organizzazione dello studio o meno. Infatti nel caso di Alessandra, che aveva già un metodo personale di studio, si è potuto osservare un miglioramento notevole. Vi è quindi un valore aggiunto che si riconosce anche in allievi che in partenza applicano un loro metodo organizzativo, poiché l'applicazione dell'interferenza contestuale permette uno sviluppo delle competenze di studio.

Il meccanismo della ripetizione aleatoria va abbinato alla focalizzazione su una delle competenze determinate, siccome sono queste ultime a definire l'obiettivo. Questa strategia si appoggia su altri metodi accademici che focalizzano il lavoro su singole competenze, ma in più presenta un grande valore aggiunto grazie all'incorporazione dell'aleatorietà. La virtù di questo metodo, dimostrata in questo lavoro, è che lo studio in brevi sequenze aleatorie mantiene il livello d'attenzione più alto e fa sì che lo studio basato su singole competenze risulti più leggero e che gli allievi siano più volenterosi a studiare efficacemente. Nonostante gli ottimi risultati ottenuti, per valutare l'utilizzo e la trasferibilità di questa abilità sarebbe opportuno svolgere un ulteriore test agli stessi allievi assegnando loro brani diversi, per verificare se questi siano in grado di raggiungere gli obiettivi in modo più efficiente e in tempo più breve.

Ma quanto tempo deve durare una sequenza di studio esattamente? È corretto ripetere ogni sequenza tre, due o una volta o forse il metodo funzionerebbe meglio con un altro numero di ripetizioni? Nello sport esiste ciò che viene denominato

63. Per un ulteriore approfondimento per questo tema si veda: VITTORE PERRUCCI, STEFANO CACCIAMANI, *Il processo di costruzione di conoscenza tra KBC e Piaget*, «Teorie & Modelli», XVI/1 2011; A.A.V.V., *Piaget e l'educazione della mente*, in NANDO FILOGRASSO, ROBERTO TRAVAGLINI (a cura di), Franco Angeli, 2007.

1RM (*One-repetition maximum*)⁶⁴ che, in poche parole, sta a indicare la quantità massima di peso che un atleta può alzare. È presumibile che questo concetto possa essere paragonato al tempo massimo durante il quale il nostro cervello è capace di rimanere concentrato. Questa ipotesi potrebbe costituire un'ottima domanda per una futura ricerca e potrebbe dare un valore aggiunto al metodo dell'interferenza contestuale. Queste tematiche dimostrano come la ricerca sul metodo dell'interferenza contestuale sia solamente all'inizio e come il potenziale di questo metodo sia grande. Questo lavoro mi ha perciò permesso di creare le basi per una futura ricerca ancora più approfondita e interessante.

In conclusione, ho proposto e verificato l'interferenza contestuale come una strategia di studio efficace e utile per tutti i musicisti professionali così come per gli studenti di un buon livello musicale. Posso affermare che questo modello di organizzazione dello studio funziona in modo ottimale con lo studio del clarinetto. Mi auguro che questo metodo sia utile per la comunità dei clarinettisti e in generale per qualsiasi musicista che voglia risolvere il dilemma dell'organizzazione dello studio. In definitiva questo esperimento è risultato fruttuoso e positivo nella carriera musicale degli allievi che vi hanno preso parte confermato dal fatto che, ad oggi, a un mese dall'intervento didattico, essi continuano ad applicare con successo questo metodo di studio.

Bibliografia

- A.A.V.V., *Piaget e l'educazione della mente*, in NANDO FILOGRASSO, ROBERTO TRAVAGLINI (a cura di), Franco Angeli, Milano 2007.
- ABRALDES, ARTURO, *Principios fundamentales del acondicionamiento físico*, Universidad de Murcia, Murcia 2016.
- BATTIG, WILLIAM F., *Facilitation and interference*, in EDWARD A. BILODEAU (a cura di), *Acquisition of Skill*, Academic Press, New York 1966.
- BJORK, ROBERT A., *Assessing our own competence: heuristics and illusions*, in D. Gopher, A. Koriat (a cura di), *Attention and Performance XVII. Cognitive Regulation of Performance: Interaction of Theory and Application*, MIT Press, Cambridge 1999.
- BOERSTOEL, JOOP, KASTELEIN, JAAP, *Ascolta, leggi & suona. Metodo per clarinetto*, De Haske, Oude Haske 2001.
- BUSZARD, TIM, REID, MACHAR, KRAUSE, LYNDON, KOVALCHIK, STEPHANIE, FARROW, DAMIAN, *Quantifying Contextual Interference and Its Effect on Skill Transfer in Skilled Youth Tennis Players*, «Frontiers in Psychology», VIII/1931 2017, doi: 10.3389/fpsyg.2017.01931.
- CAMPOS GRANELL, JOSÉ, RAMÓN CERVERA, VÍCTOR, *Teoría y planificación del entrenamiento deportivo*, Paidotribo, Barcelona 2003.
- CAPRARA, GIAN VITTORIO, *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001.

64. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si veda: PAULA DOHONEY, JOSEPH A. CHROMIAK, DEREK LEMIRE, BEN R. ABADIE, CHRISTOPHER KOVACS, *Prediction of one repetition maximum (1-RM) strength from a 4–6 RM and a 7–10 RM submaximal strength test in healthy young adult males*, «Journal of Exercise Physiology», v/3 2002, pp. 54–59.

- CARBONARE, ALESSANDRO, *Il suono: arte e tecnica. 100 esercizi giornalieri per migliorarne l'omogeneità*, Riverberi Sonori, 1998.
- CARTER, CHRISTINE E., GRAHN, JESSICA A., *Optimizing Music Learning: Exploring How Blocked and Interleaved Practice Schedules Affect Advanced Performance*, «Frontiers in Psychology», vii/1251 2016, doi: 10.3389/fpsyg.2016.01251.
- CIANCHETTA, GLORIA, *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*, in MASSIMO ZICARI (a cura di), *Didattica musicale e ricerca – 2021 (Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana)*, Libreria Musicale italiana, Lucca 2022.
- COLOMBO, BARBARA, ANTONIETTI, ALESSANDRO, *The Role of Metacognitive Strategies in Learning Music: A Multiple Case Study*, «British Journal of Music Education», xxxiv/1 2017, pp. 95–113, doi: 10.2466/pms.1994.78.3.835.
- CONCINA, ELEONORA, *The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications*, «Frontiers in Psychology», x 2019, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01583.
- CORPUS, JENNIFER HENDERLONG, MCCLINTIC-GILBERT, MEGAN S., HAYENGA, AMYNTA O., *Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes*, «Contemporary Educational Psychology», xxxiv/2 2009, pp. 154–166.
- DECI, EDWARD L., KOESTNER, RICHARD, RYAN, RICHARD M., *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, «Review of Educational Research», lxxi/1 2001, pp. 1–71, <<https://www.jstor.org/stable/3516064>>.
- DOHONEY, PAULA, CHROMIAK, JOSEPH A., LEMIRE, DEREK, ABADIE, BEN R., KOVACS, CHRISTOPHER, *Prediction of one repetition maximum (1-RM) strength from a 4–6 RM and a 7–10 RM submaximal strength test in healthy young adult males*, «Journal of Exercise Physiology», v/3 2002, pp. 54–59.
- FISCHER, ANDREAS, *Repetition*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1994.
- GALDUF, FERMÍN, DALIA, GUILLERMO, *Fuerza mental del músico: E.M.A.*, Independently published, 2020.
- GARBARINO, GIUSEPPE, *Metodo per clarinetto*, Suvini Zerboni, 1978.
- GARCÍA MANSÁ, JUAN MANUEL, NAVARRO VALDIVIELSO, MANUEL, RUIZ CABALLERO, JOSÉ ANTONIO, *Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones*, Gymnos, Madrid 1996.
- GIL, JOSÉ LUIS, *Propuesta de unidad didáctica de saltos y giros basada en los principios de variabilidad de la práctica*, Revista Digital de Educación Física, xxii/70 2021.
- HADCOCK PETER, *The working clarinetist: master classes with Peter Hadcock*, Roncorp, 1999.
- HALL, KELLIE G., DOMINGUES, DEREK A., CAVAZOS, RICHARD, *Contextual interference effects with skilled baseball players*, «Perceptual and Motor Skills», lxxviii 1994, pp. 835–841, doi: 10.2466/pms.1994.78.3.835.
- HALLAM, SUSAN, *The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity*, «Music Education Research», iii/1 2010, pp. 7–23, doi: 10.1080/1461380020029914.
- HALLAM, SUSAN, *Musical Motivation: towards a model synthesising the research*, «Music Education Research», iv/2 2002, pp. 225–244, doi: 10.1080/146138002000011939.
- HALLAM, SUSAN, CREECH, ANDREA, MCQUEEN, HILARY, *Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach*, «Music Education Research», xix/3 2017, pp. 263–275, doi: 10.1080/14613808.2015.1108299.

- HALLAM, SUSAN, RINTA, TIJIA, VARVARIGOU, MARIA, CREECH, ANDREA, *The development of practising strategies in young people*, «Psychology of Music», XL/5 2012, pp. 652–680, doi: 10.1177/0305735612443868.
- JIMÉNEZ DÍAZ, JUDITH, WALTER, SALAZAR, MORERA-CASTRO, MARÍA, *Contextual Interference in motor skills performance: A Meta-analysis review*, «Pensar En Movimiento: Revista De Ciencias Del Ejercicio Y La Salud», XIV/2 2016, pp. 1–34, doi: 10.15517/pensarmov.v14i2.23830.
- JÓDAR GUERRERO, JOSÉ ANTONIO, AZORÍN MARCO, JOSÉ MIGUEL, MILLÁN GARCÍA, JOSÉ ANTONIO, *Iniciación al Clarinete*, Vol. 1, Piles, 2014.
- KALMEN, OPPERMAN, *Virtuoso Velocity Studies. 22 Technical Studies for the Clarinet*, Carl Fischer, 1999.
- LEÓN PRADOS, JUAN ANTONIO, *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Bloque común para técnicos deportivos. Nivel II*, Deportiva Wanceulen, Sevilla 2006.
- LISBOA, TÂNIA, WILLIAMON, AARON, ZICARI, MASSIMO, EIHLZER, HUBERT, *Mastery through imitation: A preliminary study*, «Musicae Scientiae», XIX/1 2005, pp. 75–110, doi: 10.1177/102986490500900103.
- MAGILL, RICHARD A., HALL, KELLIE G., *A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition*, «Human Movement Science», IX/3–5 settembre 1990, pp. 241–289, doi: 10.1016/0167-9457(90)90005-X.
- MCPHERSON, GARY E., *From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument*, «Psychology of Music», XXXIII/1 2005, pp. 5–35, doi: 10.1177/0305735605048012.
- MCPHERSON, GARY E., McCORMICK, JOHN, *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice*, «Bulletin of the Council for Research in Music Education», 141 1999, pp. 98–102, <<http://www.jstor.org/stable/40318992>>.
- NACLEIRO AYLLÓN, FERNANDO, *Entrenamiento deportivo. Fundamentos y aplicaciones en diferentes deportes*, Médica Panamericana, Madrid 2011.
- NEWEL, K. M., *Motor skill acquisition*, «Annual review of psychology», XLII 1991, pp. 213–37, doi: 10.1146/annurev.ps.42.020191.001241.
- NIELSEN, CARL, *Fantasistykke*, Wilhelm, 1981.
- PASQUERO, LUCIANO, *Clarinetto. Metodo elementare per clarinetto*, Vol. 1, Ricordi, 1998.
- PASQUERO, LUCIANO, *Clarinetto. Metodo per clarinetto*, Vol. 2, Ricordi, 2008.
- PERERA, THUSHANTHI, FREI, SIMONE, FREI, BALZ, BOBE, GERD, *Promoting Physical Activity in Elementary Schools: Needs Assessment and a Pilot Study of Brains Breaks*, «Journal of Education and Practice», VI/15 2015, pp. 55–64, <<https://www.researchgate.net/publication/292130993>>.
- PERRUCCI, VITTORE, CACCIAMANI, STEFANO, *Il processo di costruzione di conoscenza tra KBC e Piaget*, «Teorie & Modelli», XVI/1 2011.
- PIKE, PAMELA D., *Exploring self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice*, «Music Education Research», XIX/4 2017, pp. 398–409, doi: 10.1080/14613808.2017.1356813.
- PIKE, PAMELA D., *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*, «Psychology of Music», XLV/5 2017, pp. 739–751, doi: 10.1177/0305735617690245.
- PORTER, JARED M., LANDIN, DENNIS, HEBERT, EDWARD P., BAUM, BRIAN, *The effects of three levels of contextual interference on performance outcomes and movement patterns in golf skills*, «International journal of sports science & Coaching», II/3 2007, pp. 243–255.

- RAE, JAMES, *Mosaics*, Vol. 1, (Trinity Performer's Series), 2011.
- RYAN, RICHARD M., DECI, EDWARD L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, «American Psychological Association», LV/1 2000.
- SAINT-SAËNS, CAMILLE, *Sonate. Opus 167*, G. Henle Verlag, 2010.
- SHAW, ARTIE, *Metodo per clarinetto*, Curci, 1950.
- STAMBAUGH, LAURA, *Repetition and judgement of learning in wind instrument practice*, in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Toronto 2011, pp. 431–436.
- STAMBAUGH, LAURA A., *When Repetition Isn't the Best Practice Strategy: Effects of Blocked and Random Practice Schedules*, «Journal of Research in Music Education», LVIII/4 2011, pp. 368–383, doi: 10.1177/0022429410385945.
- STAMBAUGH, LAURA, *When repetition isn't the best practice strategy: examining differing levels of contextual interference during practice*, in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Auckland 2009, pp. 567–572.
- WEST, JAMES, *Repetition, Repetition, Repetition*, «International Trumpet Guild Journal», XXVII/2 2003.
- WILLIAMS, JEAN MARIE, *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, Mayfield Publishing Co, 2006.
- WRISBERG, CRAIG A., *A field test of the effect of contextual variety during skill acquisition*, «Journal of Teaching in Physical Education», XI/1 1991, pp. 21–30, doi: 10.1123/jtpe.11.1.21.

Appendici

L'intervista agli studenti della classe di clarinetto del CSI

*****Caro partecipante, questa intervista che stiamo facendo serve per scopi di studio. I dati verranno utilizzati solo all'interno del lavoro di didattica del mio Master of Arts in Music Pedagogy, non verranno resi pubblici e saranno trattati di maniera anonima e confidenziale. Sei d'accordo? _____

Rispondente N° _____

1 blocco (profilo del rispondente):

Nome: _____ Cognome _____

Età _____

Strumento _____

Anni di studio _____

Corso di studio _____

Hai o hai avuto degli allievi? _____

Hai una formazione pedagogica, o preprofessionale (se sì, quale)? _____

2 blocco (domande aperte come strumentista):

1. Descrivi come organizzi lo studio giornaliero
2. Descrivi come organizzi lo studio di un brano.
3. Ci sono delle routine di studio che segui/sono più efficaci?
4. Come hai sviluppato le strategie/routine di studio che hai descritto?
5. Hai ricevuto da qualcuno dei tuoi insegnanti indicazioni su come organizzare le strategie/routine di studio che hai descritto? (dall'insegnante, dai colleghi... dai metodi)?
6. Tieni traccia dei tuoi progressi (se sì, come)?
7. Come misuri l'efficacia del tuo studio? (rapporto tra gli sforzi ed i risultati)

3 blocco (domande aperte come insegnante):

8. Quando insegni dedichi un momento per spiegare all'allievo come organizzare lo studio?
9. Come "insegni" a studiare ai tuoi allievi?
10. Discuti con gli allievi l'efficacia delle loro strategie di studio?

Hai altre osservazioni/riflessioni che vuoi fare su questo tema?

Rubrica di valutazione usata nell'intervento didattico

Data: _____

Allievo/a: _____

L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto

| INDICATORE | ASSOLUTAMENTE NO | | | | | | | ASSOLUTAMENTE SÌ |
|---|---------------------|---|---|---|---|---|---|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Competenze tecniche (motricità fine) | | | | | | | | |
| 1. Le mie dita sono veloci | | | | | | | | |
| 2. Le mie dita sono precise | | | | | | | | |
| 3. La coordinazione delle dita è adeguata | | | | | | | | |
| Postura e Respirazione | | | | | | | | |
| 4. Le spalle sono rilassate | | | | | | | | |
| 5. La schiena è dritta | | | | | | | | |
| 6. Le braccia sono rilassate | | | | | | | | |
| 7. Il mio respiro è profondo e adeguato alla musica | | | | | | | | |
| Staccato | | | | | | | | |
| 8. Quando suono delle note in staccato sono precise | | | | | | | | |
| 9. Il mio staccato è agile | | | | | | | | |
| Competenza di lettura | | | | | | | | |
| 10. Posso leggere le note in successione mentre suono | | | | | | | | |
| 11. Ho presente in ogni momento le note che sto suonando | | | | | | | | |
| Competenze ritmiche | | | | | | | | |
| 12. Il mio ritmo è preciso | | | | | | | | |
| 13. Quando suono con gli studenti riesco ad andare al loro stesso ritmo | | | | | | | | |
| Competenze d'ascolto | | | | | | | | |
| 14. La mia intonazione è corretta | | | | | | | | |
| 15. Sento le note che sono stonate | | | | | | | | |
| 16. Correggo subito le note che non ho eseguito bene | | | | | | | | |
| 17. Sostengo le note senza cambiare l'intonazione | | | | | | | | |
| Altro | | | | | | | | |
| 18. So cosa devo fare a casa | | | | | | | | |
| 19. Organizzo il mio studio a casa | | | | | | | | |
| 20. Seguo un metodo preciso di studio | | | | | | | | |

Osservazioni: _____

Struttura del colloquio semi strutturato di valutazione

COLLOQUIO DOPO VALUTAZIONE INIZIALE

- Cosa fai a casa quando studi? Hai una routine?
- Come organizzi lo studio di maniera spontanea?
- Quando vedi un problema cosa fai?
- Sei contento dello studio che fai?
- Pensi che il tuo studio è efficace?

COLLOQUIO DOPO VALUTAZIONE FINALE

- Pensi che con questo metodo hai studiato di maniera più efficace?
- Quale sono le cose che hanno funzionato? Quale sono le cose che non hanno funzionato?
- Sei più contento/soddisfatto con lo studio?
- Quando vedi un problema cosa fai?
- Ti organizzi?
- Come percepivi il livello di attenzione durante lo studio? Pensi che incorporante il sistema aleatorio ti ha aiutato a mantenere l'attenzione?

L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto

ESEMPIO COMPILATO TABELLA ORGANIZZAZIONE SETTIMANALE BLOCCHI

| | LUNEDI | MARTEDI | MERCOLEDI | GIOVEDI | VENERDI | SABATO | DOMENICA |
|-------|--------|---------|-----------|---------|---------|--------|------------|
| 10,00 | | | | | | | |
| 10,15 | | | | | | | |
| 10,30 | | | | | | | |
| 10,45 | | | | | | | |
| 11,00 | | A.1 | C.2 | | | | |
| 11,15 | | B.3 | A.3 | | | | |
| 11,30 | | B.1 | A.1 | | | | |
| 11,45 | | PAUSA | | | | | |
| 12,00 | | C.2 | | | | | |
| 12,15 | | A.3 | | | | | |
| 12,30 | | | | | | | |
| 12,45 | | | | | | | |
| 13,00 | | | | | | | |
| 13,15 | | | | | | | |
| 13,30 | | | | | | | |
| 13,45 | | | | | | | |
| 14,00 | | | | | | | |
| 14,15 | | | | | | | |
| 14,30 | | | | | | | |
| 14,45 | | | | | | | |
| 15,00 | | | | | | | |
| 15,15 | | | | | | | |
| 15,30 | | | | | | | |
| 15,45 | | | | | | | |
| 16,00 | | | | | A.3 | C.1 | |
| 16,15 | | | | | B.2 | A.1 | |
| 16,30 | | | | | PAUSA | | |
| 16,45 | | | | | C.1 | | |
| 17,00 | B.2 | | | | | | ESECUZIONE |
| 17,15 | C.1 | | | | | | DA CAPO |
| 17,30 | A.2 | | | | | | A FINE |
| 17,45 | PAUSA | | | | | | |
| 18,00 | A.4 | | B.2 | | | | |
| 18,15 | B.3 | | A.2 | | | | |
| 18,30 | | | | | | | |
| 18,45 | | | | | | | |
| 19,00 | | | | | | | |
| 19,15 | | | | | | | |
| 19,30 | | | | | | | |
| 19,45 | | | | | | | |
| 20,00 | | | | | | | |
| 20,15 | | | | | | | |
| 20,30 | | | | | | | |
| 20,45 | | | | | | | |
| 21,00 | | | | | | | |
| 21,15 | | | | | | | |
| 21,30 | | | | | | | |
| 21,45 | | | | | | | |

L'autore. Daniel Martínez Maciá è nato nella città di Elche (Alicante, Spagna), dove ha iniziato i suoi studi musicali all'età di undici anni. Come clarinettista ha collaborato con varie orchestre e gruppi musicali, tra questi la Tonhalle-Orchester Zürich, la Human Rights Orchestra, l'Orchestra della Svizzera italiana, l'Orchestra Sinfonica di Murcia, l'Orchestra Sinfonica Giovanile di Murcia, la Giovane Orchestra della Provincia di Alicante, dove ha ottenuto il primo premio al SUMMA CUM LAUDE festival (Vienna). Nel 2018 completa all'Università di Murcia (Spagna) il suo Master in Ricerca Musicale. Dal 2019 risiede a Lugano (Svizzera), dove ha ottenuto il Master of Arts in Music Performance e il Master of Arts in Music Pedagogy presso il Conservatorio della Svizzera Italiana, nella classe di clarinetto dei professori Jordi Pons e François Benda. Attualmente frequenta il Corso di Specializzazione Musicale "Scatola Sonora" a Roma, sotto la direzione di Calogero Palermo. Martínez è stato insignito di premi e borse di studio da parte di istituzioni di rilievo, tra cui la Stiftung ERGATA, Stiftung Melinda Esterházy de Galantha, Else V. Sick Stiftung, Vontobel Stiftung, Stiftung Zaczkowski, StockART-Stiftung für Musik, Kurt und Silvia Huser-Oesch Stiftung e la Fondazione Fabio Schaub-Musicista 1948–1975. Attualmente è professore di clarinetto presso la Scuola di Musica del Conservatorio della Svizzera italiana e la Filarmonica Faidese parallelamente alla sua attività concertistica.