
HOMO MUSICUS: LAS COMPETENCIAS MUSICALES EN EL AULA DE MÚSICA DE SECUNDARIA

HOMO MUSICUS: MUSICAL COMPETENCES IN THE HIGH SCHOOL MUSIC CLASSROOM

Josep Ll. Zaragoza Muñoz*

ESMUC

jzaragoza@esmuc.cat

orcid.org/0000-0001-9489-6976

RESUMEN

Las competencias educativas en sus diversas tipologías y concepciones están mayoritariamente imbricadas en los currículos ahora vigentes en la mayoría de países de nuestro entorno. Se definen, *grosso modo*, como aquellas capacidades en acción que permiten utilizar a los estudiantes los conocimientos previamente adquiridos de forma sinérgica, integrada y en transferencia hacia la resolución de tareas en contextos definidos, donde estos conocimientos pudieran ser demandados. En este artículo planteamos una propuesta conceptual y didáctica para implementar, de forma viable y funcional, un proceso para formar un alumnado generalista *musicalmente competente*. No obstante, las competencias en nuestros currículos todavía necesitan una profunda y amplia revisión sobre sus implicaciones didácticas, más allá de ser incrustadas en los planes docentes, ya que al ser procesos de gran complejidad causan no pocos quebraderos de cabeza a los profesores que están a pie de aula día a día, tanto a nivel metodológico como evaluativo. Consensuar un significado compartido y, sobre todo, determinar los criterios didácticos para enseñar y evaluar por competencias en un marco de gestión factible son aspectos primordiales que, desde la complejidad de las

• Titulado en Grado Superior de Música y licenciado en Psicología. Ha desarrollado su actividad profesional como profesor de Didáctica General de la Música en la ESMUC y como Catedrático de Música en Enseñanza Secundaria. Imparte formación sobre competencias para el profesorado de educación musical, tanto generalista como de régimen especial. Cabe destacar la publicación de manual Didáctica de la música en la Educación Secundaria (ed. Graó) y el premio a la trayectoria profesional concedido por la asociación de profesores de música (AEMCAT) 2021.

Recepción del artículo: 03-02-2022. Aceptación del artículo: 15-03-2022.

dinámicas de aula y los condicionantes organizativos, permiten que la propuesta pedagógica, la teoría, se convierta en praxis, y que las competencias en educación musical se conviertan en una realidad plausible. El objetivo, en todo caso, es que nuestros estudiantes, en la etapa de la enseñanza obligatoria que es nuestro marco de referencia, alcancen niveles de conocimiento musical aplicado que facilite la conexión entre los aprendizajes formales construidos en el aula y sus prácticas informales en los entornos cotidianos y vitales donde se desenvuelven.

Palabras clave: competencias educativas; competencias musicales; educación secundaria; didáctica musical; currículum; educación musical.

ABSTRACT

Educational competencies in their various typologies and conceptions are primarily embedded in the curriculum now being implemented in most neighbouring countries. They are defined, roughly, as those capabilities in action that allow students to use their previously acquired knowledge in a synergistic, integrated, and transferable way towards finding solutions in defined contexts. In this article, we propose a conceptual and didactic proposal to implement a training process for a musically competent generalist student body in a viable and functional way. However, the competencies in our curriculum still need a deep and extensive review of their didactic implications. Beyond being embedded in the teaching plans, since being highly complex processes, they cause many headaches for teachers who are at the chalkface daily, both at a methodological and evaluative level. Agreeing on shared meaning and, above all, determining the didactic criteria to teach and evaluate competencies in a feasible management framework. All of these are essential aspects. The complexity of the classroom dynamics and the organisational conditions allows the pedagogical proposal. Theory becomes practice, and music education competencies become a plausible reality. The objective, in any case, is that our students (within the general education stage that is our frame of reference) reach levels of applied musical knowledge. These facilitate the connection between the formal learning built in the classroom and their informal practices in the stimulating environments where they operate.

Key words: educational competencies; musical competencies; secondary/ high school education; musical education; curriculum.

I. LA COMPETENCIA EDUCATIVA: DEL SIGNIFICADO AL SENTIDO DEL CONOCIMIENTO

Ya sea en los círculos de debate académico, en los procesos de formación del profesorado o en los mismos centros educativos, se apela frecuentemente al concepto de *aprendizaje significativo* (término acuñado por David Ausubel allá por los años 60 del siglo pasado¹), como un tipo de aprendizaje

¹ David Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento* (España: Ediciones Paidós, 2002).

de calidad, comprensivo, constructivo, que se compara con otro tipo de aprendizaje más de tipo memorístico, repetitivo y de baja calidad. De hecho, desde la LOGSE, aprender significativamente ha sido uno de los objetivos más relevantes que caracterizan la idea de aprendizaje.

Si bien es cierto que los contenidos que se construyen con significado se asimilan mejor, son más perdurables en el tiempo porque se conectan con la matriz de conocimiento previo del que aprende y son más adaptativos, la idea de significación del conocimiento queda exigua cuando tratamos de competencia educativa. Aprender significativamente es el primer paso, la condición necesaria, sí, pero no es suficiente cuando hablamos con propiedad del aprendizaje competencial, tal como en la actualidad prescriben los currículos en casi la totalidad de ámbitos de estudio como de etapas educativas.

En este sentido nos podríamos formular la siguiente pregunta retórica: ¿Qué hacen los alumnos con los contenidos que aprenden en las aulas, aunque sean significativos, además de acreditar la evaluación o, en ocasiones, como una especie de intercambio de esfuerzo por nota?² Una de las múltiples prestaciones pedagógicas que nos aporta el concepto de competencia educativa es precisamente éste, el de dar sentido y función, viabilidad y transferencia (y motivación para aprender, que no es un matiz trivial en secundaria), al aprendizaje, más allá del aula donde se ha construido (decimos construido con toda la intención), para trasladarlo a posibles y diversos escenarios donde usarlo en situaciones cotidianas o auténticas.³

Que los docentes nos centremos en el aprendizaje con sentido y no solo nos conformemos con su significación, es decir, con que los alumnos solamente entiendan, comprendan y practiquen ejercicios, es un cambio de perspectiva que el concepto de competencia educativa nos ofrece para situar en reflexión fundamentada lo que anteriormente seguramente se hacía por lógica intuitiva. De hecho, aunque el concepto de competencia educativa tiene pocos años, sus implicaciones siempre han estado presentes en los procesos formativos, ya que, de una manera u otra, con más o menos potencialidad de transferencia, los aprendizajes académicos han servido para que las personas gestionen sus necesidades cotidianas, tanto personales como profesionales. Podemos decir entonces que las competencias *siempre han existido*, si nos atenemos al concepto de uso, función y transferencia de los conocimientos adquiridos en los contextos formales de aprendizaje. Si esto no fuera así, nada de lo que se aprende en educación formal tendría vida más allá de las aulas. La diferencia es que ahora, de forma reflexionada, explícita y planificada, la mirada didáctica de las competencias prioriza la conexión entre lo que se aprende en el aula y su viabilidad

² Educantabriatv, «Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela. Por Ángel Pérez Gómez», vídeo de Youtube, 1h:14', publicado el 19 de febrero de 2009, <https://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>

³ Carles Monereo, *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*. (España: Pensamiento educativo, vol. 32, 2003): 71-89.

fuera de ella, cuestión que transforma el objetivo de acumular conocimiento para transformarlo y aprender a usarlo: de pretender *saber qué aprenden* los estudiantes a pretender *saber qué pueden hacer con lo que aprenden*. No obstante, en el caso del aprendizaje musical, entendiendo la música como objeto de conocimiento y práctica, puede parecer que aprender música, hacer música, es una actividad competencial *per se*. Sin embargo, no podemos establecer un paralelismo unívoco entre práctica musical y la competencia musical entendida desde su significado educativo canónico, ya que la competencia va mucho más allá e incorpora unos atributos que superan el *saber hacer*. La práctica es necesaria, pero completamente insuficiente para verificar que se es competente, como trataremos de argumentar a continuación. Pero antes situemos un breve imaginario para saber de qué hablamos cuando abordamos las competencias educativas.

I. 1. De los objetivos a las competencias

En pedagogía tenemos el problema de la polisemia. Los conceptos que se manejan no siempre son atribuidos por los usuarios a significados estandarizados, por lo que el confusionismo reina demasiado a menudo en el debate pedagógico y en la formación a la hora de poner nombre a las cosas y compartir un *diccionario pedagógico profesional*. Esto pasa con el término competencia, donde podemos encontrar innumerables definiciones, no siempre coherentes unas con otras, ya que su acepción tiene su origen en el mundo del trabajo y de la empresa, donde la competencia equivale a ser eficiente, en competir y en producir, por lo que los trabajadores competentes serían los que producen más y mejor. Este *pecado original* del término (que esconde una concepción conductista y mecanicista del aprendizaje) con respecto a lo que desde la educación se considera competencia (visión integradora, constructiva, social y axiológica), ha arrastrado a un debate en el que se suele acusar a los partidarios de las competencias en educación de esconder propósitos neoliberales, centrados en un modelo social economicista y mercantil, apartado de los contenidos escolares y de los *verdaderos objetivos de la educación*. Nada más lejos de la realidad si analizamos los fundamentos, los procesos y las implicaciones que definen las competencias educativas en el marco que nos afecta. Por tanto, aunque podemos encontrar una cantidad ingente de definiciones de competencia no siempre coincidentes en sus atributos⁴, nos acogeremos al concepto de competencia educativa dentro del marco de la OCDE, DeSeCo y del Parlamento Europeo⁵, nuestro ámbito de referencia.

⁴ José Moya y Florencio Luengo, *Teoría y práctica de las competencias básicas*. (España: Editorial Graó, 2001).

⁵ Luis Toribio, «Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa». *Foro de educación* volumen 8, nº 12 (2010): acceso el 9 de diciembre del 2021. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/103>

I. 2. Las competencias educativas clave

Las competencias educativas en el marco educativo europeo se configuran en tres grandes bloques o agrupamientos⁶ de las que se derivan varias taxonomías de las llamadas competencias clave, las cuales se postulan en los currículums oficiales en los diversos países de nuestro entorno con apenas diferencias de matiz. Estos tres ámbitos se refieren al uso de los conocimientos y herramientas que nos aporta la cultura, por una parte (saber y saber hacer). Un segundo grupo de competencias se relaciona con la necesidad de construcción de una identidad propia, de ser autónomo y aprender a lo largo de la vida (saber ser), y el tercer ámbito configura el grupo de las competencias sociales, encaminadas hacia la mejora de las relaciones humanas dentro de la diferencia y la multiculturalidad (saber convivir). Como es evidente, tanto el segundo ámbito como el tercero sitúa el aprendizaje y los objetivos de las competencias en un imaginario formativo integral e integrador, donde lo epistemológico, lo social y axiológico van intrínsecamente unidos a las habilidades de ejecución y resolución de tareas en contextos determinados y complejos.

En el ámbito de referencia citado, las competencias educativas clave han sido definidas como *la capacidad para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada en torno a contextos determinados. Supone una combinación de habilidades prácticas, de conocimientos sustantivos, de valores y actitudes, de emociones y otras conductas que se movilizan conjuntamente para alcanzar un fin. La competencia es un SABER, un SABER HACER, un SABER SER y un QUERER SEGUIR APRENDIENDO.*

Esta definición de competencia educativa puede parecer un poco abstrusa a primera vista, pero analizada detenidamente es diáfana y sus implicaciones pedagógicas son enormes, de manera que orientan hacia un cambio significativo en las formas más académicas de enseñar, aprender y evaluar. No se trata de enseñar para determinar *qué sabe* el estudiante, sino ir más allá para saber *qué puede hacer* con lo que aprende. La competencia sitúa el aprendizaje de contenidos en formatos finalizados imaginarios y de éxito, en un contexto determinado y ante tareas o situaciones concretas, que desde el aula debemos vislumbrar, creando formatos simulados lo más fidedignos posibles a las situaciones reales (evaluación auténtica). Para ilustrar con más especificidad el término, podemos comparar el aprendizaje competencial con aquel otro centrado en objetivos de comprensión y ejecución:

⁶ Educantabriatv, «Competencia y currículo...»



Imagen 1. Diferencias entre los objetivos centrados en el saber y las competencias centradas en saber hacer

La competencia educativa, tanto si se trata de competencia clave como si hablamos de competencias específicas de las disciplinas (competencias epistemológicas), no separa el conocimiento de su uso, no escinde la teoría de la práctica, sino que la trasciende. Su adquisición no se plantea como un todo o nada, sino que es una cuestión de grado: se puede ser más o menos competente, todo dependerá de las múltiples variables que definen su implementación. En todo caso, la competencia no existe hasta que se demuestra en la acción. En este sentido un autor de referencia, el profesor Ángel Pérez Gómez⁷, define cinco grandes atributos que definen la competencia educativa: transferibilidad, integración de conocimientos, contextualización/solución a demandas concretas, disposición y actitud, y reflexión autorreguladora.

1.2.1. *Transferibilidad del conocimiento.* No podemos decir que nuestros estudiantes están siendo competentes cuando todavía están en proceso de construcción, de asimilación de los contenidos de aprendizaje. En esta primera fase *precompetencial*, inductiva, para abstraer y conceptualizar el conocimiento, el objetivo es que se logre un aprendizaje significativo que esté, en consecuencia, en disposición de ser usado. Primero hay que saber, comprender, para posteriormente transferir este aprendizaje más allá del momento en el que se ha construido. La transferencia, en todo caso, no será unívoca o directa, sino flexible y creativa, porque el conocimiento previamente adquirido se deberá

⁷ Educantabriatv, «Competencia y currículo...»

ajustar, *tunear*, de acuerdo con las necesidades del contexto y la tarea a resolver. Por este motivo, el grado o nivel de calidad de la transferencia puede ser muy diverso, desde una transferencia que simplemente consiga recordar un aprendizaje en un proceso deductivo, hasta una transferencia que consiga resolver una tarea compleja, o aún más, una transferencia de los conocimientos adquiridos que permita avanzar, seguir aprendiendo, que incentive la creatividad o la proactividad.

Para ilustrar un imaginario de competencias vinculado a nuestra epistemología disciplinar, pondremos ejemplos de conductas musicales competenciales. Un ejemplo de transferencia musical en el ámbito de la percepción musical sería que los estudiantes reconocen determinadas formas musicales por secciones, que se han enseñado en el aula, en músicas que escuchan en sus actividades informales fuera del aula: esta conducta se puede denominar competencia perceptiva, ya que son las habilidades de escucha musical las que se activan en contextos determinados. A nivel interpretativo, una transferencia competencial sería que un estudiante aplica una técnica instrumental que ha aprendido en un ejercicio, que le sirve para dominar una determinada obra del repertorio, y lo hace de forma consciente, porque detecta el conocimiento adquirido con anterioridad, lo emerge y lo activa para aprender una nueva obra, para seguir aprendiendo.

I.2.2. *Integración de los conocimientos.* Las competencias son *un saber hacer* en situaciones de complejidad, que demandan la movilización de conocimientos diversos, como conceptos, hechos, datos, principios, procedimientos, técnicas, actitudes, disposiciones emocionales y estrategias, por lo que, a pesar de ser enseñados inicialmente de forma analítica o fragmentada en el aula, se deben conectar sinérgicamente para ser efectivos cuando sea necesario, por lo que el todo siempre será más que la suma de las partes. Esta conectividad entre tipologías diversas de conocimiento debe ser implementada en el aula con tareas que tengan la condición de integración deductiva, aplicada. En los formatos académicos tradicionales, la presión de los contenidos de los programas de estudio deriva en enseñanzas centradas, como máximo, en acumular conocimiento, en saber, a menudo un saber muy fragmentado y encapsulado, debido a que no hay tiempo para profundizar, globalizar, conectar y dar sentido a todo aquello que se aprende. Acabar el temario, como objetivo principal del docente crea la falsa ilusión que identifica enseñanza y aprendizaje, cuando no suele ser así. Que se enseñe mucho no significa que se aprenda mucho, porque los aprendizajes superficiales tienen una alta caducidad, inmediatamente después de las pruebas de evaluación. De hecho, en competencias valdría la máxima de *se enseña menos, pero se aprende más*. En música podemos observar y verificar que se cumple este atributo de la competencia cuando después de un proceso inductivo de diversa tipología de conocimientos, por ejemplo, aprender a afinar, articular y matizar a través de ejercicios y estudios del instrumento, el docente plantea la interpretación de una obra que requiere aplicarlos de forma global e integrada.

I.2.3. *Contextualización / demandas / tareas a resolver en un tiempo y lugar.* El proceso de transferencia integradora de conocimientos de tipología diversa tiene como finalidad resolver tareas complejas en unas determinadas condiciones contextuales. Por ello, la evaluación de un aprendizaje competencial,

su verificación, se debe establecer a partir de diseñar unas condiciones determinadas de finalización, de aplicación de estos conocimientos en transferencia integradora. Podemos encontrar o crear múltiples tareas, problemas, centros de interés o proyectos, en los que los estudiantes deban aplicar, producir o resolver estas demandas. Se deduce, por tanto, que las competencias siempre se estarán reconstruyendo, modificando, evolucionado, porque siempre habrá nuevos contextos y nuevas tareas en las que debamos usar el conocimiento adquirido anteriormente. Cuanto más realistas y fidedignas sean las actividades competenciales que propongamos a nuestro alumnado, más verosímiles y auténticas serán, es decir, más se parecerán a las demandas que en un posible futuro, más o menos inmediato, los estudiantes se puedan ver involucrados, ya sea en el terreno personal y/o profesional, si es el caso. Un ejemplo de referencia musical de contexto auténtico competencial es cuando se realiza una interpretación musical colectiva en público. Los estudiantes deben poner en acción integrada una abundante cantidad de conocimientos musicales, tanto técnicos como conceptuales, sincrónicos, estratégicos o de gestión emocional, para demostrar que lo aprendido en el aula a lo largo del proceso de aprendizaje, finalmente resulta efectivo y exitoso en un contexto auténtico como es comunicarse musicalmente con el público.

I.2.4. *Disposición y actitud (valores)*. En este aspecto entramos de lleno en la conceptualización de competencia educativa que se separa definitivamente del concepto de competencia neoliberal/laboral. La competencia educativa incluye dentro de su concepción epistemológica lo axiológico, es decir, todo aquello que es condición primordial para impregnar de valor educativo y social el aprendizaje y la formación integral. No se puede entender ser competente sin que la persona que lo quiere ser no aporte implicación, motivación y una actitud de valor ético, por lo que en competencias no se puede separar el ámbito del dominio técnico del actitudinal. Ser competente, en el proceso formativo en las etapas obligatorias de la educación (y lo debería seguir siendo en estudios superiores, cómo no), implica cooperar, empatizar, respetar, ayudar, ser ayudado, ser responsable, etc., entre otras cualidades humanas y humanistas que contribuyan a la solución de conflictos y a la mejora de las relaciones sociales y la convivencia. Un ejemplo musical ilustrativo de este atributo que podemos generar en el aula y transferir a contextos cotidianos es la práctica musical colectiva para favorecer o mejorar contextos sociales, ya sea realizar conciertos benéficos, reivindicativos o simplemente para alegrar la vida de las personas, como realizar un concierto para gente mayor en una residencia.

I.2.5. *Reflexión autorreguladora*. Éste último atributo necesario para garantizar un proceso educativo de aprendizaje competencial no es menos relevante que los cuatro anteriores. De hecho, garantiza un aspecto esencial: que la persona sea consciente de lo que hace, sabiendo el qué, el cómo y el para qué, moviliza sus recursos cognitivos, emocionales y conductuales, de forma autónoma y metacognitiva, cuestión que le permitirá autoevaluar sus habilidades y tomar decisiones contingentes según el momento, dando sentido al proceso evitando aprendizajes ciegos o automáticos, por muy elaborados o eficaces que lleguen a ser. El aprendizaje reflexivo y competente va mucho más allá de la famosa consigna de *aprender haciendo*. Se trata en todo caso de aprender haciendo y reflexionado sobre cómo se aprende. Como dijo el famoso psicólogo social Kurt Lewin: no hay nada más práctico que una buena teoría. En este caso,

un buen entrenamiento en metacognición que monitorice y ponga nombre a los complejos procesos implicados en el aprendizaje competencial: desde el *saber hacer* hacia el *saber decir*.

Por otra parte, es obvio que aprender reflexionado es un proceso que lleva a cabo el alumno, y solo él, por lo que parecería que es su responsabilidad. Sí que lo es finalmente. No obstante, ello no significa que aprender reflexionando no sea un proceso natural y espontáneo en formatos académicos tradicionales. Más bien suele ser lo contrario y por motivos diversos, entre ellos, la acumulación excesiva de contenidos a aprender, que a menudo saturan la capacidad de procesar la información de forma significativa, aquello que se denomina carga cognitiva⁸, que colapsa la capacidad de dar significado y sentido a lo que se aprende, produciendo un aprendizaje mecánico y memorístico, de muy poca perdurabilidad, que impele a los estudiantes a estudiar a última hora, justo los días previos al examen, para así poder mantener en la memoria los contenidos memorizados antes de que se desvanezcan. Por tanto, si queremos que los aprendizajes sean de calidad, no solo debemos enseñar a los alumnos a reflexionar y monitorizar su aprendizaje (modelado metacognitivo), sino que debemos facilitar la posibilidad de que lo puedan hacer realmente, por lo que debemos dar tiempo, tiempo efectivo de calidad, para que los contenidos se conviertan en conocimiento substancial a partir de la toma de consciencia autorreguladora de los propios recursos puestos en acción durante el proceso de aprender.

II. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS O BÁSICAS DE LA MÚSICA

¿A través de qué vías las personas nos podemos acercar a la música si la entendemos como un objeto conocimiento y una práctica en el sentido autotélico, es decir, como un fin en sí mismo? En 2009, en el libro *Didáctica de la música en la enseñanza secundaria*⁹ y en pleno desarrollo de la LOE, ley educativa que incorporaba por primera vez las competencias clave transversales comunes para todas las materias, (ocho, en su momento; siete con la LOMCE), planteamos cuatro grandes dimensiones de competencias musicales que se deducían directamente de los bloques de contenido del currículo de música: la escucha, la interpretación, la creación y el conocimiento musicológico. Posteriormente, con el advenimiento de la primera reforma de la LOE, la LOMCE, y en Catalunya concretamente, en el decreto 187/2015 de ordenación de las enseñanzas en la educación secundaria obligatoria, se incorporaron las denominadas *competencias básicas de las materias*, las propias de cada materia, cuyo objetivo primordial es desarrollar desde cada ámbito curricular las competencias clave transversales. En este sentido, el área artística integra la mirada de las competencias artísticas musicales, propias, siguiendo el planteamiento que en su momento propusimos: la percepción, la interpretación, la creatividad y el conocimiento cultural de la música. Por tanto, ya podíamos hablar con propiedad administrativa de la *competencia perceptiva de la música*, de la *competencia interpretativa de la música*, de la *competencia creativa de la música* y de la *competencia musicológica y cultural de la música*. Además, en el currículo citado, se introduce

⁸ Héctor Ruíz, *Cómo aprendemos* (España: Editorial Graó, 2020).

⁹ Josep Ll. Zaragoza, *Didáctica de la música en la enseñanza secundaria*. (España, Editorial Graó, 2009).

también la función de la visión propedéutica de la música, es decir, su uso como herramienta para lograr otros fines de cariz axiológico y social.

Partiendo de este planteamiento, podemos establecer una mirada holística e inclusiva para las enseñanzas musicales, que incluso puede ser funcional tanto para el ámbito generalista como de régimen especial, ya que estas cuatro grandes dimensiones competenciales son las que son, *no hay más*, es decir, las vías por las que los humanos utilizamos la música como un conocimiento y una práctica. Las diferencias, en todo caso, son de dominio especializado o complejidad intrínseca de cada ámbito educativo. He aquí la funcionalidad del planteamiento: etiquetando estos cuatro mundos epistemológicos de la música en su visión más globalizadora, esta abstracción permite concretar todos aquellos dominios o competencias específicas que las desarrollan en función de ámbito educativo y nivel que se trate. Así, en secundaria por ejemplo, la competencia interpretativa de la música tendrá un planteamiento muy diferente de la misma competencia en el ámbito de las enseñanzas musicales superiores cuyo objetivo académico relevante es formar músicos intérpretes profesionales. En el primer caso, el desarrollo de las habilidades interpretativas del alumnado de secundaria se centra mucho más en los procesos que en los resultados; es decir, que el primer objetivo de aprender a tocar, cantar o bailar, no es tanto llegar a niveles de virtuosismo como de garantizar un proceso inclusivo, vivencial y gratificante de todo el alumnado, desarrollando habilidades musicales y también sociales, como la cooperación, la empatía o la asertividad. Esta priorización del valor educativo que se desprende del desarrollo de la competencia interpretativa de la música no va en detrimento de alcanzar unos buenos niveles de dominio técnico y expresivo de la música, pero nunca puede ser a costa de seleccionar o segregar una parte del alumnado. *Homo musicus*, es decir, todas las personas estamos capacitadas para hacer uso de la música de una manera gratificante y vivencial, ya sea como receptores, intérpretes o creadores, sean cuales sean sus conocimientos y habilidades iniciales¹⁰. Por otra parte, en el ámbito de las enseñanzas superiores, la competencia interpretativa, con sus dominios específicos para desarrollarla: lectoescritura, análisis, memorización, presencia escénica, expresividad e integración de lo corporal, organología, creatividad, estrategias de gestión emocional, sincronización, enculturación, etc., no deberían ser los únicos contenidos para desarrollar la habilidad interpretativa, ya que sería deseable que el perfil de los futuros intérpretes incorporara los conocimientos axiológicos que permitieran ejercer la profesión con valores y actitudes de referencia social. Así, además del dominio musical, los intérpretes profesionales (por cierto, la mayoría de los cuales también se convierten en docentes sin apenas formación pedagógica) deberían mostrar actitudes y valores explícitos que soslayaran la imagen estereotipada del intérprete competitivo, altivo, ensimismado o megalómano, que en determinadas ocasiones podemos denotar en ciertos músicos; por el contrario, intérpretes colaborativos, espléndidos, cultos, creativos, sensibles, innovadores y socialmente comprometidos, serían un imaginario muy deseable por sus efectos de referencia y liderazgo en el ámbito de la música.

¹⁰ Mercé Vilar, «Acerca de la educación musical», *Revista electrónica LEEME* 13 (2014): 18-42, acceso el 9 de diciembre del 2021. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>

Las cuatro grandes competencias musicales que planteamos¹¹ deberían ser definidas previamente para configurar la mirada competencial inclusiva y educativa válida para todas las etapas y niveles, que se debe desprender de estas cuatro maneras de acercarse a la música.

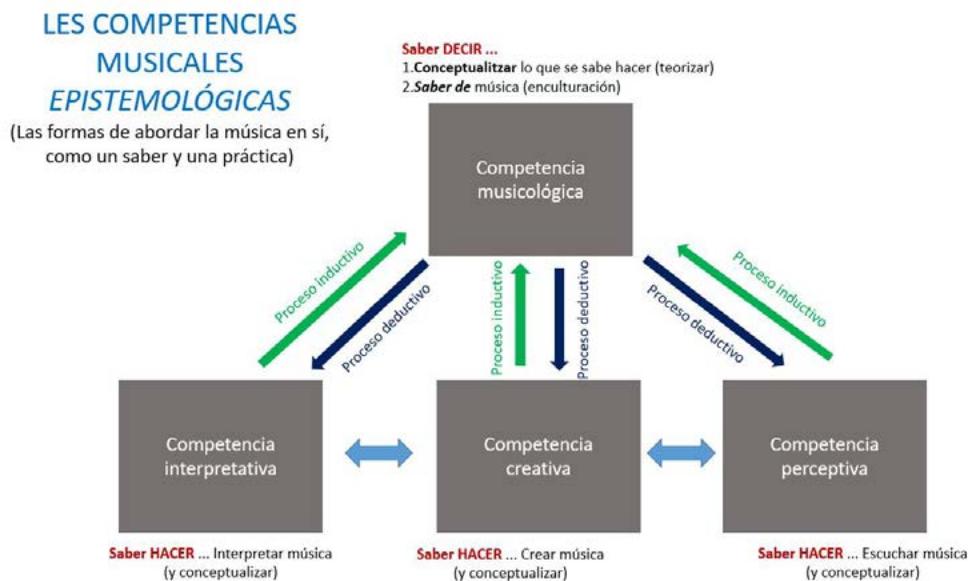


Imagen 2. La relación interdependiente y sinérgica de las competencias musicales

II. 1. La competencia interpretativa

Una definición canónica competencial podría ser la siguiente: *es la capacidad de interpretar música de forma empoderada, proactiva, creativa, comunicativa, satisfactoria y reflexiva, ya sea de forma individual o colaborativa, en todos aquellos contextos de espacio y tiempo en los que la interpretación musical sea demandada. La competencia interpretativa se sitúa en su máxima prestación comunicativa en los espacios performativos.* La complejidad del proceso interpretativo competencial pide del intérprete la integración sinérgica de variados dominios o competencias específicas de la interpretación que deben detectarse, definirse, implementarse y evaluarse durante el proceso formativo del intérprete.

Esta definición paraguas es suficientemente amplia e inclusora para que la interpretación musical, como competencia, refleje todos los ámbitos y niveles de acercamiento interpretativo, desde

¹¹ Zaragoza, *Didáctica de la música...*,

la mirada básica y socializadora de la práctica musical en la enseñanza obligatoria, como en el ámbito de la interpretación musical virtuosística. Exactamente lo mismo que para la siguiente competencia que tratamos, la escucha.

II. 2. La competencia perceptiva

La definición puede ser la siguiente: *es la capacidad para utilizar perceptiva y estratégicamente los elementos del lenguaje musical para detectar, identificar, analizar y disfrutar de las producciones musicales, mostrando hábitos proactivos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora del entorno natural y cultural*. Ser competente en percepción musical, sea cual sea el ámbito o nivel de formación, implicaría en un primer gran objetivo, conocer cómo funcionan los procesos psicológicos de la escucha. Este conocimiento, relacionado con la psicología de la música no suele ser explicitado y enseñado como contenido curricular, a no ser en asignaturas muy especializadas. Por el contrario, creemos que debería ser un conocimiento prescriptivo y general que aportara los saberes y las habilidades para que todo nuestro alumnado conociera cómo procesa la música cognitiva y emocionalmente (a través de procesos metacognitivos autorregulados), cómo la analiza, cómo le afecta y cómo forma sus gustos y preferencias musicales. Conocer las diversas maneras de escuchar y las diferentes implicaciones que de un modo u otro podemos elegir, determinan la calidad de la experiencia musical y facilitarían un acercamiento competencial, reflexivo y proactivo hacia la música. Los entornos cotidianos en los que estamos sistemáticamente envueltos están invadidos por *inputs* musicales continuos, incidentales y saturados en exceso, que impiden un procesamiento consciente y reflexivo de la música. Esto no quiere decir que la escucha musical deba estar continuamente en nivel consciente y analítico, pero es cierto que, ante ambientes de saturación sonora continua, el oído musical se deprecia significativamente, y el placer de la escucha profunda y holística se vuelve a menudo en una actividad difícil de sostener, un hábito escaso, en las condiciones acústicas en las que transcurre la cotidianidad vital en la que estamos inmersos día a día.

En este punto es cuando la competencia perceptiva acoge su máxima funcionalidad como objetivo curricular, sea cual sea el ámbito, aunque desde la perspectiva generalista debiera ser uno de los objetivos más ambiciosos en los que los docentes pusieramos nuestras competencias didácticas en acción. Si uno de los atributos del conocimiento competente es que transfiramos lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, por lo que se refiere a la competencia perceptiva, la vinculación entre aprendizaje perceptivo académico y la transferencia hacia formatos cotidianos de percepción es diáfana. Se trata de enseñar a aprender a escuchar, dejar de ser oyentes pasivos y pasar a ser escuchadores activos a voluntad, proactivos, reflexivos y críticos. En este sentido remitimos al lector al artículo que refiere ampliamente este ámbito específico¹² de la competencia perceptiva de la música.

¹² Josep Ll. Zaragoza, «Competencia perceptiva de la música y patrones musicales», *Revista Enfonía. Didáctica de la música* 86 (2021): 57-66.

La escucha, la percepción, la competencia perceptiva de la música es un dominio general que tenemos las personas inmersas en las sociedades contemporáneas. La música invade nuestras vidas, ya sea incidentalmente o de manera proactiva, y conforma los gustos y las vivencias, por lo que se trata de uno de los acercamientos más predominantes y sistemáticos para la población en general. En cambio, la competencia interpretativa, como la creativa o la musicológica, no son dominios extendidos tan masivamente como la escucha. Tocar un instrumento o cantar en público no son prácticas muy habituales en nuestra cultura, sino comportamientos específicos muy contextualizados a determinados eventos y por personas concretas, no se da como actividad social general (desafortunadamente, por cierto). La escucha, por el contrario, es masiva y no selectiva o voluntaria en muchas ocasiones, ya que el oído no puede seleccionar lo que quiere oír en un contexto sonoro dado, como lo puede hacer la vista ante los estímulos visuales. En este sentido y para contrarrestar el efecto despreciativo de la escucha masiva y pasiva, el desarrollo de la competencia perceptiva de la música tiene en el concepto de *patrón musical* una prestación didáctica de gran calado formativo. Este concepto tradicionalmente se asocia a la percepción de secuencias melódicas, rítmicas o armónicas, cuya detección aporta comprensión al discurso musical. En el caso que nos ocupa, el concepto de patrón se expande a los otros elementos musicales y cualidades del sonido musical que se activan como resultado de la experiencia perceptiva. Básicamente, detectamos ocho grandes elementos o patrones musicales cuando escuchamos música, aunque sea una música nueva para nosotros. De hecho, ésta es su mayor prestación: reconocer y etiquetar aquello que deducimos de las músicas *nuevas*, las que escuchamos por primera vez (aunque realmente no tan nuevas parece ser).

Los patrones musicales no serían, por tanto, sinónimo de elementos musicales, aquel conocimiento declarativo y procedimental realizado en las aulas durante los ejercicios de aprendizaje comprensivo: altura, duración, intensidad, timbre, melodía, armonía y ritmo, que todos comprendemos y sabemos definir. Este conocimiento, para considerarlo patrón musical, debe ser inducido y abstraído, e integrarse en el sistema semántico experiencial¹³, no solo en el sistema semántico académico, para convertirse en conocimiento *en la acción*, dinámico, que se caracteriza por denotarse, deducirse y transferirse, durante el procesamiento de la escucha musical realizada en entornos diversos, diferentes de donde este conocimiento se construyó de manera formal y académica.

Podemos definir ocho patrones generales o elementos del discurso musical que podríamos detectar ante cualquier música escuchada, por muy novedosa que fuere: 1.Patrones melódicos, 2.Patrones rítmicos, 3.Patrones armónicos, 4.Patrones de textura, 5.Patrones dinámicos, 6.Patrones tímbricos, 7.Patrones estructurales y 8.Patrones estilísticos o de género. Éste último se considera un metapatrón, ya que su configuración y atributos viene a ser la suma de los patrones anteriores: detectamos un cierto estilo musical atendiendo a las características de los patrones, melódicos, rítmicos,

¹³ Ángel Pérez Gómez, «El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula». En *Comprender y transformar la enseñanza*, por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (Editorial Morata, 2002), 68.

armónicos, tímbricos, etc., de las músicas que escuchamos. Por ejemplo, detectar el patrón *blues* sería una suma sinérgica de patrones melódicos, rítmicos, armónicos y tímbricos, principalmente.

El concepto de patrón musical viene como anillo al dedo con las competencias, ya que es un conocimiento que adquiere sentido cuando se desarrolla en contextos y situaciones donde percibimos música de forma incidental, aunque no hay que soslayar el valor de acción proactiva y selectiva de la música, de disponibilidad, de activar la percepción voluntaria y reflexiva, que es inmanente al concepto de competencia educativa, tal como se apuntó al principio de estas líneas. La cuestión es decidir, en función del ámbito académico donde se realice la formación musical, qué grado de profundidad y dominio deben adquirir los estudiantes en su aprendizaje perceptivo. Así, en los estudios musicales profesionales, los patrones musicales deben adquirir un grado de dominio terminológico y procedimental amplio y profundo atendiendo a las horas de dedicación y a los objetivos formativos. En cambio, en las enseñanzas musicales generalistas y por razones obvias de carga lectiva y objetivos educativos, se deberían priorizar los patrones musicales y los atributos de los mismos que tuvieran más posibilidades de ser incorporados por necesidad de entender, descifrar y disfrutar, con criterio y reflexión, las músicas más cercanas al consumo cotidiano para, posteriormente, ampliarlos a nuevos ejemplos, nuevas músicas, nuevas miradas, más allá de la realidad inmediata, con una finalidad clara: entender, comprender como funciona la música, tanto la que es *nuestra música*, como la que hay justo un poco más allá y romper, de paso, estereotipos y prejuicios: *música es música*.

II. 3. La competencia creativa

Se entendería como *la capacidad de generar contenidos, nuevos conocimientos y habilidades (producciones musicales, composiciones, improvisaciones, conceptos, procedimientos, actitudes, técnicas...) como resultado de los dominios perceptivo, musicológico e interpretativo de la música. A partir de saber extraer las potencialidades naturales y singulares de cada estudiante e incentivarlo hacia el empoderamiento, facilitar la construcción de un autoconcepto solvente, abierto, extrovertido, imaginativo y emprendedor, entre otros dominios fundamentales para implementar procesos creativos significativos.*

La creatividad siempre ha sido la hermana pobre de los aprendizajes musicales, tanto en los estudios profesionales como en los generalistas y por razones distintas. Si bien en el ámbito de los conservatorios la creatividad siempre estuvo soslayada en pro de dedicar las energías, casi en exclusiva, a reproducir el canon de las obras de los autores emblemáticos de la *buena música*; en las enseñanzas generalistas la creatividad no ha salido de un abordaje casi anecdótico debido al formato lectivo y el enorme rango de diversidad actitudinal que caracteriza la enseñanza obligatoria, especialmente en la ESO. Realizar actividades creativas en un aula con ratios que pueden superar los treinta estudiantes es una tarea que requiere un alto dominio psicopedagógico para saber crear las condiciones dinámicas, ya que rompe el formato, mucho más manejable y controlado, de la clase sincrónica. Para crear música, componerla o improvisarla, se necesitan buenas condiciones de espacio, de logística y de

autorregulación conductual del alumnado, para que los procesos creativos tengan viabilidad y tanto estudiantes como docentes no terminen con la impresión de que esta actividad de aprendizaje no es demasiado productiva. Por otra parte, la formación del profesorado, tanto en un ámbito como en otro, padece de un déficit histórico en el dominio didáctico de la creatividad, y concretamente en la improvisación. Estas y otras razones explicarían por qué los procesos de creatividad en el aula son todavía escasos con respecto a la carga de tiempo dedicada a desarrollar las otras competencias. No obstante, en la actualidad las cosas han cambiado significativamente en ambos ámbitos y la formación del profesorado junto con el trabajo curricular más globalizado, la creatividad emerge como uno de los objetivos relevantes del aprendizaje musical, y no como un simple añadido. Las buenas prácticas en escuelas, institutos y conservatorios, que incorporan asignaturas de creatividad y actividades creativas transversales, abren un camino de largo recorrido y retador, que no ha hecho más que empezar. En todo caso, la creatividad, más allá de las actividades curriculares, es un dominio competencial que se inserta en la matriz del mismo pensamiento didáctico y profesional de los docentes y los estudiantes (mentes creativas). La competencia creativa tiene innumerables matices de transferencia, sutiles, que impregnan las maneras de hacer y las de ser, por lo que debería ser objetivo estratégico de la formación musical. De hecho, el concepto de transferencia vinculado al aprendizaje por competencias, incorpora necesariamente una mentalidad creativa, ya que transferir y aplicar conocimiento musical, en nuestro caso, implica ser creativo, pues siempre deberemos adaptar, modificar y resolver nuevas situaciones que difícilmente serán reproductivamente iguales a las que nos sirvieron para aprender aquello que ahora debemos utilizar en un contexto diferente.

II. 4. La competencia musicológica

Una de las posibles definiciones podría ser la siguiente: *es la capacidad de producir y gestionar todos aquellos conocimientos declarativos de la música en los contextos sociales y los espacios culturales cotidianos en los que saber de música sea significativo y relevante. Esta competencia hace declarativo y conceptual, tanto el conocimiento enculturizado de la música, como todos estos conocimientos inducidos desde la reflexión de la práctica y la teoría musicales (conceptualizar procedimientos de la percepción, interpretación y creación).*

Este dominio competencial se centra en el discurso, en el conocimiento declarativo de la música, pero no solo es *saber de música*, tanto desde la enculturación como desde la teoría, sino también *saber conceptualizar los procedimientos*, las habilidades y las técnicas. En síntesis, poner nombre, etiquetar, *el saber hacer*, que es una característica intrínseca a las tres competencias musicales citadas anteriormente. El aprendizaje musical, *hacer música*, básicamente se centra en dominar los procedimientos, convertirlos en técnicas depuradas y automatizarlas para poder gestionar las exigencias de la interpretación, la creatividad o la percepción. Es incuestionable que los procedimientos musicales, la lectoescritura, el dominio técnico del instrumento, la retroalimentación perceptiva que permite monitorizar la propia interpretación, etc., son habilidades que necesitan un entrenamiento sistemático con mucha

dedicación. Un entrenamiento esforzado cuyo objetivo es conseguir empaquetar grandes bloques de conocimiento habilidoso para poder interpretar la música (igualmente para crearla o percibirla): fase cognitiva, fase asociativa y fase automática¹⁴. Pero no es menos cierto que los automatismos, aquello que la programación neurolingüística denomina *competencia inconsciente*¹⁵, tienen el riesgo de no ser funcionales en determinadas situaciones de estrés, como suele pasar durante la interpretación pública. La razón por la que estas habilidades técnicas necesarias para la interpretación musical no siempre son transferibles cuando se necesitan es porque se aprendieron en contextos de estudio personal aislado de las variables performativas. Si no funcionan es porque se construyeron como aprendizajes encapsulados con pocas posibilidades de transferencia debido a su automatización prematura que se escinde de la autorregulación y solamente funcionan si se dan en los mismos contextos en los que se aprendieron. Para que los automatismos tengan la función para la que fueron aprendidos, es decir, para que finalmente puedan ser trasladados a situaciones diversas entre ellas, la interpretación pública, deben haber sido procesados reflexivamente, con una práctica deliberada y siempre conectada conscientemente con imaginarios de uso, evitando la tendencia cognitiva al encapsulamiento y la desconexión cuando se realizan acciones repetitivas de forma continuada. Esto es fundamental para un aprendizaje musical y competencial de calidad, ya que practicar por practicar, de forma ciega, no habilita directamente la competencia.

Desde otro ámbito, la competencia musicológica que da nombre a los procedimientos del *saber hacer* musical también tiene una derivada musical didáctica no menos relevante para el caso que nos ocupa ya que los formatos didácticos tradicionales en los que los docentes se centran en exponer contenidos, en enseñarlos, donde el aprendizaje se considera un proceso externo y exclusivo que los estudiantes deben realizar a partir de su capacidad, motivación y esfuerzo, resultan escenarios lectivos muy repetitivos, en los que los docentes, muy avezados en la materia que enseñan, a menudo transmiten los contenidos casi de forma automatizada (conocimiento en la acción)¹⁶, sin apenas tener que reflexionar demasiado, ya que el aprendizaje es cosa de los alumnos. Estos procesos son empobrecedores y difícilmente promueven aprendizajes competenciales, al menos de forma explícita y monitorizada, a no ser que sean los mismos estudiantes los que los doten de significados y sentido, por propia iniciativa.

La competencia musicológica, por tanto, más allá de aportar contexto cultural y teórico al conocimiento de la música, aporta una prestación de gran relevancia formativa, que es la capacidad de *conceptualizar los procedimientos*¹⁷, manejarlos a voluntad y modificarlos *ad hoc* a partir del autodiagnóstico que permita la reflexión en la acción (metacognición). De ello podríamos inferir que se trata de una

¹⁴ Stefan Ried, «Preparándose para interpretar», en *La interpretación musical*, ed. por John Rink (Alianza Música, 2011): 128.

¹⁵ Albert Serrat, *PNL para docentes* (Ed. Graó, 2005): 87.

¹⁶ Donald Schön. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (España, Ed. Paidós, 1982).

¹⁷ Zaragoza, «Didáctica de la música...»

metacompetencia que deberíamos activar sistemáticamente cuando aprendemos música y, sobre todo, cuando la enseñamos, para que los estudiantes aprendan este tipo de conocimiento que les haga ser más reflexivos y estratégicos, a la hora de decidir qué y cómo quieren aprender.

III. ALGUNOS CONDICIONANTES SISTÉMICOS QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y ALGUNAS CONDICIONES PARA SUPERARLOS

Aunque de manera esquemática, una mirada escueta nos va a permitir esbozar los condicionantes más significativos que obstaculizan, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje musical competente en el aula de música generalista. Digamos, no obstante, que muchos de los condicionantes que impiden transformar los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en los centros educativos hacia aprendizajes más funcionales y significativos se deben a causas estructurales y organizativas que impiden las buenas prácticas educativas, a pesar del esfuerzo y la determinación de buena parte del profesorado. Entre ellas, la gran dispersión de materias y como consecuencia la escasa carga lectiva de algunas de ellas, como la música, la masificación de las clases con ratios muy elevadas, que hace muy compleja la gestión dinámica del aprendizaje y su evaluación en términos de competencias educativas, además de la falta de recursos materiales y logísticos, entre otros condicionantes ajenos a la responsabilidad de los docentes. Dicho esto, que no es baladí sino primordial, nos centramos en aquellas variables que son de exclusiva atribución del profesorado y que, por tanto, pueden ser consideradas y abordadas para su mejora.

III. 1. La formación docente y el trabajo profesional colegiado

Una de las variables que más inciden en frenar la innovación pedagógica en general, y en secundaria en particular, es la formación inicial y continua del profesorado. Partiendo de que enseñar no solamente consiste en mostrar contenidos más o menos organizados (significación lógica), sino que enseñar, y enseñar por competencias, requiere situarse en el aprendizaje, en los que aprenden y las finalidades y ayudar a los estudiantes a aprender, a construir significados, es evidente que los docentes no deberíamos ser solamente expertos en nuestra materia. Esto resultaría claramente insuficiente. Si convenimos (ojalá esto fuera un axioma compartido en la profesión) en que nuestra profesión es *enseñar* y nuestro objetivo *enseñar a aprender*, lo primordial, además de saber nuestra materia sería saber cómo funciona la maquinaria del aprendizaje. Deberíamos alcanzar un dominio competente en psicopedagogía, es decir, en saber cómo se aprende y, en consecuencia, cómo podemos enseñar de forma más funcional. Las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje y sus diversas tipologías son, básicamente, las que aparecen en la imagen: conocer cómo funciona el sistema emocional humano, los procesos cognitivos y los diversos tipos y vías de construcción de significados, el funcionamiento de la memoria y los principios de motivación humana, todo ello desde las perspectivas teóricas que más

han influido en la investigación del aprendizaje, el conductismo, por un lado, y el constructivismo, por el otro, como teoría referenciales.



Imagen 3. Implicaciones pedagógicas como resultado de situarse en la perspectiva del aprendizaje

Por otra parte, una de las variables que junto con el déficit sistémico de la formación del profesorado más incide negativamente en los procesos de innovación es la falta del trabajo colaborativo entre el profesorado, su individualismo académico ancestral. El poco aprovechamiento de los espacios y momentos para trabajar en equipo y compartir criterios didácticos, ya sean metodológicos, evaluativos o de gestión social del aprendizaje, provocan un enorme déficit de funcionalidad pedagógica, un agujero negro que desaprovecha la mirada colegida, la inteligencia colectiva, que permitiría coordinar acciones conjuntas y sinérgicas evitando consecuencias poco deseables, pero desgraciadamente palpables en los centros educativos de secundaria. Y es que el individualismo docente ciega la mirada global e impide situarse en la perspectiva que es relevante para generar enseñanzas que promuevan aprendizajes de calidad, competenciales, llevando como resultado nefasto a procesos de enseñanza encapsulados que provocan pocas contradicciones, solapamientos y descoordinación en la conexión de los contenidos curriculares de las diversas materias, y que bloquean la oportunidad del aprendizaje sinérgico, comprensivo y globalizador que, recordemos, es condición necesaria para enseñar y aprender por competencias. Como muestra de esta descoordinación, un ejemplo podría ser que en música estuviéramos centrados en la música antigua y sus formas musicales y el docente de sociales estuviera enseñando la Edad Media. Sabiendo esto, ¿no sería de lógica pedagógica, sin que tan solo sea necesario

entrar en las competencias, que los dos docentes supieran qué y cómo están tratando los contenidos de ambas materias para coordinarse y generar sinergias, situándose en los que aprenden?

III. 2. La paradoja de la mirada centrada en contenidos

Debido al individualismo citado y a la presión de los contenidos curriculares, se puede detectar una paradoja que incide en obstaculizar la mirada competencial del aprendizaje. En primer lugar, se contempla la materia, las asignaturas, como un producto acabado, finalizado en sí mismo, cuando en realidad, el aprendizaje de la materia es una más entre las otras, que en paralelo estudian y procesan los estudiantes en un tiempo determinado, por lo que al faltar la mirada global y conectiva de las asignaturas, en lugar de promover la integración armónica y coherente de los conocimientos, lo que se consigue es que los estudiantes acumulen una especie de miscelánea de contenidos más o menos significativos o memorísticos, más o menos relevantes o arbitrarios, que les fuerzan a ser unos estrategias de la acreditación, más que centrarse en aprendizajes con sentido intrínseco. En segundo lugar, la paradoja se da también en el tratamiento de los contenidos, que requerirían tratarlos, ahora sí, como productos *acabados*, en el sentido de situarlos en imaginarios de transferencia y de uso, a través de procesos didácticos *ad hoc*. En cambio, las programaciones, saturadas de contenidos junto con el factor de tiempo y de carga lectiva en contra, promueven que los docentes se centren a menudo en acabar el temario, cueste lo que cueste, por lo que la enseñanza provoca aprendizajes superficiales con escasa implicación y motivación por parte de los estudiantes, y en consecuencia, aprendizajes de alta caducidad.

III. 3. De los contenidos a las competencias en el aula

En las últimas líneas del capítulo anterior nos referíamos a los rasgos de una didáctica centrada en los contenidos, sin ir más allá, es decir, sin situarse en el aprendizaje y sus finalidades. Este matiz es fundamental para establecer la diferencia entre enseñar o enseñar a aprender y, finalmente, aprender a aprender que, dicho sea de paso, es una de las competencias clave más relevantes y necesarias para la vida, en un mundo saturado de información, de contenidos a los cuales jamás podremos acceder por pura lógica temporal. De ahí, la necesidad más que justificada de ser conscientes de ello y saber que deberemos estar siempre aprendiendo toda nuestra vida, por lo que aprender a aprender, ser proactivo, saber seleccionar la información, investigar y acceder a aquellos contenidos relevantes para la vida, son objetivos que se deberían concretar en enseñanzas explícitas, mucho más allá de pensar en exponer y acumular conocimiento académico que tradicionalmente ha tenido una función de transmisión y una motivación de acreditación como ya se ha mencionado.

Enseñar y aprender por competencias conlleva seleccionar los contenidos, configurarlos y determinar procesos didácticos que promuevan tareas integradoras y contextualizadas que motiven a

los estudiantes a implicarse en procedimientos de construcción de significados profundos y relevantes para sus vidas. Memorizar o comprender contenidos, en el mejor de los casos, que más pronto que tarde quedaran latentes durante un tiempo hasta que finalmente se desvanezcan por falta de sentido y uso, no debería ser la manera como se enfoquen los aprendizajes del futuro, llámesele competencias u otra cosa.

Una secuencia tipo de aprendizaje competencial debe configurarse siguiendo un método que podemos estandarizar en sus grandes rasgos, para garantizar que se cumplen los atributos de las competencias educativas que describimos al principio de este artículo. Una secuencia didáctica que debe tener unas fases perfectamente estandarizadas, explicitadas y compartidas con el alumnado (podríamos utilizar la analogía de la forma sonata, para nuestro caso): una fase inicial de exploración, activación y consenso sobre los objetivos de aprendizaje, las competencias a desarrollar, los contenidos y de los criterios de evaluación; una segunda fase de desarrollo donde se integran los nuevos contenidos y se construye conocimiento; y una tercera fase de transferencia, de síntesis y recapitulación, donde se pueden evocar y compartir los aprendizajes clave de la sesión y los dominios estratégicos utilizados para aprenderlos con significado y sentido. Pero, para empezar, lo primero es que los docentes sean competentes en saber crear las mejores condiciones, promover la dinámica necesaria para que desde el inicio la gestión del aprendizaje sea productiva e inclusiva. Para ello proponemos y describimos seis principios didácticos primordiales encaminados a favorecer el propósito de un aprendizaje de calidad y funcional (competente).

III.3.1. *Principio de seguridad emocional.* Para garantizar una disposición hacia el aprendizaje necesitamos verificar que el alumnado está seguro emocionalmente hablando, es decir, que no existen miedos o amenazas que puedan obstaculizar que estén al 100% de sus recursos emocionales y, por tanto, cognitivos como consecuencia. El miedo, la incertidumbre, la ansiedad, ya sea por razones directas producidas por las decisiones docentes o por razones más sutiles y difíciles de verificar, como son las relaciones interpersonales entre el alumnado, son variables muy determinantes en la creación de las condiciones básicas para disponer las actitudes positivas hacia el esfuerzo por aprender.

III.3.2. *Principio de activación.* La fase inicial de una secuencia didáctica de calidad debe pasar inexorablemente por emerger y activar los conocimientos previos del alumnado con respecto al contenido nuevo que se desea enseñar. El aprendizaje de calidad solo es posible partiendo de los conocimientos que los alumnos ya saben sobre ese contenido¹⁸, de su matriz de experiencias vinculadas más o menos directamente con aquello nuevo que se va a aprender. No solo habría que saber lo que los alumnos ya saben, sino que lo expliciten y que sean conscientes de ello, que expresen qué saben, pero también que sienten, cómo lo interpretan, qué opinan... Cuanto más sepamos sobre los que

¹⁸ Entre Comillas, «En busca de la motivación perdida: recuperando la emoción de aprender (y enseñar)», vídeo de Youtube, 36:23, publicado el 22 de setembre del 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=Kxzdx66NEE>.

los alumnos ya saben, más fácilmente encontraremos los conectores, los organizadores previos que facilitarán lo que Ausubel denominaba *significación psicológica del contenido*.

III.3.3. *Principio de implicación*. Aprender contenidos académicos necesita movilizar los recursos emocionales y cognitivos, para ello los alumnos deben esforzarse, y el esfuerzo necesita motivos. La motivación por aprender puede intrínseca o extrínseca, o una mezcla variada de todo ello. La intrínseca es la deseable, aunque difícil de conseguir sistemáticamente en los contextos académicos, como es sabido. No obstante, la motivación extrínseca no es necesariamente negativa, siempre y cuando los motivos no sean evitar castigos o competir para superar a los demás. A menudo la motivación extrínseca se da simplemente porque en fases iniciales del aprendizaje el alumnado no ha encontrado todavía el significado y el sentido de la tarea, y solo cuando lo denota, su motivación aumenta. Es por ello que los docentes debemos incidir en hacer relevante un contenido que, por defecto, puede que no lo sea en un principio. Por otro lado la motivación se activará no solo por el interés o el valor que susciten los contenidos, sino por la expectativa de autoeficacia¹⁹ que generen los alumnos ante el reto de las tareas a realizar, si se ven capaces o no de abordar con éxito la demanda. Todo ello determinará la implicación y abrirá el proceso de aprendizaje con más garantías. Por esta razón la presentación de los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las tareas a realizar deben contextualizarse al principio del proceso, conectándolos con algún referente más global y auténtico, que aporte sentido y justifique el esfuerzo que hay que invertir para alcanzarlos, más allá de la recompensa de la acreditación. Crear un imaginario de resultados, de posibles finalizaciones de uso y transferencia de los contenidos a aprender es una estrategia motivadora que genera reto y aprendizaje por necesidad.

III.3.4. *Principio de reflexión*. Los alumnos que saben cómo aprenden son los que mejor aprenden. Ya se incidió en esta variable anteriormente, aunque no está de más recalcar que aprender reflexivamente aporta al que lo hace unas prestaciones de transferencia y funcionalidad que vale la pena explicitar. Cuando se aprende desde la metacognición activada, los estudiantes monitorizan el proceso y toman decisiones contingentes, además de tener un mayor nivel de eficacia y motivación. En este sentido, es muy importante que el docente no solo se centre en los contenidos, en su configuración, sino que sea capaz de enseñar estrategias de aprendizaje modelando metacognitivamente cómo lo aprendería él, o de que otras múltiples vías los alumnos pueden conseguir construir un aprendizaje de calidad. Es lo que conocemos como autorregulación o evaluación formativa y formadora²⁰, que permite aportar retroalimentación significativa para tomar decisiones de mejora ante procesos de aprendizaje complejo.

III.3.5. *Principio de interacción dialógica*. Como consecuencia del principio anterior, la retroalimentación solo puede ser posible si se establecen metodologías didácticas basadas en el diálogo formativo, para que los estudiantes dispongan en todo momento de información crucial que pueda

¹⁹ Ruíz, «Cómo aprendemos...»

²⁰ *Ibid.*

ayudarles a seguir aprendiendo con garantía. No tiene sentido plantear una didáctica para desarrollar aprendizajes reflexivos y competencias que se basen en metodologías expositivas, en monólogos docentes centrados en transmitir. El formato dialógico no solo aportará información trascendente para la calidad del proceso, sino que también incorporará la posibilidad de ayudar a los estudiantes a ser autónomos, a tener iniciativa y ser proactivos, y también desarrollar competencias sociales de cooperación y ayuda entre iguales.

III.3.6. *Principio de aprendizaje profundo*. Si bien es verdad que no todos los aprendizajes que realicen los estudiantes en nuestras clases llegaran a incorporarse como conocimiento transferible, al menos a corto plazo, por el simple hecho de la diversidad de capacidades y actitudes que están representadas en las aulas generalistas y, atendiendo al poco tiempo lectivo de nuestra materia y a la necesidad de seleccionar y descartar contenidos de aprendizaje debido a esta limitación, una de nuestras decisiones que más trascendencia puede tener con respecto al impacto en el aprendizaje y su transferencia competencial es elegir, priorizar y configurar aquellos contenidos fundamentales que consideremos de vital importancia para la formación musical básica de nuestros alumnos. Se trata de determinar cuándo y cómo los abordaremos para dar el máximo significado al aprendizaje para que éste se conecte con sentido y función, y traspase las cuatro paredes del aula incorporándose como conocimiento estratégico. Un conocimiento que les ayude a entender y gestionar proactivamente las oportunidades y las demandas que les puedan interpelar las situaciones cotidianas en las que los alumnos viven, es decir, en los ambientes ecológicos musicales en los que están vitalmente inmersos. Para ello debemos tratar estos *contenidos clave* con un diseño de actividades sistematizadas para garantizar al máximo la posibilidad de activación y transferencia hacia contextos reales. Será necesario crear actividades de inducción conceptual de los contenidos musicales desde la práctica y la reflexión, para continuar con actividades deductivas en las que se apliquen estos conocimientos, generando actividades cada vez más globalizadoras e integradas que se parezcan lo más posible a situaciones cotidianas musicales auténticas. Crear esquemas de conocimiento musical declarativo, procedimental y también actitudinal y emocional, para que se abran vías diversas y en paralelo para acceder a los contenidos con versatilidad, con opciones, con creatividad. De esta manera podemos garantizar que el alumnado incorpore como herramienta de gestión cognitiva, emocional y conductual los aprendizajes perceptivos, interpretativos, creativos y musicológicos, es decir, que sean musicalmente competentes.

IV. A MODO DE EPÍLOGO

Enseñar y aprender música por competencias, de eso se trata. De realizar el tránsito de enseñar de forma tradicional: transmitir y reproducir contenidos con la finalidad de verificar *qué saben de música* los estudiantes; a enseñar de forma empoderada y reflexiva, situándose en el aprendizaje y sus implicaciones (finalidades) para contrastar y verificar *qué saben hacer con lo que saben de música* los estudiantes. Es decir, contemplar los contenidos curriculares, seleccionados, priorizados y configurados

explícitamente, como medios para desarrollar capacidades, habilidades y, finalmente, competencias: dar significado y sentido al aprendizaje, involucrando activamente a los aprendices. ¿Qué conocimientos musicales funcionales, declarativos, procedimentales y axiológicos quedarán incorporados como activas herramientas cognitivas de gestión en sus prácticas experienciales cotidianas cuando nuestros estudiantes se acerquen a música o la música se acerque a ellos?

He aquí una de las cuestiones clave de la mirada pedagógica de las competencias. Se trata de un cambio de perspectiva didáctica trascendente que afecta todos y cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De enseñanza, en primer lugar, porque implica que el profesorado pase de manejar los contenidos de los cuales es experto, a ayudar a manejar los procesos de aprendizaje profundo y de calidad de estos contenidos a los estudiantes, sabiendo que ellos y solo ellos son los que finalmente aprenderán. La mirada horizontal, la perspectiva holística y el trabajo colegiado profesional de los docentes es cuestión clave para todo ello aparezca como propuesta viable y retadora para el profesorado y que las competencias no se conviertan en un añadido decorativo que simplemente maquille las programaciones didácticas, sino que promuevan procesos de mejora e innovación educativa que, partiendo de la realidad del contexto escolar, permitan avanzar de forma verosímil en los objetivos de calidad educativa. De aprendizaje, en segundo lugar, porque las competencias sitúan los conocimientos que los alumnos construyen en imaginarios de uso y función, adquieren sentido y, como consecuencia lógica, son aprendizajes que generan motivación intrínseca en la que el alumnado se centra en aprender como finalidad, y no como moneda de cambio para la acreditación. En este sentido la conexión de la vida en el aula con la vida real, la cotidianidad contextualizada, es prescriptiva y esencial para comprender el cambio de la mirada de las competencias.

Afortunadamente, la música es un conocimiento y una práctica usual en la cotidianidad, incide y ocupa un lugar relevante en la vida de las personas: *la música siempre está ahí*, por lo que a diferencia de otras áreas de conocimiento curricular más alejadas de los usos sociales, los docentes de música *lo tenemos fácil* para realizar la conexión entre aula y vida, entre lo académico formal y lo informal o incidental. Solamente necesitamos ampliar la perspectiva y actuar didácticamente en consecuencia. Las competencias epistemológicas de la música, tal como las hemos definido, configurado y justificado en este artículo, permiten un abordaje didáctico diáfano y se configuran en un modelo que es válido tanto para el ámbito de las enseñanzas obligatorias como para las enseñanzas profesionalizadoras de la música. Solo hay que reflexionar un poco para darse cuenta. Se mire como se mire, cuando enseñamos cualquier contenido de música en el aula y aunque no seamos conscientes de ello (repetimos que la competencias siempre han estado *ahí*), desarrollamos con más o menos potencialidad las competencias musicales, ya que si asociamos un contenido musical con una determinada metodología y actividad de aprendizaje se deducirá inmediatamente si lo que el estudiante aprende y desarrolla es su competencia perceptiva, o su competencia interpretativa, o creativa, o musicológica y cultural, o varias a la vez, o todas. Independientemente del ámbito o etapa en la que este adscrito el aprendiz. Las diferencias entre ámbitos musicales no son de concepto, ya que los cuatro mundos en los que los humanos nos

relacionamos con la música como conocimiento y practica solo pueden ser desde la percepción, la interpretación, la creación o el conocimiento teórico y cultural de la música. Las diferencias son de dominio, de nivel de profundidad en cada una de estas cuatro dimensiones. Lo que interesa, lo que nos interroga la mirada de las competencias y de las competencias musicales en particular, es que finalmente este modelo nos permite implementar, de forma pedagógicamente sistemática y rigurosa, los medios para que los aprendizajes musicales se conviertan en conocimiento con significado y sentido para todos los ciudadanos: *HOMO MUSICUS*.

V. REFERENCIAS

- Ausubel, David. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Educantabriatv, «Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela. Por Ángel Pérez Gómez», vídeo de Youtube, 1h:14', publicado el 19 de febrero de 2009. <https://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>
- Entre Comillas, «En busca de la motivación perdida: recuperando la emoción de aprender (y enseñar)», vídeo de Youtube, 36:23, publicado el 22 de septiembre del 2016. https://www.youtube.com/watch?v=Kxzd_x66NEE
- Moya Otero, José y Florencio Luengo Orcajo, *Teoría y práctica de las competencias básicas*: (Barcelona: Ed. Graó, 2011.)
- Monereo, Carles. «La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas», acceso el 9 de diciembre del 2021. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26499>
- Pérez Gómez, Ángel. «El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula». En *Comprender y transformar la enseñanza*, por José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, 68. (Madrid: Ed. Morata, 2002).
- Ried, Stefan «Preparándose para interpretar». En *La interpretación musical*, ed. por John Rink (Alianza Música, 2011).
- Ruíz, Héctor. *Cómo aprendemos* (Barcelona: Editorial Graó, 2020).
- Serrat, Albert. *PNL para docentes* (Barcelona: Ed. Graó, 2005).
- Schön, Donald. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Barcelona: Ed. Paidós, 1982).

- Toribio, Luis, «Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa.». *Foro de educación* volumen 8 , nº 12 (2010): acceso el 9 de diciembre del 2021. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/103>
- Vilar, Mercè. «Acerca de la educación musical», *Revista electrónica LEEME* 13 (2014): 18-42. acceso el 9 de diciembre del 2021. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>
- Zaragoza, Josep Ll. *Didáctica de la música en la enseñanza secundaria. Competencias docentes y aprendizaje* (Barcelona: Editorial Graó, 2009).
- _____. «Competencia perceptiva de la música y patrones musicales», *Revista Eufonía. Didáctica de la música* 86 (2021): 57-66. ■