
LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA DE LA MÚSICA: UNA PROPUESTA DE DOMINIOS DE CONTENIDO PARA SU DIDÁCTICA

THE MUSIC INTERPRETATION COMPETENCE: A PROPOSAL FOR CONTENT DOMAINS FOR TEACHING

Josep Lluís Zaragoza Muñoz*

ESMUC, investigador independiente

josep.zaragoza@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9489-6976>

RESUMEN

La competencia interpretativa de la música, junto con la creativa, perceptiva y musicológica conforman las cuatro grandes vías por las que los humanos nos acercamos a la música como experiencia de conocimiento y práctica. Pero a diferencia de las otras tres, la configuración de la competencia interpretativa en su más alto nivel de exigencia se desarrolla en los espacios performativos públicos *in situ*: conciertos, audiciones, pruebas, etc. El aspecto performativo es diferenciador y condicionante en esta competencia. Por tanto, el proceso didáctico, en lo que respecta a la metodología y los contenidos de aprendizaje, debería situarse en ese imaginario complejo. Esto se lograría a partir de una práctica didáctica reflexiva que promueva un aprendizaje

• 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 de Catalunya (AEMCAT) 2021.

Recepción del artículo: 28/10/2024. Aceptación del artículo: 13/02/2025.

reflexivo y estratégico, donde el trabajo técnico con el instrumento sería un medio más, junto con otros dominios de contenido, para ayudar a los estudiantes de instrumento a empoderarse de esta competencia.

En este artículo planteamos una propuesta general de *dominios de contenido* explícitos del aprendizaje del instrumento desde la mirada de la enseñanza y aprendizaje musical por competencias.

Palabras clave: competencia educativa; competencias musicales; dominios de contenido; didáctica del instrumento; transferencia; competencia interpretativa.

ABSTRACT

The interpretative competence of music and the creative, perceptive, and musicological competence make up the four great ways humans approach music as an experience of knowledge and practice. However, unlike the other three, the configuration of the interpretive competence at its highest level of demand is developed in public performative spaces *in situ*: concerts, auditions, tests, etc. The performative aspect is differentiating and determining in this competence. Therefore, the didactic process concerning the methodology and learning content should be situated in this complex imagination. This is achieved through a didactic practice that promotes reflective and strategic learning, where technical work with the instrument is one more means, along with other content domains, to help instrument students become empowered with this competence.

In this article, we propose a general proposal of explicit content domains for learning the instrument from the perspective of musical teaching and learning by competences.

Key words: Educational competence; musical competence; content domains; instrument didactics; transfer; interpretive competence.

I. PARA SITUARSE

Las prácticas didácticas tradicionales en la enseñanza del instrumento a menudo se han caracterizado por su hermetismo y opacidad, así como por el individualismo y el aislamiento del profesorado respecto a las prácticas de otros colegas. Por lo general, pocos docentes conocen a fondo la *manera de enseñar* de sus compañeros más allá de acceder a información indirecta en conversaciones informales o por vía del alumnado compartido. Una vez se cierra la puerta del aula y empieza la clase difícilmente nadie más puede conocer, analizar o debatir sobre lo que por espacio de una hora, si es el caso, ocurre allí. Y ocurren muchas cosas. Unas experiencias didácticas complejas, un conocimiento aplicado que se diluye entre las cuatro paredes del aula y se pierde irremediabilmente, quedando solamente en la mente del docente que, en el mejor de los casos, le puede permitir reflexionar sobre su práctica si tiene voluntad de hacerlo.

Este formato de enseñanza cerrado y restringido impide, no la evaluación fiscalizadora (que no sería el objetivo), sino el contraste y la retroalimentación, la reflexión compartida y, por ende, el acceso a vías de autoconocimiento docente diversas y enriquecedoras más allá de la propia monitorización. Por otra parte, tampoco ayuda que los espacios colegiados en los centros educativos musicales, escuelas y conservatorios, aunque reglados, sean escasos y los pocos que se habilitan no suelen aprovecharse para compartir y debatir sobre aquello que nos incumbe, que es la pedagogía y la didáctica. Desafortunadamente, todavía circula la idea implícita de considerar el conocimiento pedagógico como algo innecesario, incluso ajeno, para ciertos perfiles docentes. Existiría la creencia que para enseñar el instrumento es suficiente que el profesor sea un buen músico/intérprete, sin más.

Una de las consecuencias negativas de este formato didáctico encapsulado y sin contraste es la tendencia hacia las prácticas didácticas individualistas (*cada maestrillo tiene su librillo*), e intuitivas. El simple efecto del aislamiento (el aula como búnker) contribuiría a reforzar las creencias que cada docente tiene sobre lo que para él es enseñar y aprender. Creencias implícitas que se han formado como fruto de las propias experiencias que en su día el docente tuvo como aprendiz a lo largo de su formación y que ahora aplica desde su nuevo rol, basándose en la premisa «yo hago lo que me hicieron a mí, y me fue bien». No obstante, a día de hoy, este modelo cerrado y unívoco de entender la enseñanza del instrumento seguramente ya no exista *stricto sensu*. Aunque muchos docentes de instrumento no se hayan formado pedagógicamente *ad hoc*, pueden tener acceso a experiencias de observación pedagógica a través de cursos de formación o simplemente visionando grabaciones disponibles en los medios digitales, lo que les puede ayudar a abrir la mirada hacia *otras maneras de enseñar*.

En todo caso, aunque sea relativamente viable observar las prácticas de otros colegas por los medios citados, es evidente que esto es completamente insuficiente si el objetivo es implementar procesos de mejora, ya que el problema real sigue siendo el individualismo y el aislamiento sin contraste de las propias prácticas de enseñanza. El aula debería dejar de ser un jardín secreto¹ donde cada docente hace y deshace a su libre albedrío para que los procesos de renovación y actualización didáctica tengan viabilidad.

I. 1. El problema de las prácticas didácticas intuitivas e individualistas

Por otra parte y como resultado de las prácticas docentes intuitivas e individualistas, puede aparecer un condicionante colateral que a nuestro modo de ver actúa como escollo insuperable en los procesos de mejora en la didáctica del instrumento. Se trata de la insuficiencia, cuando no la ausencia, de conceptualización explícita del proceso didáctico, de dar nombre a las múltiples dimensiones de la acción didáctica que el docente lleva a cabo cuando enseña.

¹ Alfredo Bautista y Basilio Fernández, «Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente», *Revista electrónica de LEEME* 46 (2020): 240-261.

Al tratarse de una enseñanza basada en habilidades procedimentales, en un *saber hacer* más que en un *saber decir*, podría parecer que lo importante cuando se enseña y aprende a interpretar son las acciones, las habilidades interpretativas demostradas, y no tanto el conocimiento declarativo y conceptual. Si bien no hay duda que la prioridad es aprender a dominar el instrumento, no es menos cierto que las palabras, los conceptos y la reflexión son fundamentales para construir un aprendizaje de calidad, duradero y funcional. Esta es una de las claves: si el objetivo es formar músicos competentes, la docencia del instrumento se debe centrar en el manejo conceptual y reflexivo de la didáctica, en ayudar a aprender, en gestionar todos aquellos procesos cognitivos, emocionales y psicomotrices que, mediante una enseñanza que incentive el aprendizaje estratégico y autorregulado, contribuya a la formación de intérpretes competentes y empoderados. Por tanto, no cabe duda de la necesidad de resituar el rol docente mucho más allá de dar instrucciones técnicas, modelar y exigir más esfuerzo y horas de práctica a los estudiantes, para situarlo en la gestión del aprendizaje, en la que los contenidos deberían ser el medio para desarrollarlo.

La conceptualización didáctica y el manejo de práctica reflexiva, entendida como un proceso de *reflexión en la acción*², pueden garantizar la calidad de las decisiones didácticas que el docente aplica en el aula de manera que se facilite la automonitorización del proceso y, en consecuencia, se implemente una vía funcional para la evaluación del impacto de la propia enseñanza. En este sentido, si bien los docentes suelen tener conocimientos contrastados sobre su instrumento, los repertorios y las técnicas interpretativas, no suele suceder lo mismo en cuanto a los conocimientos sobre cómo funciona la maquinaria del aprendizaje, las metodologías, la evaluación, la motivación o los diversos procesos emocionales que intervienen en la construcción del conocimiento, por la simple razón de que estos dominios didácticos y psicopedagógicos no suelen formar parte de la formación del docente de instrumento, ni de los requisitos para acceder a la docencia³. Basta con plantear cuestiones como las siguientes para comprobar que la intuición predomina ampliamente sobre la reflexión: ¿Qué método o métodos didácticos aplicas en el aula?, ¿Cómo gestionas la evaluación formativa? ¿Cómo detectas el tipo de motivación de tu alumnado y qué estrategias didácticas aplicas? ¿Qué tipología de contenidos tratas? ¿Cómo estructuras la secuencia didáctica de tus clases? ¿Tienes consciencia de los procesos inductivos, deductivos y de transferencia del aprendizaje? ¿Cómo gestionas los estados emocionales de tus estudiantes y la dinámica de tu clase? ¿Qué grado de autonomía e iniciativa cedes a tus estudiantes? Y un largo etcétera de cuestiones que, respondidas con criterio, conformarían el diccionario profesional pedagógico que sería conveniente manejar y compartir colegiadamente. Siempre que como docentes se tenga clara consciencia sobre la función de la enseñanza que ya no puede ser *transmitir* contenidos, sino en ayudar a aprender y crear conocimiento relevante y funcional en los estudiantes, es decir,

² Philippe Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Barcelona: Graó, 2004)

³ Alfredo Bautista, «Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas» En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*, coord. por J. Ignacio Pozo, M. del Puy Pérez, J. Antonio Torrado y Guadalupe López-Íñiguez (Madrid: Morata, 2020).

competencias. Para ello es fundamental conceptualizar y dar nombre a los elementos que configuran el proceso didáctico y, llegado el momento, ayudar al estudiante a dar significado y sentido a su aprendizaje.

II. LAS COMPETENCIAS MUSICALES COMO OBJETIVO DE APRENDIZAJE RELEVANTE

De lo dicho anteriormente se deduce que la enseñanza intuitiva e individualista basada en la transmisión de contenidos no es la mejor alternativa para que los estudiantes construyan y desarrollen competencias, entendidas como sinónimo de aprendizajes de calidad, profundos y transferibles. En todo caso, con la intención de fundamentar esta mirada se opta en primer lugar por caracterizar de forma genérica los atributos principales de lo que, por lo general, la literatura pedagógica considera conocimiento competente⁴, para posteriormente contextualizarlo en las competencias musicales.

- *Transferencia del aprendizaje.* No se trata solamente de comprender, de apropiarse de los contenidos y asimilarlos. Esto es condición necesaria, pero no suficiente. La competencia va más allá y se sitúa en la función, el uso y la aplicación del conocimiento. La evaluación competencial, por tanto, no se centra en averiguar lo que el estudiante sabe, sino en lo que *saber hacer* con lo que sabe.
- *Integración de tipologías diversas de conocimiento.* Cuando se actúa de forma competente se activan los diversos tipos de conocimiento disponible en las estructuras de la memoria permanente⁵, como datos, hechos, conceptos, ideas, procedimientos, técnicas, estrategias o emociones. Asimismo, se utilizan los medios que en una determinada situación están disponibles, como las herramientas y dispositivos externos que actúan como *prótesis cognitivas*⁶, así como posibles ayudas de otras personas. La integración de estos conocimientos y ayudas externas es sinérgica, a partir del principio de contingencia.
- *Contexto demandable.* La transferencia y la integración de conocimientos son aplicables a situaciones, problemas, tareas concretas y determinadas, todas ellas con características específicas y singulares. La transferencia, por tanto, no es directa, sino flexible, creativa y evolutiva, no preexiste, sino que se demuestran en la acción⁷. *Cada cual hace lo que puede, con lo que tiene y donde está.*

⁴ Ángel Pérez Gómez, «Competencias o pensamiento práctico. La construcción de significados de representación y acción» En *Enseñar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, comp. por J. Gimeno Sacristán (Madrid: Editorial Morata, 2009). José Moya y Florencio Luengo (Coord.), *Teoría y práctica de las competencias básicas* (Barcelona: Editorial Graó, 2011).

⁵ Héctor Ruiz Martín, *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (Barcelona: Graó, 2020).

⁶ J. Ignacio Pozo, *Psicología del aprendizaje humano* (Madrid: Morata, 2014).

⁷ Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar* (Barcelona: Graó, 2007).

- *Actitud, implicación, cooperación y valor humano.* La competencia educativa no solo pone el acento en la eficiencia, sino que conlleva acciones de valor social como la cooperación, y las actitudes prosociales, la participación y el compromiso en favorecer escenarios que se resuelvan por los cauces del diálogo y la ayuda entre iguales.
- *Reflexión y autorregulación.* La competencia como proceso complejo demanda del sujeto que la ejerce que tenga plena consciencia de aquello que hace y para qué. Que sepa planificar, monitorizar y autoevaluarse tomado decisiones reflexivas en cada momento.

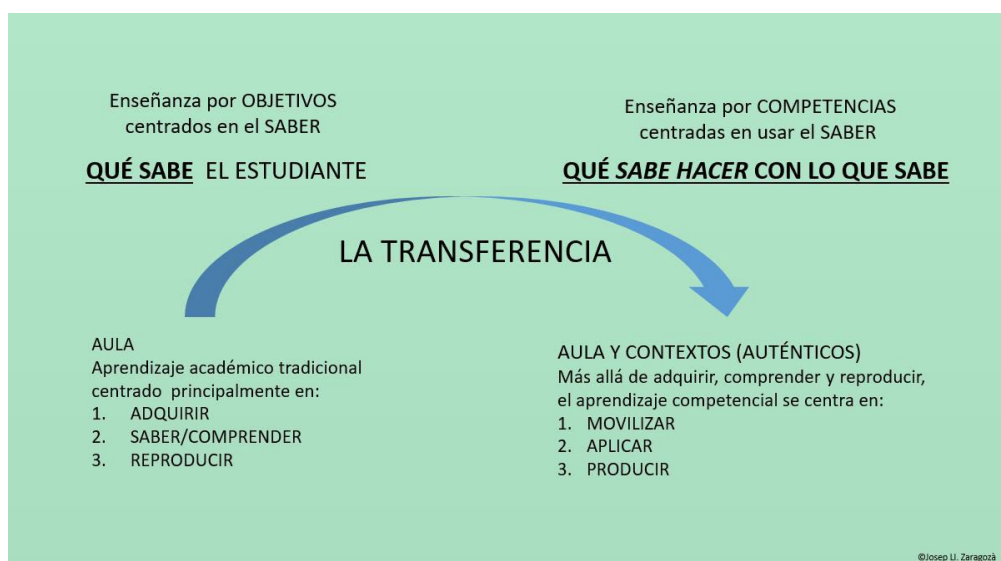


Figura 1. Diferencias fundamentales del enfoque académico tradicional con respecto al planteamiento de una enseñanza hacia el modelo competencial. Propuesta propia.

Si estos cinco atributos fundamentales de la competencia educativa los aplicamos al aprendizaje de la música y del instrumento en particular, obtendremos una definición canónica de las competencias musicales que, como se ha planteado, son las cuatro grandes vías o dimensiones de acceso a la música, como experiencia de conocimiento y práctica. Por otra parte, tanto en la todavía escasa literatura al respecto como en los documentos administrativos curriculares en forma de decretos en las diversas modalidades de enseñanzas musicales, no existe un criterio unificado a la hora de abordar la conceptualización de lo que se entiende por competencias específicas de la música. Por este motivo presentamos una propuesta operativa genérica y funcional (paraguas), para la formación musical, sea

reglada o no, generalista o especializada. Este planteamiento ya fue etiquetado en Zaragoza, 2009⁸, y posteriormente en 2022⁹, en un artículo en esta misma revista.

Proponemos a continuación una definición de cada una de las competencias musicales, la interpretativa, la perceptiva, la creativa y la musicológica, teniendo presente que se trata de configurar un imaginario musical competencial que posteriormente debe concretarse a través de los *dominios de contenido* correspondientes a cada competencia en función del nivel de los estudios, así como del ámbito educativo que se trate. Lo importante, en todo caso, es que en cada institución educativa y departamento didáctico correspondiente se comparta colegiadamente el significado general del concepto de competencia musical y se puedan establecer los dominios de contenido didáctico en cada materia y nivel para desarrollar el aprendizaje musical por competencias. Pasamos a definir las.

La competencia interpretativa. Es la capacidad y disposición para 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 exigencia en los espacios performativos que están sujetos a evaluación pública.

La competencia perceptiva. Es la capacidad y disposición para utilizar estratégicamente los elementos del discurso musical con el fin de detectar, identificar, analizar y vivenciar las producciones musicales, mostrando hábitos proactivos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora del entorno natural y cultural cotidiano.

La competencia creativa. Es la capacidad y disposición para generar contenidos musicales: producciones musicales, composiciones, improvisaciones y arreglos, como resultado de los dominios perceptivo, musicológico e interpretativo de la música.

La competencia musicológica. Es la capacidad y disposición para producir todos aquellos conocimientos declarativos y conceptuales de la música relativa a los contextos sociales y los espacios culturales cotidianos en los que *saber de música* sea significativo y relevante, tanto de forma oral como escrita. Esta competencia hace declarativo y explícito tanto el conocimiento enculturizado de la música como todos los conocimientos inducidos desde la reflexión de la práctica y la teoría musical.

Si bien podemos decir que estos cuatro mundos de acceso a la música tienen identidad propia, difícilmente pueden existir por separado, pues en realidad son interdependientes y actúan sinérgicamente, ya que se retroalimentan. El grado de priorización y jerarquización de unas competencias sobre otras

⁸ Josep Ll. Zaragoza, *Didáctica de la música en la enseñanza secundaria. Competencias docentes y aprendizaje* (Barcelona: Graó, 2009).

⁹ Josep Ll. Zaragoza, «*Homo musicus: las competencias musicales en el aula de música de secundaria*», *QUODLIBET, Revista de especialización musical* 77 (2022).

vendrá dada por el planteamiento que se dé en cada asignatura del currículo, pues cada materia debería diseñar sus contenidos partiendo de las competencias musicales que se deseen desarrollar, así como de su priorización, ya sea en las mal llamadas materias teóricas, como armonía o historia, o en las prácticas, como instrumento o agrupaciones. Una vez priorizadas las competencias y determinados los dominios que las configuren, cabría seleccionar los contenidos de aprendizaje que se deberían enseñar para desarrollarlas. En el caso que nos ocupa queda clara la prevalencia de la competencia interpretativa como objetivo prioritario del aprendizaje del instrumento, actuando las otras tres de forma necesariamente subsidiaria y de soporte. La interpretación va unida indefectiblemente a la percepción musical y analítica, a la creatividad y al conocimiento musicológico, como no puede ser de otra manera desde la mirada competencial, que es integradora y comprensiva.

Con respecto a la percepción, la competencia interpretativa requiere, al menos, de la aportación de dos dominios competenciales perceptivos, principalmente. El primero es la capacidad para monitorizar la propia interpretación, que permite que el intérprete analice y decida *in situ* qué hacer en función de su objetivo interpretativo, en cuanto a aquellos parámetros técnicos, expresivos, comunicativos y estilísticos que considere relevantes. En segundo lugar, la competencia perceptiva del intérprete, más allá de la propia autorregulación en el momento de la ejecución, le aporta la posibilidad de entrenar las habilidades auditivas generales y profundizar en el conocimiento analítico de la música. Esto incluye tanto el estudio del mismo repertorio a través de la escucha de otros intérpretes como el análisis de otros repertorios musicales que le pueden ayudar a enriquecer su competencia perceptiva general en cuanto a los elementos o *patrones* musicales¹⁰ que se pueden detectar durante la audición: melódicos, rítmicos, armónicos, de textura, dinámicos, tímbricos, estructurales y estilísticos.

Ni que decir tiene que las dos competencias restantes, la creativa y la musicológica, tienen también una función primordial en la configuración de esta competencia. Interpretar una partitura requiere el aporte de una serie de habilidades de expresión estética y de personalización que hace que cada vez que se interpreta una obra se convierta en un momento único e irrepetible, en una creación singular. Por ello, interpretar música requiere de la competencia creativa de forma explícita, pues la partitura no es más que un manual de instrucciones. Por otra parte, en algunos repertorios se indica al intérprete que improvise en determinados pasajes o procesos cadenciales, por lo que la creatividad, en su vertiente de improvisación, justifica su pertinencia como componente sustantivo de la competencia interpretativa. Finalmente, la competencia musicológica aporta a la interpretación todo aquel bagaje cultural, histórico, estético y teórico de la música que el intérprete competente debe acreditar en el momento de comunicarse con las personas y en los contextos de interpretación, ya sea demostrando habilidades de comunicación verbal con el público o documentando por escrito cualquier demanda relacionada con su actividad interpretativa.

¹⁰ Zaragoza, *Homo musicus: las competencias* ..., 41-42.

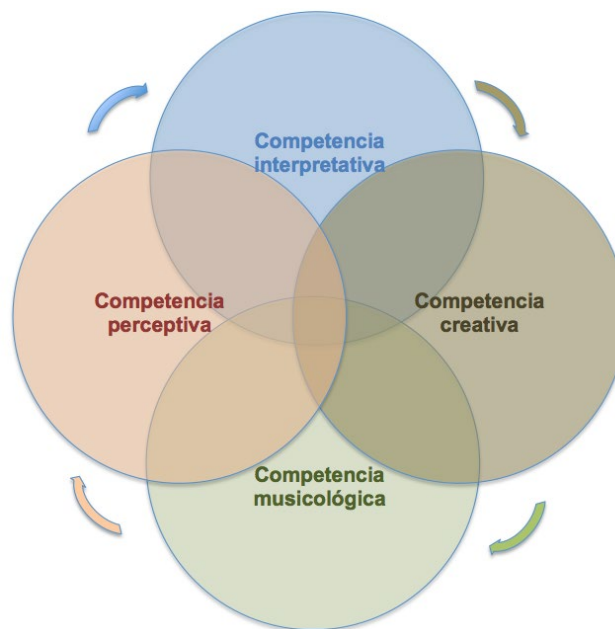


Figura 2. Las competencias musicales en relación de interdependencia y sinergia. Propuesta propia.

III. LOS DOMINIOS DE CONTENIDO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA

Antes de describir la propuesta queremos justificar la elección del término *dominio de contenido* que se utiliza en este artículo. Los dominios habría que entenderlos como las categorías o agrupamientos que contienen contenidos de la misma tipología, a modo de bloques o apartados. Sería la etiqueta que permite organizar la diversidad de los contenidos de aprendizaje del instrumento. Así, en función del nivel y del ámbito formativo musical que se trate, los dominios pueden ser de mayor o menor número y carga conceptual. Es decir, las diferencias entre un ámbito formativo u otro vendrá dada por los contenidos específicos asociados a cada dominio, los cuales serán diferentes en función del curso que se imparta. Lógicamente, en progresiva complejidad a medida que avancen los estudios.

Seguidamente nos centraremos en presentar una propuesta de dominios de contenido que consideramos fundamentales para desarrollar la competencia interpretativa de la música teniendo presente su peculiaridad principal, que ya hemos apuntado, es decir, su condición de competencia performativa pública. Esta cuestión debe ser considerada fundamental a la hora de planificar una enseñanza estratégica en la que el estudiante no solo aprenda a dominar la técnica y la expresividad musical con el instrumento, sino que además logre llevar las riendas de la interpretación en todo

momento y contexto donde se demande la interpretación. No debemos caer en el error de esperar que de la técnica «ya saldrá todo», que el estudiante, con su personalidad y capacidad, ya emergerá naturalmente todas aquellas habilidades necesarias (si las tiene) para hacer frente con éxito a las exigencias interpretativas públicas. El dominio técnico del instrumento, según cómo se haya alcanzado, puede generar algunas limitaciones como son «la falta de rigidez o la falta de flexibilidad de las acciones automatizadas, la falta de control sobre ellas o la dificultad para transferirlas a otros contextos»¹¹, por lo que se requiere ir más allá del dominio técnico para convertirlo en acciones estratégicas contingentes con las exigencias de cada momento. La musicalidad, la presencia escénica, la autorregulación emocional o la comunicación gratificante con el público, deberían ser aprendizajes curriculares esenciales para garantizar interpretaciones empoderadas que pongan de manifiesto la calidad del intérprete, deberían ser incluidas como dominio de contenido transversal, explícito y estratégico para la enseñanza del instrumento.

Esta propuesta, que es abierta y flexible, contiene los siguientes dominios genéricos para la enseñanza y el aprendizaje del instrumento por competencias. A partir de este modelo, cabría adaptarlo a las singularidades propias de cada instrumento, incluyendo o descartando determinados componentes del dominio técnico, principalmente, ya que el resto de dominios son de carácter más transversal:

- Dominios de la competencia interpretativa (priorizada)
 - Dominio técnico
 - Dominio interpretativo
- Dominios de la competencia perceptiva asociados
- Dominios de la competencia creativa asociados
- Dominios de la competencia musicológica asociados
- Dominios transversales
 - Dominios estratégicos. Proceso de empoderamiento
 - Dominios actitudinales. Más allá de saber interpretar
- Dominios performativos

¹¹ Juan Ignacio Pozo, «Psicología del aprendizaje de la música», en *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*, coord. por J. Ignacio Pozo et al. (Madrid: Morata, 2020), 86.



Figura 3. Cuadro general de dominios para el desarrollo de la competencia interpretativa. Propuesta propia.

III. 1. Dominios de la competencia interpretativa (priorizada): técnico e interpretativo

III.1.1. *Dominio técnico*

Los contenidos asociados al dominio técnico son primordiales en el inicio del aprendizaje del instrumento, pues sin ellos lógicamente la interpretación musical no sería viable. En este dominio se desarrollan las habilidades fundamentales de producción sonora, de articulación, agilidad y registros, etc., propios de los condicionamientos organológicos de cada instrumento, por lo que los contenidos específicos en cada caso, como por ejemplo la técnica del pedal en el piano, del arco en los de cuerda o de la embocadura en los de viento, deben indicarse en estos dominios técnicos.

Si consideramos que el trabajo técnico es un medio y no un objetivo en sí mismo, debemos hacer entender esto mismo a los estudiantes y alertarlos para que su trabajo esforzado con la técnica sea efectivo y garantice la transferencia. La práctica técnica siempre debe ser deliberada y consciente. Dirigida hacia un objetivo relacionado con la expresividad musical, que es el imaginario sustantivo

donde situar todo el proceso de aprendizaje y dominio instrumental. Debe evitarse la repetición automática y encapsulada de ejercicios o de pasajes que, aprendidos sin contexto y sin control explícito, pueden quedar como un simple trabajo mecánico o tonificante, pero de escasa transferibilidad, motivo por el cual los estudiantes pueden generar procesos de malestar o frustración cuando comprueban que el dominio del instrumento no mejora de acuerdo con el trabajo de dedicación a la técnica. Menos horas de práctica repetitiva automatizada y más de práctica deliberada y de calidad.¹²

III.1.2. *Dominio interpretativo*

El dominio interpretativo incluye todos aquellos aspectos del aprendizaje del instrumento que, superadas las limitaciones técnicas, permitan desarrollar aprendizajes de nivel expresivo y comunicativo a través del control rítmico, la agógica, la memorización, el trabajo corporal, la sensibilidad estética o la presencia escénica. Estos contenidos deberían vincularse a experiencias de aprendizaje desarrolladas consciente y explícitamente durante las sesiones lectivas. Así, los estudiantes tendrían oportunidad de asociar procesos vivenciales de musicalidad completos y gratificantes en las clases, donde el trabajo técnico se convierta en un ámbito de aprendizaje necesario pero subsidiario del verdadero objetivo que es lograr interpretaciones musicalmente expresivas. En cada sesión, por tanto, no debería faltar un tiempo significativo para el desarrollo y práctica de experiencias interpretativas donde se evidencie que la técnica no es el objetivo sino un medio para desarrollar la musicalidad.¹³

III. 2. Dominios de la competencia perceptiva (asociados a la competencia interpretativa)

Enseñar a aprender a escuchar la propia interpretación en curso y autorregularla tomando decisiones *in situ* es un aprendizaje imprescindible para mantener el nivel de competencia interpretativa en curso. Este sería el dominio perceptivo básico, pero también habría que incluir el aprendizaje perceptivo más global y comprensivo del repertorio de estudio en todos sus componentes del discurso musical.

¹² Stefan Ried, «Preparándose para interpretar», en *La interpretación musical*, ed. por John Rink (Madrid: Alianza música, 2011).

¹³ J. Antonio Torrado et al., «Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de los sonidos a la expresión de las emociones». *Actas del III congreso CEIMUS*, (2014): 307-319. En este artículo se confronta la teoría tradicional musical sobre el aprendizaje instrumental con la que los autores denominan Teoría musical expresivista. Este modelo sitúa la expresividad musical como punto de partida en el aprendizaje del instrumento, no como punto de llegada como es el caso del modelo tradicional, por lo que el planteamiento didáctico docente pasa de centrarse en la técnica a centrarse en la expresividad, en el que la técnica para de ser un valor absoluto a ser un valor relativo, como uno de los medios para alcanzar la musicalidad.

III. 3. Dominios de la competencia creativa (asociados a la competencia interpretativa)

La creatividad como habilidad potenciadora de la competencia interpretativa podemos establecerla en varios dominios. El más relevante a nuestro juicio es la necesidad de incorporar la improvisación y la composición como elementos significativos, más allá del repertorio escrito. Por otra parte, la creatividad también se puede desarrollar didácticamente simplemente entrenando una *mentalidad creativa* que favorezca que el estudiante produzca interpretaciones de una misma obra con miradas expresivas diferentes, a modo de versiones diversas de obras o pasajes, con la intención de abrir y desarrollar su musicalidad. Es decir, alejarse de una enseñanza instructiva estricta o canónica, de versión única, en la que el estudiante en lugar de copiar un modelo y reproducir, produzca, cree y amplifique sus prestaciones expresivas.

III. 4. Dominios de la competencia musicológica (asociados a la competencia interpretativa)

La competencia musicológica es declarativa y conceptual, *saber decir*, y por esta razón parecería que está muy alejada de la interpretación, que es procedimental, *saber hacer*. No obstante, aunque durante el momento de la *performace* el músico no habla, sino que interpreta, creemos de gran importancia que todo el proceso de aprendizaje que lleva a este momento cumbre de la actuación, esté completamente intervenido por el conocimiento explícito de todos los ámbitos que se vinculan al repertorio y más allá del mismo. Debemos garantizar que el intérprete no solo sabe manejar el instrumento, sino que además posee un bagaje cultural, histórico, estético, terminológico y teórico sobre la música que interpreta, que le otorga una dimensión personal de valor añadido que cabe reivindicar en todo intérprete competente.

III. 5. Dominios competenciales transversales de la competencia interpretativa

III.5.1. *Dominio estratégico del aprendizaje del instrumento. El proceso de empoderamiento*

Recordemos que partimos de considerar que el aprendizaje por competencias educativas requiere del manejo reflexivo y autorregulado del proceso interpretativo, por lo que se sitúa en las antípodas del aprendizaje ciego, basado en la repetición mecánica y descontrolada. Por ello, una característica relevante de una actuación competente se manifiesta en que la persona ejerce un control exhaustivo y sistemático de aquello que desempeña. El dominio de la controlabilidad es, esencialmente, lo que diferenciaría una actuación competente de aquello que no lo es. En esto consiste el empoderamiento. Un intérprete empoderado y consciente de ello, sea cual sea su nivel de estudios, muestra su competencia siendo capaz de planificar, implementar, monitorizar y evaluar su práctica interpretativa con solvencia de acuerdo con su nivel interpretativo, allá donde se le requiera. Por tanto,

consideramos que se puede y se debe desarrollar este dominio de la competencia como enseñanza explícita, deliberada y personalizada, desde los mismos inicios del aprendizaje del instrumento, en paralelo a los dominios técnicos e interpretativos. Una actuación competente empoderada estaría situada en el extremo opuesto de un proceso asociado a emociones negativas, por lo que el aprendizaje interpretativo por competencias debe ser completamente ajeno a la ansiedad escénica. Un estado emocional que lamentablemente padecen muchos estudiantes de instrumento y que, en determinados casos, les lleva a abandonar los estudios. En consecuencia, la cuestión que no cabe formularse es si la controlabilidad y el empoderamiento deben salir de forma natural desde el trabajo técnico. La cuestión parece obvia: el dominio estratégico del aprendizaje del instrumento debería ser contenido de enseñanza explícito y sistemático durante el proceso formativo. Esto es esencial para conseguir que cada interprete, como diamante en bruto, descubra durante el proceso didáctico las estrategias cognitivas y emocionales que le garanticen la controlabilidad y, como resultado, una actitud abierta, confiada y comunicativa para conseguir experiencias musicales interpretativas gratificantes. La música debe aportar felicidad y gozo, no angustia, padecimiento o autocrítica destructiva. Por mucho que esto se dé y estemos acostumbrados a observar en ciertos estudiantes que, en lugar de desear comunicarse con la música y su instrumento, rehúyen todo aquello que suponga exponerse a una actuación pública.

Los dominios que presentamos en este apartado se centran en todas aquellas estrategias cognitivas y emocionales que desde el autoconocimiento y el entrenamiento permitirán que cada estudiante, desde su singularidad, avance hacia la meta del empoderamiento. La metacognición, las estrategias de control inhibitorio, la resiliencia o la atribución interna¹⁴ son, entre otros, componentes significativos de la vía hacia la controlabilidad. Una controlabilidad que debe entrenarse y contrastarse en el proceso didáctico generando situaciones que guarden similitud de forma progresiva con los contextos *auténticos*¹⁵, los de mayor peso performativo en nuestro caso. En este sentido, en cada situación de aprendizaje el docente debe saber *leer* las necesidades de cada estudiante seleccionando y priorizando los contenidos y las actividades de este dominio que más le convengan.

De todo ello cabe deducir la necesidad de un empoderamiento didáctico psicopedagógico y, nos atreveríamos a decir, *neuroeducativo* de los docentes de instrumento que, a partir de las evidencias de la investigación y desde una mirada pedagógica basada en el tacto pedagógico, establezcan un patrón de enseñanza basado en una didáctica en positivo. Es decir, no centrada en el déficit¹⁶, sino el progreso del aprendizaje, en aquello que mejora, que avanza, que se consolida, hacia el objetivo propuesto. Este

¹⁴ Ruiz Martín, *¿Cómo aprendemos ...*

¹⁵ Frida D. Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (México, D. F.: McGraw-Hill, 2010).

¹⁶ Cecilia Jorquera, «¿Existe una didáctica del instrumento musical?» *Revista electrónica de LEEME* 9 (2002):1-12.

patrón de enseñanza *constructiva*¹⁷ se caracteriza por una relación dialógica entre docente y discente donde se incentiva la participación, la autonomía, el diálogo, la reflexión y la autorregulación del propio aprendizaje, donde el rol docente guía, más que impone, el proceso, dando lugar a una didáctica que facilita una asociación perfectamente imbricada entre el esfuerzo, el logro y las emociones positivas. Es a partir de este enfoque, complejo y personalizado, fundamentado en las evidencias de la mejora del aprendizaje, que puede darse la oportunidad de que cada estudiante de instrumento, desde su singularidad, encuentre su camino en el complejo proceso del aprendizaje instrumental.

III.5.2. *Dominios actitudinales del aprendizaje del instrumento*

Presentamos una propuesta de tres dominios en este ámbito actitudinal que pretenden completar una mirada integral e integradora de la enseñanza del instrumento desde el modelo competencial: hábitos de conducta, de participación y de cooperación.

Tal como ya se ha argumentado, la competencia en educación no solo se debe centrar en formar estudiantes eficaces en resolver tareas complejas, como en nuestro caso la demanda de interpretar música en público, sino que también debe incorporar y priorizar el aprendizaje en valores humanos y sociales. Por ello, nos podemos preguntar, además de tocar bien y de ser buenos músicos, ¿qué valores deberían aprenderse e integrarse en el perfil competencial de los futuros intérpretes? ¿No sería deseable desterrar del imaginario de músico intérprete aquellas actitudes excesivamente competitivas, egocéntricas o megalómanas que podemos observar en ciertos intérpretes? En lugar de competir, desacreditar, envidiar o idolatrar, etc., ¿no sería conveniente que los intérpretes que se forman en escuelas y conservatorios acreditaran que son personas empáticas, colaborativas, cultas, sociables, espléndidas, polivalentes, creativas, sensibles, honestas y proactivas? No podríamos estar más de acuerdo con ello, por lo que el proceso de aprendizaje debe impregnarse de estos dominios de contenido y neutralizar desde buen inicio todas aquellas conductas impulsivas que vayan en sentido contrario y que en el modelo académico tradicional suelen aparecer con demasiada frecuencia, como es la excesiva competitividad, la envidia malsana o inclusive el acoso. Para ello es fundamental que el docente se muestre como modelo ejemplar de conducta y valores representativos de todo ello, pues el aprendizaje por modelaje implícito hace de las suyas (el recurrente currículum oculto), y hemos de tomar conciencia de que como docentes no solo enseñamos contenido musical, sino actitudes, valores y opiniones, es decir, *nos enseñamos*, y no cabe duda que estas dimensiones impactan en los estudiantes. El aprendizaje en valores, empatía y cooperación no significa que enseñemos bajo un idealismo ingenuo, puesto que la realidad cotidiana y más concretamente el ámbito profesional de la música, de una manera recurrente, sitúa a los intérpretes en situaciones de comparación y competitividad profesional. Por esta misma razón, la necesidad de competir sanamente, en base a la adquisición de actitudes y

¹⁷ M. Puy Pérez, «Cómo conciben profesores y alumnos la educación musical: hacia un cambio de mentalidades», en *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*, coord. por J. Ignacio pozo et al. (Madrid: Morata, 2020).

valores que favorezcan el *fair play*, en lugar promover conductas competitivas que, en determinados casos, son muestras aberrantes del comportamiento humano.

III. 6. Dominios performativos

Toda la propuesta de dominios de contenido que hemos planteado hasta el momento hace referencia al proceso de aprendizaje. Un proceso que finalmente culmina con los resultados, es decir, con la competencia *en acción* en su máxima exigencia, la *performance*. Si bien todos los dominios de contenido que hemos descrito deben contribuir de forma singularizada a construir el perfil competencial interpretativo del estudiante, no todos ellos resultan detectables en el resultado final, como es lógico, aunque necesariamente han contribuido a ello. Solamente el propio intérprete y el docente o docentes que le han acompañado en el proceso de aprendizaje son conscientes de todo aquello que hay detrás de lo que se puede observar como resultado de la interpretación pública. La pregunta que surge al respecto de la evaluación de los resultados en un formato performativo público sería ¿Qué dominios de la interpretación se pueden identificar que permitan determinar el nivel de la competencia interpretativa *in situ*? Seguramente podríamos identificar determinados aspectos relevantes de la interpretación que nos ayudarían a conformar unos juicios de valor explícitos sobre la calidad de la ejecución instrumental, que a modo de criterios permitirían diseñar una rúbrica con sus indicadores correspondientes. En este sentido, esta herramienta podría utilizarse para llevar a cabo una evaluación final de los resultados, en el caso de las audiciones finales del curso, con la finalidad de objetivar al máximo y consensuar los dominios interpretativos sujetos a evaluación durante la actuación. *Grosso modo* podríamos detectar los siguientes dominios:

- Aspectos técnicos / interpretativos.
- Expresividad estética y estilística.
- Presencia escénica comunicativa con el público.
- Habilidades de presentación y puesta en escena.
- Personalización, originalidad, creatividad, innovación, polivalencia, etc.
- Coordinación, sincronía, empaste (con el grupo o acompañante).

IV. CODA

En este artículo hemos planteado una propuesta abierta y flexible de dominios de contenido que consideramos primordiales para desarrollar la competencia interpretativa de la música en los estudiantes de instrumento. Partimos de la premisa de convertir en contenido de aprendizaje explícito el ámbito de cada dominio, desde el inicio del proceso del aprendizaje del instrumento, es decir, todo

aquello que será necesario activar y transferir de forma contingente cuando llegue el momento de la actuación. El objetivo sería construir perfiles personalizados y empoderados de músicos intérpretes que fueran capaces de lograr interpretaciones musicales públicas de calidad, siempre asociadas a la controlabilidad y a experiencias musicales expresivas, gratificantes y de valor educativo. Todo este proceso de aprendizaje competencial es sumamente complejo, no cabe duda. Por lo tanto, debe ser intervenido por un patrón de enseñanza de fundamentación didáctica y psicopedagógica explícita, de manera que el estudiante aprenda de forma reflexiva, autorregulada y orientada, asociando a emociones positivas y expectativas fundamentadas de éxito todo el esfuerzo y las horas de estudio que debe invertir en su formación.

V. REFERENCIAS

- Bautista, Alfredo. «Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas» En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*, coord. por J. Ignacio Pozo, M. Puy Pérez, J. Antonio Torrado y Guadalupe López-Íñiguez, 381-409. Madrid: Morata, 2020.
- Bautista, Alfredo y Basilio Fernández-Morante. «Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente». *Revista electrónica de LEEME* 46 (2020): 240-261. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/issue/view/1190>
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D. F.: McGraw-Hill, 2010.
- Jorquera, Cecilia «¿Existe una didáctica del instrumento musical?» *Revista electrónica de LEEME* 9 (2002): 1-12. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/22031/19404>
- Pérez Echeverría, M. del Puy. «Cómo conciben profesores y alumnos la educación musical: hacia un cambio de mentalidades», en *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*, coord. por J. Ignacio Pozo, M. del Puy Pérez Echeverría, J. Antonio Torrado y Guadalupe López-Íñiguez, 69-107. Madrid: Morata, 2020.
- Pérez Gómez, Ángel. «Competencias o pensamiento práctico. La construcción de significados de representación y acción», en *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, comp. por J. Gimeno Sacristán, 59-102. Madrid: Morata, 2009.
- Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- _____. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2007.

- Pozo, J. Ignacio. «Psicología del aprendizaje de la música». En *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*, coord. por J. Ignacio Pozo, M. del Puy Pérez Echeverría, J. Antonio Torrado y Guadalupe López-Íñiguez, 69-107. Madrid: Morata, 2020.
- Ried, Stefan. «Preparándose para interpretar». En *La interpretación musical*, edit. por John Rink, 125-136. Madrid: Alianza música, 2011.
- Ruiz Martín, Héctor. *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó, 2020.
- Torrado, J. Antonio, Oscar Lecuona, Mónica Braga, Cristina Marín y J. Ignacio Pozo. «Repensando la enseñanza de la música instrumental: de la producción de los sonidos a la expresión de las emociones». *Actas del III Congreso CEIMUS*, (2014): 307-319. <https://www.ceimus.es/archives/959>
- Zaragoza, Josep Ll. *Didáctica de la música en la enseñanza secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2009.
- _____. «Homo musicus: las competencias musicales en el aula de música de secundaria» *QUODLIBET, revista de especialización musical* 77 (2022): 29-53. <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/quodlibet/issue/view/99>