



Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid

<https://repositorio.uam.es>

Esta es la **versión de autor** del artículo publicado en:
This is an **author produced version** of a paper published in:

Cultura y Educación 20.1 (2008): 5-15

DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/113564008783781495>

Copyright: © 2008 Fundación Infancia y Aprendizaje

El acceso a la versión del editor puede requerir la suscripción del recurso
Access to the published version may require subscription

El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas¹

JUAN IGNACIO POZO¹, ALFREDO BAUTISTA* Y JOSÉ ANTONIO TORRADO**
*Universidad Autónoma de Madrid** y *Real Conservatorio Superior de Música de Madrid***

Resumen

En los últimos años, la enseñanza de la interpretación musical en los conservatorios viene estando sometida a exigencias de cambio, tanto por las propias reformas curriculares que han tenido lugar como por el desarrollo de la propia investigación en este dominio. Sin embargo, esas demandas de cambio hacia una enseñanza basada en un modelo constructivista apenas han alcanzado la realidad de las aulas. Este artículo propone que una de las razones de esa resistencia al cambio son las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de profesores y alumnos, al tiempo que introduce el resto de los estudios que componen este número monográfico.

Palabras clave: Conservatorios de música, concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje, interpretación musical, cambio educativo.

Learning and teaching musical performance: How to change conceptions and educational practices

Abstract

The education of the musical interpretation in the conservatoires during the last few years has been submitted to requirements of change, so much for the own curricular reforms that have taken place, as for the development of the proper investigation in this field. Nevertheless, these demands of change towards an education based on a constructivist model scarcely have reached the reality in the classrooms. This article proposes that one of the reasons from this resistance to change is the implicit conceptions on the learning and the education that teachers and pupils have, at the time it introduces to the rest of the studies that compose this monographic number.

Keywords: Conservatoires of music, teaching and learning conceptions and practises, music performance, educative change.

¹ Este artículo forma parte de la investigación *Instrucción para el cambio representacional: de las teorías implícitas al aprendizaje de conocimientos en contextos educativos*, financiada por el Plan Nacional I+D+, Ministerio de Educación y Ciencia, SEJ2006-15639-C02-01, cuya investigadora principal es María Puy Pérez Echeverría
Correspondencia con los autores: Juan Ignacio Pozo. Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Campus de Cantoblanco. Ctra. de Colmenar, Km. 15. 28049 – Madrid. E-mail: nacho.pozo@uam.es

Introducción

La enseñanza de la interpretación musical, como tantas otras prácticas educativas, está sometida a las tensiones del cambio educativo. Los conservatorios y escuelas de música están inmersos en un complejo, y con frecuencia contradictorio, proceso de transformación y reforma. Al igual que ha sucedido en otros tantos contextos instruccionales, dicho proceso ha venido implicando cambios profundos, a muy distintos niveles (profesores, alumnos, currículos, instituciones, etc.). Uno de los aspectos donde se han intentado introducir modificaciones sustanciales ha sido en los modelos o *enfoques* educativos que han predominado tradicionalmente en estos centros (Torrado, 2003). En este monográfico, en concreto, pretendemos mostrar algunas implicaciones de las nuevas propuestas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación instrumental, así como las dificultades y resistencias con las que se enfrenta dicho cambio en las concepciones y las prácticas de enseñanza, incluyendo algunas propuestas renovadoras de la educación musical en un ámbito tan conservador como es, casi por definición y desde su denominación, el de los conservatorios de música.

El interés por cambiar la manera en que los profesores y los alumnos de nuestros conservatorios enseñan y aprenden música ha sido impulsado, desde nuestro punto de vista, fundamentalmente desde dos frentes distintos, aunque sin duda relacionados. Por un lado, ha habido un cambio a nivel general en las teorías de la educación aceptadas en otros ámbitos científicos y académicos, de orientación *constructivista*, a partir de las que se articuló la Reforma Educativa implantada en nuestro país por medio de la LOGSE (1990)², la cual, como no podía ser menos, también está afectando a las propuestas curriculares desarrolladas en los conservatorios. Pero este cambio curricular se apoya en parte en la innovación e investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música, que es en sí misma una segunda fuente para ese cambio, que en los últimos años ha venido respaldando empíricamente la relevancia de poner en práctica dichas teorías constructivistas en la propia educación musical. Comenzaremos, por tanto, refiriéndonos a este segundo aspecto.

² Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990). Ordenación General del Sistema Educativo.

La investigación sobre la interpretación musical: revisando creencias tradicionales

La interpretación musical se ha constituido como un objeto de estudio de gran interés en las últimas décadas, especialmente fuera de las fronteras de nuestro país (para dos completas revisiones, véase Gabrielsson, 1999; 2003).

El nacimiento de la psicología cognitiva, allá por la segunda mitad del siglo XX, despertó entre los investigadores la motivación por estudiar los procesos que los músicos profesionales ponen en juego durante la práctica instrumental. En efecto, desde el estudio pionero de Wicinski (1950; citado en Miklaszawski, 1989), han sido numerosos los trabajos dedicados a caracterizar las competencias de los intérpretes expertos (por ej., solistas de prestigio, concertistas de orquestas, grandes maestros y pedagogos, etc.). De un modo muy sintético, algunos de los rasgos más sobresalientes que se les han venido atribuyendo han sido los siguientes. Por ejemplo, su capacidad de hacer un uso epistémico de la notación musical, que les permite no sólo decodificar las partituras a nivel gráfico o simbólico, sino sobre todo comprenderlas a nivel analítico y artístico (Neuhaus, 1973; más recientemente Chaffin e Imreh, 1997). También su competencia para utilizar distintos procedimientos de estudio, en función de los objetivos de aprendizaje -p.e. automatizar destrezas técnicas o leer a primera vista (Sloboda, 1985), memorizar partituras (Williamson, Valentine y Valentine, 2002), o aprender a comunicar emociones mediante la música (Juslin y Laukka, 2000); es decir, su capacidad de gestión metacognitiva y estratégica de los procesos de aprendizaje (Nielsen, 1999). Y, finalmente, su visión epistemológica pluralista de la interpretación musical, que les hace buscar una identidad propia como instrumentistas, potenciando de este modo su creatividad (Hallam, 1995).

El conocimiento de éstas y otras características de los intérpretes expertos hizo que la investigación con los novatos (p.e. alumnos principiantes, músicos *amateur*, etc.) se convirtiera también en un *tópico* muy relevante, tanto por su interés teórico como instruccional. Así, al igual que en otros dominios epistémicos, en el caso de la música comenzaron a desarrollarse trabajos en los que se comparaba el comportamiento de sujetos con diferentes grados de pericia (para una revisión, véase Lehmann y Gruber, 2006). En ellos se puso de manifiesto que las diferencias en el grado de “competencia instrumental” eran debidas, esencialmente, a dos factores: por un lado, al diferente grado de práctica con el instrumento, en términos de *cantidad* (como muestra el estudio

pionero de Ericsson, Krampe y Tesch-Römper, 1993); y, por otro lado, al diferente tipo de práctica con el instrumento, en términos de *calidad* (p.e. Williamon y Valentine, 2000).

Estos resultados tuvieron una notable repercusión a nivel educativo, pues provocaron que algunos de los planteamientos más arraigados en la *cultura* del aprendizaje musical fueran cuestionados con fuerza. Por ejemplo, con ellos se desmitificaba la importancia del talento innato -o del *genio*- como principal responsable de la “excelencia musical” (Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996). En otras palabras, hicieron que la creencia en que “el músico *nace*, no *se hace*” -tan asumida en los conservatorios, de modo implícito o explícito (véase Torrado, 2003)- se pusiera seriamente en duda (Musumeci, 2005). De este modo, si uno de los factores que convertían a músico en experto era su *cantidad* de práctica, ya no tenía demasiado sentido seguir seleccionando al alumnado de los conservatorios únicamente en función de sus “condiciones innatas” de partida. Por ello, tanto desde la investigación como desde la docencia, se empezaron a buscar otros criterios más apropiados para realizar estos procesos selectivos -como, por ejemplo, las motivaciones iniciales (McPherson y Zimmerman, 2002), o la disposición al esfuerzo (Williamon, 2004)-. Del mismo modo, dado que otro de los factores importantes parecía ser la *calidad* de la práctica, resultaba necesario reflexionar acerca de la efectividad de los *enfoques* de enseñanza y aprendizaje predominantes en estos contextos educativos.

“Históricamente, la relación más característica entre el profesor y el estudiante en la instrucción instrumental ha sido descrita como una relación de maestro-aprendiz, donde al maestro se le atribuye un rol de modelo y de fuente de identificación para el estudiante, y donde el principal modo de aprendizaje para el estudiante es la imitación” (Jorgensen, 2000, p. 68).

Así, a la par que las teorías constructivistas de la educación se generalizaban en otros ámbitos académicos, el “modelo de conservatorio” -en términos de Burwell (2005)- comenzaba a recibir duras críticas. En concreto, se empezó a cuestionar la efectividad del modelo de profesor transmisivo o *directo*, pues se consideraba que su forma *tradicional* de enseñar música no fomentaba que los alumnos aprendieran de un modo similar al de los expertos; por el contrario, se entendía que genera estudiantes con estrategias repetitivas e imitativas, esto es, con un tipo de práctica cuya *calidad* era ciertamente dudosa (Jorgensen, 2000). En consecuencia, en los últimos años, se han venido experimentando, aplicando e investigando metodologías de enseñanza basadas

en planteamientos teóricos más complejos, de corte *constructivista*, obteniéndose excelentes resultados en el aprendizaje de los alumnos (p.e. Burwell, 2005; Hultberg, 2002). No es de extrañar, por tanto, que dichas propuestas se hayan reflejado en los currículos educativos de distintos países, y de forma muy peculiar en el del nuestro, como veremos en el siguiente apartado.

Propuestas curriculares en interpretación musical: nuestro pasado, nuestro presente... ¿qué ha cambiado en realidad?

Históricamente, los conservatorios de música en España -aunque pueda parecer casi una redundancia innecesaria- han destacado por tratarse de un contexto especialmente “conservador” en cuanto a su visión de la educación (Torrado, Casas y Pozo, 2005). El reflejo de su cultura tradicional de la enseñanza y el aprendizaje quedó muy patente, por ejemplo, en los dos planes de estudio anteriores al actual: el Plan 42 (Decreto de 1942)³ y el Plan 66 (Real Decreto 2618/1966)⁴. En ambos se partía de una concepción esencialmente reproductiva, técnica y acumulativa del aprendizaje musical (Torrado, 2003). En otras palabras, se entendía que los principales objetivos en la enseñanza de la interpretación debían ser a) adiestrar a los alumnos en la decodificación de la notación musical (de ahí el mecánico *Solfeo* y sus interminables cursos); b) que desarrollaran un gran *virtuosismo técnico* con el instrumento (a base de intensas y agotadoras horas de práctica); y c) que acumularan un vasto repertorio de piezas en cada curso (cada vez más extensas y complicadas, por supuesto...). Ciertamente existían otras materias que, idealmente, debían ayudar a los alumnos a encontrar el sentido y el significado artístico de su actividad instrumental (p.e. Armonía, Historia de la Música, Estética, etc.). Sin embargo, éstas sólo se cursaban en los niveles más avanzados y, además de tener como único objetivo transmitir conocimientos “enciclopédicos” a los estudiantes, de manera implícita, a todas ellas se les atribuía una importancia *menor* -en jerga educativa, podríamos decir que eran las “marías” de estos currículos- (Bautista, Torrado, Pozo y Pérez Echeverría, 2006).

³ Decreto sobre organización de los conservatorios de música y declamación (Gaceta del 4 de julio de 1942).

⁴ Decreto 2618/1966, de 10 de Septiembre (B.O.E. de 24 Octubre de 1966). Reglamentación General de Conservatorios de Música.

Dado el “talento innato” que -según se entendía- requerían estos estudios, no es extraño que se realizaran estrictos procesos de selección del alumnado (Torrado, 2003). Sus criterios nunca estuvieron del todo definidos ni consensuados, pero igualmente se realizaban. En último término, no había mayor problema si fallaba la intuición de los profesores, pues la mayor criba siempre la realizaba el paso de los años. En efecto, se consideraba que estas enseñanzas tenían que ser necesaria y permanentemente selectivas, pues no todos los estudiantes podrían ser capaces de soportar la disciplina, la exigencia y la competitividad que -de forma explícita y deliberada- existía en estos centros. No resulta sorprendente, por tanto, que su tasa de abandono fuera tan extremadamente alta (Perelló, 2002).

A nuestro juicio, el hecho de que este elitismo fuera aceptado con tanta normalidad en los conservatorios, hizo que los modelos de enseñanza nunca fueran objeto de reflexión, ni por parte de los docentes ni de las administraciones educativas. Es decir, como las capacidades de los alumnos se daban por supuestas (su talento, su motivación, su pasión por la música, etc.), no tenía ningún sentido cuestionar las estrategias de enseñanza de los profesores, ni hacer especial hincapié en su formación psicopedagógica y didáctica (Bautista, 2007). Bastaba con asegurar su pericia como instrumentistas, de manera que fueran buenos “modelos” a imitar por los estudiantes. En síntesis, podríamos decir que estos planteamientos curriculares se basaban teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje muy simples e ingenuas, de naturaleza *directa e interpretativa* (Torrado y Pozo, 2006), como posteriormente veremos.

Por el contrario, el currículo vigente hoy día en los conservatorios (véase Orden de 28 de Agosto, 1992)⁵ propuso llevar el *constructivismo* a las aulas de estos centros. Resulta paradójico que fuera redactado años antes de que se realizaran algunos de los estudios que citamos en el apartado anterior, pues verdaderamente fue “adelantado” a la investigación específica del dominio musical. A nuestro entender, ello se debió a que en él se “trasladaron” los mismos planteamientos que subyacían al conjunto de la LOGSE (1992), derivados de la investigación en otras disciplinas y con los que se pretendía promover un cambio global en nuestro sistema educativo (Marchesi y Martín, 1998). En efecto, los conservatorios no fueron ajenos a este proceso de reforma. También a ellos llegaron nuevos planteamientos, que pretendían reemplazar a los más tradicionales y

⁵ Orden del 28 de Agosto de 1992, por la que se establece el curriculum de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados. (B.O.E. del 9 de septiembre de 1992).

arraigados históricamente. Nuevas propuestas cuya riqueza y complejidad teórica -a nivel psicológico, pedagógico, epistemológico, etc.- suponía un claro avance respecto a los currículos anteriores (Decretos 1942 y 1966, y obviamente también respecto a los anteriores de 1902 y 1917). A continuación describiremos algunos de los cambios más relevantes.

En la LOGSE (1992) se enfatizaba la importancia de asegurar una formación artística integral al alumnado, que no se limitara al dominio más puramente práctico de las técnicas instrumentales, sino que también incluyera otros aspectos inherentes al hecho musical -como fenómeno histórico-cultural, estético, expresivo o psicológico- (Orden de 28 de Agosto, 1992). En pocas palabras, se apostaba por dotar de sentido y significado artístico a la interpretación musical. Y además con el matiz de que esto debía ser así desde el inicio del proceso instruccional (no solo en los cursos más avanzados, como sucedía anteriormente).

Por otro lado, se abandonaba la lógica didáctica de los “programas” (es decir, de los repertorios de piezas establecidos *a priori*). En su lugar, en cada ciclo se propusieron una serie de objetivos mucho más flexibles y concretos, progresivamente más complejos. De este modo, el interés por “acumular obras musicales ciegamente” era sustituido por el de construir distintos tipos de capacidades, conocimientos y destrezas musicales. Así, pese a que estas enseñanzas seguían conservando su carácter profesional y especializado, se pretendía atender a la diversidad de los estudiantes y conseguir que cada uno aprendiera en la medida de sus posibilidades -o en su *zona de desarrollo próximo*, en términos de Vigotsky (1979)-.

La importancia de la labor del profesorado, en el éxito o fracaso de la enseñanza, fue por fin reconocida en este currículo. De ahí que en él se tomaran distintas medidas al respecto: a) una de ellas fue, como ya avanzamos, apostar por un enfoque educativo *constructivista* y aconsejar a los docentes su puesta en práctica; b) la otra consistió en prestar una especial atención a su formación, tanto inicial como permanente, mediante distintas asignaturas y cursos de capacitación psicopedagógica, curricular y didáctica (Bautista *et al.*, 2006). Con ello se pretendía que los profesores adquirieran una visión teórica más compleja acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que a su vez les permitiera aplicar estrategias metodológicas más “potentes”. Se intentaba así dotarles de recursos para, por ejemplo, promover capacidades de autonomía y autorregulación en los alumnos, incrementar su motivación y su creatividad, desarrollar las clases

colectivas eficazmente, o aprovechar el potencial formativo y formador de la evaluación (Torrado, 2003).

Como el lector habrá percibido, nuestra legislación curricular es afín a las propuestas realizadas en los últimos años desde la investigación musical, a las que aludíamos en el apartado anterior. En efecto, desde ambas instancias se apuesta por un modelo de profesor *constructivo*, pues se entiende que su manera de enseñar música fomenta un comportamiento *experto* en los estudiantes (p.e. un procesamiento artístico de las partituras, sus estrategias metacognitivas, su motivación o su creatividad). Ahora bien, al margen de este acuerdo entre investigación y currículo, ¿qué ocurre realmente hoy día en las aulas de los conservatorios?, ¿hasta qué punto se han asumido estos nuevos planteamientos?

Sin duda, quienes viven diariamente en esas aulas o en su entorno (profesores, pero también alumnos, padres pero también investigadores), desde la experiencia cotidiana en estos centros saben que estos cambios -como por otra parte sucede en otros muchos ámbitos educativos- distan mucho de haberse producido. Por el contrario, la herencia de la tradición aún sigue estando muy presente, pues en términos generales los profesores y los alumnos de conservatorio, como iremos viendo en algunos de los trabajos que componen este monográfico, siguen enseñando y aprendiendo música como hace décadas. ¿A qué se deben estas resistencias al cambio educativo? ¿Qué variables o factores pueden ayudarnos a comprender o explicar estas dificultades? ¿Cómo podrían superarse? El presente monográfico tiene como objeto ofrecer algunas respuestas a estas dificultades para el cambio, mostrando algunas de ellas, pero sobre todo sugiriendo alternativas, nuevas formas de hacer en las aulas de los conservatorios y escuelas de música, que puedan acercarnos a nuevas concepciones y nuevas prácticas de la enseñanza y aprendizaje musical.

Promoviendo el cambio educativo: concepciones, prácticas y culturas de centro

La realidad de los centros educativos, estén dedicados específicamente a la enseñanza de la música o el arte, a la formación ciudadana general, sea en la educación primaria y secundaria, o incluso a la educación superior, suele estar en estos tiempos bastante alejada tanto de las prescripciones de los investigadores e innovadores en el campo, como de los propios supuestos que subyacen a la normativa renovadora que ha

barrido muchos de esos ámbitos. De entre los diversos factores que podrían explicar esa distancia entre lo que se prescribe y lo que realmente ocurre (Sánchez, 2007), en este monográfico vamos a considerar dos factores esenciales, que no agotan desde luego los que habría que considerar para entender las dificultades del cambio educativo (por ej., Marchesi y Martín, 1998). En primer lugar, las *concepciones* de los profesores de música sobre el aprendizaje y la enseñanza de su materia y sus propias *prácticas* en el día a día del aula y, en segundo lugar, las relaciones institucionales, la cultura de los centros en la que tienen lugar esas prácticas. No vamos a entrar aquí a elaborar un modelo de las posibles relaciones entre estos aspectos –y otros no contemplados aquí– en el cambio educativo (véase Martín y Cervi, 2006; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Dado que cada uno de estos aspectos se va desarrollar en detalle en alguno de los artículos que componen este monográfico, nos limitaremos aquí a esbozarlos, deteniéndonos con mayor detalle en el primero de ellos, las concepciones y prácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Concepciones y prácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música

Al igual que sucede en otras áreas de la enseñanza (Pozo *et al.*, 2006a), los profesores de música mantienen diferentes concepciones implícitas sobre el aprendizaje de sus alumnos. En el aula de música, esas concepciones varían en la forma en que se relacionan el maestro, el alumno, el material de aprendizaje (método, partituras, libro, etc.) y el instrumento que se aprende a tocar. Esas diferentes relaciones nos han permitido identificar tres concepciones o *teorías implícitas* sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música (Torrado y Pozo, 2006; para un desarrollo del concepto de teoría implícita del aprendizaje, véase Pozo *et al.*, 2006b).

La concepción o teoría *directa* sería la más simple, constituyendo una especie de conductismo ingenuo, que reduce el aprendizaje a la adquisición de ciertos resultados o productos musicales, vagamente definidos como un “buen sonido” (Torrado y Pozo, 2006). Según esta concepción, enseñar produce directamente aprendizaje. Basta con exponer al alumno a los contenidos de una forma explícita y organizada para que, con la práctica adecuada, sean adquiridos. En el caso de la enseñanza musical, el aprendizaje se reduce al dominio técnico y a la práctica repetitiva de las obras que el alumno debe

aprender a tocar. En otras palabras, en esta teoría, la enseñanza está centrada en la ejecución o reproducción de las partituras.

En la práctica de los profesores que actúan de acuerdo con esta concepción (véanse los artículos de Bautista y Pérez Echeverría, y de Torrado y Pozo, ambos en este mismo número), ejecutar o reproducir las obras musicales constituye un fin en sí mismo. La clase tiende a ser un monólogo unidireccional, en que el profesor propone al alumno tocar una canción, para lo que normalmente se requiere previamente solfearla, y a partir de ahí toma todas las decisiones e interrumpe continuamente la actividad del alumno, con el fin de corregir todos los errores que detecta en su ejecución. Podríamos decir que según esta concepción ejecutar correctamente una obra es reproducir fielmente los aspectos que la identifican de forma más *real* (en cuestión de aspectos como afinación, ritmo y unos mínimos en cuanto a calidad de sonido). La música es lo que está escrito en la partitura, y todo lo que debe hacer el alumno es reproducirla por medio del instrumento, para lo cual el profesor proporciona todas las instrucciones detalladas de cómo debe hacerse, evitando que el alumno piense o construya sus propias soluciones (Torrado y Pozo, 2006).

En una segunda concepción, más elaborada que la anterior pero aún emparentada con ella, que hemos denominado teoría o concepción interpretativa (Pozo *et al.*, 2006b; también de la Cruz *et al.*, 2006; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002), un buen aprendizaje no sólo implica lograr reproducir fielmente los aspectos que identifican a la obra, tal como acabamos de ver, sino que también requiere apropiarse de los procesos que la hacen posible, con lo que la enseñanza tiende a centrarse en promover un dominio técnico de los procedimientos motores que hacen posible esa reproducción correcta, en ocasiones junto con los procesos cognitivos que puedan ayudar al profesor a gestionar mejor esos procedimientos técnicos. Los profesores cuya práctica se rige, de forma implícita o explícita, por esta concepción suelen definir los objetivos de su enseñanza según criterios técnicos y conceptuales (Torrado y Pozo, 2006). La meta inmediata ya no es tocar las piezas, sino el dominio del conocimiento técnico y conceptual que hace posible tocarlas *correctamente*, siempre según la idea de “buen sonido” que tiene el profesor y siguiendo fielmente sus instrucciones. En el artículo de Bautista y Pérez Echeverría (en este mismo número) pueden encontrarse numerosos ejemplos de esta concepción en la definición de los contenidos de la enseñanza instrumental.

Sin embargo, a pesar de sus diferencias conceptuales, para lograr ese dominio técnico y conceptual del instrumento, las estrategias didácticas son muy parecidas a las que hemos descrito en relación con la concepción directa, como ilustran Torrado y Pozo en este mismo número (véase también Torrado y Pozo, 2006). En ellas, el profesor sigue siendo el *director* de los procesos de aprendizaje del alumno, si bien en este caso ya no se trata de buscar directamente los resultados *sonoros* prefijados, sino de controlar esos procesos intermedios del alumno, tanto motores como cognitivos, que hacen posible ese “buen sonido”, y que, en todo caso, sean internos al alumno o directamente observables, se gestionan externamente. Por tanto, como muy bien ilustran los ejemplos presentados por Torrado y Pozo (en este mismo número), la clase sigue siendo un monólogo -al igual que sucedía en la práctica basada en la teoría directa-, si bien aquí los objetivos han cambiado y ya no están dirigidos directamente a reproducir sólo la pieza sino a dominar los recursos técnicos y conceptuales que hacen posible esa correcta ejecución, o si quiere, también aquí, “*tocar bien*”, que como hemos visto sigue consistiendo en reproducir fielmente aquellos aspectos que identifican la partitura de forma más *real*: la afinación, el ritmo y unos mínimos en cuanto a calidad de sonido

Estas dos concepciones que hemos descrito, aún con importantes diferencias, comparten la idea de que la enseñanza de la interpretación musical debe estar dirigida a reproducir de la manera más fiel posible lo que está presente -a ser posible explícito- en la partitura, y para ello el profesor debe evitar toda acción del alumno que se desvíe de esa meta. Esta idea, claramente alejada de los supuestos de los enfoques constructivistas dominantes entre los defensores del cambio educativo, como veremos en diversos de los artículos de este monográfico, suele ser dominante entre los profesores de música. Hay sin embargo una última concepción, que podemos denominar como *constructiva*, que se hallaría cercana a esos supuestos constructivistas. En ella, la enseñanza está centrada en aprender a controlar y dominar los procesos mentales y los procedimientos motores de forma coordinada, pero siendo además el propio alumno quien debe ejercer el control o regulación de su propia acción. No se trata ya sólo de enseñar a decodificar partituras y de dominar el instrumento a nivel técnico, sino de enseñar a controlar mentalmente y sentir el propio cuerpo, que es el que en definitiva interpreta, ejecuta o toca a través del instrumento la representación mental que se ha construido de la música. Se asume que es la propia actividad mental del alumno la que debe llevarle, bajo la supervisión o guía del maestro, a construir una representación artística de la partitura (algo más que afinar

y medir) y construir, del mismo modo, las acciones que le permitirán interpretar su propia representación de la misma.

El artículo de Torrado y Pozo (en este número) está dedicado precisamente a ilustrar en detalle los rasgos que caracterizan a una práctica docente basada en esta concepción, en la que como se apreciará, no se trata ya de dirigir externamente, como en las formas anteriores, los procesos cognitivos o incluso los componentes técnicos de la acción, sino de enseñarle a regular metacognitivamente su propia acción (Mateos, 2001). Las estrategias didácticas propias de esta concepción se basan en fomentar la reflexión del alumno sobre su propia práctica, como vía principal para favorecer su comprensión y con ello, generar una vía hacia la construcción de conocimientos en el marco de un aprendizaje cada vez más autónomo.

Estas tres concepciones o estilos docentes probablemente no se encuentran nunca en estado puro, en la medida en que muchas de las prácticas docentes están reguladas por teorías implícitas que muchas veces ni siquiera los propios profesores conocen y por tanto pueden controlar (Pozo *et al.*, 2006b). Pero aunque en las aulas de los conservatorios puedan encontrarse muy diferentes mezclas y variantes de estas posiciones, y aunque las investigaciones que estudian esas prácticas son casi inexistentes, nos atrevemos a aventurar, a partir de los escasos datos disponibles (por ej., Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2006) que aún hoy son las prácticas más conservadoras -las que aquí hemos situado en el marco de una teoría directa del aprendizaje- las que predominan en esas aulas, entre otras cosas porque son las más fieles a esas culturas educativas que hemos destacado al comienzo de estas páginas.

El cambio de las concepciones y las prácticas: experiencias de investigación e innovación

Pero llegados a este punto, más que pedir al lector un acto de fe o confianza en el juicio de los autores, en los artículos que siguen a esta Introducción, puede encontrar diversos trabajos de investigación e innovación que ofrecen una perspectiva no sólo del estado actual de esas concepciones y prácticas, sino de las vías mediante las que podemos impulsar su cambio. En un primer artículo, Alfredo Bautista y María del Puy Pérez Echeverría analizan, siguiendo el esquema teórico que acabamos de esbozar, las concepciones profesores de piano en Conservatorios de Música sobre los contenidos que consideraban más relevantes en su currículo. Se consideraron dos variables, el curso

en que se impartía la enseñanza de la interpretación musical y los años de experiencia docente. Los datos tienden a mostrar una limitada aceptación de las concepciones constructivistas, sostenidas no sólo por la LOGSE sino por la investigación dominante en este ámbito, de modo que la mayor parte de los profesores están más cercanos a lo que en este artículo hemos llamado teorías directa e interpretativa del aprendizaje de la música. Sin embargo, los datos muestran también que esas posiciones constructivistas tienden a ser más representativas del pensamiento de los profesores noveles, con escasa experiencia, que de los veteranos.

Este último dato, similar al obtenido en otras áreas o dominios de saber en relación con estas concepciones (por ej., Martín *et al.*, 2006; Pérez Echeverría *et al.*, 2006), es susceptible de diversas interpretaciones teóricas, unas por cierto más optimistas que otras. Las más pesimistas, quizás no carentes de razón, nos dirían que se trata de un constructivismo de discurso, explícito, que apenas cala la propia práctica docente y en todo caso se “cura” con los años y la práctica. Tal vez sea así en algunos casos, pero el siguiente artículo, de José Antonio Torrado y Juan Ignacio Pozo, muestra cómo puede mantenerse y desplegarse una práctica constructiva en la enseñanza instrumental de la música. Mediante el análisis de un caso práctico de enseñanza, en este caso de instrumentos de cuerda, se ilustran los rasgos que caracterizarían a esa práctica constructiva, que vendría definida esencialmente por centrarse en promover en los alumnos una reflexión y un metaconocimiento sobre su propia actividad musical, en la que la verdadera meta sería modificar las representaciones de los alumnos y ayudarles a gestionarlas de modo autónomo, de modo que los contenidos musicales (las obras que se interpretan e incluso la técnica que permite esa interpretación) se conciben como un medio para lograr esas representaciones en los alumnos, en vez de como un fin en sí mismas.

Esta idea de que la música interpretada no es el fin de la enseñanza instrumental, sino el medio para desarrollar capacidades en los alumnos, contrasta notablemente con las prácticas habitualmente observadas en las aulas de muchos conservatorios. Y uno de los aspectos en los que más se aprecia este contraste es en los diferentes usos que profesores y alumnos hacen de las partituras en el aprendizaje instrumental. Ya Bautista y Pérez Echeverría muestran en su trabajo cómo se concibe esa función de las partituras en las teorías implícitas de los profesores, pero en el siguiente trabajo de este dossier, Amalia Casas y Juan Ignacio Pozo se ocupan también de la forma en que los alumnos aprenden y procesan las partituras. Según muestra ese trabajo, el sistema de notación

musical ha evolucionado mucho en los últimos siglos. Este sistema, como otros sistemas notacionales o de representación externa (Martí, 2003; Martí y Pozo, 2000; Teubal, Scheuer, Pérez Echeverría y Andersen, en prensa), no solo ha servido como una memoria externa que registra o conserva el conocimiento musical, sino que también ha permitido o facilitado la evolución de la música en sí misma, haciendo posibles nuevas formas de pensarla, de concebirla, e incluso de sentirla. Por ello, en los conservatorios se demanda que los alumnos no sólo utilicen las partituras como “objetos de registro”, sino también como “herramientas de conocimiento”. Esta doble función de las partituras debería condicionar las actividades que los estudiantes realizan para aprenderlas, que no deberían ser sólo “repetitivas”, sino que también deberían implicar procesamientos más profundos. En el trabajo de Casas y Pozo se analizan esos diferentes niveles de procesamiento y aprendizaje de las partituras, que se ilustran con ejemplos de cómo músicos que se están formando como futuros profesores conciben el aprendizaje instrumental a partir de una partitura.

Pero, como se ha mencionado antes, el cambio de las prácticas educativas, aunque estrechamente ligado al cambio conceptual o cambio de concepciones y modelos docentes, no puede reducirse sólo a eso, sino que requiere también un profundo cambio institucional, un cambio en la cultura de los centros educativos (Martín y Cervi, 2006), que haga posible que esas nuevas concepciones puedan desarrollarse y se traduzcan en prácticas verdaderamente renovadoras. En el último de los artículos aquí presentados, Teresa Malagarriga, Isabel Gómez y Laia Viladot presentan una experiencia de innovación didáctica desarrollada en -o mejor debería decirse *por*- una Escuela Municipal de Música, en la que puede observarse cómo el cambio, lejos de ser sólo representacional o incluso didáctico, se constituye en una verdadera construcción de una nueva cultura educativa en la que deben implicarse profesores, alumnos, directivos, familias, etc., y que tiene como rasgo más distintivo, y sin duda exitoso, la integración de la innovación, la investigación y la formación docente a través de un trabajo interdisciplinar.

De manera clara esta experiencia, pero también las que se recogen en el resto de los trabajos, nos muestra que también en la enseñanza de la interpretación musical *otro mundo es posible*, pero por desgracia *no probable* a fecha de hoy, tal vez porque los conservatorios, haciendo honor a su nombre, tienden a preservar formas de enseñar y aprender que posiblemente responden a otros tiempos y a otras metas. Esperamos que el

conjunto de estos trabajos ayuden a alentar los vientos de cambio que ya empiezan a soplar en sus aulas.

Referencias

- Bautista, A. (2007). *El aprendizaje y la enseñanza de partituras musicales desde la perspectiva de profesores y alumnos de piano*. Trabajo inédito. Memoria para la obtención del D.E.A. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bautista, A., Torrado, J. A., Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las concepciones de los profesores de conservatorio sobre el aprendizaje y la enseñanza. En M. A. Ortiz & A. Ocaña (Eds.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural* (pp. 159-177). Granada: GEU.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22 (3), 199-215.
- Chaffin, R. & Imreh, G. (1997). Pulling teeth and torture: Musical memory and problem solving. *Thinking and reasoning: Special Issue on Expert Thinking*, 3, 315-336.
- De La Cruz, M.; Huarte, M.F.; Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2006) Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 18(1), 47-61.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römper, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Gabrielsson, A. (1999). The Performance of Music. En D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 501-602). San Diego: Academic Press.
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music. Special Issue: Investigating music performance*, 31 (3), 221-272.
- Hallam, S. (1995). Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, 23, 111-128.
- Hultberg, C. (2002). Approaches to music notation: the printed score as a mediator of meaning in western tonal tradition. *Music Education Research*, 4, 185-197.
- Hultberg, C. (2002). Approaches to Music Notation: the printed store as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, 4 (2), 185-197.
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17, 67-77.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2000). Improving emotional communication in music performance through cognitive feedback. *Musicae Scientiae*, 4, 151-183.
- Lehman, A. C. & Gruber, H. (2006). *Music*. En K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert performance* (pp. 457-477). Nueva York: Cambridge University Press.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martí, E. (2003). Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación. Madrid: A. Machado
- Martí, E. & Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 11-30.
- Martín, E. & Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. de la Cruz & N.

- Scheuer (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-203). Barcelona: Graó.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. En R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327-347). Nueva York: Oxford University Press.
- Miklaszawski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, 17, 95-109.
- Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía*, 34, 44-59.
- Neuhaus, H. (1973). *The art of piano playing*. Nueva York: Praeger Publishers Inc.
- Nielsen, S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 16 (3), 275-291.
- Perelló, V. (2002). *La educación musical en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Consejería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana.
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., Pecharróman, A., Cervi, J. & Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. de la Cruz & N. Scheuer (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. & de La Cruz, M. (Eds.) (2006a). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. P. (2006b). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. & Pozo, J. I. (2002). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XVII, 2, 101-114.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Teubal, E., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P. & Andersen, Ch. (Eds.) (en prensa) *Representational systems and practices as learning tools in different fields of knowledge*. Londres: Sense Publications.
- Torrado, J. A. (2003). *Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Torrado, J. A., Casas, A. & Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de Psicología*, 26 (2), 259-270.
- Torrado, A. & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer; M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-228). Barcelona: Graó.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Crítica.
- Williamon, A. & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.
- Williamon, A. (Ed.) (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Williamon, A., Valentine, E. & Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14 (4), 493-520.