

---

---

# FACTORES AMBIENTALES EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MUSICALES INTERPRETATIVAS A LO LARGO DEL CICLO VITAL \*

Jane W. Davidson, Michael J. A. Howe  
y John A. Sloboda

## Introducción

El etnomusicólogo J. Messenger describió de este modo la actividad musical de la tribu Anang Ibibo, objeto de su investigación en Nigeria en 1958:

Nos sorprendió una y otra vez la habilidad para la música que manifiestan estas gentes, y especialmente los niños, que antes de los cinco años de edad ya cantan cientos de canciones -tanto individualmente como en coros-, tocan varios instrumentos de percusión, y han aprendido docenas de complejos movimientos de danza, que requieren de un increíble control muscular. En vano tratamos de encontrar individuos sin habilidad musical, con la dificultad añadida de que al preguntar a la gente sobre la posible incapacidad de algunas personas de distinguir notas de distintas alturas y las consecuencias de dicha incapacidad, no contábamos con un concepto comparable en la lengua de los Anang [...] Ellos no reconocen, por mucho que les hayamos inquirido, que pueda haber individuos carentes de las habilidades musicales requeridas. La misma actitud es aplicable a otras áreas artísticas. Algunos cantantes, bailarines o tejedores son considerados más hábiles que el resto, pero todo el mundo sabe bailar y cantar bien.<sup>1</sup>

Evidentemente, entre los Anang Ibibo existe la creencia de que toda persona es capaz de un alto grado de destreza musical. Esta visión no es ampliamente compartida en Occidente, pero existen ciertas pruebas de que, pese a las apariencias, la mayor parte de la población tiene algo de habilidad musical. La investigación llevada a cabo en Europa Occidental sobre la respuesta del individuo a la música<sup>2</sup> revela que, incluso antes del nacimiento, tal respuesta

\* "Environmental factors in the development of musical performance skills over the life span". Publicado en *The Social Psychology of Music* (David J. Hargreaves y Adrian C. North, eds.). Oxford University Press, Oxford (1997).

<sup>1</sup> *Esthetic Talent* de J. Messenger, 1958; págs. 20-22.

<sup>2</sup> Por ejemplo, *The Foetal Stage* de J. P. Lecanuet, en *Music Beginnings: origins and development of musical competence* (ed. Irene Deliège et al. Oxford, University Press, Oxford, 1996); H. Papoušek, *Musicality and Infancy: Biological and cultural origins of precocity* (ed. Irene Deliège et al. Oxford, University Press, Oxford, 1996); y Zenatti, *Influence de quelques variables socio-culturelle sur le développement musical de l'enfant. Psychologie Française* 21 (1976), págs. 185-190.

tiene lugar. Conforme el niño va madurando, hay un tipo de proceso de “aprendizaje musical” en el que las reglas gramaticales del lenguaje musical de una determinada cultura con sintetizadas inconscientemente. Así, a los diez años de edad más o menos, la mayoría de los niños es capaz de distinguir los pasajes musicales que se ajustan a las normas de un determinado lenguaje musical de aquellos otros pasajes que no lo hacen,<sup>3</sup> y la mayoría son capaces de emitir juicios de forma apropiada sobre el carácter emocional de distintas piezas.<sup>4</sup> En la edad adulta, incluso personas que no han recibido enseñanza específicamente musical son capaces –siempre que no tengan que realizar tareas que impliquen el conocimiento del vocabulario musical, la notación, o la memorización a largo plazo– de hacer comentarios sobre la estructura musical que son parecidos a los de personas que sí han recibido formación musical.<sup>5</sup> Por tanto, la evidencia muestra que existe un proceso de desarrollo, en el que el aprendizaje de la música y su estructura se produce de manera “natural” como resultado de la exposición a los productos musicales de la cultura.

En la cultura Anang, es obvio que estas habilidades descansan sobre la participación habitual en la ejecución de la música. De hecho, la suya es una cultura en la que todos participan en el hecho de “hacer música”, disfrutando de la interacción social, y de las habilidades manuales y expresivas que la música proporciona a su vida cotidiana. En la Europa Occidental tal participación regular en actividades musicales es rara hoy en día, aunque se sabe que en la Venecia del s. XVIII ciertos orfanatos (siendo el más célebre de ellos *La Pietà*, donde Vivaldi impartía clases) crearon un ambiente cultural en el que se valoraba y fomentaba la destreza musical, y donde todos los niños adquirirían un alto nivel de habilidad interpretativa.<sup>6</sup> Sin embargo, en términos generales puede decirse que la participación en la interpretación musical es un interés y una actividad minoritaria, y dado que la experiencia de la ejecución musical no es familiar, la mayor parte de la gente no es consciente de cómo se desarrollan las habilidades musicales. La tendencia ha sido considerar que estos logros son consecuencia de la posesión de un “don” o “talento” al alcance sólo de unos pocos, que el individuo poseedor ha recibido supuestamente de forma hereditaria o biológica.

La explicación de la consecución de logros musicales en términos de “talento” o de “don” responde a una visión determinista según la cual la habilidad musical es hereditaria. En realidad, aun siendo cierto que las diferencias biológicas entre individuos desempeñan un

<sup>3</sup> J. A. Sloboda, *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford University Press, Oxford, 1985.

<sup>4</sup> H. Gardner, *Childrens sensitivity to musical styles*. En *Merril-Palmer Quarterly* 19 (1973): págs 67-72.

<sup>5</sup> Por ejemplo, E. Bigand, *Abstraction in two forms of underlying structure in a tonal melody*, en *Psychology of Music* 19 (1990), págs. 45-59; I. Deliège y A. El Ahmahdi, *Mechanisms of cue extractions in musical groupings: a study of perception on Sequenza VI for solo viola by Luciano Berto*, en *Psychology of Music* 19 (1990), págs. 18-44.

<sup>6</sup> M. J. A. Howe, *The origins of exceptional ability* (Blackwell, Oxford, 1990); J. H. Kunkel, *Vivaldi in Venice: a historical test of psychological propositions*, en *Psychological Record* 35 [1985], págs 445-457.

importante papel en el desarrollo humano,<sup>7</sup> explicar la excelencia musical únicamente en términos de “talento” o “don” niega las diversas –y potencialmente vitales– influencias ambientales que afectan a dicho desarrollo.<sup>8</sup> De hecho, uno de los ejemplos que suele citarse como muestra de talento o don musical es la posesión del llamado “oído absoluto”. Sin embargo, los estudios empíricos realizados en los últimos treinta años parecen indicar que el oído absoluto requiere una exposición bastante sistemática a estímulos durante la primera infancia.<sup>9</sup> También existen pruebas de que, con un trabajo suficientemente persistente, cualquier persona puede alcanzar una excelente distinción entre distintas notas.<sup>10</sup> El argumento de Levitin<sup>11</sup> es que los experimentos sobre el oído absoluto suelen recurrir a dos habilidades independientes, a saber, la memoria de la altura de las notas, y la clasificación de dichas alturas (la capacidad de dar nombre a una altura que ha sido recordada). Al medir Levitin la memoria para la altura de las notas en una tarea en la que no se requería la clasificación nominal de dichas alturas (cantar de memoria canciones populares conocidas), más de dos tercios de un grupo no previamente seleccionado de estudiantes universitarios dieron muestra de buena memoria para las alturas.

### Estudio del ciclo vital

La mayor parte de la investigación existente se basa en métodos retrospectivos, que utilizaban información biográfica de músicos adultos de gran éxito. Uno de estos estudios, el de Manturzevska,<sup>12</sup> se hizo sobre un grupo de músicos adultos ya establecidos profesionalmente, empleando tanto entrevistas y cuestionarios estructurados como no estructurados que contenían una amplia gama de preguntas retrospectivas, desde la ascendencia del individuo hasta las motivaciones intrínsecas y extrínsecas y los obstáculos de su trayectoria profesional en distintas etapas de su vida. Un problema serio de los métodos de este tipo es lo poco fiable de la

<sup>7</sup> Véase el cap. 2 del libro *The Social Psychology of Music* (David J. Hargreaves y Adrian C. North, eds.) Oxford University Press, Oxford (1997).

<sup>8</sup> D. J. Hargreaves, *Musical education for all*, en *The Psychologist* 7 (1994), págs. 357-358; J. Radford, *Variations on a musical theme*, en *The Psychologist* 7 (1994), págs. 359-360.

<sup>9</sup> D. Sergeant, *Experimental investigation of absolute pitch*, en *Journal of Research in Music Education* 17 (1969), págs. 135-43.

<sup>10</sup> L. L. Cuddy, *Practice effects in the absolute pitch judgement of pitch*, en *Journal of the Acoustical Society* 43 [1986], pág. 1069-76; P. T. Brady, *Fixed-scale mechanisms of absolute pitch*, en *Journal of the Acoustical Society of America* 48 [1970], págs. 883-7.

<sup>11</sup> D. J. Levitin, *Absolute memory for musical pitch: evidence from the production of learned melodies*, en *Perception and Psychophysics* 56 (1994), págs. 414-423.

<sup>12</sup> M. Manturzevska, *A biographical study of the life-span development of professional musicians*, en *Psychology of Music* 18 (1990), págs. 112-139.

memoria a lo largo de la vida cuando la información ha sido retenida en la memoria durante un largo lapso de tiempo, ya es muy difícil saber en qué momento fue aprendida. Así, por ejemplo, podremos entender el concepto de "azul" como color, y, sin embargo, pocos de nosotros seremos capaces de recordar en qué momento aprendimos las características de "lo azul". Dicho de otro modo, hay un recuerdo semántico, pero no hay ningún episodio relacionado<sup>13</sup> con el significado. Incluso, si hablamos de episodios, las características parecen fundirse o incluso olvidarse incluso cuando los episodios son importantes pasos en la vida, como casarse, graduarse en la universidad, etc. Por tanto, es muy probable que en actividades de práctica diaria, como la música, los detalles particulares como los aumentos en el tiempo dedicado al día al estudio, o incluso sentimientos hacia determinados profesores, puedan volverse algo borrosos con el tiempo. Consecuentemente, puede resultar difícil, a medio plazo, desentrañar las distintas influencias.

¿Cómo pueden entonces ser observadas con precisión las influencias ambientales del desarrollo de las habilidades interpretativas? Sería deseable observar directamente las circunstancias que rodean la aparición primera de la destreza musical, realizando un seguimiento de individuos jóvenes desde su nacimiento hasta el momento en que alcanzan su competencia musical. Sin embargo, en la práctica, esto sería muy difícil. Serían necesarios muestreos muy numerosos, pues los niños que emprenden el aprendizaje musical son minoría, y sólo una pequeñísima proporción de ellos llegarán a ser músicos completamente formados. Un enfoque más realista del problema sería entrevistar a jóvenes en distintas fases del aprendizaje: desde aquéllos que llevan menos de un año aprendiendo hasta aquéllos que han estudiado durante quince años. De este modo se puede examinar el grado de compromiso de los alumnos con su propio desarrollo musical. Y dado que estos alumnos podrían estar temporalmente cercanos a los eventos que se les pide que rememoren, sería también posible utilizar una técnica de entrevista estructurada en la que el joven y sus padres o tutores fueran entrevistados por separado, de forma que se pudieran corroborar las respuestas.

El valor social y educativo de explorar la aparición de destrezas tan especializadas es evidente. Como parte de este proceso, es esencial explorar diversas experiencias en el aprendizaje musical, y no sólo la de los individuos más aventajados. Así pues, en uno de los extremos parece importante estudiar a individuos con una trayectoria en el aprendizaje análoga a la de virtuosos adultos como Tasmin Little o Yo-Yo Ma; pero, en el polo opuesto, también parece esencial examinar el caso de individuos que han abandonado todo vínculo formal y de ocio con la música. En nuestra investigación más reciente, estudiamos la gama de alumnos mediante el examen de las experiencias de cinco grupos diferentes de jóvenes, seleccionados

---

<sup>13</sup> D. C. Rubin (ed.), *Autobiographical memory*. Cambridge University Press, Cambridge (1986).

en razón de su extracción socio-económica, sexo, edad, e instrumento. El primero de los grupos estudiaba en un conservatorio (llamaremos a este grupo “especialistas”); el segundo de los grupos era el constituido por niños que no habían sido admitidos en este conservatorio (“especialistas rechazados”); el tercer grupo incluía a aquellos cuyos padres se habían limitado a informarse sobre el conservatorio (“especialistas de interés pasivo”); el cuarto grupo estaba formado por niños que estudiaban un instrumento, y para los que la música era una afición más (“instrumentistas no especialistas”); el quinto grupo estaba formado por niños que habían estudiado durante al menos seis meses, pero que lo habían dejado al menos un año antes de las entrevistas (“instrumentistas que lo han dejado”). Se confirmó de forma objetiva la diferencia de nivel de competencia musical entre los distintos grupos mediante las pruebas y nivelés de la *Associated Board* y la *Guildhall School of Music*. Los “especialistas” obtuvieron las calificaciones más altas, los “instrumentistas que lo habían dejado” las más bajas, y los demás grupos calificaciones intermedias.

De este modo, estimamos que nuestra investigación aporta datos que pueden normalmente esclarecer las circunstancias ambientales en las que las habilidades musicales hacen –o no hacen– su aparición. A lo largo de las siguientes secciones expondremos los hallazgos de nuestro trabajo junto con las conclusiones de la literatura ya existente sobre este tema, con el fin de esbozar cómo van emergiendo las habilidades musicales interpretativas a lo largo del ciclo vital.

## LOS INDICIOS DE HABILIDAD MUSICAL EN LA INFANCIA TEMPRANA

Es frecuente que en las biografías de músicos famosos se relaten anécdotas sobre los signos más tempranos de su habilidad musical. Estas anécdotas suelen referirse de forma preferente a la primera entonación e imitación de melodías, o al hecho de tocar melodías correctamente en un teclado o con un instrumento de viento. Se dice, por ejemplo, que Stravinsky dejaba atónitos a sus padres cuando a los dos años de edad imitaba el canto de los campesinos de su región.<sup>14</sup> Scheinfeld afirmó que la mayoría de los virtuosos de cualquier instrumento ha mostrado algún signo de habilidad antes de los cinco años de edad, apoyando la idea según la cual se dan algunos indicios de destreza antes del aprendizaje de un instrumento. Sin embargo, aunque esta evidencia es coherente con la presunción de que existen indicadores especiales de un inherente y excepcional talento, es igualmente posible que los niños en cuestión sencillamente hubieran sido sometidos a una mayor exposición a la música en su ambiente

<sup>14</sup> H. Gardner, *Children's sensitivity to musical styles*, en *Merril-Palmer Quarterly* 19 (1984); págs. 67-72.

que otros niños, y que, como consecuencia con esta familiaridad, mostraran más signos de capacidad musical.

Los escasos estudios empíricos que tratan de músicos profesionales consumados y que se apoyan en datos obtenidos de fuentes fiables<sup>15</sup> no parecen dar excesivo peso a la idea de los signos tempranos de habilidad musical. Nuestro reciente estudio<sup>16</sup> confirmó esto, puesto que las edades en las que se vieron por primera vez muestras de un comportamiento musical no variaban mucho; la media de edad a la que comenzaban dichas actividades era:

- 1) 1,40 años: el niño se mueve al escuchar música
- 2) 1,94 años: el niño muestra gusto por el sonido musical
- 3) 2,31 años: el niño se muestra atento a la música
- 4) 4,43 años: el niño muestra su deseo de participar en actividades musicales

Sólo en las primeras tentativas de cantar hubo una diferencia substancial entre los grupos, con el grupo de niños "especialistas" adelantado en seis meses a todos los demás; el valor medio registrado fue 1,70 años. La razón por la cual el canto aparece antes en el grupo especialista puede estribar en que los padres de estos niños participaban con sus hijos en más actividades que otros padres.

## LA ADQUISICIÓN DE LAS DESTREZAS MUSICALES

La investigación sobre la adquisición de distintos tipos de destrezas muestra que, de todos los factores intervinientes, el más directamente decisivo es el de la práctica deliberada. Por ejemplo, Chase y Ericsson<sup>17</sup> documentan el proceso de las destrezas mnemotécnicas. Al comienzo de las pruebas, S. F., uno de los sujetos estudiados, tenía el rango de memoria normal de mas siete y menos dos para la memorización inmediata de muestras numéricas.<sup>18</sup> Sin embargo, la capacidad memorística de S. F. se incrementó espectacularmente después de 200

<sup>15</sup> Manturzewska, 1990; J. A. Sloboda y M. J. A. Howe, *Biographical precursors of musical excellence: an interview study*, en *Psychology of Music* 19 (1991), págs. 3-21; L. A. Sosniak, *Learning to be a concert pianist*, en *Developing talent in young people*, ed. B. S. Bloom, Ballantine, Nueva York (1985); L. A. Sosniak, *The tortoise, the hare, and the development of talent*, en *Encouraging the development of exceptional skill and talents*, ed. M. J. A. Howe, *British Psychological Society*, Leicester [1990]).

<sup>16</sup> Los detalles de este estudio podrán encontrarse en el artículo de M. J. A. Howe, J. A. Davidson, D. M. Moore y J. A. Sloboda *Are there early childhood signs of musical ability?*, en *Psychology of Music* 23 (1995); págs. 162-76.

<sup>17</sup> W. G. Chase y K. A. Ericsson, "Skilled memory". *Cognitive skills and their acquisition* (ed. J. R. Anderson). Erlbaum, Hillsdale, NJ (1981); págs. 141-189.

<sup>18</sup> G. A. Miller, *The magic number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for information processing*, en *Psychological Review* 63 (1956), págs. 81-93.

horas de práctica sistemática de la tarea. Sin embargo, al final de este periodo la capacidad de memorización de otro tipo de muestras, como las combinaciones tomadas al azar de letras del alfabeto, no varió sustancialmente. El efecto de la práctica era específico del tipo de material practicado, los números.

### Práctica musical

Otros estudios<sup>19</sup> obtuvieron información específica sobre la cantidad de “práctica formal” (escalas, piezas, y ejercicios técnicos) realizada por alumnos de violín. En dichos estudios se manifestó una relación clara entre la destreza obtenida y la práctica acumulada. Los mejores alumnos en los departamentos de interpretación instrumental en ese conservatorio habían acumulado diez mil horas de práctica a la edad de 21 años, mientras que los alumnos de instrumento menos brillantes del departamento de pedagogía tenían en su haber, como promedio, la mitad de esas horas.

Con estas conclusiones en mente, en nuestro trabajo de investigación presuponíamos que los jóvenes instrumentistas diferían notablemente en cuanto la cantidad de práctica formal.<sup>20</sup> Tal como esperábamos, efectivamente había grandes diferencias en la cantidad de práctica formal en los diferentes grupos de niños de nuestro estudio. Estas diferencias entre grupos eran enormes, ya que los alumnos especialistas estudiaban más de cuatro veces más que los alumnos que, tocando un instrumento, no eran especialistas en él. Las diferencias eran ya manifiestas en las primeras fases del proceso de aprendizaje, durante los dos primeros años de contacto con el instrumento, y en niños de tan sólo seis años de edad. El número de horas dedicadas por el grupo de instrumentistas especialistas era muy análogo al que constataba el estudio de Ericsson.<sup>21</sup>

Tal como hemos indicado anteriormente, descubrimos diferencias objetivas entre los grupos recopilando datos sobre el rendimiento académico de los niños. De hecho, observamos que el grupo especialista progresó académicamente mucho más deprisa que los demás. No obstante, al examinar mediante un tratamiento informático de los datos la relación entre el nivel académico obtenido y el número de horas dedicadas, encontramos que no había diferencias entre grupos. Dicho de otro modo, a los sujetos les llevó las mismas horas de práctica conseguir un nivel determinado, independientemente del grupo al que pertenecieran.

<sup>19</sup> K. A. Ericsson, R. T. Krampe, y C. Tesch-Romer, *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*, en *Psychological Review* 100 (1993); pág. 363-406.

<sup>20</sup> Para más detalles, véase el estudio de J. A. Sloboda, J. W. Davidson, M. J. A. Howe y D. G. Moore *et al.* *The role of practice in the development of expert musical performance*, en *British journal of Psychology* 87 (1996); págs. 287-309.

<sup>21</sup> Ericsson, Krampe, y Tesch-Romer, 1993.

Así pues, una práctica deliberada tiene efectos significativos en el aprendizaje. Krampe y Ericsson han demostrado en un estudio llevado a cabo con pianistas adultos<sup>22</sup> que la práctica deliberada debe mantenerse durante la vida adulta si se quiere verificar un desarrollo de la destreza instrumental a lo largo de los años. Es más, descubrieron que la práctica deliberada y esforzada es un factor crítico en el progreso y mantenimiento de la destreza en intérpretes de edades avanzadas.

La importancia central de la práctica en el desarrollo de la destreza musical ha sido a veces discutida, mediante anécdotas sobre músicos cuyas ejecuciones son de un nivel extraordinario sin haber tenido un aprendizaje formal. Sin embargo, si examinamos las biografías de estos individuos "excepcionales", llegamos a la conclusión de que sí se les puede aplicar la conclusión que hemos obtenido sobre la importancia de la práctica. Dos individuos bien distintos entre sí nos ayudaron a llegar a dicha conclusión: el autista N. P., estudiado por Sloboda *et al.*,<sup>23</sup> y Louis Armstrong, el trompetista de Nueva Orleans, estudiado por Collier.<sup>24</sup>

N. P. era un individuo de muy bajo rendimiento mental en todas las áreas de su vida, excepto la interpretación musical. Con poco más de veinte años, después de una sola escucha, era capaz de tocar un movimiento entero de una sonata para piano de Grieg. Al indagar en su biografía, el equipo investigador descubrió que N. P. había pasado la mayor parte de su vida escuchando música clásica tonal por la radio. De hecho, su atención estaba totalmente dirigida a la música, y su actividad mental dedicada a la asimilación y memorización de la estructura musical. Una serie de grabaciones realizadas a la edad de cinco y ocho años demostraban que las habilidades interpretativas de N. P. se forjaron mediante procesos de ensayo y error.

Habiendo N. P. pasado muchas horas al teclado, al llegar a la edad adulta su capacidad de reproducir música tonal era verdaderamente sorprendente, pero no siempre precisa nota por nota. Las pequeñas imprecisiones revelaban un conocimiento profundo de la música tonal occidental, pues siempre encajaban como posibles soluciones estructurales a una sucesión armónica establecida. La habilidad de este individuo estaba circunscrita a la música tonal, pues cuando los investigadores le pedían que tocara una pieza de Bartók basada en la escala de tonos -que no era familiar para él- fracasaba completamente. Así, su conocimiento musical era profundo, pero limitado al material musical al que se había sometido en su vida.

El segundo individuo, Louis Armstrong, no recibió una educación musical formal, pero estuvo expuesto con frecuencia a estímulos musicales desde una edad muy temprana. Las

---

<sup>22</sup> K. A. Ericsson y R. Krampe, *Acquisition and maintenance of high-level skill in violinists and pianist: the role of deliberate practice*. Ponencia presentada en el congreso *VIIIth European Conference on Developmental Psychology*. Cracovia, 1995.

<sup>23</sup> Sloboda *et al.*, 1985.

<sup>24</sup> J. L. Collier, *Louis Armstrong: an american genius*. Oxford University Press, Nueva York (1983).

calles de Nueva Orleans estaban llenas de bandas de música, y, de hecho, él cantaba en coros callejeros, de modo que tuvo abundante tiempo y ocasión de explorar libremente la música. Solía presenciar actuaciones de jazz, y mediante ensayo y error -e interacción con músicos mayores que él- tuvo muchas oportunidades para hablar de música, tocar, y desarrollar de este modo sus propias ideas.

El hecho de que N. P. y Louis Armstrong nunca practicaran de un modo sistemático con la ayuda de un profesor no quiere decir que no hubieran practicado durante miles de horas. Podemos confirmar esto con datos referentes a nuestros instrumentistas más dotados, con muchas más horas de práctica informal -debida a su propia motivación- que los instrumentistas de rendimiento menor. Dado que los más dotados realizaron menos práctica informal que formal (la impuesta por sus profesores), podemos aventurar que la combinación de práctica formal e informal les ayudó a afrontar con éxito el proceso de aprendizaje. Es importante recalcar que los alumnos menos dotados no realizaban actividad alguna de práctica informal. Parece, por tanto, probable que una exploración libre de la música es importante para la adquisición de la destreza musical. Tanto si la práctica es una combinación de actividades formales e informales, como si es sólo una gama de actividades exclusivamente informales, se requiere un número de horas elevado para que la habilidad musical llegue a desarrollarse.

Por supuesto, decir que la práctica es informal y formal no es decir mucho. La eficacia de la práctica no sólo dependerá de la cantidad. Por ejemplo, Gruson<sup>25</sup> y Miklaszewski<sup>26</sup> concluyeron que la estructura de la práctica es importante. En el estudio de Miklaszewski sobre un solo pianista, observó que éste seleccionaba pequeños fragmentos de una obra y los practicaba durante un cierto espacio de tiempo, y que según avanzaba el estudio, los fragmentos eran cada vez más largos. Dentro de esta estrategia de estudio por secciones, el comportamiento más repetido era tocar una misma sección a tempo rápido o lento, alternativamente. Tras sus observaciones de alumnos muy jóvenes, Gruson concluyó que el estudio comporta una serie de transiciones entre el aprendizaje controlado y el aprendizaje automático de material musical seleccionado en unidades cada vez más largas. Hallam, en su estudio de 22 músicos profesionales,<sup>27</sup> mostró que las estrategias de aprendizaje son altamente individuales, y que no se puede trazar una correspondencia válida entre una estrategia concreta y el éxito de un intérprete. El músico profesional emplea una gran variedad de estrategias en su práctica,

<sup>25</sup> L. Gruson, *Rehearsal skill and musical competence. Does practice make perfect?*, en *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition* (ed. J. A. Sloboda). Oxford University Press, Oxford (1988).

<sup>26</sup> K. Miklaszewski, *A case study of a pianist preparing a musical performance*, en *Psychology of Music* 17 (1989); págs. 95-109.

<sup>27</sup> S. Hallam, *Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music*, en *Psychology of Music* 23 (1995); págs. 111-29.

desde enfoques holísticos del estudio de una obra, hasta las series de fragmentos del pianista de Miklaszewski. La investigación sobre este tema realizada hasta ahora es escasa, quedando mucho trabajo por hacer para llegar a comprender estas cuestiones plenamente.

### Aspectos técnicos y expresivos de la interpretación musical

El estudio de un instrumento es una actividad en la que se exploran y aprenden tanto aspectos de la técnica como de la expresión. Estas habilidades son constituyentes distintos de la excelencia musical, pero se considera que dicha excelencia es una síntesis de ambas: sin una de ellas, se considera que el intérprete presenta deficiencias en un aspecto decisivo de su oficio.<sup>28</sup> En Occidente, se considera que los aspectos técnicos y mecánicos de la interpretación entran en el terreno de aquello que puede ser aprendido, en tanto que los aspectos expresivos son considerados como más instintivos o naturales. Bien pensado, esta visión parece ilógica, pues la investigación más reciente ha demostrado concluyentemente que aunque el uso de la expresividad puede variar mucho entre distintos músicos,<sup>29</sup> haciendo posible una expresión musical personal, la expresión musical es racional y obedece a determinadas reglas.

Hay cinco características que dan fe de la racionalidad de la interpretación expresiva. En primer lugar, es sistemática, es decir, hay una relación clara entre el empleo de ciertos recursos (*rallentando*, acentuación, etc.) y algunos elementos estructurales de la música, como los fines métricos o fraseológicos.<sup>30</sup> En segundo lugar, la interpretación expresiva muestra comunicabilidad, en el sentido de que un oyente podrá inferir más fácilmente los elementos estructurales de la música cuando la expresividad está presente que cuando no lo está. En tercer lugar, muestra estabilidad: un intérprete experto podrá reproducir fielmente la misma interpretación expresiva en ocasiones separadas temporalmente por varios meses.<sup>31</sup> En cuarto lugar, una interpretación expresiva muestra flexibilidad: un intérprete experto puede atenuar, exagerar, o cambiar el contorno expresivo para destacar determinados aspectos de la música.<sup>32</sup> En quinto y último lugar, muestra automatismo: un intérprete experto no es siempre consciente de los pormenores sobre cómo una intención expresiva se traduce en acción.<sup>33</sup>

<sup>28</sup> W. Coker, *Music and meaning: a theoretical introduction to musical aesthetics*. Free Press, Nueva York (1972).

<sup>29</sup> Sloboda, 1985.

<sup>30</sup> N. P. Todd, *A model of expressive timing in tonal music*, en *Music Perception* 3 (1985); págs. 33-58.

<sup>31</sup> L. H. Shaffer, *Timing in solo and duet piano performances*, en *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 36A (1984); págs. 577-95.

<sup>32</sup> J. W. Davidson, *Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians*, en *Psychology of Music* 21 (1993); págs. 103-13. O también, de C. Palmer, *Mapping musical thought to musical performance*, en *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 15 (1989); págs. 331-46.

<sup>33</sup> A. Gabrielsson, *Timing in music performance and its relation to music experience*, en *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition* (ed. J. A. Sloboda). Oxford University Press, Oxford (1988).

Esto se produce mediante el aprendizaje repetitivo de conexiones regulares (intención-actuación) que no podrían establecerse si no fueran sistemáticas y sujetas a reglas. Si la expresión está sujeta a reglas, ¿por qué se afirma que es producto del instinto?

### La expresión interpretativa

Como muchas de las destrezas del intérprete, los detalles de la expresión musical no son conocidos por él mismo –desde luego no hasta el punto de ser explicados mediante palabras–. Además, la interpretación expresiva es controlada, al menos en parte, por gestos preexistentes en otros terrenos no musicales de la actividad humana (movimiento, vocalización de emociones). Su aplicación a la interpretación musical puede provenir de un proceso de aprendizaje analógico, por el cual un gesto se transfiere del terreno no musical a la estructura musical en un solo acto de reconocimiento, en lugar de una construcción analítica nota por nota, o un proceso de aprendizaje acumulativo. La verificación de lo adecuado de esta transferencia puede realizarse mediante el control del propio intérprete como “oyente”, más que en un plano analítico. Hay toda una serie de razones válidas por las que algunos intérpretes son capaces de asimilar estas analogías gestuales más fácilmente que otros, y la exploración detallada de estas razones constituye una posible explicación de la noción de “talento” musical.

El estudio de Sloboda<sup>34</sup> mostró que los pasajes musicales que daban lugar a reacciones emocionales intensas por parte de oyentes educados y no educados auditivamente tendían a compartir unas ciertas características estructurales, lo que parecía apuntar a un vínculo entre estructura y emoción. La mayor parte de estas características era relativa a la creación y resolución de tensiones y expectativas de diversos tipos. Por ejemplo, los cambios enarmónicos, y otros tipos de recursos en los que se contradecían las expectativas, parecían asociarse a “escalofríos que recorren la columna vertebral” o a la “carne de gallina”. Los recursos expresivos que intensifican o exageran la tensión o la generación de expectativas de estas estructuras tienden a reforzar su efecto emocional. Así pues, parece que los músicos que hayan tenido muchas reacciones emocionales intensas a la música estarán mejor equipados a la hora de utilizar la expresividad para la intensificación de emociones en la interpretación.

La investigación sobre las reacciones emocionales a la música<sup>35</sup> parece sugerir que existe una serie de circunstancias relacionadas con la infancia que determina el grado en que las experiencias musicales pueden dar lugar a emociones intensas. Se puede, a grandes rasgos,

<sup>34</sup> J. A. Sloboda, *Music structure and emotional response: some empirical findings*, en *Psychology of Music* 19 (1991); págs. 110-20.

<sup>35</sup> M. Pinchot Kastner y R. G. Crowder, *Perception and the major/minor distinction: IV. Emotional connotations in young children*, en *Music Perception* 8 [1990]; págs. 189-202); A. Gabriellson y S. Lindström, *On strong experiences of music*, en *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für musikpsychologie* 10 (1993); págs. 114-25.

distinguir entre respuestas emotivas que están determinadas por el contenido de la música (del tipo que hemos descrito más arriba), y respuestas emotivas determinadas por el contexto. Las respuestas contextuales pueden ser de tipo positivo (como en el caso en que la música se asocia con algún evento agradable, como un fiesta) o negativo (como en los casos en que la música se escucha en una situación de ansiedad, amenaza o humillación).

Sloboda<sup>36</sup> estudió los recuerdos autobiográficos de respuestas emocionales a la música en la infancia, mostrando que los individuos que se dedicaban durante toda la vida a la música eran más proclives a haber experimentado reacciones emocionales intensas al contenido musical que aquellos individuos que no se dedicaban a la música, o que se consideraban poco aptos para la música. Además de las propias estructuras musicales, el estudio de Sloboda reveló que el timbre del instrumento tenía un fuerte impacto en las asociaciones emocionales y en las reacciones ante la música de algunos individuos. Esto es, por ejemplo, lo que recordaba una mujer joven:

Yo tenía entonces siete años, y estaba sentada en el salón de actos [...] La música era un dueto para clarinetes; era música clásica, probablemente de Mozart. Me sobrecogió la belleza del sonido. Era líquido, resonante, vibrante [...] Parecía causarme una especie de hormigueo por el cuerpo. Sentí que para mí ese era un momento importante. La escucha de esta música me llevó a aprender a tocar la flauta dulce y, posteriormente, realizar mi sueño de tocar el clarinete.<sup>37</sup>

Las personas que no se dedicaban a la música solían describir emociones más bien negativas, basadas en el contexto. Casi todas esas emociones negativas se generaron en situaciones en las que el sujeto hacía algún intento de tocar o hacer música, o mostrar una determinada respuesta ante la música, y era criticado por un profesor. En cambio, los individuos que describían reacciones a la música basadas en el contenido solían referirse a situaciones en las que sentían poca amenaza del exterior (como el hogar, la sala de conciertos, solo o con amigos, sin la perspectiva de tener que “actuar”). Parece como si algunas de las experiencias contextuales de los no-músicos fueran suficientemente poderosas como para causar ansiedad en intentos posteriores de ocuparse del contenido de la música.

Estos datos parecen arrojar cierta luz sobre las razones por las que los individuos empiezan a diferenciarse en sus respuestas emocionales a la música desde una temprana edad y, ciertamente, explicar algunas de las motivaciones intrínsecas que estimulan a los niños a la hora de abordar la práctica musical. Podríamos de hecho citar ejemplos anecdóticos de individuos entrevistados (aquéllos que se dedicaron con éxito a la música), para los cuales la práctica informal incluía lo que podríamos llamar la “diversión con el instrumento”.

<sup>36</sup> J. A. Sloboda, *Music as a language*, en *Music and child development* (ed. F. Wilson y F. Roehmann. MMB Inc., St. Louis, Miss. (1990).

<sup>37</sup> Sloboda, 1990.

Tanto el examen de los indicios de habilidad musical precoz como los datos sobre la respuesta emocional parecen indicar que el papel de otras personas en el proceso de aprendizaje de la música es vital.

## FIGURAS IMPORTANTES EN LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES MUSICALES

### Padres

Los padres pueden tener una influencia crucial sobre la naturaleza y la forma de los logros de un niño.<sup>38</sup> Aunque un ambiente familiar estable no sea siempre necesario para alcanzar un algo grado de éxito musical, una familia estable y estructurada puede contribuir a que las actividades de aprendizaje tengan continuidad y sean motivantes.

Hay algunas pruebas de que los individuos que destacan en las actividades musicales tienden a tener padres que estuvieron presentes en las clases de sus hijos y que favorecieron el estudio.<sup>39</sup> Pero, según parece, la ayuda que los padres prestan a sus hijos tiene que ajustarse a algunos requisitos. Por ejemplo, parece evidente que una de las formas en las que más se puede favorecer el crecimiento intelectual es la interacción entre padres e hijos, siempre que ésta no amenace la autoestima del niño.<sup>40</sup>

Existe un análisis bibliográfico particularmente interesante realizado por Lehmann.<sup>41</sup> Cruzando referencias con nombres de niños que fueron prodigios pianísticos, se seleccionaron 14 casos de individuos de los que se dispone de información biográfica substancial (entre ellos estaban Händel, Bach, Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Chopin, Liszt y Debussy). Trece de ellos tuvieron en su estudio una supervisión regular a cargo de algún miembro de su familia (generalmente el padre o la madre), y doce de ellos pasaron épocas viviendo en la misma casa que su profesor (fuera éste o no el padre o la madre), siendo el papel del profesor casi como el de un padre.

En nuestro estudio,<sup>42</sup> exploramos la implicación de los padres en las lecciones y el estu-

<sup>38</sup> D. Baumrind, "Rearing competent children", *Child development today and tomorrow* (ed. W. Damon; Jossey Bass, San Francisco [1989]); M. Csikszentmihalyi, K. Rathunde y S. Whalen, *Talented teenagers: the roots of success and failure*. Cambridge University Press, Cambridge (1993).

<sup>39</sup> M. J. A. Howe y J. A. Sloboda, *Young musicians' accounts of significant influences in their early lives*, en *British Journal of Music Education* 8, 1991, págs. 39-52 (a) y 53-63 (b); M. Manturzewski, *Musical talent in the light of biographical research*, en *Musikalische Begabung funden und forden* (ed. S. Bosse; Verl, Múnich [1986]); Sosniak, 1985, 1990.

<sup>40</sup> Por ejemplo, J. Bruner, *Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*. Norton, Nueva York (1973).

<sup>41</sup> Pendiente de publicación.

<sup>42</sup> J. W. Davidson, M. J. A. Howe, D. G. Moore, y J. A. Sloboda, *The role of parental influences in the development of musical ability*, en *British Journal of Developmental Psychology* 14 (1996); págs. 399-412.

dio de sus hijos, así como el grado de presencia de la música en la vida personal de los propios padres durante el periodo de aprendizaje de sus hijos. Los resultados obtenidos permiten concluir que los niños con mayor éxito en el terreno musical fueron aquéllos cuyos padres se implicaban más en su proceso de aprendizaje. Normalmente estos padres recibían información de los profesores (hablando con ellos al final de la clase); o estaban presentes en la clase, a veces tomando apuntes. Este grado de implicación llegaba a durar hasta doce años. En cambio, los padres de los niños que obtenían peores resultados eran los que menos se implicaban en las clases de sus hijos en las etapas iniciales del aprendizaje del instrumento.

Todos los padres (padres y madres por igual) se interesaban de forma moderada y uniforme en iniciar la práctica del niño. La forma típica en que lo hacían era mediante el recordatorio al niño de que tenía que ir a estudiar. En el tiempo que duraba el estudio del niño, los padres de todos los grupos solían hacerles preguntas a los niños o darles consejos sobre el estudio, en lugar de abstenerse de supervisar la práctica de forma directa; pero proporcionalmente había más padres que se implicaban en el grupo "especialista" que en los otros grupos.

En cuanto a la participación de los propios padres en actividades que implicaran hacer o escuchar música, descubrimos que, aunque los padres del grupo "especialista" eran los más implicados en el proceso de aprendizaje de sus hijos, ellos mismos no tocaban ningún instrumento; lo más frecuente es que se limitaran a escuchar música en sus casas. Una vez que sus hijos estaban iniciados en la música, estos padres profundizaban en su propia relación con la música, mientras que los padres de los niños que finalmente abandonaron la música apenas experimentaban este cambio.

En resumen, la evidencia parece demostrar que los padres tienen una influencia crucial sobre el progreso en la adquisición de habilidades musicales de sus hijos.

## **Hermanos**

En las investigaciones sobre el aprendizaje de la música se ha prestado en general poca atención al papel que los hermanos puedan desempeñar. La literatura general sobre temas de aprendizaje revela que los hermanos pueden recibir importantes influencias unos de otros. Por ejemplo, los hermanos mayores tienen a comportarse como profesores ante los hermanos pequeños.<sup>43</sup> Y los hermanos pequeños, ya desde los doce meses, imitan el comportamiento de los hermanos mayores,<sup>44</sup> tratando a éstos en ocasiones como a profesores.<sup>45</sup> Además parece

---

<sup>43</sup> T. J. Berndt y T. N. Bulleit, *Effects of sibling relationships on pre-schoolers' behaviour at home and at school*, en *Developmental Psychology* 21 (1985), págs. 761-7.

<sup>44</sup> R. Abramovitch, C. Corter, y B. Lando, *Sibling interaction in the home*, en *Child Development* 50 (1979); págs. 997-1003.

<sup>45</sup> J. Dunn y C. Kendrick, *Siblings: love, envy and understanding*. Harvard University Press, Cambridge MA (1982).

existir una diferencia de género en la influencia de los hermanos mayores, ya que las hermanas mayores parecen –según se desprende de los estudios– instructoras más eficaces que los hermanos varones.<sup>46</sup>

Hemos analizado la influencia de los hermanos preguntando a los entrevistados sobre la influencia de cada hermano. En los casos en los que se verificaba una influencia positiva o negativa, se pedía al individuo que especificara el tipo de influencia (por ejemplo, la inspirada por un hermano). Resultó que la mayoría de los individuos afirmaban que sus hermanos mayores habían tenido una influencia neutra o positiva. Los casos en que se referían influencias positivas eran más numerosos en el grupo de “especialistas” y el de “especialistas rechazados”.

En cuanto a la forma de influencia recibida, la mayoría de las respuestas indicaban que habían sido inspirados musicalmente por su hermano, o que simplemente imitaban a su hermano. Curiosamente, diez de los entrevistados declaraban que sus hermanos les habían intimidado de algún modo, pero seis de ellos decían que este hecho había tenido una influencia positiva, no negativa (los seis pertenecían, además, al grupo de los “especialistas”).

También se examinaron datos para averiguar si predominaban las influencias positivas o negativas en los casos en los que se tuvieran en cuenta factores como si se trataba de un hermano o una hermana, la edad de éste/a, o qué instrumento tocaba. No obstante, el análisis reveló que no había efectos significativos de estos factores de influencia potencial.

Una de las formas de establecer diferencias entre los cinco grupos puede ser mediante la consideración de las dinámicas familiares y cómo se desarrollaba la propia motivación del niño. Sabemos, por ejemplo, que los participantes en los grupos de “especialistas” y “especialistas rechazados” recibieron en la actividad musical el apoyo de sus padres antes y durante la instrucción formal. Así pues, los hermanos pueden reflejar el comportamiento de apoyo de los padres, bien sea escuchando o participando en las clases o en el estudio del niño. Por tanto, el hermano puede contribuir a aportar motivación externa.

En el caso de los grupos con menor implicación de los padres, es más improbable que se verifique una influencia positiva de los hermanos. De modo que, aunque el niño del grupo de los que abandonaron pudo originalmente haber empezado las clases por imitar a su hermano, esta actividad no habría sido acompañada por un apoyo por parte de los padres, y, por tanto, no pudo producirse una influencia positiva del hermano.

---

<sup>46</sup> V. G. Cicirelli, “Siblings helping siblings”. *Children as tutors* (ed. V. L. Allen). Academic, Nueva York (1976).

### Compañeros

Los gustos y actitudes hacia la música parecen ser particularmente importantes en los roles sociales de la edad escolar (especialmente entre los 11 y 16 años). Existen abundantes pruebas de que los niños ocultan sus verdaderos intereses musicales con objeto de amoldarse a la norma del grupo.<sup>47</sup> Dado que no es habitual que se alcance un gran nivel instrumental en la música clásica en la mayoría de los entornos escolares, los niños pueden llegar a recibir reacciones negativas de sus compañeros, quienes pueden considerar su actividad musical como algo “raro” o “amanerado”. Howe y Sloboda<sup>48</sup> dan cuenta de una serie de casos en los que a niños con aptitudes les afectó la actitud negativa de sus compañeros hasta el punto de que llegaron a considerar el abandono de la actividad. Muchos niños parecían estimar como crucial el hecho de estar en un ambiente donde hubiera otros niños que compartieran sus intereses (por ejemplo, una escuela con una especialización musical). Algunos de los efectos de la respuesta de los compañeros parecen ser específicos de género, y se ha comprobado que los niños esperan reacciones negativas de sus compañeros cuando tocan instrumentos que suelen ser preferidos de los miembros del sexo opuesto.<sup>49</sup> Dado que hay algunos instrumentos (como el arpa) que suelen verse como instrumentos “de chicas”, parece que los niños se sentirán más desanimados por sus compañeros que las niñas.

### Intérpretes profesionales

Se han llevado a cabo pocos estudios sistemáticos sobre la influencia de los profesionales en los alumnos más jóvenes. No obstante, una investigación en curso que está explorando las actitudes de los aspirantes adolescentes a músicos sugiere que los profesionales de gran talento y técnica –bien sean éstos conocidos de forma personal o a través de radio, grabaciones o vídeos– pueden constituir un elemento motivador altamente positivo para estimular el deseo del niño o adolescente de aprender un instrumento. En su muestreo de 28 alumnos entre 14 y 20 años, casi todos mencionaron el hecho de haber sido “inspirados” por profesionales. He aquí dos ejemplos particularmente interesantes y distintos:

---

<sup>47</sup> Véase, por ejemplo, el estudio de L. Finnäs *Do young people misjudge each other's musical tastes?*, en *Psychology of Music* 15 (1987); págs. 152-66.

<sup>48</sup> M. J. A. Howe y J. A. Sloboda, *Problems experienced by talented young musicians as a result of the failure of other children to value musical accomplishments*, en *Gifted Education* 8.1 (1992); págs. 16-18.

<sup>49</sup> S. A. O'Neill y M. J. Boulton, *Boys' and girls' preference for musical instruments: a function of gender?*, en *Psychology of Music* 24 (1996); págs. 171-83.

Violinista de 16 años de edad (sexo mujer):

Ya había comenzado con mis clases de violín, y creo que me iba bien. Me gustaba el instrumento y mi padre solía ayudarme cuando estudiaba; pero entonces vi a Nigel Kennedy por televisión, y pensé: "¡es buenísimo!". Supongo que es como ser una *fan*, o algo así. Para mí es bueno porque toca fantásticamente, y es una persona muy interesante. No se lo tiene creído, como muchos músicos clásicos. Quiero ser como él: expresivo y con una técnica buenísima. Es mi ídolo.

Oboísta de catorce años (sexo varón):

Mi padre es acompañante profesional, y toca con un oboísta que es buenísimo. Cuando yo era pequeño estaban ensayando en mi casa, y el oboísta me preguntó si yo iba a ser músico. Dije que iba a ser oboísta. Supongo que dije eso porque este hombre estaba delante.

Fue muy duro al principio, porque no conseguía sacar ni un sonido de la caña, pero yo les oía ensayar y quería ser como ese oboísta. Entonces ocurrió algo increíble. A través de la familia me llegó el oboe de Leon Gosseens. ¡Increíble, el viejo oboe de Leon Gosseens! Él había sido un músico fantástico. ¡Tengo todos sus viejos discos y su viejo oboe!

Aunque es imposible identificar la contribución que las figuras de músicos profesionales pueden haber tenido en el desarrollo de un niño, los dos ejemplos anteriormente expuestos muestran hasta qué punto se puede expandir la visión que un niño tiene de la interpretación musical. El estudio de Csikszentmihalyi *et al.* (1993) sugiere que los profesionales pueden constituir para los niños modelos sobre los que construir y desarrollar su propia identidad.

### Profesores

El papel del profesor en el desarrollo de habilidades ha sido extensivamente estudiado. En estos estudios el acento ha sido puesto en el efecto de las expectativas de los profesores sobre los logros de los alumnos, encontrándose una correlación entre bajo rendimiento de éstos y las bajas expectativas de aquéllos.<sup>50</sup> Sin embargo, buena parte de los estudios realizados se centra en grupos numerosos de alumnos en un aula (por ejemplo, 25 ó 35). En música, el contexto de la enseñanza de un instrumento suele ser muy distinto; lo más frecuente es que el profesor trabaje individualmente con los alumnos o en grupos reducidos (seis alumnos como máximo).

La escasa literatura sobre la enseñanza musical trata especialmente el papel del primer profesor. Algunos estudios<sup>51</sup> revelan que los alumnos más jóvenes ven a sus profesores como influencias significativas en la adquisición de sus habilidades musicales, y muchos alumnos

<sup>50</sup> J. Rosenthal y L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom* (Holt, Rinehart, and Winston, Nueva York [1968]); P. Blatchford, J. Burke, C. Farquhar, I. Plewis y B. Tizard, *Teacher expectations in infant school: associations with attainment and progress, curriculum coverage and classroom interaction*, en *British Journal of Educational Psychology* 59 (1989); págs. 19-30.

<sup>51</sup> Por ejemplo, el de Howe y Sloboda, 1991b, y el de Sosniak, 1985.

atribuyen su creciente interés por el aprendizaje de un instrumento al hecho de haber establecido una buena relación personal con el profesor.

En nuestro estudio (Davidson *et alt.*, en proceso de publicación) examinamos cuatro áreas relacionadas con el primer profesor de instrumento, y con el profesor actual o el último profesor (referido siempre al instrumento que el alumno consideraba que tocaba mejor, y al que prestaba la mayor atención): las características del profesor en la percepción del profesor; la importancia del género en la percepción de estas características; la frecuencia en el cambio de profesor y las razones para ello; y, finalmente, la proporción entre el número de clases colectivas y el número de clases individuales. Descubrimos que existían diferencias significativas entre nuestros grupos en la manera en la que atribuían características a los profesores.

Los alumnos que mejor desarrollo obtuvieron en sus destrezas musicales solían, con mayor frecuencia que otros alumnos de menor rendimiento, ver a sus primeros profesores como personas amistosas, afables, relajadas, y positivas. Además, los alumnos más adelantados tenían una mayor tendencia a ver sus profesores actuales como personas más amistosas, afables y relajadas que sus primeros profesores. En los análisis realizados de los adjetivos empleados por los niños para describir a sus primeros profesores resultaba claro que éstos eran valorados por los niños con mayor éxito en la música como poseedores de mayor "calidad humana" (las valoraciones de los niños que habían abandonado la música no eran tan positivas). En cambio, a los profesores actuales o recientes de los alumnos más aventajados se les atribuía en las descripciones una mayor "calidad profesional": por ejemplo, ser buen profesor y buen músico. Los niños que habían abandonado la música no diferenciaban en modo alguno entre características "personales" o "profesionales" de los profesores. Aunque en nuestro estudio resulta imposible saber si los profesores eran verdaderamente diferentes en sus características (dado que no se evaluaba esto de manera objetiva, sino sólo a través de los informes subjetivos de los alumnos), las diferencias en las características percibidas por los niños de nuestra investigación sugieren que en las primeras etapas del aprendizaje las características personales de los profesores son importantes para favorecer el desarrollo musical. En etapas posteriores, es más importante que la percepción que tienen los niños de sus profesores se base en cualidades de tipo profesional e interpretativo.

El examen de los datos relativos a las diferencias por sexos reveló que la "presión" que ejercía el profesor sobre los alumnos era la única característica que diferenciaba a la percepción de los niños de la de las niñas. Los niños consideraban que tanto los primeros profesores como los últimos les sometían a mayor insistencia o presión. Dado que, según Rutter,<sup>52</sup> los

---

<sup>52</sup> M. Rutter, *Continuities and discontinuities from infancy. Handbook of infant development* (2ª ed., ed. J. D. Osofsky). Wiley-Interscience, Nueva York (1987).

varones son educados generalmente para obtener un rendimiento más alto, esto puede apoyar la idea de que los profesores les exigen más, y por tanto les someten a mayor presión que a las niñas. Este hallazgo es interesante, ya que el grupo “especialista” fue el único que reveló diferencias entre sexos en cuanto al factor de la presión educativa, lo cual parece indicar que los niños con alto rendimiento en música son sometidos a mayor presión que las niñas con un rendimiento igualmente alto.

También se descubrió que, a excepción del grupo de alumnos que abandonó la actividad, los alumnos tenían en total una media de 2,5 profesores de instrumento. De este dato parece desprenderse que los cambios más frecuentes de profesor pueden relacionarse con el mayor desarrollo musical del niño. De hecho, además de la razón práctica de los cambios de profesor cuando el alumno se mudaba de casa, estos tres grupos atribuían los cambios al deseo de encontrar un profesor mejor.

Otra característica de los profesores que claramente permite establecer diferencias entre los grupos era el tipo de instrucción (individual o en grupos). Los grupos de alumnos con mayor rendimiento académico recibían, por lo general, instrucción individual, mientras que el resto de los niños recibía instrucción por grupos. Esto tiene implicaciones bastante importantes; sugiere que si un niño desea alcanzar un alto nivel de competencia se beneficiará de la atención individual de un profesor.

En suma, parece claro que distintas figuras contribuyen de forma considerable al deseo de los niños por aprender, y aportan una fuente externa de motivación para que el alumno quiera aprender a tocar un instrumento y que realmente lo llegue a hacer.

## CONCLUSIÓN

De forma global, los resultados empíricos que hemos tratado en este artículo demuestran que las habilidades interpretativas musicales no surgen “porque sí”, sino que se desarrollan de forma previsible con unas circunstancias ambientales específicas. Ha sido probado que hay una serie de rasgos comunes en aquéllos que adquieren con éxito las habilidades musicales: un padre o madre que les apoya, un profesor amistoso, suficientes oportunidades para la práctica en conjunción con una fuerte inversión en estudio formal, y práctica informal.

En resumen, el presente artículo ha mostrado un cierto número de influencias básicas -poco sorprendentes, por otra parte-, que podrían considerarse como fáciles de hacer confluir en la mayoría de los entornos educativos. Sin embargo, ¿por qué no consiguen los jóvenes en la sociedad occidental el alto nivel generalizado de sociedades no occidentales como

los Anang Ibibo? En nuestra opinión, en nuestra sociedad, en contra de las influencias ambientales más simples y efectivas, predomina la corriente de la “cultura del arte”, que favorece la idea de que la mayoría de las personas son incapaces de alcanzar un nivel musical alto, y, mediante la creciente profesionalización y especialización de la actividad musical, hace que el aprendizaje adecuado sea cada vez más difícil. Albergamos pocas esperanzas de que una sociedad como la nuestra, en la que la música y el conocimiento musical son convertidos en mercancías y objetos de compra-venta, pueda transmitir las habilidades musicales a la mayor parte de la población. ■

Traducción: **Ramón Silles**