



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Trabajo final de la Licenciatura en Perfeccionamiento Instrumental - Piano

LA EXPERTICIA EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

Hacia una comprensión de los factores que intervienen en el desarrollo
de un intérprete profesional

Antonella Lanza

Profesoras Asesoras:

Mgter. Andrea Sarmiento - Prof. Tatiana Shundrovskaya

Córdoba, Argentina

Año 2022

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	4
2. LA EXPERTICIA EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL	6
3. INVESTIGACIONES SOBRE LA EXPERTICIA	10
3.1 LOS EXPERTOS NACEN. EL ROL DEL TALENTO.	11
3.2 LOS EXPERTOS SE HACEN. EL ROL DE LA PRÁCTICA DELIBERADA.	14
3.2.1 <i>La mielina y la adquisición de habilidades</i>	16
3.2.2 <i>Elementos básicos para desarrollar una habilidad</i>	17
a. La práctica deliberada	17
i. Las tres reglas de la práctica deliberada	19
ii. La práctica deliberada en el contexto de aprendizaje del Estudio Cuadro op. 39, no. 5 de S. Rachmaninov	21
b. La ignición	27
c. El maestro	30
3.3 MÁS ALLÁ DEL DEBATE NATURALEZA-ENTORNO. OTROS FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO DE LA EXPERTICIA.	31
3.3.1 <i>Factores de oportunidad</i>	31
3.3.2 <i>Factores de habilidad básica</i>	32
3.3.3 <i>Factores de personalidad</i>	32
3.3.4 <i>Otros factores de experiencia relevante en el área</i>	33
3.3.5 <i>Factores de desarrollo</i>	35
3.3.6 <i>Factores genéticos</i>	35
4. LA PRÁCTICA DE LOS INTÉRPRETES EXPERTOS Y SUS ETAPAS	37
5. ESTRATEGIAS DE PRÁCTICA DE LOS INTÉRPRETES EXPERTOS	40
6. CONCLUSIONES	43
7. REFERENCIAS	44

1. Introducción

El presente trabajo constituye una de las tres instancias para finalizar la Licenciatura en Perfeccionamiento Instrumental de la Facultad de Artes de la UNC, en conjunto con la presentación de un concierto con orquesta y un recital solista.

El tema elegido -la experticia en la interpretación musical-, surge a partir de la reflexión sobre la experiencia personal con el estudio de un instrumento en el contexto de una carrera vinculada a la interpretación musical profesional.

Durante la formación en la Universidad, donde el estudio del instrumento se vuelve una actividad fundamental, surgen problemáticas vinculadas a la práctica. Cuestiones sobre el abordaje de la misma, el aprovechamiento del tiempo disponible para sentarse en el instrumento, el establecimiento de objetivos que direccionen las actividades a realizar para lograr avances en el manejo del instrumento.

Observar a los intérpretes expertos puede aportar información importante respecto a qué actividades priorizar durante la práctica, cuál es el enfoque que podemos tomar para mejorar nuestro aprendizaje, considerando que la calidad de la práctica es tanto o más importante que la cantidad de práctica. El violinista y profesor Leopold Auer afirmaba que “el tipo de práctica correcto no es una cuestión de horas. La práctica debería representar la concentración extrema del cerebro. Es mejor tocar con concentración por dos horas que practicar ocho horas sin ella. Debo decir que cuatro horas sería un buen tiempo máximo de práctica -nunca le pido más a mis alumnos- y que durante cada minuto del tiempo el cerebro esté tan activo como los dedos.” (Martens, 2005, p.15)

De todas maneras, considerando que cada individuo es diferente y por lo tanto realiza distintos procesos de aprendizaje, debemos tener en cuenta que incluso utilizando buenas estrategias de práctica, no todos tardarán el mismo tiempo en obtener resultados, ya que, como veremos más adelante, pueden interponerse factores que están fuera de nuestro alcance. Sin embargo, la práctica es un factor que sí podemos intervenir para aprovechar a nuestro favor.

En el desarrollo de este trabajo profundizamos sobre estas cuestiones, la relevancia del talento, el entorno, otros factores que intervienen en el desarrollo de un intérprete experto, y analizamos algunas de sus estrategias de práctica. Para ello, además de llevar a cabo un estudio bibliográfico para construir un estado del arte respecto al tema, se realizaron entrevistas a instrumentistas profesionales (tres pianistas y un violinista) y una autoetnografía del propio proceso de estudio. Se vincularon las respuestas de los

entrevistados y las propias reflexiones con los fundamentos teóricos estudiados para tratar de llegar a una comprensión más completa del proceso que atraviesa un intérprete para volverse experto en su área.

2. La experticia en la interpretación musical

En este trabajo utilizaremos repetidamente el término experticia, que tomaremos como equivalente al de maestría o profesionalismo en la interpretación. Consideramos necesario empezar determinando el alcance y significado de dicho concepto. Para que alguien sea considerado experto en un campo determinado, debe poseer determinadas capacidades o habilidades. ¿Cuáles son las habilidades que hacen experta a una persona en el campo de la interpretación musical?

La experticia aplicada al campo de la interpretación musical comprende un abanico de habilidades que van desde lo vinculado al desarrollo de habilidades físico-motrices necesarias para el dominio de la técnica del instrumento, y habilidades vinculadas a lo intelectual, expresivo y creativo, necesarias para que la interpretación sea una manifestación artística que exprese un contenido y no un simple ejercicio mecánico. Auer afirmaba que “el arte comienza donde termina la técnica. No puede haber un desarrollo real del arte antes de que la técnica esté firmemente establecida” (Martens, 2005, p.14). Neuhaus (1985) expresa que

todo perfeccionamiento de la técnica es un perfeccionamiento del arte mismo y solo puede contribuir a manifestar el contenido [...] o la misma esencia de la música. [...] muchos pianistas entienden por técnica la rapidez, la agilidad, la igualdad, el brío, a veces esencialmente lo superficial [...] que solo representan elementos de la técnica y no su conjunto tal y como [...] debe concebirlo un auténtico artista. [...] Una correcta interpretación, la agilidad, la pureza de sonido, el brío, no garantizan necesariamente una interpretación artística que solo se adquiere al precio de un trabajo serio, profundo e inspirado. (Neuhaus, 1985, p. 16-17).

Para ilustrar de manera más clara estas ideas, citaremos los pensamientos de algunos violinistas destacados respecto al concepto de la maestría en su instrumento. Según Eddy Brown, alumno de Auer, la maestría en violín podría definirse como

la producción de un sonido individual, [...] la maestría musical consumada en el fraseo y la interpretación, la capacidad para elevarse por encima de todo esfuerzo mecánico e intelectual y, finalmente, el poder de expresar lo que es dictado por la imaginación y la emoción propias, con la misma sencillez y espontaneidad naturales con que un gran orador expresa sus pensamientos en el fluir fácil y sin trabas de su lenguaje. (Martens, 2005, p. 37).

Según Samuel Gardner es el resultado de una combinación de un 90 por ciento de trabajo y de un 10 por ciento de talento o inspiración. "Goetschius, con quien estudié composición, me dijo una vez: 'no te felicito por tener talento. Eso es un don. Pero te felicito por ser capaz de trabajar duro!' Lo mismo se aplica al violín. Me parece que sólo perseverando en ello se puede llegar a ser un maestro del instrumento." (Martens, 2005, p.65).

Jascha Heifetz creía que era un logro más de naturaleza mental que mecánica, vinculado a la individualidad y cualidades inherentes de cada intérprete:

Si un artista destaca en algo en particular [...] lo hace porque está en él, y lo logra más por sus facultades mentales que por sus habilidades mecánicas. No intento minimizar el valor de los grandes maestros que son un factor importante en la vida un músico, pero si pensamos en la gran cantidad de alumnos que tiene un profesor, y escuchamos la infinita variedad de sus *spiccatos*, octavas, *legatos*, y trinos! Para llegar a la maestría del violín hay que dejar a cada artista estudiar cuidadosamente su propia individualidad, dejarlo concentrar su energía mental en la cualidad del sonido que quiere producir, y tarde o temprano encontrará la manera de expresarse. La música no está solo en los dedos o en el codo [...]. Por supuesto, un gran maestro debe tener las herramientas que le sirvan mejor, y es la combinación de esto lo que resulta en el éxito. [...] Un artista nunca será grande a través de la mera imitación, y nunca obtendrá los mejores resultados a través de métodos adoptados por otros. Debe tener su propia iniciativa, aunque seguramente se beneficiará de la experiencia de otros. Por supuesto existen maneras estándar de abordar el estudio de la técnica del violín, pero son demasiado conocidas para detenerse en ellas, en cuanto a las sutilezas del arte, deben provenir de adentro. Puedes hacer un músico pero no un artista. (Martens, 2005, p. 89).

Davidson (2006) menciona cinco habilidades concretas que debe reunir un intérprete:

- 1) habilidades de estructura, notación y lectura: implican el desarrollo de una base de conocimientos sobre las reglas de la estructura musical (formación de frases, funcionamiento de la armonía), el manejo de la notación musical y la lectura a primera vista fluida, la capacidad de memorización, y el desarrollo de mapas mentales que relacionen el conocimiento estructural con la ejecución musical.

- 2) habilidades auditivas: necesarias para desarrollar una buena afinación y calidad de sonido en el instrumento, saber cómo suena la música sin necesidad de tocarla y emplear en la práctica el conocimiento sobre la estructura musical mediante la improvisación.
- 3) habilidades técnicas y motrices: necesarias para automatizar el proceso de ejecución de modo que se logre fluidez y agilidad.
- 4) habilidades expresivas: vinculadas al empleo de las reglas estructurales para crear una música en la que se percibe un contenido emocional y original del intérprete.
- 5) habilidades de presentación: comprenden la presentación de la música y el cuerpo del intérprete con seguridad en el escenario, generando una sensación de tranquilidad en torno al acto interpretativo y lo que está comunicando.

La autora hace hincapié particularmente en las habilidades expresivas, mencionando que se consideran cruciales a la hora de diferenciar a los intérpretes promedio de los excelsos. Los recursos expresivos reúnen una serie de características: son sistemáticos (por ejemplo, la utilización de la ralentización en determinados momentos estructurales de una obra), mejoran la comunicabilidad de la característica estructural para el oyente, se emplean de manera estable (un intérprete puede lograr efectos expresivos en múltiples interpretaciones), son flexibles (se puede cambiar o exagerar el contorno de una línea expresiva), y se emplean de manera automática (a menudo los intérpretes no son conscientes de lo que están haciendo).

En las entrevistas que realizamos a intérpretes profesionales, al preguntar sobre la maestría en el instrumento, obtuvimos respuestas que siguen más o menos estas líneas de pensamiento. Todos concordaron en que el dominio la técnica es solo un componente de la maestría, y que además son necesarias otras habilidades. Por ejemplo, “un profesional debe desarrollar las destrezas que le permitan tocar su repertorio con solvencia. Eso implica muchísimo trabajo sostenido en el tiempo a diferentes niveles. A las cuestiones físicas, se suman aquellas de dominio de sonido (que son de implicancias físicas también), de conocimiento, comprensión e intuición musical y de inteligencia emocional” (Entrevista n° 1, 6 de agosto de 2022). Otro de los entrevistados mencionó como uno de los requisitos a la actitud y vocación escénica, mientras que otro hizo hincapié en la experiencia de tocar muchos conciertos, manejar un gran repertorio y tener un conocimiento muy amplio sobre arte.

Para poder desarrollar sus habilidades tanto musicales como relativas al dominio del instrumento, está de más decir que un intérprete necesita practicar. De igual manera

que los deportistas profesionales entrenan constantemente para poder mantener sus capacidades durante un largo período de tiempo, un intérprete experto también lo hace desde el inicio de su formación y durante toda su vida para mantener sus capacidades o seguir mejorándolas. La manera de practicar será un factor muy importante a la hora de diferenciar a un intérprete experto de uno aficionado. ¿Cómo practica un intérprete experto? ¿Qué hace de manera diferente a un intérprete aficionado?

Sin embargo, como veremos en este trabajo, la práctica y la manera de practicar de un intérprete es uno de varios factores que intervienen en la adquisición de las habilidades que lo hacen experto. Una persona no nace siendo experta en algo, sino que se va haciendo a lo largo de un recorrido donde intervienen muchos factores. Por ejemplo, el entorno en el que se desarrolle, las oportunidades que se le presenten y los profesores que lo acompañen influirán en ese proceso, así como también serán importantes las aptitudes propias de cada individuo, ya sea cierta facilidad en el aspecto técnico del instrumento, una gran creatividad musical, etc. Es complejo determinar el peso y la importancia de cada uno de estos factores, ya que no siempre es clara la diferencia entre una aptitud que se adquiere de otra con la que nace el individuo. Sobre todo esto profundizaremos más adelante.

En resumen, diremos que un intérprete experto es alguien que posee determinadas capacidades de manejo técnico de su instrumento, de creatividad y expresividad musical, que realiza una trayectoria y mantiene dichas capacidades durante un período extenso de tiempo, y para llegar a la experticia atraviesa un proceso donde intervienen factores como la práctica, el entorno, el talento y otros. Por ello en este trabajo hablaremos sobre las estrategias de práctica de los intérpretes expertos, cómo se diferencian de las de un músico aficionado y trataremos de entender cómo y en qué medida intervienen los demás factores, entre ellos el talento y el entorno.

3. Investigaciones sobre la experticia

La pregunta de por qué algunas personas son mucho más exitosas que otras en música, deportes, juegos y otros dominios complejos ha sido sujeto de uno de los debates más antiguos de la psicología. Hace más de 20 años, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) propusieron que las diferencias individuales en la performance dentro de estas áreas reflejan mayormente la cantidad acumulada de práctica deliberada. De manera más controversial, Ericsson rechazó explícitamente cualquier rol directo que pudieran tener los factores innatos (el talento) para alcanzar la performance experta. Esta visión se ha vuelto desde entonces la teoría dominante de la experticia. Sin embargo, la evidencia de investigaciones recientes demuestra que, si bien la práctica deliberada es responsable de una proporción de la variación en la performance en áreas complejas, deja una proporción aún mayor sin explicar, potencialmente explicable por otros factores.

A continuación, haremos un recorrido a través de algunas de las principales investigaciones vinculadas a la experticia, y veremos cómo algunas se inclinan a atribuirla principalmente al talento, otras a la práctica, llegando a la conclusión más reciente de que probablemente se trate de una combinación compleja de diversos factores.

3.1 Los expertos nacen. El rol del talento.

Como menciona Murray (1989, citado en Ericsson y Charness, 1994), el interés por determinar el origen de atributos individuales tales como la habilidad poética, musical, etc. ha estado presente desde los comienzos de la civilización. Inicialmente, estos atributos eran considerados dones provenientes de los dioses. Esta visión persistió en el pensamiento griego temprano, y desde entonces se ha mantenido la tendencia de considerar estas habilidades como dones antes que atribuir las a la experiencia u otros factores.

Tal como afirman Ericsson y Charness (1994), el primer desarrollo sistemático de este argumento puede encontrarse en el libro *Las vidas de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos* de Giorgio Vasari, publicado en 1568. Este libro reúne la primera gran biografía de artistas y, en general, es reconocido como una importante influencia indirecta en las concepciones que se suelen tener sobre los artistas, incluso hoy en día. Aunque el objetivo expresado por Vasari era simplemente proporcionar una historia del arte basada en los hechos, los estudiosos modernos sostienen que el libro fue diseñado para propagar la idea del artista como alguien que ha nacido con una vocación celestial, con derecho a un alto reconocimiento, remuneración y respeto. Vasari intentó identificar signos tempranos de talento y habilidad en las vidas de los artistas que describió. Se sabe que cuando no había hechos, agregaba o distorsionaba el material. También intentó establecer un nexo entre las familias nobles y las familias de los artistas excepcionales, rastreando la herencia y los árboles genealógicos de los artistas de su tiempo con las grandes familias de la antigüedad y grandes artistas anteriores. Sin embargo, actualmente se considera que mucha de la evidencia aportada fue inventada por el mismo Vasari. En los siglos posteriores a Vasari, nuestra civilización pasó por grandes cambios sociales que llevaron a una mayor movilidad social a través del desarrollo de una clase media habilidosa y un gran progreso en la acumulación de conocimiento científico. Se hizo cada vez más evidente que a través de la educación y el entrenamiento, los individuos podían mejorar significativamente sus habilidades. Se comenzó a distinguir entre las habilidades vinculadas a dones innatos y las alcanzadas a través del aprendizaje y la práctica. Surgió la idea de que una característica importante del genio y el talento era la aparente ausencia de aprendizaje y práctica, por lo que el talento y la habilidad adquirida se volvieron opuestos. Un siglo más tarde, Galton presentó una teoría científica integrando el talento y la práctica que ha seguido influyendo en la concepción de la performance excepcional entre la población general.

Sir Francis Galton fue el primer científico en investigar empíricamente la posibilidad de que la excelencia en diversos campos y dominios tuviese un conjunto de causas comunes. Basándose en el análisis de hombres eminentes en un amplio rango de dominios y de sus parientes, Galton afirmó que era necesaria la presencia de tres factores: la habilidad innata, ganas de trabajar y la capacidad de realizar grandes esfuerzos. En su libro *Hereditary Genius*, Galton (1869) argumentó esta postura basándose en su descubrimiento de que la eminencia en los campos de la música, la ciencia, la literatura y el arte tiende a correr en las familias, llegando a afirmar que “los obstáculos sociales no pueden impedir que los hombres de altas capacidades se vuelvan eminentes, y las ventajas sociales son incapaces de brindar ese estatus a un hombre de capacidad moderada” (p. 41). Concluyó que la eminencia, es decir, la performance excepcional en un campo, debe transmitirse de padres a hijos.

El reconocimiento de Galton de la interacción entre factores ambientales y genéticos se muestra claramente en su definición tripartita de la habilidad natural como habilidad innata, entusiasmo y capacidad de realizar un trabajo muy esforzado. Es probable que los dos últimos factores también tengan un componente genético, no obstante, el estudio de la experticia posterior a Galton ha dado mucho menos énfasis al entusiasmo y la capacidad de hacer un trabajo muy esforzado, y se ha centrado principalmente en las influencias genéticas sobre las capacidades. Hay acuerdo en que las características compartidas del cuerpo humano y su sistema nervioso se deben a los genes compartidos. De manera similar, la identificación de los factores genéticos que influyen en las diferencias individuales respecto a la altura y otras características físicas ha inspirado a los investigadores a buscar mecanismos genéticos que regulen las diferencias individuales en las capacidades mentales. Por lo tanto, el enfoque de la investigación sobre el talento ha sido encontrar diferencias estructurales básicas similares en el sistema nervioso que podrían intervenir en la performance.

Según Ericsson y Charness (1994), la idea de que el talento es necesario para alcanzar los niveles más altos de rendimiento en un área determinada, se mantiene ampliamente entre la población en general. Esta visión es particularmente dominante en áreas tales como la música, el ajedrez, los deportes y las artes visuales, donde millones de individuos están activos pero sólo un pequeño número alcanza los niveles más altos de performance.

Si los factores genéticos determinan de manera rígida la performance máxima, es razonable asumir que estos factores genéticos no pueden modificarse a través de la práctica y el entrenamiento y, por lo tanto, permanecen estables en el tiempo. La

investigación genética temprana demostró que muchos atributos físicos y anatómicos, tales como la altura y los rasgos faciales, son mayormente determinados por factores hereditarios. Algunos investigadores han razonado por analogía que las características básicas del sistema nervioso, tales como la velocidad de las transmisiones neuronales y las capacidades de la memoria, tienen un origen genético y no pueden modificarse a través del entrenamiento y la práctica.

Los esfuerzos tempranos por encontrar diferencias individuales estables en la velocidad de la transmisión neuronal con tiempos de respuesta y otras capacidades básicas fracasaron notablemente. A comienzos del siglo XX, Binet desarrolló tests de inteligencia exitosos derivados de pruebas que medían la comprensión, el conocimiento y las habilidades adquiridas. Debido a que el test de inteligencia refleja tanto factores ambientales como genéticos, la investigación reciente ha desafiado su interpretación y relación con la performance exitosa fuera del ambiente escolar.

Según Davidson (2006), los descubrimientos científicos indican que el componente biológico es importante y los factores genéticos influyen de varias maneras en el desarrollo general:

1. desarrollo físico por etapas: en términos musicales, podemos ver un ejemplo en el desarrollo gradual de la destreza y coordinación manual y visual para sincronizar el arco y las cuerdas en la ejecución del violín.
2. algunas ventajas físicas: las personas de manos anchas tienen mayor potencial para desarrollarse como pianistas que las de manos pequeñas.
3. algunas ventajas psíquicas: la capacidad de identificar patrones musicales y realizar tareas de discriminación auditiva con mayor rapidez.

Sin embargo, aparentemente la gran mayoría de la población (un 95 por cien según la autora), está incluida dentro de la norma respecto a capacidad y estructura física y mental, sugiriendo que más o menos todos tenemos un potencial similar. Por lo tanto, resultará útil analizar la influencia del entorno en las habilidades musicales.

3.2 Los expertos se hacen. El rol de la práctica deliberada.

Habiendo revisado la concepción del talento como factor determinante para la experticia, y considerando que varias de las investigaciones mencionadas carecen de un sustento real y científico, o han quedado desactualizadas, a continuación recuperamos aportes provenientes de campos de investigación más recientes. Por un lado, haremos un repaso de las contribuciones de Anders Ericsson, investigador del campo de la psicología, y por otro lado, tomaremos algunos aportes del campo de la neurología, traídos por Coyle (2009).

La concepción de que los expertos se hacen tiene que ver con la idea de que si el talento existe en absoluto, sus efectos son opacados por el entrenamiento. John Watson (1930), el creador del conductismo, defendió esta visión al garantizar que podía tomar a cualquier niño al azar y entrenarlo para volverse cualquier tipo de especialista que él seleccionara, sin importar sus talentos.

Davidson (2006) destaca el papel decisivo del entorno, e identifica cinco factores ambientales sumamente importantes para el desarrollo de las habilidades musicales, sobre los que nos explayaremos más adelante:

1. estímulos musicales frecuentes
2. oportunidades tempranas para relacionarse con la música y desarrollar habilidades de presentación de una interpretación
3. oportunidad de experimentar estados emocionales positivos en respuesta a la música, como prerrequisito para un compromiso con el aprendizaje
4. oportunidad de acumular muchas horas de práctica
5. factores externos motivantes

La era moderna de investigación científica sobre la experticia se remonta a la década de 1940 y la investigación del psicólogo holandés Adriaan de Groot (1946/1978). Siendo él mismo un jugador de ajedrez que competía internacionalmente, de Groot investigó los procesos del pensamiento que subyacen a la experticia en el ajedrez utilizando un paradigma de “elección del movimiento” en el que les daba a los jugadores posiciones de ajedrez y les indicaba que verbalizaran sus pensamientos mientras consideraban qué movimiento realizar. De los análisis de estos reportes verbales, de Groot descubrió que no había asociación entre el nivel de habilidad y el número de movimientos a futuro que un jugador pensaba antes del movimiento actual. En cambio, encontró evidencia de una base perceptiva en la experticia en el ajedrez. Como lo expresó de Groot, el gran maestro inmediatamente puede ver el núcleo del problema en la posición, mientras

que el jugador más débil lo encuentra con dificultad o lo pasa por alto completamente. De Groot atribuyó esta habilidad a un conocimiento que se desarrolla a través de años de experiencia en el juego.

Casi 30 años después, el trabajo de de Groot fue la inspiración para el clásico estudio sobre la experticia en ajedrez de Chase y Simon¹ (1973a), que marca el comienzo del interés de los psicólogos cognitivos en la experticia. En base a sus descubrimientos, Chase y Simon concluyeron que aunque claramente tiene que haber un conjunto de aptitudes específicas que en conjunto conforman el talento para el ajedrez, las diferencias individuales en dichas aptitudes se ven opacadas en gran medida por inmensas diferencias individuales en la experiencia ajedrecística. Por lo tanto, para los investigadores el factor primordial en la habilidad para el ajedrez es la práctica.

La visión de que los expertos se hacen se ha impuesto en la literatura científica desde entonces. Ericsson et al. (1993) propusieron que las diferencias individuales en la performance en dominios complejos (música, ajedrez, deportes, etc.) reflejan en gran medida diferencias en la cantidad de tiempo que las personas han dedicado a la práctica deliberada, que incluye actividades que han sido diseñadas especialmente para mejorar el nivel actual de la performance. En los primeros dos estudios, Ericsson et al. (1993) reunieron violinistas de una academia musical en Berlín y les pidieron que estimaran la cantidad de horas semanales que habían dedicado a la práctica deliberada desde que comenzaron a tocar el violín. Los “mejores” violinistas habían acumulado un promedio de más de 10.000 horas de práctica deliberada a los 20 años, que era aproximadamente unas 2500 horas más que el promedio de los “buenos” violinistas y alrededor de 5000 horas más que el promedio del grupo de los violinistas con menos logros. En un segundo estudio, Ericsson et al. (1993) encontraron que los pianistas “expertos”, que fueron seleccionados por tener un nivel similar al de los buenos violinistas del primer estudio, habían acumulado un promedio de más de 10.000 horas de práctica deliberada a los 20 años, en comparación con solo alrededor de 2000 horas para los pianistas “aficionados”.

Ericsson et al. (1993) concluyeron que se necesitan altos niveles de práctica deliberada para alcanzar una performance de nivel experto, y que las grandes diferencias en las performances de expertos y principiantes se deben a las igualmente grandes diferencias en las cantidades registradas de práctica deliberada. Afirmaron además que las

¹ Este estudio se realizó con tres jugadores de ajedrez (un maestro, un jugador de nivel intermedio y un principiante). Los investigadores descubrieron que había una relación positiva entre la habilidad en el ajedrez y la memoria para las posiciones del juego, pero sólo cuando eran las posiciones eran plausibles. Cuando las posiciones eran arreglos aleatorios de las piezas, casi no había efecto de la habilidad en el ajedrez en la memoria.

diferencias individuales en la performance final pueden explicarse en gran medida por cantidades diferenciales en los niveles pasados y presentes de práctica:

Estamos de acuerdo en que la performance de los expertos es cualitativamente diferente del desempeño normal e incluso que los artistas expertos tienen características y habilidades cualitativamente diferentes o al menos fuera del rango de los adultos normales. Sin embargo, negamos que esas diferencias sean inmutables, es decir, debido al talento innato. Solo unas pocas excepciones, como la altura, se prescriben genéticamente. En cambio, argumentamos que las diferencias entre los artistas expertos y los adultos normales reflejan un período de esfuerzo deliberado durante toda la vida para mejorar la performance en un dominio específico. (p.400)

Ericsson y sus colegas han mantenido su visión durante las últimas dos décadas, afirmando más recientemente (2005) que las capacidades genéticamente determinadas y las estructuras fijas requeridas para el desarrollo de la performance experta parecen ser bastante limitadas, incluso restringidas, a un pequeño número de características físicas, como la altura y el tamaño del cuerpo.

De igual manera, Keith y Ericsson (2007) sostuvieron que el nivel de performance de un individuo en un dominio particular es el resultado de las actividades de práctica esforzada en las que se ve envuelto a lo largo de varios años con el objetivo explícito de mejorar la performance. Aclararon que las actividades de práctica deliberada pueden ser diseñadas tanto por agentes externos, tales como maestros o entrenadores, como por los mismos performers.

3.2.1 La mielina y la adquisición de habilidades

Coyle (2009) explica algunos descubrimientos científicos que involucran a un aislante neuronal llamado mielina, el cual es considerado por algunos neurólogos como un elemento indispensable para la adquisición de habilidades. Según las investigaciones, cada habilidad humana, ya sea tocar Bach o hacer un deporte, es creada por una cadena de fibras nerviosas que transmiten un pequeño impulso eléctrico –básicamente, una señal que viaja a través de un circuito. El rol de la mielina es envolver esas fibras nerviosas permitiendo una conducción eficiente de los impulsos nerviosos. Es clave para las rápidas velocidades de procesamiento que subyacen a nuestras funciones cognitivas superiores y la codificación de recuerdos. George Bartzokis, neurólogo e investigador, afirmaba que todas las habilidades -el lenguaje, la música, los movimientos-, están hechas de circuitos vivos, y todos los circuitos crecen según ciertas reglas. Según Bartzokis, la mielinización

generalizada de nuestro cerebro es el aspecto más singular en el que el cerebro humano se diferencia de otras especies.

La mielina puede ser desarrollada más rápidamente durante la infancia, pero también a lo largo de la vida. Su crecimiento permite el desarrollo de todo tipo de habilidades, tanto mentales como físicas. Mientras más tiempo y energía se invierte en el tipo correcto de práctica, se obtiene más habilidad, o en otras palabras, se produce más mielina.

Coyle (2009) habla sobre tres elementos básicos para desarrollar una habilidad: la práctica intensa, la ignición y el maestro instructor. Cada elemento es importante por sí mismo, pero su convergencia es necesaria, ya que en la ausencia de uno de esos elementos, el proceso se vuelve más lento.

A continuación desarrollaremos estos tres elementos, ya que consideramos que se relacionan y complementan con los aportes de Ericsson.

3.2.2 Elementos básicos para desarrollar una habilidad

a. La práctica deliberada²

Según Coyle (2009), la práctica deliberada consiste en operar al límite de la capacidad, donde se cometen errores. Las experiencias donde el individuo se ve forzado a ir más lento, cometer errores y corregirlos, terminan haciéndolo más rápido y mejorando su habilidad.

A lo largo de su libro, el autor expone ejemplos de lugares donde hay talento concentrado, en una búsqueda para comprender las causas de esa concentración. Uno de ellos es el caso de los jugadores de fútbol de Brasil. Según el autor, esta concentración de talento no se debe solamente a una combinación de genes y ambiente, o de naturaleza y entorno, sino que la causa de que Brasil produzca grandes futbolistas radica en el modo particular en que entrenan los jugadores, con una herramienta particular que mejora su manejo de la pelota más rápido que en otros lugares del mundo³.

La práctica deliberada va en contra de la concepción de que el talento innato es una condición vital para desarrollar una habilidad, y más bien sugiere que puede ser

² El autor del libro utiliza el término “práctica intensa”, sin embargo sugiere que es equivalente al término “práctica deliberada” utilizado por Anders Ericsson.

³ El *futsal*, que consiste en jugar en una pequeña sala donde los movimientos se reducen y exigen mucha más precisión que al jugar en una cancha.

desarrollado. Se enfoca en los errores que ocurren en el proceso de aprendizaje y se trabaja sobre ellos.

Anteriormente mencionamos los tres elementos necesarios para desarrollar una habilidad, según Galton (talento natural, entusiasmo y capacidad de realizar un trabajo muy esforzado). Aquí el autor, de manera similar respecto a los últimos dos elementos, afirma que la pasión y la persistencia son elementos indispensables porque el desarrollo de la mielina requiere de una energía y tiempo inmensos, de modo que sin ellos nunca se llegará a trabajar lo suficiente para alcanzar la experticia.

Por otro lado, plantea el concepto de automaticidad, afirmando que mientras más desarrollemos el circuito de una habilidad, seremos menos conscientes de que lo estamos usando. Las habilidades se vuelven automáticas, pasan al inconsciente. Esto hace que una vez adquirida, la habilidad parezca absolutamente natural, como si fuera una característica que siempre se ha poseído.

Para el autor, pensar en las habilidades como un músculo que puede desarrollarse requiere de un ajuste, ya que desde Darwin, la manera tradicional de pensar sobre el talento consiste en que los genes (la naturaleza) y el entorno (el ambiente) se combinan para hacernos quienes somos. Cada tanto se produce la combinación perfecta de genes y entorno, resultando en altos niveles de talento. Este modelo ha sido muy popular porque es claro y habla de una amplia variedad de fenómenos en el mundo natural, sin embargo al intentar explicar el talento humano resulta vago e insuficiente. Aquí el autor se separa un poco de las ideas de Ericsson, reconociendo que los genes sí tienen un papel importante y no cualquier persona del planeta tiene el potencial de convertirse en un experto de un campo determinado, pero a pesar de ello tenemos mucho control sobre qué habilidades desarrollamos. Su propuesta del modelo de la mielina demuestra que los semilleros de talento no sólo tienen éxito porque las personas se esfuerzan más, sino porque se esfuerzan más de la manera correcta.

Coyle se apoya en la investigación en la que Ericsson midió la cantidad de práctica de instrumentistas, específicamente el tiempo y las características de la práctica. De esta investigación surgió la llamada “regla de las 10.000 horas”, que es la cantidad promedio que Ericsson calculó que cualquier instrumentista debe practicar de manera comprometida para alcanzar un nivel profesional. Esta práctica consiste en trabajar en la técnica, buscando constantemente opiniones críticas, y concentrarse implacablemente en apuntalar debilidades.

Vinculando estas ideas con nuestro campo de interés, la interpretación, recuperamos algunas ideas del pianista y pedagogo Heinrich Neuhaus (1985). Él sostenía que la madurez de un estudiante se mide por su manera de practicar sin pérdida de tiempo inútil y sin dispersar su atención, trabajando para obtener inmediatamente el mejor resultado en lugar de dejarlo para más tarde. En un pasaje de *El arte del piano*, Neuhaus cuenta que “cuando Richter interpretó ante mí por primera vez la Novena Sonata de Prokofiev, que éste le había dedicado, no resistí la tentación de decirle que un pasaje del tercer movimiento, particularmente peligroso, polifónico y muy rápido, no más largo de una decena de compases, salía auténticamente bien” (p.17), a lo que Richter respondió que lo había estudiado durante dos horas sin interrupción.

Además de la regla de las 10.000 horas, existe la regla de los 10 años, que data de 1899, y sugiere que la experticia en cualquier dominio requiere de aproximadamente una década de práctica comprometida. La experticia de los genios como Mozart o los *savants*⁴ se explicaría en su capacidad de practicar deliberadamente de manera obsesiva, aun cuando no necesariamente parezca que están practicando. Ericsson sostenía que no hay ningún tipo de célula que tengan los genios que el resto de los individuos no tenga. Esto no quiere decir que un minúsculo porcentaje de gente no posea un deseo innato y obsesivo de mejorar, pero este tipo de practicantes deliberados auto-impulsados son raros y evidentes.

i. Las tres reglas de la práctica deliberada

Coyle propone tres reglas para la práctica deliberada, que aplican tanto para la música como para otras actividades, sin embargo nos centraremos solamente en lo relevante para la actividad musical:

- La fragmentación. Este proceso consiste en el trabajo lento y en dividir las habilidades en sus componentes. Se distinguen tres etapas:
 1. Absorción. Implica pasar tiempo viendo o escuchando la habilidad deseada –la obra, el movimiento- como una sola entidad coherente. Absorber una imagen de la habilidad hasta que uno pueda imaginarse a sí mismo realizándola. Según Ericsson, estamos programados para imitar, por lo que cuando uno se pone a sí mismo en la misma situación que una persona sobresaliente y afronta una tarea, tiene un gran efecto sobre la habilidad. La imitación no necesita ser consciente, de hecho a menudo no lo es.

⁴ Aquí no nos adentramos en el tema de los *savants*, pero en el artículo ¿Qué es la pericia?, de J. Sloboda, se analizan las condiciones que parecen estar asociadas con la adquisición de la pericia de los *savants* y niños prodigio.

2. Fragmentación. Consiste en la práctica de fragmentos musicales pequeños, alterando los ritmos, siempre con el mismo objetivo: dividir una habilidad en las piezas que la componen, aprender esas piezas individualmente, luego enlazarlas en agrupaciones progresivamente más grandes.
 3. Trabajo en tiempo lento. Esto permite atender a los errores más de cerca, creando un nivel de precisión más alto con cada intento, y ayuda a desarrollar una percepción de los componentes internos de la habilidad.
- Repetición. No hay, biológicamente hablando, sustituto para la repetición atenta. Nada que se pueda hacer –hablar, pensar, leer, imaginar- es más efectivo que ejecutar la acción. La mielina es tejido vivo, y como todo lo demás en el cuerpo, es un constante ciclo de avería y reparación. Es por eso que la práctica diaria importa, particularmente a medida que envejecemos. Como decía Horowitz, que siguió tocando en sus 80 años, “si no practico un día, yo me doy cuenta. Si no practico dos días, mi esposa se da cuenta. Si no practico tres días, el mundo se da cuenta”.
- La repetición es invaluable e irremplazable, sin embargo, la práctica deliberada demanda un gran esfuerzo mental, y parece haber un límite universal de cuánta práctica intensa pueden realizar los seres humanos en un día. Si se sale de la zona de práctica deliberada, es mejor descansar.
- Consciencia y concentración. La práctica deliberada no sólo se trata del esfuerzo, sino de buscar un esfuerzo particular que involucra un ciclo de acciones diferentes:
 1. Elegir un objetivo
 2. Intentar alcanzarlo
 3. Evaluar la brecha entre el objetivo y lo alcanzado
 4. Volver al paso 1

ii. La práctica deliberada en el contexto de aprendizaje del Estudio Cuadro op. 39, no. 5 de S. Rachmaninov

Para ofrecer un panorama más completo sobre esta estrategia de aprendizaje, analizaremos el proceso de estudio de una de las obras interpretadas en el concierto solista del trabajo final, el Estudio Cuadro op. 39, no. 5 de Sergei Rachmaninov⁵, describiendo las técnicas empleadas para practicar.

La obra presenta múltiples dificultades tanto a nivel técnico como musical, y para su resolución se requirió de un trabajo específico que involucró las tres reglas de la práctica deliberada mencionadas en el apartado anterior. Hay dos desafíos principales presentes en el estudio. Uno está vinculado al aspecto estructural, ya que a lo largo de toda la obra hay una serie de construcciones y escaladas hacia puntos climáticos. La dificultad está en construir todas esas llegadas sin que estén todas al mismo nivel, dejando suficiente espacio para el último gran punto climático. El otro de los desafíos radica en la densidad de la textura, ya que involucra acordes en ambas manos, frecuentemente de 4 a 8 notas sonando en simultáneo, y al mismo tiempo hay una melodía presente constantemente, a veces en la voz superior y a veces dentro del mismo entramado de los acordes, que debe escucharse claramente. La supremacía de la melodía es fundamental, y aunque los acordes tienen que tener presencia y cuerpo, deben permitir suficiente espacio para que el oyente pueda seguir la melodía claramente. En otras palabras, es necesario atender al aspecto vertical de la textura, es decir, los acordes, pero también al aspecto horizontal, es decir, la melodía, para construir estos puntos climáticos.

⁵ Link a la partitura completa: <https://www.pianoshelf.com/sheetmusic/1016/rachmaninoff-op.39-no.5,-in-e-flat-minor-1016>

Appassionato
molto marcato

The image shows a musical score for Rachmaninoff's Étude Op. 39, No. 5. It is marked 'Appassionato' and 'molto marcato'. The score is in 4/4 time and features a key signature of three flats. The main theme is played in the right hand, starting with a forte (f) dynamic and marked 'm.d.' (mezzo-dolce). The accompaniment in the left hand consists of a steady, rhythmic pattern of chords, with triplets and a 12-measure phrase. The score is presented in two systems of staves.

Figura 1: fragmento del Estudio Cuadro op. 39, no.5 de S. Rachmaninov (el tema principal suena encima del acompañamiento de acordes)

Tempo I
pesante
molto marcato

The image shows a musical score for Rachmaninoff's Étude Op. 39, No. 5, specifically the re-exposition section (measures 53-56). It is marked 'Tempo I', 'pesante', and 'molto marcato'. The score is in 4/4 time and features a key signature of three flats. The main theme is played in the right hand, starting with a forte (f) dynamic and marked 'm.d.' (mezzo-dolce). The accompaniment in the left hand consists of a steady, rhythmic pattern of chords, with triplets and a 12-measure phrase. The score is presented in two systems of staves.

Figura 2: fragmento de la reexposición (compases 53 a 56, el tema principal esta vez se presenta en medio del entramado de acordes, destacado mediante acentos)

Para abordar el estudio de estos pasajes, fue necesario fragmentar en secciones más pequeñas, generalmente de 8 compases, y trabajar los planos por separado, tocando solo los acordes, primero con las manos separadas y luego con ambas manos para internalizar las diferentes armonías y los movimientos necesarios, ya que aparecen varios saltos que deben ser aprendidos e incorporados en la memoria motriz. Luego, se sumó la melodía para equilibrar la sonoridad con los acordes.

Respecto al desafío estructural de la obra mencionado anteriormente, se trabajó también por secciones, pensando y construyendo primero cada frase y más adelante, integrándolas en secciones más amplias hasta llegar posteriormente a la ejecución de la obra completa. Una gran dificultad fue lograr la continuidad de las frases, ya que además de la necesidad de trabajar en el equilibrio sonoro entre las partes, no siempre las notas melódicas pueden sostenerse, en más de un pasaje es necesario soltarlas para tocar otra cosa, y sin embargo, debe generarse el efecto de que continúan sonando. En parte esto se logra con el uso del pedal, pero es más importante aún tener presente el resultado o efecto que se busca conseguir, previamente habiendo decidido cuál va a ser la direccionalidad de la frase o sección para luego dirigir intencionalmente cada nota de la melodía hacia ese punto. Es imprescindible la escucha atenta y consciente, involucrando un trabajo mental y emocional que está más allá de la resolución del aspecto técnico. En palabras de Neuhaus (1985), es necesario “tomar conciencia lo más rápidamente posible de la imagen estética (después de un estudio previo de la obra y de su asimilación al menos de una forma sumaria), es decir del contenido, del sentido, de la esencia poética de la música, para [...] apreciar a un nivel teórico” lo que se debe hacer. “Una clara concepción del fin ofrece al ejecutante la posibilidad de vislumbrarlo, alcanzarlo y encarnarlo en su ejecución” (Neuhaus, 1985, p.16).

En la reexposición, donde la textura se vuelve más densa y el tema está en el registro grave, fue aún más necesario este trabajo, primero aprendiendo los acordes en la mano derecha, memorizando los movimientos necesarios mediante la repetición y el tiempo lento, y luego combinándolos sólo con el tema en la mano izquierda, para acostumbrarse a escuchar ambas partes. Luego se trabajó la mano izquierda por separado, para aprender los saltos y ganar precisión en la ejecución. Mientras se trabajaba esto en tiempo lento, progresivamente se fue prestando mayor atención a destacar las notas acentuadas y lograr que se unieran para formar la frase y llevar al punto climático más importante de todo el estudio.

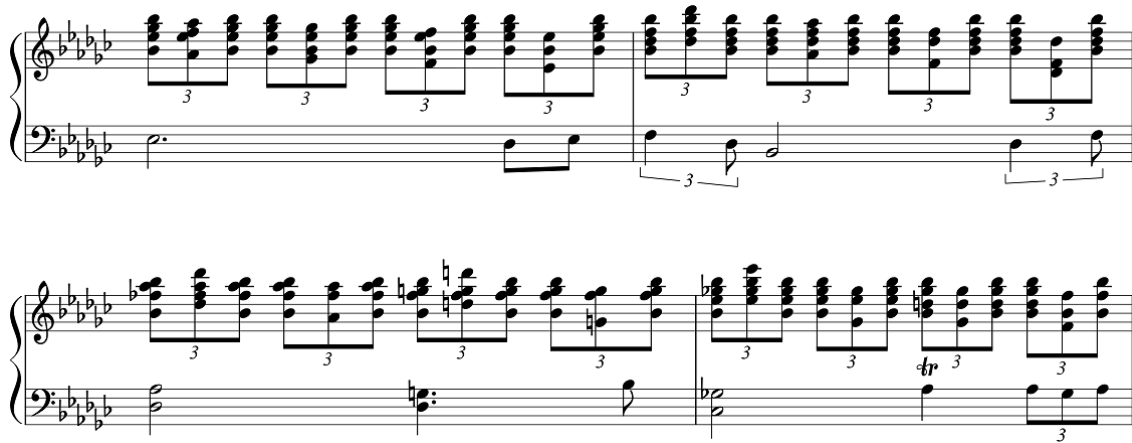


Figura 3: fragmento del estudio de los compases 53-56, estudio del tema acompañado solo por los acordes de la mano derecha

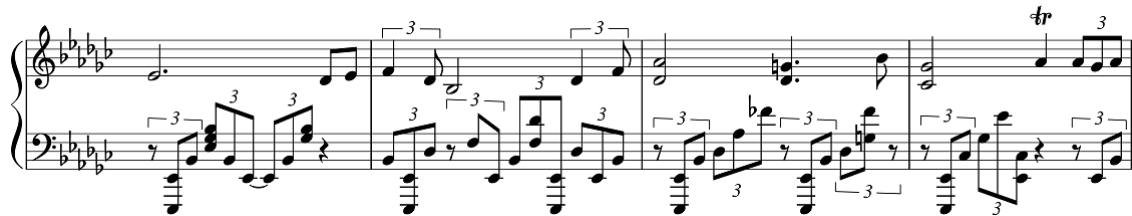


Figura 4: estudio del mismo fragmento, aislando el acompañamiento del tema para internalizar los saltos y diferenciar las sonoridades

La repetición y el tiempo lento fueron estrategias importantes, necesarias para acostumbrarse a los saltos de algunas secciones:



Figura 5: fragmento de los compases 18-20

También se aplicaron variantes:



Figura 6: variante de estudio en el compás 18, condensando los movimientos

En la sección media se encontraron otras dificultades, por ejemplo, hay pasajes donde suenan dos melodías al mismo tiempo junto a un acompañamiento de arpeggios, por lo que hay que trabajar en la correcta diferenciación y jerarquización de los planos. En el siguiente pasaje se trabajó tocando solo las melodías, luego cada una con el acompañamiento, estudiando especialmente la mano izquierda por separado para lograr los diferentes timbres requeridos (el arpeggio debe sonar liviano y fluido, a diferencia de las notas marcadas con tenuto, que deben tener un sonido más profundo, con cuerpo). Además, todo esto debe mantenerse dentro de una dinámica piano, por lo que hay que manejar muy bien el nivel de cada plano.

Figura 7: fragmento de los compases 33-36, donde se observa la melodía principal en octavas en la mano derecha, y una melodía secundaria en la mano izquierda junto a los arpeggios.

Otro pasaje complejo texturalmente y que requirió de un trabajo minucioso fue el siguiente:

Figura 8: fragmento de los compases 41-44

Aquí no solo tenemos que diferenciar los planos, sino que se suma la dificultad de tener grandes saltos en la mano izquierda. Nuevamente fue necesario practicar de diferentes maneras, aislando solo las melodías, practicando solo los saltos, probando diferentes maneras hasta que se fue logrando el dominio el texto.

Luego del estudio de las dificultades específicas en cada sección, se pasó a tocar las secciones enteras, concentrándose en su construcción, en la distribución de la energía y en la proyección del contenido emocional que se quería transmitir.

Luego del largo trabajo con todos estos detalles, la obra empezó a tomar forma y ya se pasó a su estudio de principio a fin. Aquí se trabajó principalmente sobre el aspecto estructural, donde surgieron otras dificultades. La dinámica fue una de ellas, ya que se requiere una sonoridad muy grande, sin embargo, si comenzamos utilizando todo el potencial sonoro en la primera sección, por un lado corremos el riesgo de no llegar con suficiente energía al final de la obra, y por otro lado no tendremos margen para crecer en la llegada al punto climático principal de la obra, marcado en *fff*. Por lo tanto, al comienzo se hace necesario regular el *f* y *ff* requeridos para que no se utilice todo el sonido y que de esa manera quede opacado el climax. Otra dificultad fue poder mantener la energía sin agotarse. Esto se trabajó primero tocando toda la obra en dinámicas más suaves, y también trabajando sobre la relajación, tratando de mantener los brazos y muñecas lo más

relajados posible, para canalizar el peso del brazo desde los hombros hacia el teclado sin tensiones que generaran cansancio y pérdida de sonido.

Durante cada etapa del estudio, los objetivos fueron cambiando, a medida que se iban cumpliendo unos surgían otros. La consciencia y concentración en cada uno de ellos fue clave para pensar modos de práctica que se fueran adaptando a los resultados que se buscaban.

b. La ignición

El desarrollo de una habilidad requiere de práctica deliberada. A su vez, la práctica deliberada requiere de energía, pasión y compromiso, o dicho en una palabra, de motivación. El autor habla del proceso de ignición como el responsable de proveer y mantener la motivación. La motivación y la práctica deliberada trabajan juntas en el desarrollo de una habilidad. Mientras que la práctica deliberada es un acto frío y consciente, la ignición tiene que ver con la pasión y la emoción, con el conjunto de señales y fuerzas subconscientes que crean nuestra identidad, los momentos que nos llevan a decir qué es lo que queremos ser. Un punto interesante es que el autor, en su visita a diferentes semilleros de talento, observó que la pasión no es tanto una cualidad interior de los individuos, sino algo que proviene del mundo exterior. Por ejemplo, la aparición de un atleta que rompió un record que previamente se consideraba imposible de superar generó una ola de atletas que también superaron esa marca en los años siguientes, sin que hubiera cambiado nada en las condiciones de realización de la actividad, la genética o el entrenamiento. El hecho de que una persona pudiera hacerlo fue una señal que encendió la motivación de otros atletas para lograrlo también. La ignición es un proceso que generalmente se da de manera subconsciente, pero eso no significa que no pueda ser analizado, entendido y utilizado para generar motivación.

Davidson (2006) menciona la teoría de expectación-valoración, que plantea que los individuos aprenden tareas si valoran la actividad o el resultado, o si anticipan el éxito. La valoración depende de varios tipos de motivación:

- extrínseca, si las tareas se llevan a cabo por la posibilidad de alguna recompensa externa, como aprobar un examen
- social, por el deseo de complacer o encajar con otros
- éxito, para realzar el ego
- intrínseca, interés por la actividad misma, participar por puro placer personal.

Las investigaciones sugieren que las tres fuentes de motivación externas – extrínseca, social y éxito-, con frecuencia preceden y se desarrollan pasando a ser motivación intrínseca, facilitando el compromiso a largo plazo con la música.

En un estudio realizado por McPherson (1997), se intentó establecer cuál es el factor determinante del progreso en clases de música. Se llegó a la conclusión de que el progreso no tenía que ver con la sensibilidad auditiva, ni las habilidades matemáticas, el sentido del ritmo, o las habilidades sensorio-motoras, sino con la idea de compromiso que el niño tenía antes de comenzar a tomar clases: a corto, mediano o largo plazo, y cuánto tiempo a la semana le dedicaba a su instrumento. Cuando se combinaba el compromiso a largo plazo con gran cantidad de práctica, el progreso se disparaba. Según McPherson, los estudiantes nuevos en algún punto tuvieron una experiencia cristalizadora que trajo la idea de ser músico. Lo que disparaba el proceso de ignición no era ningún gen o habilidad innata, ya que las personas no nacen queriendo ser músicos, sino una idea efímera: la visión de su yo futuro, una visión que orientaba, energizaba y aceleraba el progreso, y se originaba en el mundo exterior. Ese deseo de ser músicos provenía de una señal distintiva en sus familias, sus hogares, sus maestros o el conjunto de imágenes y personas que se habían encontrado en sus vidas hasta el momento. Esa señal disparaba una respuesta intensa, casi inconsciente que se manifestaba como una idea, el deseo de ser como esa persona que los había motivado. Según el autor, estas señales tienen que ver con la identidad y los grupos, y las conexiones que se forman entre ellos, se trata del sentido de pertenencia futura. La pertenencia futura es una señal primaria que activa nuestros desencadenantes motivacionales, canalizando nuestra energía y atención hacia una meta. Como ejemplo de esto, uno de los intérpretes entrevistados relata que haber asistido a muchos conciertos donde escuchaba a grandes músicos en vivo le generaba una impresión muy fuerte, y eso era la mejor motivación para practicar y tratar de llegar a un nivel más cercano al de estos músicos que consideraba genios.

Neuhaus (1985) habla sobre una experiencia cristalizadora en su infancia, al mencionar su encuentro con su tío Felix Blumenfeld, y cómo el escuchar sus interpretaciones fue un acontecimiento que se grabó profundamente en su memoria y marcó su infancia.

Analizando las respuestas de las entrevistas realizadas, observamos que todos los intérpretes mencionan algún disparador específico que los motivó a dedicarse al instrumento, y en todos los casos provenía del mundo exterior. Varios mencionan que sus padres eran músicos, y que el estudio del instrumento se dio como algo natural, otro menciona un programa de televisión en el cual aparecía una orquesta de tango que llamó

su atención, otro habla de músicos en el entorno que daban conciertos frecuentemente. Se utilizan palabras como admiración, fascinación, curiosidad, para describir lo que los llevó a iniciar su camino en la interpretación. Otro menciona que a los 12 o 13 años ganó un concurso y la adrenalina que esto generó fue un estímulo muy grande para continuar estudiando. En nuestro caso personal, fue muy similar a lo que Coyle describe cuando se refiere al conjunto de señales que crean nuestra identidad, cómo estas señales se vinculan con la identidad y los grupos, y las conexiones que se forman entre ellos. El deseo surgió alrededor de los 11-12 años, etapa donde comienza a desarrollarse la personalidad de un individuo y el proceso de individuación, a la vez que se busca la pertenencia a un grupo. No había ningún músico en la familia o entorno cercano, pero el encuentro con artistas que representaban un estilo musical que llamaba la atención y con el que había afinidad fue un factor inspirador que despertó la aspiración de aprender el instrumento.

Respecto al sostenimiento de la motivación a largo plazo, uno de los intérpretes menciona que la competencia sana fue un factor importante, ya que asistió a un colegio especial donde estuvo rodeada de otros estudiantes que competían y se esforzaban por ser los mejores, y esto era motivo para trabajar lo mejor posible. Poder presentarse en conciertos, participar de agrupaciones musicales fueron otras experiencias que mantuvieron el interés. También se menciona en varias respuestas el estímulo de los padres y profesores. En nuestro caso, la presencia de una profesora dedicada que se interesaba por el desarrollo de sus estudiantes, hacerles conocer y escuchar repertorio, despertando el interés y el gusto por la música, incitando a la participación en audiciones y conciertos. También el apoyo familiar, asistiendo a las audiciones, comprando el instrumento y alentando a seguir.

Al preguntar sobre períodos de frustración, es interesante destacar que, aunque todos manifiestan haber sufrido estos momentos, siempre mencionan la perseverancia, las ganas de superarse, el amor a la música, el convencimiento de la vocación como elementos muy fuertes que permiten superar esas crisis.

Cabe mencionar que durante el estudio del programa para el recital solista, la motivación fue un factor muy importante. La elección de obras importantes del repertorio, afines a los gustos musicales personales, y que representaban un desafío para resolver, fueron disparadores de motivación para el estudio. Sin embargo, el advenimiento de la pandemia del Covid 19 significó un período de pérdida de motivación, ya que no podía estimarse una fecha de presentación del concierto, por lo tanto resultaba difícil practicar sin un objetivo concreto a la vista. Esta frustración prolongó el proceso de estudio, haciendo que se dispersara el foco en las actividades diarias de práctica. Una vez que las

actividades fueron recuperando algo de normalidad, se recuperó la motivación y, junto con el apoyo e impulso de la profesora se logró un avance significativo en menos tiempo del esperado.

c. El maestro

Por último, Coyle habla sobre la importancia del maestro en el proceso de formación de un experto, clave para dirigir al estudiante en el desarrollo de sus habilidades. Menciona cuatro virtudes que poseen estos maestros.

-la matriz. Es decir, el vasto conocimiento de tareas específicas que caracteriza a los mejores maestros y les permite responder creativa y efectivamente a los esfuerzos de un estudiante. Implica años de trabajo que sintetizan el conocimiento técnico, la estrategia, la experiencia y el instinto educado, y que pueden ser utilizados para entender dónde está el estudiante y a dónde necesita ir.

-la percepción. Un buen maestro no le brinda el mismo trato a todos sus estudiantes, ya que todos son diferentes. Escuchan en varios niveles y son capaces de utilizar sus palabras y comportamiento como un instrumento para hacer que el estudiante avance.

-el reflejo GPS. Las directivas se dan de manera directa, como las instrucciones de un GPS, guiando al estudiante en la dirección correcta. Se localizan los errores y sus soluciones rápidamente.

-honestidad teatral. El carácter y el drama son las herramientas utilizadas para llegar al estudiante con la verdad respecto a su interpretación, buscando establecer empatía y una conexión.

Neuhaus (1985), quien tenía una vasta experiencia pedagógica, hablaba de proponer al alumno un fin muy neto, trascendente y difícil, pero a medida de sus medios, definiendo la dirección y la intensidad de su trabajo, como única garantía de su desarrollo y perfeccionamiento.

3.3 Más allá del debate naturaleza-entorno. Otros factores que intervienen en el desarrollo de la experticia.

Mientras que Ericsson y sus colegas sostienen que la cantidad de práctica deliberada es un factor que predice la interpretación experta, estudios más recientes sugieren que las diferencias individuales no pueden ser ignoradas cuando se trata de predecir el desarrollo de la experticia. La práctica deliberada parece no ser el único factor involucrado en alcanzar un alto nivel, y podría no ser el factor más importante. Hambrick, Macnamara, Campitelli, Ullén y Mosing (2016) afirman que actualmente hay evidencia suficiente que indica que la variación en la experticia se explica por otros factores además de la práctica deliberada. Entonces, ¿cuáles son esos otros factores?

3.3.1 Factores de oportunidad

Considerando que no nacemos con habilidades y conocimientos especializados en el área de la música y otras actividades complejas, las personas que tengan mayores oportunidades de entrenarse en estas áreas tendrán ventajas sobre las que tengan menos oportunidades.

La nacionalidad es un ejemplo de un factor de oportunidad que puede impactar en la experticia indirectamente, por ejemplo, si en un país determinado se prioriza y fomenta cierta actividad, las personas tendrán más oportunidades de perfeccionarse en esa área que en otro país donde no se le dé tanta importancia. Un ejemplo de esto puede verse en la época de la Unión Soviética, que le daba gran importancia al campo de la música y las artes escénicas. Uno de los rasgos que caracterizó a la política musical del régimen fue el patrocinio estatal de la música, a través de la formación de grandes intérpretes, como el violinista David Oistrakh, el pianista Sviatoslav Richter o el violoncelista Mstislav Rostropovich, y el sostenimiento de grandes orquestas y compañías de ópera y ballet. El Estado brindaba una formación enfocada a producir intérpretes de altísimo nivel, que pudieran participar y ganar concursos internacionales. En el prólogo de *El arte del piano* (Neuhaus, 1985) se menciona que además de los intérpretes de nivel excepcional, como Richter, Gilels y otros, es de destacar el altísimo nivel medio de la escuela rusa en el campo de la música, atribuyéndolo al excelente nivel de enseñanza de los profesores. Sin embargo, consideramos que el factor de que se impulsara el arte y la participación en concursos desde las políticas de Estado tiene que haber tenido también una parte de influencia.

Actualmente podemos observar otro ejemplo de factor de oportunidad con el pianista Denis Matsuev, un intérprete con gran trayectoria que se dedica además a promover la formación de intérpretes desde corta edad, gestionando la obtención de becas, instrumentos, oportunidades de tocar con orquestas y formarse con excelentes profesores. Los resultados se ven en los festivales y concursos que realiza, donde participan gran cantidad de jóvenes intérpretes que han alcanzado niveles de excelencia.

La influencia de los padres es otro ejemplo. Bloom (1985) entrevistó a músicos, artistas, atletas y académicos para entender el origen de su éxito, y sus conclusiones fueron que sin importar las características iniciales de los individuos, a menos que haya un intenso proceso de estímulo y educación en la crianza, los individuos no alcanzarán altos niveles en las áreas específicas.

En las entrevistas realizadas, también se puede observar la importancia del estímulo de los padres, en el caso de uno de los intérpretes, llegando a mudarse a otra ciudad para posibilitar la asistencia a una escuela especial y el contacto con músicos destacados.

3.3.2 Factores de habilidad básica

Algunas personas adquieren habilidades complejas de manera mucho más rápida que otras. Esto trae la pregunta sobre si las personas tienen diferentes habilidades básicas o talentos que pueden ayudarles a adquirir experticia. Hambrick et al. (2016) mencionan la capacidad de memoria en funcionamiento, que es la habilidad de mantener información en estado activo y accesible durante un período corto de tiempo, como una forma de talento intelectual. Esta característica es heredable en un 50%, es muy importante para la lectura a primera vista, y no se vincula con la práctica deliberada. Según los autores, la habilidad cognitiva predice diferencias individuales en la experticia en varios, sino todos los campos. Refutan las afirmaciones de Ericsson respecto a la falta de correlación entre el coeficiente intelectual y la experticia en áreas como la música, ajedrez, etc.

3.3.3 Factores de personalidad

Las personas difieren en su predisposición a comprometerse con la práctica deliberada, por lo que esto se traduce en diferencias individuales en la experticia. Sin embargo, los factores de personalidad también pueden impactar de manera directa. Por ejemplo, la susceptibilidad a la ansiedad, el ahogo bajo presión, el nivel de control de las emociones y otros tipos de factores de personalidad pueden impactar directamente en la interpretación, independientemente de la práctica deliberada.

Un tema central en la biografía de muchos intérpretes es el compromiso intenso con su actividad, a veces comparable a una obsesión que raya con lo patológico. Hambrick et al. (2016) destacan que los niños que poseen esta característica tienen un fuerte interés en el área en la que demuestran una habilidad, y pueden concentrarse tan intensamente en su trabajo que pierden el sentido del mundo exterior. Ericsson et al. (1993) consideran que hay ciertos factores de personalidad que predisponen a los individuos al compromiso intenso con su área de dominio, pudiendo sostener extensos periodos de práctica deliberada. Otro factor de personalidad tiene que ver con la persistencia para lograr objetivos a largo plazo, lo que se traduce en una mayor capacidad de sostener la práctica deliberada. En la misma línea, se puede hablar de la pasión por la música que mencionan algunos intérpretes.

Examinando las respuestas de los intérpretes entrevistados, podemos concluir que presentan ciertos rasgos de su personalidad que pueden haber influido en su desarrollo de la experticia. Se menciona un profundo deseo de superación y desarrollo de la resiliencia, otro habla de la paciencia y disciplina, además del gusto por la competencia y la adrenalina que eso le genera. En nuestro caso, el haber aprendido a leer desde temprana edad y acostumbrarse a resolver tareas del colegio por cuenta propia, desarrolló la iniciativa de realizar estas actividades sin la necesidad de la supervisión de un adulto. Por lo que, al iniciar el estudio del instrumento, resultaba natural dedicarle tiempo de práctica diariamente al instrumento sin necesidad de supervisión. Por otro lado, el interés desarrollado por actividades de carácter más bien solitario, como la lectura y la escritura, predisponían a pasar tiempo en casa con el instrumento. Además, esta preferencia por actividades solitarias facilitó renunciar muchas veces a salidas con amigos o familia para quedarse practicando. Otro factor de motivación tuvo que ver con el gusto por los idiomas, ya que el hecho de ver a la partitura y todo el sistema de lectoescritura como un idioma nuevo despertaba la curiosidad y ganas de aprender a manejarlo. Por último, el hecho de estudiar en el conservatorio, que planteaba un camino a recorrer, con un plan de estudios definido y el incentivo de rendir exámenes y aprobar años de cursado fue también un estímulo afín a las características personales, ya que para otras personas esto era más bien motivo de desaliento, pero en nuestro caso representaba desafíos y objetivos que resultaban interesantes y probablemente no se hubieran realizado de haber estudiado de manera informal.

3.3.4 Otros factores de experiencia relevante en el área

Además de la práctica deliberada, otras formas de experiencia relevante en el área pueden influir en el desarrollo de la experticia, como ser el trabajo y el juego.

Ericsson et. al (1993) se refieren a otras actividades vinculadas con el área de dominio que no son consideradas como parte de la práctica deliberada. Mencionan el trabajo, que incluye interpretaciones en público, concursos, servicios ofrecidos por un pago y otras actividades directamente motivadas por recompensas externas. También se refieren al juego, como actividades que no tienen un objetivo específico y son inherentemente disfrutables. Los objetivos, costos y recompensas de estas actividades y la práctica deliberada difieren entre sí, así como la frecuencia con que los individuos las realizan. Los autores afirman que las interpretaciones en público y los concursos son limitados en el tiempo, y tanto estas actividades como los servicios ofrecidos a cambio de un pago requieren que los individuos ofrezcan su mejor interpretación en un tiempo determinado. Según los autores, aunque las actividades vinculadas al trabajo ofrecen algunas oportunidades de aprendizaje, estas están lejos de ser óptimas, debido a que para realizar un trabajo los individuos tienen un tiempo de aprendizaje durante el cual deben adquirir un nivel aceptable de interpretación, por lo tanto recurrirán a métodos confiables de estudio en lugar de explorar alternativas mejores.

A pesar de esto, hablando desde la experiencia de trabajo como pianista acompañante, podemos diferir con los autores, ya que esta actividad demostró ser muy productiva, y estas mismas condiciones de aprendizaje que supuestamente son lejanas de ser óptimas, en realidad propiciaron el desarrollo una práctica más efectiva y a acelerar los procesos de aprendizaje. El hecho de tener que aprender repertorio nuevo de una semana a la otra obligaba a acelerar el tiempo de lectura y construcción general de las obras, y a priorizar el poder tocar las piezas enteras y a tempo lo más rápido posible. Si bien la longitud y dificultad de este repertorio no es comparable a las obras del repertorio solista o de cámara, esta experiencia permitió ordenar las prioridades en el abordaje de la primera etapa de estudio de las obras y poder construir una interpretación mucho más rápido. Por ejemplo, uno de los errores que hacían perder tiempo en el aprendizaje de una obra, era detenerse mucho en detalles, como el sonido de una nota en particular, o de un acorde, o el tipo de toque, etc. desarmando demasiado la obra durante la primera etapa de aprendizaje y perdiendo el sentido general. Al tener poco tiempo para aprender una obra nueva, fue necesario comenzar a practicar teniendo presente el objetivo de construir secciones coherentes y pensarlas desde lo musical en primer lugar (considerar la forma, armonía, dirección de las frases y todos los aspectos que puedan ayudar a entender más rápidamente una obra). De esta manera se logra avanzar mucho más rápido y tener una estructura básica sólida para después afinar y pulir esos detalles e integrarlos en el panorama general.

3.3.5 Factores de desarrollo

Teniendo en cuenta que la experticia en prácticamente cualquier área se adquiere gradualmente, hay que considerar los factores de desarrollo. Un factor de desarrollo es la edad de inicio. Ericsson et al. (1993) concluyeron que mientras más temprana sea la edad de inicio de la práctica deliberada, mayor será el nivel que se alcance, ya que el beneficio de comenzar temprano es que hay un período más largo de tiempo para acumular práctica deliberada. Hambrick et al. (2016) sugieren la posibilidad de que podría haber un período crítico para adquirir algunas habilidades complejas, así como podría ser con el aprendizaje del lenguaje.

También hay que tener en cuenta los efectos del envejecimiento. Si bien es claro que varios aspectos del funcionamiento físico, sensorial, perceptivo, motor y cognitivo declinan con la edad, los resultados de la investigación sobre el envejecimiento y la experticia son inconsistentes. Se ha sugerido que el descenso de las habilidades relacionado con la edad no es inevitable y en cambio refleja la reducción de la práctica deliberada, pero Hambrick et al. (2016) afirman que hasta el momento hay poca evidencia para sostener esta hipótesis.

3.3.6 Factores genéticos

Teniendo en cuenta que la práctica deliberada no puede explicar muchas de las diferencias individuales en la experticia, se sugiere que las diferencias individuales en los factores genéticos también contribuyen a las diferencias individuales en la experticia. Sin embargo, Hambrick et al. (2016) son conscientes de que esta contribución genética es meramente sugerida, debido a que estas mismas habilidades básicas también son influenciadas por factores ambientales o del entorno.

Aunque es difícil cuantificar el grado de similitud del entorno de dos personas, es más fácil cuantificar en qué grado comparten factores genéticos. Los autores mencionan estudios que evidencian que la predisposición a la práctica y la aptitud musical son hereditarias.

Hambrick et al. (2016) mencionan los estudios realizados con gemelos idénticos genéticamente, que han compartido el ambiente prenatal y de crianza, ya que crecen juntos en la misma familia. También hay influencias del entorno que son únicas para cada uno de los gemelos y que los diferenciará entre sí (diferentes amigos, maestros, etc.). Las influencias genéticas y del entorno pueden ser separadas y cuantificadas en estos estudios, y se estableció que las diferencias en los rasgos humanos complejos son debidas tanto a

factores genéticos como ambientales, incluyendo su interacción y correlación. Por ejemplo, se estima que la inteligencia general es hereditaria en un 50% a 70%, y que las habilidades cognitivas y los rasgos de personalidad lo son en un 30% a 50%. Hay evidencia de que la variación en la experticia es influida por la genética.

Otros estudios sugieren que la predisposición a la práctica parece ser parcialmente hereditaria, estimada entre un 38% a 70%. Los estudios de la genética del comportamiento también han arrojado luz sobre la naturaleza de las asociaciones entre la práctica y la performance. Gemelos idénticos que diferían sustancialmente en la cantidad acumulada de práctica tenían un nivel de performance similar.

Los resultados de estos estudios con gemelos indican que hay efectos tanto directos como indirectos de los factores genéticos sobre la experticia.

4. La práctica de los intérpretes expertos y sus etapas

Ericsson et al. (1993) destacaron que la práctica puede carecer de disfrute porque requiere de mucho esfuerzo mental y físico. Los músicos pueden disfrutar de sus avances pero no de la actividad de práctica en sí. Las actividades vinculadas a la interpretación, como ser la presentación en concierto, son más disfrutables que las actividades de naturaleza preparatoria, a pesar de que la relevancia de estas últimas es incuestionable. La práctica deliberada requiere de un esfuerzo sustancial.

La noción de práctica en tiempo lento está ampliamente extendida y es recomendada por los maestros como la solución a todo tipo de problemas. Sin embargo, como remarca Matthey, pianista y pedagogo, la práctica en tiempo lento es inútil si no se toca imaginando la siguiente nota. Esto implica que la calidad de la práctica no está definida solamente por el comportamiento observable (por ejemplo, por su duración), sino que tiene que ser juzgada por la concurrencia de ciertos procesos cognitivos. Chaffin, Imreh y Crawford (2002) publicaron un estudio sobre la práctica en solitario, donde distinguen cuatro etapas de la práctica:

1. En la primera, el músico se concentra en el plano general de la obra. Esto abarca la lectura de la obra o una representación auditiva de la pieza completa. Las estrategias de práctica varían bastante: según la forma de trabajo del músico, se prioriza la lectura a primera vista, el análisis, o la audición de grabaciones.
2. En la segunda etapa, se aborda la práctica técnica para dominar la obra. Se trabaja por secciones, que cada vez son más grandes a medida que la práctica progresa. La longitud de la sección depende del tipo de problemas que se encuentren y de los análisis realizados en la primera etapa. Dependiendo de las preferencias individuales y los hábitos de cada músico, la interpretación artística puede desarrollarse durante el curso del aprendizaje de la obra o durante los procesos de análisis previos. A lo largo de esta etapa de construcción de la interpretación, la parte motora/motriz se automatiza y la pieza se va memorizando.
3. En la tercera etapa, se prueba la interpretación de concierto. Se prepara la interpretación de manera más directa, uniendo las partes y planchando las costuras entre ellas. La memoria, que hasta este punto era un aspecto más implícito, ahora es asistida deliberadamente, creando un mapa interno de la obra, conociendo el orden de las partes así como los puntos donde el intérprete podría retomar en caso de un lapso de memoria durante la interpretación. Durante esta etapa se pule la obra tocando lento, tocando para un público imaginario o real de

manera informal, refinando detalles de la interpretación, y llevando todas las secciones al tempo correcto o incluso un poco más rápido. A medida que se aproxima la interpretación, se prueba la memoria repetidas veces, por ejemplo comenzando desde los puntos de salto. Si es posible, el músico practica bajo condiciones de interpretación reales, ya sea con ropa de concierto, en diferentes lugares. Luego de un tiempo, va disminuyendo el trabajo preparatorio y el pulido final, la práctica comienza a ser trabajo de mantenimiento.

4. La cuarta etapa, que a veces se extiende por un largo período entre conciertos o grabaciones, constituye el mantenimiento de la obra.

Como hemos visto, la práctica es una actividad sistemática con etapas y actividades predecibles. Todas sirven para establecer una representación interna fuerte de la obra y de las condiciones bajo las cuales tendrá lugar la interpretación.

Se recorrieron estas etapas de estudio durante la preparación del concierto solista de este trabajo final. En general, consideramos que la segunda etapa suele ser la más larga y la que requiere de mayor esfuerzo, ya que como vimos anteriormente al detallar la metodología de estudio de una de las obras, conlleva un estudio meticuloso, en tiempo lento, probando distintas formas de ejecución. Se requiere de mucha repetición hasta que se van fijando y asegurando las obras. El trabajo mental también es exigente, ya que además de pensar diferentes estrategias de práctica, ir memorizando el repertorio, etc., en esta etapa se sigue analizando la obra, su contenido emocional, descubriendo nuevos aspectos, y terminando de formar y pulir la imagen estética que se quiere transmitir mediante la interpretación.

Queremos destacar la importancia de la tercera etapa, ya que difiere bastante del trabajo que se realiza durante la segunda. Ya no se trata de un estudio detallado y minucioso, se domina el repertorio y las dificultades técnicas están resueltas, sin embargo se requiere de una preparación extra para presentar el programa en concierto exitosamente. Tal como destaca Davidson (2006), la interpretación es una actividad que tiene lugar en el aislamiento, ya que la práctica se hace en solitario y las clases suelen ser individuales. Por ello, por más que las obras ya estén resueltas, es necesario trabajar sobre las habilidades de presentación y prepararse mental, física y emocionalmente para tocar frente a un público, ya que hemos estado meses estudiando en solitario, fragmentando las obras y trabajando detalles, y ahora debemos pensar en el panorama general, no solo de una obra sino del programa completo, en la administración de la energía y el control de los nervios que surgen al interpretar en público. Por ello, la simulación de la situación de concierto, ya sea estemos solos imaginándonos en un escenario, o habiendo pedido a

alguien que nos escuche, es un elemento clave para prepararse previamente, y saber cómo reaccionar ante un lapsus de memoria, una distracción, los nervios, etc. Mientras más toquemos el programa completo en situación de concierto, más nos iremos acostumbrando y cada vez seremos capaces de realizar una mejor interpretación. Sin embargo, no siempre se le suele prestar la debida atención a esta etapa. Por ejemplo, durante el cursado de la carrera, muchas veces la preparación del programa de examen se demora demasiado en la segunda etapa, ya sea porque el estudiante aún no sabe administrar bien el tiempo de estudio del que dispone, o por estar cursando muchas materias, y al llegar la fecha de examen no ha habido suficiente tiempo de asentar el repertorio tocándolo completo, frente a otras personas, experimentando los nervios y sabiendo cómo reaccionar a ellos, todo esto resultando en una interpretación inferior a lo que se esperaba.

Respecto a la cuarta etapa, forma parte del día a día de un intérprete profesional, pero nuevamente durante el cursado de la carrera pocas veces se pone en práctica, ya que generalmente se rinde un programa y se lo deja de lado para empezar a estudiar otro nuevo. Ya sea por la necesidad de aprender el próximo programa a presentar, por tener que cursar otras materias y/o trabajar, o por falta de oportunidades de presentarse en público, se descuida el mantenimiento de las obras ya aprendidas. Muchas veces no se interpreta más de una vez una misma obra, y esto resulta perjudicial ya que el mantenimiento del repertorio en el tiempo y su presentación en público varias veces permite adquirir confianza en el escenario, y permite lograr una mayor libertad y flexibilidad en la interpretación, además de contribuir a asentar y madurar la imagen que uno tiene de la obra. Como afirma uno de los intérpretes entrevistados, mientras más se toca en conciertos, se vuelve más fácil. Cuanta mayor experiencia se tiene en el escenario, más se puede hacer, se adquiere mayor seguridad, en algunos aspectos se logra más libertad y se puede llegar a mejores resultados.

5. Estrategias de práctica de los intérpretes expertos

Entendiendo la práctica como una habilidad que debe ser aprendida, a continuación profundizaremos sobre las diferentes estrategias de los intérpretes expertos.

Kageyama (2022) analiza en su artículo los resultados de un estudio⁶ dedicado a investigar cómo practican los atletas profesionales, aficionados y de nivel intermedio para mejorar sus habilidades, y qué diferencias hay entre ellos, obteniendo información relevante para entender qué hacen de manera diferente los expertos. Si bien el estudio en sí no fue realizado con músicos intérpretes, Kageyama establece paralelismos entre ambas actividades que pueden resultar relevantes para nuestra área de interés.

Algunas preguntas que se hicieron en el estudio mencionado por Kageyama (2022) fueron ¿qué tanto se esfuerzan físicamente, mentalmente, y qué tanto disfrutan la práctica? ¿los expertos tienen un rendimiento más alto porque le dedican más tiempo a la práctica, o porque practican de manera diferente? Los resultados sugieren que practicar de manera efectiva es una habilidad que se adquiere. Se pueden establecer diferencias principales en la manera de practicar de un experto vs. un aficionado. Kageyama (2022) destaca que:

- Los expertos trabajan sobre sus debilidades, mientras que los aficionados trabajan sobre sus puntos fuertes. Esto es esencial para la efectividad y eficiencia de la práctica.

- Los expertos repiten menos pero se esfuerzan más y utilizan más energía en cada repetición. Sus sesiones de práctica son menos disfrutables y demandan más esfuerzo mental y físico debido a su concentración en las debilidades.

- Los expertos reflexionan más y planean qué hacer antes de cada repetición. Analizan sus intentos previos y forman un plan más claro de qué van a hacer la próxima vez.

- Los expertos dedican más tiempo a practicar de manera aleatoria en lugar de practicar en formato de bloque.

Respecto a este último punto, tomaremos aportes del artículo de Carter (s.f.) y del video de Dr. Molly Gebrian (2020, marzo 29), que profundizan sobre estos tipos de práctica aplicados a la interpretación específicamente. La práctica en bloque es un término tomado de la psicología del deporte que consiste en repeticiones continuas de una sola actividad durante cierto tiempo antes de pasar a otra actividad. Un ejemplo de práctica en

⁶ El estudio es de Coughlan, E. K. et al. (2014), se cita en las referencias al final de este trabajo.

bloque sería repetir un pasaje de una obra hasta que salga y luego continuar con otro pasaje. Esta manera de practicar parece lógica, ya que la memoria muscular requiere de la repetición y tiene sentido hacer todas las repeticiones juntas. Al practicar un pasaje complicado, resulta más cómodo tocarlo a los 10 minutos de estar tocándolo que al principio. Esta sensación de comodidad y mejora refuerza nuestra confianza en la práctica en bloque. Sin embargo, luego de varias repeticiones nuestro cerebro comienza a habituarse y gradualmente dejamos de prestar atención a la actividad, comenzamos a aburrirnos y eso significa que el cerebro ya no está involucrado de manera activa. Así corremos el riesgo de caer en la práctica sin sentido, donde repetimos de manera automática, sin un objetivo claro. Esta manera de practicar optimiza la interpretación durante la práctica, pero no necesariamente optimiza el aprendizaje a largo plazo, es por ello que en una nueva sesión de práctica el progreso logrado parece que se ha perdido.

Carter estudió el efecto de interferencia contextual, un fenómeno de aprendizaje que puede ayudar a que el progreso diario logrado durante la práctica se mantenga a largo plazo. A diferencia de la práctica en bloque, en una sesión de práctica aleatoria, el intérprete debe mantenerse recomenzando diferentes tareas. Esto no será tan cómodo como practicar lo mismo una y otra vez, pero es más efectivo, ya que al volver a una tarea luego de otra que intervino, nuestro cerebro debe reconstruir el plan de acción de lo que vamos a hacer. Y es en este momento de reconstrucción que nuestros cerebros están más activos, resultando en un mayor aprendizaje a largo plazo. Por lo tanto, aunque un programa de práctica en bloque pueda producir una mejor performance durante la práctica, un programa de práctica aleatoria produce una mayor retención luego de la práctica, un día o más tarde (lo que realmente se aprendió). Este es el fenómeno que mencionamos más arriba, el efecto de interferencia contextual.

La práctica aleatoria también tiene efectos positivos sobre factores como la configuración de objetivos y la concentración. En lugar de pasar largos períodos ininterrumpidos de tiempo repitiendo cada pasaje o sección de una pieza, se pueden elegir algunos pasajes que se quieran trabajar y alternar entre ellos. Si la intención es trabajar durante 30 minutos sobre un pasaje específico, lo ideal es hacerlo en segmentos más breves, retornando continuamente hasta completar los 30 minutos.

Practicar pasajes con diferentes variaciones rítmicas es una buena forma de introducir interferencia contextual a menor escala. Pero en lugar de hacer todas las variaciones rítmicas en un solo pasaje antes de pasar a otro, hacer una variación en el fragmento A, otra en el B y luego volver al A con otra variación, etc.

Las posibilidades son infinitas y la división exacta del tiempo no es importante. Lo que es crucial es mantener activo el cerebro variando el material. Más actividad se traduce en menos aburrimiento, más enfoque en los objetivos y mayor productividad. Sobre todo, al volver a practicar al día siguiente, no se pierde lo aprendido.

En las entrevistas, al preguntar a los intérpretes sobre sus estrategias de práctica, si bien cada uno se organiza de diferente manera, todos concuerdan en que es necesaria la planificación y el establecimiento de objetivos claros, concretos y realizables. Citamos una de las respuestas que demuestra un método de estudio concreto y organizado:

- Programar objetivos a mediano plazo.
- Programar tareas específicas previas al día de práctica.
- Dividir la práctica en varios módulos de 40 minutos (más o menos, dependiendo de la tarea en sí mismo, o de la energía particular de ese día), distribuidos durante el día.
- Determinar qué momentos del día son los más productivos y cuáles, no. Distribuir las sesiones de práctica en el día de acuerdo a estos momentos.
- Evitar la práctica mecánica, aburrida, sin objetivos claros.
- Evitar la rutina. Ej.: no comenzar siempre con una escala o estudio determinado. Cambiar el orden de lo que se estudia ayuda a mantener el interés y la atención en lo que se hace.
- Acondicionar en lugar de estudio, en tanto a que no haya elementos de distracción (celular, televisión, ruidos, visitas, etc.).
- No practicar sin ganas.

(Entrevista N° 2, 23 de agosto de 2022)

6. Conclusiones

Habiendo finalizado este escrito, luego del estudio de la bibliografía disponible, del análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas, y de la realización de un proceso reflexivo sobre los métodos de estudio propios, hemos llegado a una comprensión más acabada del recorrido que realiza un intérprete para desarrollar y sostener una carrera profesional.

Se ha establecido que esta trayectoria es particular en cada caso, y que a lo largo de la misma intervienen una gran cantidad de factores diversos y complejos, tanto internos como externos al intérprete.

Nos hemos concentrado también en desarrollar algunos aspectos vinculados a la práctica, involucrando estrategias, métodos y etapas de estudio, con el propósito de brindar algunas herramientas que puedan ser útiles para otros instrumentistas y fomentar la reflexión y consciencia sobre la propia práctica, buscando alternativas que se adapten a las necesidades personales y particulares de cada obra y las etapas de aprendizaje de las mismas. Esperamos haber aportado material interesante que resulte útil en el recorrido de cada intérprete hacia su desarrollo como profesional.

7. Referencias

- Carter, C. (s.f.) Why the progress you make in the practice room seems to disappear overnight – part 1. En *The bulletproof musician*. Recuperado de <https://bulletproofmusician.com/why-the-progress-in-the-practice-room-seems-to-disappear-overnight/>
- Coughlan, E. K., Williams, A. M., McRobert, A. P., & Ford, P. R. (2014). How experts practice: A novel test of deliberate practice theory. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 40 (2), 449-458. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0034302>
- Coyle, D. (2009). *The talent code: Greatness isn't born. It's grown. Here's how*. Nueva York, EEUU: Bantam Books.
- Davidson, J. (2006). El desarrollo de la habilidad interpretativa. En Rink, J. (Ed.) *La interpretación musical* (pp. 111-124). Madrid, España: Alianza editorial.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Ericsson, K. A., Charness, N. (1994). Expert performance. Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49 (8), 725-747.
- Dr. Molly Gebrian (2020, marzo 29). What musicians can learn about practicing from current brain research: Part II (Random Practice). En *YouTube*. Recuperado de <https://youtu.be/FQRspEicnMQ>
- Hambrick, D. Z. Macnamara, B. N., Campitelli, G., Ullén, F. y Mosing, M. A. (2016). Beyond born versus made: a new look at expertise. En B. H. Ross (Ed.). *Psychology of learning and motivation, Volume 64* (pp.1-55). Academic Press.
- Kageyama, N. (2022). How do experts maximize practice? 5 lessons from the practice of experts vs. intermediate athletes. En *The bulletproof musician*. Recuperado de <https://bulletproofmusician.com/how-do-experts-get-even-better-5-differences-between-the-practice-of-expert-and-intermediate-athletes/>
- Lehmann, A. C., Gruber, H. (2006). Arts, sports & motor skills: Music. En K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich y R. R. Hoffmann (Eds.). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 457-468). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Martens, F. H. (Ed.) (2005). *Violin mastery. Talks with master violinists and teachers*. Nueva York, Estados Unidos: Frederick A. Stokes Company. Recuperado de <https://www.gutenberg.org/files/15535/15535-h/15535-h.htm>

Neuhaus, H. (1985). *El arte del piano*. Madrid, España: Real Musical.

Watson, J. B. (1930). *Conductismo*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.