

La Improvisación Musical a través de los Estilos de Aprendizaje

Concepción de Castro
Conservatorio Profesional de Música de León
León, España
ccastropu@educa.jcyl.es

Resumen

El desarrollo de las habilidades musicales a través de la improvisación constituye además de un poderoso recurso para el aprendizaje musical, una herramienta de gran valor para conocer a nuestros alumnos en sus aspectos más personales, sus estilos de aprendizaje, sus fortalezas y necesidades. De la misma manera, la práctica de la improvisación musical supone una oportunidad para que los alumnos incorporen y enriquezcan sus propias estrategias de práctica, favoreciendo el desarrollo equilibrado de sus estilos de aprendizaje y generando con ello una práctica musical orientada a la autonomía personal, basada en el autoconocimiento y la autorregulación de la propia actividad musical. A partir de un grupo de actividades de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la improvisación musical, se describe y analiza una experiencia de práctica didáctico-musical en la que toman especial relevancia los estilos de aprendizaje; imbricada en las actividades de enseñanza-aprendizaje del aula de piano.

Palabras clave: Improvisación musical, estilos de aprendizaje, aprendizaje musical, didáctica pianística, didáctica musical.

1 Sobre la improvisación musical

La improvisación como expresión musical forma parte de la práctica habitual de casi todas las culturas, algo probado por un gran número de investigaciones realizadas desde el campo de la musicología. En el contexto de la música occidental, la práctica de la improvisación se ha desarrollado en diferentes tradiciones y entornos, tal y como lo atestigua la actividad de conocidos compositores de la música clásica (Bach, Beethoven o Liszt, por citar algunos); o como también se evidencia en el desarrollo de lenguajes y estilos musicales propios, como el jazz o el flamenco, los cuáles han evolucionado y lo continúan haciendo a través de este tipo de práctica musical.

La improvisación dentro del ámbito de la música clásica ha estado presente en las prácticas pedagógicas y musicales. Dolan, Sloboda, Jensen, Crüts y Feygelson (2013) lo expresan de manera clara en el artículo *The improvisatory approach to classical music performance: An empirical investigation into its characteristics and impacts*. Estos autores señalan la existencia de múltiples

referencias tanto en los tratados históricos (Corri, Czerny, C. P. E. Bach) como en los primeros registros sonoros de inicios del siglo XX, donde puede comprobarse una tradición interpretativa sustentada en esta práctica (Dolan et al. 2013, p. 2). Esto nos hace pensar que la improvisación musical se ha visto condicionada por los cambios en los usos y prácticas musicales derivados no solo de la transformación social o el desarrollo tecnológico; sino también por la forma en la que las personas han ido incorporando nuevas maneras de vivenciar la experiencia musical. Por otra parte, la improvisación se ha ido consolidando como una práctica didáctica fundamental en los sistemas y escuelas pedagógico-musicales más relevantes. Dalcroze, Hemsy de Gainza, Willems o Schaffer han defendido el valor pedagógico de la improvisación en distintos entornos de aprendizaje musical y hasta en nuestra realidad educativa más cercana podemos encontrar proyectos como el Instituto de Educación Musical: La improvisación como sistema pedagógico: <http://www.iem2.com>; creado y dirigido por Emilio Molina, en los que se plantea una clara apuesta por la improvisación como recurso metodológico de primer orden.

Otro aspecto a destacar sería cómo se ha tratado de fomentar este recurso, la práctica de la improvisación musical, desde la perspectiva de la legislación educativa. Tomando como referencia la enseñanza especializada de la música, dentro de un marco formal y en los niveles dirigidos a la formación de los jóvenes músicos, es decir las actuales enseñanzas elementales y profesionales, encontramos dos disposiciones de carácter general, la Orden de 28 de agosto de 1992 (LOGSE) y el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre (LOE); cuyo objetivo ha sido en sus respectivos momentos, desarrollar los objetivos y contenidos básicos del currículo de estas enseñanzas⁵; y en los que podemos observar cómo ha evolucionado la aplicación de esta práctica musical como recurso didáctico. En ambas disposiciones es fácil encontrar un gran número de referencias sobre la improvisación musical, no sólo en las asignaturas más específicamente referidas a la práctica instrumental (especialidades instrumentales, acompañamiento, conjunto instrumental, entre otros), sino además en otras materias como el coro y el lenguaje musical; tanto en las enseñanzas elementales como en las profesionales.

Analizar a partir de ahí el resto de niveles de concreción curricular en los que la práctica de la improvisación se aplica como recurso didáctico, es sin lugar a dudas un tema de indudable interés que podría dilucidar, al menos en parte algunas cuestiones que todavía se perciben en las prácticas docentes de los conservatorios tales como: ¿por qué son percibidas las prácticas de la improvisación como una práctica poco consistente?; ¿por qué tiene tan poca presencia la improvisación en algunas

5 En el momento en el que se ha escrito este artículo todavía no se han concretado los aspectos curriculares referidos a la implantación de la LOMCE en estas enseñanzas.

programaciones didácticas instrumentales o en las propias actividades musicales de los centros de educación musical (incluso en aquellas asignaturas más relacionadas con ella)?; ¿por qué la improvisación musical no forma parte de los programas de formación continua docente?. La complejidad de lo que plantean estas cuestiones, que en estas líneas se han planteado muy someramente, requiere de un análisis profundo de una amplia variedad de aspectos que no es posible acometer en este texto: una formación docente insuficiente, una estructura organizativa y curricular focalizada en la preparación de repertorio de obras; pero también actúa de manera soterrada el modelo de intérprete de música clásica que ha persistido en las últimas décadas, incluso afrontando los cambios que este perfil profesional requiere hoy. El artículo antes citado lo expresa así:

Rara vez se asocia la improvisación con las prácticas musicales de la música clásica occidental de hoy, tanto en lo que respecta a los planes educativos como a la práctica interpretativa convencional (Creech, 2008). Incluso los intérpretes de música clásica con frecuencia manifiestan ansiedad e incertidumbre ante la perspectiva de improvisar (Alter, 2008). Dolan et al. (2013, p. 2).

Afortunadamente ya existen ejemplos de instituciones, profesionales de la docencia y la interpretación, que están aplicando los principios pedagógicos de la improvisación en las prácticas de aprendizaje musical. Deberíamos aprovechar el camino abierto por ellos para hacer extensiva este tipo de práctica musical al conjunto completo de centros de formación musical especializada de una manera mucho más firme y consistente, lo cual, redundaría sin ningún género de dudas en una práctica educativa y musical de mucha mayor calidad.

2 Qué es la improvisación musical

Antes de abordar las implicaciones educativas de la improvisación musical es necesario realizar una revisión alrededor del concepto y sus definiciones. Pedagogos relevantes como Violeta Hemsy de Gainza definen la improvisación musical como toda ejecución musical espontánea producida por un individuo o grupo (2007, p. 11). Entre otras características, la autora explica en su texto *La improvisación musical* (2007) que su metodología es amplia y abarca desde la libertad total hasta la sujeción a pautas o reglas estrictas, del propio individuo o ajenas; desde la situación espontánea, irreflexiva, hasta el más alto grado de participación de la conciencia mental (2007, p. 11). El valor educativo de la práctica de la improvisación ayuda al desarrollo de las habilidades musicales sobre todo en las etapas iniciales, ya que, no necesita ser músico un individuo para producir, moviendo libremente los dedos sobre un teclado o soplando una armónica o melódica su propia melodía o danza (2007, p. 29). Sin embargo Hemsy de Gainza (2007) destaca que la efectividad de cualquier acción didáctica relacionada con la improvisación se encuentra estrechamente relacionada con una

estrategia clara, en este caso, la consigna enunciada generalmente por el maestro, guía o coordinador, que apunta indirecta o indirectamente al objetivo específico de la improvisación. Su función consiste en desencadenar, activar, canalizar, orientar, aportar conciencia al proceso improvisatorio (2007, p. 25).

Emilio Molina creador del Instituto de Educación Musical (<http://iem2.es/>) en el que se desarrolla el proyecto La improvisación como sistema pedagógico, realiza un estudio profundo de las acepciones que el *concepto de improvisación musical* ha tenido en distintos entornos musicales en el artículo La improvisación musical: definiciones y puntos de vista (2008). Entre otros aspectos este texto aporta la descripción de algunas categorizaciones de la improvisación, analizando las diferentes connotaciones que ha adquirido el término en diferentes actividades como la composición, la interpretación o la propia pedagogía:

La improvisación sigue siendo composición y ejecución simultáneas, pero además se tipifican los dos supuestos de improvisación fundamentales: la improvisación sobre un tema dado, habitual en el entorno del jazz, y la improvisación desarrollada a partir exclusivamente de la fantasía del intérprete. Estos dos tipos, libre y sobre un tema, resumen genéricamente todas las posibilidades de improvisar, tanto en grupo como individualmente. En el primer tipo habría que incluir igualmente, como subdivisión interna, la improvisación imitativa o “a la manera de”, ya que se mantiene libre en la invención y tratamiento de las ideas aunque todo ello está subordinado a la forma de hacer de un autor, estilo o época determinada, exigiendo, por otra parte, un conocimiento exhaustivo de los componentes de lenguaje del autor o estilo a quien se pretende imitar. El segundo supuesto, creación sobre un tema, puede tener además dos variantes, según se trate de una re-elaboración libre de material existente o de producir variaciones de un tema manteniendo estrictamente la estructura interna de la obra o su componente melódico sustancial. *Molina (2008, p. 84)*

En relación a los enfoques educativos que la improvisación puede adoptar, Molina (2008) explica dos orientaciones que merecen la atención, una primera en la que se plantea la necesidad de unos conocimientos técnicos y destrezas previos, frente a otra defendida por autores como Hemsy de Gainza y Murray Schaffer en la que la improvisación también incluye aquellas prácticas en las que prima la espontaneidad de experimentación *con la materia en sí, el sonido en este caso, sean cuáles fueren las circunstancias o instrumentos que confluyan en el espacio de aprendizaje en concreto:*

No parece lógico que se pueda improvisar sin conocer el instrumento con el que se improvisa y sin una preparación adecuada en los procesos obvios que rigen la presentación de los elementos compositivos. Ese conocimiento no tiene por qué ser explícito y consciente. El

talento natural, el genio interpretativo puede soslayar muchos de los pasos formativos de un estudiante de música pero conviene advertir que la excepcionalidad de estos casos no puede convertirse en regla pedagógica [...] La intencionalidad pedagógica y la valoración como improvisación de actos emitidos por niños o jóvenes sin una preparación instrumental y sin una formación musical, no ha sido tenida en cuenta en otras definiciones que centran su atención en improvisaciones en las que el control del instrumento es sustancial. *Molina (2008, p. 87)*

Además de esto, Molina (2008) presenta una muestra de definiciones que son de gran utilidad ya no solo para comprender el término en sí, sino para comprender la esencia que subyace en cada escuela pedagógica. De Edgar Willems, Molina (2008) destaca la improvisación como representación y desarrollo de la sensibilidad artística propia, por ello indica que no es composición instantánea, como se lee a menudo en los tratados clásicos de improvisación. Es un aliento humano espontáneo. Parte libremente del amor por las relaciones sonoras, melódicas o rítmicas, apto para expresar la sensibilidad artística y humana (2008 p. 85). Con respecto a las aportaciones de Jacques Dalcroze, Molina (2008) recuerda la definición de éste: desarrollo de las posibilidades de expresión, invención y composición, del sentido de la forma y del estilo, destacando:

Esta definición se aplica al sentido artístico en general y procede de una visión muy amplia, al estilo de lo que hemos visto en Willems, la sensibilización artística como medio de educación a cualquier nivel. No obstante el punto que más nos interesa destacar ahora es la utilidad que la improvisación ofrece para favorecer tanto “la interpretación como el control de los conocimientos armónicos y rítmicos”. La aportación de esta nueva definición es especialmente interesante, primero porque procede de un gran pedagogo, Jaques Dalcroze, al que estudiaremos a continuación de forma intensa, y segundo porque sostiene que la improvisación alimenta un proceso de vaivén en el que los conocimientos rítmicos y armónicos no solo sirven de punto de partida sino que a su vez se ven reforzados por el acto de improvisar. El conocimiento del lenguaje permite la improvisación y ésta a su vez potencia el conocimiento del lenguaje; es un proceso que camina en ambas direcciones y en ambas manifiesta influencias positivas. *Molina (2008, p 85)*

La retroalimentación continua que la práctica de la improvisación aporta en las acciones de enseñanza-aprendizaje es el aspecto más relevante para fundamentar el valor didáctico que la improvisación tiene en las diferentes etapas, medios o entornos de aprendizaje musical; algo que a su vez está profundamente ligado a la individualidad, características y experiencia que cada alumno o aprendiz posee. Además de esto, Molina (2008) explica y analiza otros elementos de gran interés para las prácticas pedagógicas tales como el paralelismo entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas

y musicales o las formas en las que muchos músicos, algunos de gran éxito, desarrollan la capacidad de improvisar sin una sustentación de conocimiento musical formal, solamente mediante la imitación, la intuición y el desarrollo de sus habilidades auditivas, aspectos todos ellos que apuntan a la necesidad de ser abordados en mayor profundidad, dentro de la investigación educativo-musical.

3 Implicaciones educativas de la improvisación musical

La revista *Quodlibet* en su nº 28 de febrero de 2004 presenta un monográfico sobre improvisación en el que a través de cuatro artículos se analizan varios aspectos relevantes de este tipo de práctica musical. El cuarto artículo *Cuatro conversaciones sobre improvisación* de Pedro Sarmiento, apunta algunas ideas cuyas implicaciones son de gran interés al campo didáctico y pedagógico. En este texto el autor explica brevemente algunas resistencias que se dan a la hora de utilizar la improvisación como recurso pedagógico, por razones de diferente índole: formación del profesorado insuficiente, valoración escasa de la improvisación, priorización de tiempo y actividades para el trabajo de los aspectos técnicos:

En el entorno musical español, y especialmente en el entorno educativo, donde la improvisación apenas existe, o existe de una forma estereotipada, es importante hablar de la improvisación desde el punto de vista de los músicos, que es el punto de vista de la realidad y que es la forma de entender que la improvisación no es un fantasma musical o una genial aptitud reservada a unos pocos elegidos, sino una práctica musical que tiene bastante que ver con lo que consideramos ser buen músico. La familiaridad con algún tipo de improvisación, la parte de juego en ella, junto con las innumerables formas de practicarla lejos de esquemas cognitivos preestablecidos, no produce sino interesantes resultados musicales, tanto para el músico que improvisa “oficialmente” como para el que interpreta estilos musicales no asociados a la misma. *Sarmiento (2004, p. 131)*

Sarmiento (2004) presenta cuatro entrevistas a músicos profesionales españoles que realizan esta práctica de forma habitual (tal y como han hecho otros investigadores en otros países), ofreciendo la oportunidad de observar un caleidoscopio de experiencias musicales, vivencias y procedimientos, que revelan ya no sólo la multiplicidad de prismas que puede presentar este tipo de práctica musical, sino las diferentes sensibilidades que se manifiestan en la vivencia musical, incidiendo en puntos tan fundamentales como la funcionalidad de esta práctica en las sociedades, las formas de percepción/apreciación musical y el propio aprendizaje musical: La improvisación ha servido a menudo, como se verá, de excusa para hablar de algunos aspectos menos tangibles e interesantes en la vida de un creador o de un intérprete. El objetivo por tanto de este autor no es otro que orientar nuestra atención hacia los aspectos más abandonados de nuestra pedagogía, aquéllos más difíciles de

afrontar, ya que al enfrentarlos no queda más remedio que dejar un espacio para la duda y para las definiciones abiertas; camino difícil de elegir en un medio educativo que tradicionalmente destina grandes recursos de tiempo y esfuerzo en la formación técnico-instrumental. El interés de este tema en lo que se refiere a los estilos de aprendizaje, bien podría apuntar hacia dos consideraciones que exponen dos de los entrevistados y que destacamos: la influencia que dicha práctica tiene en la formación de la personalidad y el componente de significatividad. En el primer caso, Kepa Junquera expresa de forma determinante que la forma de enseñar debe exigir al alumno que sea un músico con personalidad en todo momento; en el segundo, es el flautista y saxofonista Jorge Pardo quien nos recuerda lo siguiente:

Los estilos musicales no tienen todos el mismo significado. [...] Algunos estilos musicales estarían más cerca de la persona, serían un producto más directo de la emoción. Todos cumplen su función, pero tal vez no es verdad que todos signifiquen lo mismo para todos.
Sarmiento (2004, p. 140)

La investigación sobre la improvisación no ha sido ni fácil, ni accesible, ni abundante; por tanto que la observación y registro de conductas musicales reales, tal y como lo plantea Pedro Sarmiento, puede ser una buena propuesta para eliminar prejuicios y resistencias, ayudando con ello a comprender la individualidad de cada y favorecer experiencias de aprendizaje útiles y significativas.

4 Estilos de aprendizaje: actitudes ante la improvisación

Al abordar los estilos de aprendizaje, el estudio de la improvisación como habilidad interpretativa puede aportar datos interesantes sobre cómo los alumnos aprenden a hacer música. Las actividades relacionadas con esta habilidad nos ofrecen valiosa información sobre cómo viven los alumnos la música, quizás en su plano más inconsciente y más difícil de tratar quizás si cabe, en los entornos de formación musical especializada, muy condicionado por el cumplimiento de programas de repertorio de unas características muy definidas.

El objetivo que se plantea con la propuesta que se expone a continuación es crear un nuevo espacio de aprendizaje imbricado en la práctica de enseñanza-aprendizaje habitual bien sea en la propia clase individual como en una clase colectiva, que sirva entre otros fines educativos, desarrollar las habilidades técnicas y expresivas; diseñar nuevas estrategias de práctica, promover una práctica autorregulada, autónoma y creativa; abrir la práctica a nuevas opciones de desarrollo musical como la composición o el análisis musical y en última instancia, favorecer el autoconocimiento necesario para que, el progreso de las capacidades musicales sea integrado y saludable a la par que el propio desarrollo de la personalidad. Para ello presentaremos un tema musical (elegido entre varios) a partir

del cual desarrollaremos una improvisación, con una serie de actividades de práctica musical secuenciada por etapas que permitan una regulación, esto es, intensificar más o practicar menos según la respuesta que en cada momento ofrezca cada alumno. Tras la realización de las sucesivas etapas se plantea una sesión de vídeo-grabación, que posteriormente debe valorarse, lo ideal es hacerlo en grupo en co-evaluación o en auto-evaluación, en atención a una serie de criterios de calidad que deben definirse y explicarse con el mayor detalle posible, a fin de que los alumnos comprendan de la mejor manera posible los indicadores de éxito que garanticen que el cumplimiento del objetivo de la actividad. Finalmente este texto presenta una vídeo-grabación final de un caso real de una alumna que ha realizado esta actividad en la que se explican las características más relevantes de la actividad, en relación con las preferencias y estilos de aprendizaje manifestados por esa misma alumna.

5 Propuesta de trabajo

5.1 Etapa preliminar: 20 -30 min.

Se realiza una valoración previa del grado de habilidad del alumno y de su actitud frente a lo que le vamos a proponer:

- *Resulta necesario averiguar qué tipos de práctica de improvisación ha realizado el alumno.*
- *Presentar propuestas de audición relacionadas con la improvisación que se va a abordar y analizar los contenidos y conceptos nuevos que surjan, por ejemplo, el cifrado americano.*
- *Presentar varios temas de dificultad similar, para que a su vez el alumno pueda elegir.*

La propuesta de temas para desarrollar la improvisación se ha seleccionado del texto *Jazz Piano Pieces Grade 2*, editado por Charles Beale en ABRSM. En el caso que se presenta a continuación la alumna ha elegido el tema *Contemplation*, de McCoy Tyner, en un arreglo Nikki Iles. Estos textos resultan de gran utilidad para iniciar en la improvisación a aquellos alumnos que han basado su aprendizaje y progreso musical en el estudio de repertorio.

Straight 8s ♩ = 80 Reflective

HEAD

Am7

Fig. 1. Fuente de textos musicales: Beale C, Jazz Piano Pieces (1998), ABRSM London.

Etapa I-II: 15 - 20 min.

El objetivo es lograr una ejecución con un pulso continuo y constante teniendo en cuenta las características rítmicas y tonales del tema para ello se puede, aunque no necesariamente en este orden:

- *Practicar la coordinación rítmica de la pieza.*
- *Analizar los acordes y practicarlos a modo de arpeggios, acordes quebrados y aplicando diferentes tipos de ataques (muñeca, antebrazo, brazo, etc.) y aplicando distintos tipos de pedal (anticipado, a tiempo o sincopado, con pedal una corda y con pedal tonal donde se pueda).*

5.2 Etapas intermedias: 15 - 20 min.

Pueden ser entre 3 y 5 dependiendo del grado de habilidad que vaya desarrollando cada alumno en cada etapa. Se comienza a trabajar con el tema en sí, añadiendo progresivamente elementos de dificultad:

- *Con ritmos sencillos y repitiendo notas (por ejemplo, negras).*
- *Con ritmos sencillos, repitiendo notas e intercalando silencios con la misma figuración y/o algún adorno.*
- *Con los patrones anteriores, introducir una variante melódica con intervalos no superiores a la quinta.*
- *Con ritmos sencillos pero incorporando alguna variación rítmica (por ejemplo, negras, corcheas y silencios).*
- *Con ritmos sencillos, variaciones rítmicas e introduciendo modificaciones como entradas a contratiempo, intervalos melódicos, adornos u otros efectos tímbricos tales como octavas, acordes, glissandi, cluster, etc.*

- *Con una cabeza de tema, practicar los ejercicios anteriores.*

En la realización de cada una de estas actividades no ha de perderse la perspectiva de los cuatro aspectos básicos de las ejecuciones resultantes: la melodía, el ritmo y la fluidez del pulso, la armonía y el timbre. A lo largo de estas etapas ha de darse a conocer de manera descriptiva, *verbal y numéricamente, las características*, los indicadores y los criterios que se han de utilizar en la valoración de la actividad final, la vídeo-grabación:

5	Realización fluida, con ritmos básicos, notas repetidas, y algún elemento: silencios y ataques diferenciados.
6	Realización fluida, con ritmos básicos, variaciones melódicas y elementos como silencios, ataques diferenciados, adornos dentro del estilo y pedalización adecuada.
7	Fluidez, realización variada de ritmos incluyendo silencios y notas a contratiempo, diferenciación dinámica evidente, variedad melódica y tímbrica y uso adecuado del pedal.
8	Fluidez, realización variada de ritmos (silencios, notas a contratiempo, adornos), diferenciación dinámica, variedad melódica y tímbrica, uso correcto de más de un pedal, con inclusión de los siguientes elementos: octavas, diferentes articulaciones, acentos, etc. Aplicación de distintos tipos de ataques
9	Con todos los aspectos mencionados en el apartado anterior, inclusión de una cabeza de tema contrastada con el tema principal y presencia de los siguientes elementos: arpeggios, acordes quebrados, glissandi y/o cluster, siempre dentro del estilo.
10	Con todos los aspectos mencionados en los dos apartados anteriores, realización de un tema elaborado contrastado, perfectamente empastado en la pieza propuesta.

Tabla. 1. Referencias de las características, indicadores y criterios

Etapas final: 10 - 15 min.

En función de los alumnos participantes en la sesión de co-evaluación. La actividad se concluye con la vídeo-grabación y la sesión de auto-evaluación o co-evaluación con el alumno o grupo de alumnos que hayan realizado la planificación completa y secuencia de las etapas descritas.

6 Resultado de la actividad

A continuación se presenta el resultado de esta actividad realizada por una alumna de segundo curso de enseñanzas profesionales (12 años), a través de un conjunto de valoraciones realizadas a lo largo de las diferentes etapas (en abril y mayo de 2012); así como del estudio de sus estilos de aprendizaje. Este análisis se ha llevado a cabo mediante la realización del cuestionario CHAEA junior y la observación de las pautas de aprendizaje características del estilo⁶ auditivo, visual y kinésico-corporal.

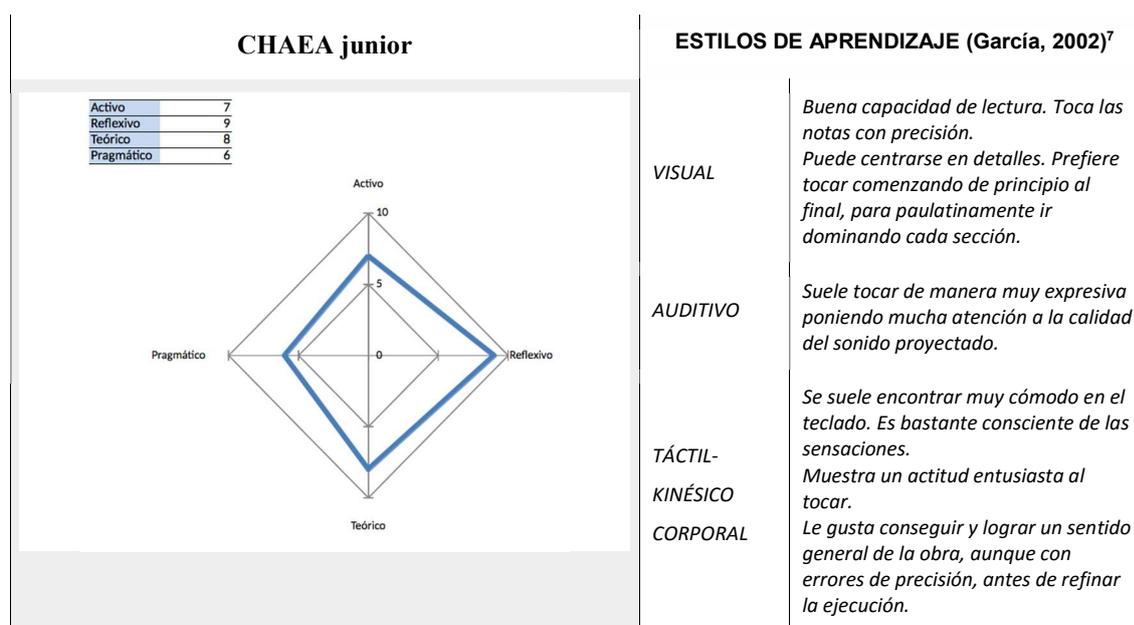


Tabla. 2. Estilos de aprendizaje observados en la alumna a lo largo del curso académico.

Además de las características señaladas en la tabla 2, es necesario señalar que la alumna presentaba un rendimiento académico especialmente alto. En la etapa preliminar la alumna explicó que nunca había practicado la improvisación en un contexto formal, pero que sin embargo sí que le gustaba de vez en cuando jugar y probar con el piano de manera libre, cuando estaba en casa. En las primeras

6 Los estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinésico corporal, explicados por varios autores como modelo VAK de Grinder y Bandler en el contexto de la enseñanza musical son descritos con gran detalle por la profesora Susanna García en Learning Styles and Piano Teaching, disponible en el enlace: <http://www.mtnacertification.org/media/58356/Garcia%20Article.pdf>. Este artículo fue publicado inicialmente en la revista Piano Pedagogy Forum.

7 Esta autora desarrolla su actividad en University of Louisiana at Lafayette y ha desarrollado diferentes recursos educativos relacionados con la aplicación de las nuevas tecnologías al aprendizaje musical: <https://www.enovativepiano.com/>.

etapas la actividad estuvo marcada por una fuerte resistencia a realizar los ejercicios propuestos, sobre todo aquellos más sencillos y aquellos relacionados con la inventiva de patrones. Cualquier intento que realizaba, lo enjuiciaba inmediatamente y continuamente preguntaba si estaba bien lo que hacía (esto podría relacionarse con las puntuaciones altas del estilo reflexivo y teórico). Algunas dificultades fueron el control rítmico de la pieza y de manera puntual algunas cuestiones referidas al cifrado americano. No obstante, en dos semanas desarrolló un notable avance realizando propuestas de improvisación muy audaces y sofisticadas, con material temático nuevo pero integrado en el carácter de la pieza logrando emplear a su vez recursos técnicos relativamente complejos (arpeggios y ritmos a contratiempo) y un nivel de expresividad muy alto; ofreciendo la impresión de ser producto de una intuición musical muy desarrollada asociada a una respuesta kinésica efectiva a esa intencionalidad expresiva. Durante este período la alumna manifestó que practicó en casa varias de las estrategias propuestas. También señalar que a medida que se registraba cierto avance volvían a emerger de manera periódica nuevas inseguridades (es decir, aparecían bloqueos durante la ejecución, interrumpía preguntando si estaba bien, manifestaba aseveraciones del tipo no sé que estoy haciendo). La última etapa, la realización de esta vídeo-grabación, estuvo marcada por una cierta regresión, con respecto a lo conseguido anteriormente. Lo que se muestra aquí es la tercera grabación tras dos intentos en los que la alumna tuvo varios bloqueos que le impidieron concluir el ejercicio y un breve período de descanso. En la vídeo-grabación pueden observarse varias características señaladas en la tabla 2 y aunque el resultado final se podría encuadrar en la valoración 7, es fácil intuir que la alumna puede llegar a realizar este ejercicio con puntuaciones superiores.

En lo que se refiere a la sesión de co-evaluación, realizada a posteriori es de destacar las elevadas puntuaciones que dicha alumna otorga a las improvisaciones de sus compañeros quizás un poco imbuida por el propio estado emocional del momento, con cierta ansiedad o por la baja valoración que realiza de su propio resultado.



Fig. 2. Improvisación a partir del tema Contemplation. Disponible en: <https://vimeo.com/160445282>

6 Conclusiones

La planificación de actividades de improvisación aspira fundamentalmente a enriquecer las estrategias de enseñanza aprendizaje en el contexto de la clase de instrumento, muy condicionado como ya se ha señalado por la actividad musical alrededor de una partitura o texto musical escrito. Esta propuesta no es en absoluto única, de hecho, es fácil observar que se trata de un conjunto de actividades muy estructurado que no siempre se adapta a las necesidades de todos los alumnos. La elección de este tipo de formato de actividades se basó en su día en el hecho de que el grupo de alumnos con el que trabajó no habían hecho prácticamente nada de improvisación y estaban profundamente condicionados por la utilización de la partitura, casi como único recurso didáctico, aspecto que revela que en muchas ocasiones se percibe la clase de instrumento como un espacio donde los alumnos ejecutan (no interpretan) y el profesor corrige.

Por otra parte, hay que reconocer que gran parte de la metodología didáctica que se utiliza en las etapas de iniciación del instrumento utiliza distintas formas y maneras de improvisar, sin embargo pareciera que a medida que se avanza en el desarrollo de las destrezas instrumentales, este tipo de actividades se dejaron de hacer en pos de otras más dirigidas al desarrollo técnico; obviando con ello que a lo largo de todo ese período de formación, los alumnos se hayan inmersos también en un proceso de enculturación⁸ con el cual desarrollan su propio gusto musical y van creando a la vez diferentes tipos de juicio de valor que a veces pueden ser especialmente coercitivos. Las resistencias descritas en el epígrafe anterior son una muestra de ello, los bloqueos que se manifiestan están condicionados por una serie de juicios de valor que se ponen en marcha casi de forma instantánea e incluso anterior a la propia ejecución musical.

La práctica de la improvisación a lo largo de todos los períodos formativos debería ser un tipo práctica musical habitual y continua, ya que ofrece una oportunidad especial de conexión íntima con la sensibilidad personal de quien la practica y que desarrolla como pocas actividades musicales las habilidades expresivas y creativas de los alumnos; además de otras más propiamente técnicas como el desarrollo del oído interno y la memoria musical.

A través de pequeños pasos se pueden obtener grandes resultados. Realizar prácticas de improvisación como ejercicios de calentamiento muscular en el inicio de la clase puede ser un recurso

8 Sloboda (2012) explica la enculturación a partir de tres elementos:

1. Conjunto compartido de capacidades primitivas que están presentes en el nacimiento o poco después.
2. Conjunto compartido de experiencias proporcionadas por la cultura a medida que los niños crecen.
3. El impacto de un sistema cognitivo general que cambia rápidamente a medida que se aprenden todas las demás destrezas apoyadas por la cultura. (p. 286)

que ayude al alumno a concentrarse en la actividad musical que abordará posteriormente, diseñar nuevas propuestas de textos musicales en aquellos pasajes que resulten especialmente complejos por diversas razones (una digitación, un acorde, un arpeggio, una extensión, etc.) son actividades que pueden introducirse de manera natural en las actividades de enseñanza aprendizaje del aula. Este tipo de estrategias que participan en alguna medida de la improvisación no son nuevas, ya se ha visto como grandes compositores eran también grandes improvisadores y es sabido que parte de estos recursos formaban parte de la práctica didáctica de grandes pedagogos como Ferruccio Busoni; el hecho de que se apliquen adecuadamente dependerá como no puede ser de otra forma, de la manera en la que nosotros mismos como profesores, hayamos experimentado y vivenciado de una manera positiva y productiva la improvisación musical.

7 Referencias

Beale, C. (ed.) (1998): *Jazz Piano Pieces Grade I. Grade II.* ABRSM Publishing London.

Dolan, D., Sloboda, J., Jensen, H. J., Crüts, B., & Feygelson, E. (2013). The improvisatory approach to classical music performance: An empirical investigation into its characteristics and impact. *Music Performance Research*, 6.

Garcia, S. (2002). Learning styles in Piano Teaching. *Piano Pedagogy Forum*, 5 (1) January 2002. Recuperado de: <http://www.mtna-certification.org/media/58356/Garcia%20Article.pdf>. [Consulta: 09/01/2011]

Hemsey de Gainza, V. (2007): *La improvisación musical.* Buenos Aires: Ricordi Americana.

Molina, E. (2008). La improvisación: definiciones y puntos de vista. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 21(75), 78-95.

Sarmiento, P.: Cuatro conversaciones sobre improvisación, *Quodlibet. Revista de especialización musical.* Universidad de Alcalá de Henares - Fundación Caja Madrid. Febrero 2004, nº 28 p. 131-147.

Sloboda, J. A. (2012): *La mente musical: La psicología cognitiva de la música.* Madrid: Antonio Machado Libros.