



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**La improvisación musical como eje vertebrador del
aprendizaje instrumental. Diseño y validación de una
programación didáctica para la iniciación del saxofón en
música moderna**

Autor: Marcello Chiuminatto Orrego

Directora: Dra. Cecília Gassull Bustamante

BELLATERRA, Septiembre, 2018

Dra. Cecília Gassull Bustamante, profesora titular del Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

HAGO CONSTAR QUE:

La Investigación realizada bajo la dirección del firmante por el Licenciado MARCELLO CHIUMINATTO ORREGO, con el título LA IMPROVISACIÓN MUSICAL COMO EJE VERTEBRADOR DEL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA INICIACIÓN DEL SAXOFÓN EN MÚSICA MODERNA, reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su Lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, por lo tanto consideramos procedente autorizar su presentación.

Dra. Cecília Gassull Bustamante

Bellaterra, 20 Septiembre de 2018

*A Mis hijas Cecilia y Amelia
y a mi compañera Lidia*

Agradecimientos

En los últimos años, el trabajo de la tesis ha ocupado un lugar fundamental dentro de mi vida, lo que ha implicado grandes esfuerzos personales, laborales y familiares. Desde lo más profundo de mi corazón deseo que los resultados obtenidos puedan ser utilizados por otras personas interesadas en la improvisación musical, pues es un tema que considero apasionante y necesita avanzar con otros trabajos de este tipo.

En primer lugar quisiera agradecer a Mercè Vilar i Monmany, mi directora de tesis durante el primer año, por su orientación y paciencia para guiar los primeros pasos de la tesis.

Especialmente quiero agradecer a Cecília Gassull Bustamante, directora de la tesis, por su apoyo y confianza. Sus certeros y precisos consejos, así como sus significativas aportaciones a lo largo de la investigación, han sido una pieza fundamental para consumir el trabajo.

Gracias también a todos los participantes de la investigación. A los profesores de saxofón entrevistados, que accedieron desinteresadamente a compartir sus conocimientos. A los estudiantes de saxofón que contestaron el cuestionario, respondiendo con mucha dedicación y reflexión las preguntas.

También quiero agradecer a mis grandes profesores de saxofón, ya que me permitieron interesarme, estudiar e interpretar la improvisación musical. Especialmente al profesor Marcos Aldana, una figura trascendental dentro de la enseñanza del jazz en Chile y el mundo, quine me guió desde el principio en mi pasión por la música. En Barcelona, a mis profesores del Conservatori del Liceu, Jon Robles y Víctor de Diego, por sus importantes aportes en mis etapas más avanzadas del aprendizaje del saxofón.

No quisiera tampoco dejar de mencionar aquí también a mis alumnos, los cuales muchas veces han sido mis conejillos de India donde he experimentado mis propuestas para la enseñanza de la improvisación. He aprendido mucho de mis estudiantes y agradezco su confianza y entrega en las clases.

También quiero agradecer a mi familia que, desde siempre y como siempre, me han prestado todo su apoyo y ayuda en las diferentes circunstancias por donde nos ha llevado el devenir de la vida.

Finalmente, el mayor agradecimiento es para mi compañera Lidia. Durante el transcurso de la tesis han nacido nuestras dos amadas hijas, lo cual ha significado gran esfuerzo y dedicación. Sin lugar a dudas jamás le podré devolver toda las horas de sueño perdidas y el sacrificio entregado. Además, ella es para mí una fuente inspiradora y un impulso de ánimo y empeño sin igual.

Por último, muchas gracias nuevamente a todas las personas nombradas y, además, gracias a los que se me pueden quedar en el tintero.

Índice

Introducción

- 1. Justificación de la investigación1
- 2. Distribución de los capítulos.....4

Prólogo 7

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La improvisación musical en el Jazz, el Blues como modelo para la enseñanza 13

- 1.1. Definición y componentes fundamentales de la improvisación musical13
- 1.2. Elementos característicos de la improvisación en el jazz y blues19
- 1.3. El blues como modelo para la enseñanza: aportaciones y características del estilo ...33

Capítulo 2: Aplicaciones pedagógicas de la improvisación en la clase de instrumento 47

- 2.1. La enseñanza no reglada de música en el sistema pedagógico español y catalán47
- 2.2. Influencias de la improvisación musical en el desarrollo de otras habilidades61
- 2.3. Consideraciones para el diseño de una programación didáctica fundamentada en la improvisación.....67
- 2.4. La programación didáctica, aspectos generales para su diseño86

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

Capítulo 3: Objetivos y metodología 97

- 3.1. Objetivo general y específicos97
- 3.2. Diseño del estudio99
 - 3.2.1. Primera etapa100
 - 3.2.2. Segunda etapa: Diseño del programa117
 - 3.2.3. Tercera etapa: Validación y rediseño del programa118

PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 4: Análisis y presentación de resultados por etapas 125

- 4.1 Primera etapa125

| | |
|--|------------|
| 4.1.1. Cuestionario a alumnos..... | 125 |
| 4.1.2. Entrevistas a profesores..... | 140 |
| 4.1.3. Análisis de manuales | 163 |
| 4.2. Segunda etapa | 236 |
| 4.2.1. Primera propuesta del programa | 236 |
| 4.3. Tercera etapa..... | 295 |
| 4.3.1. Validación del programa | 295 |
| 4.3.2. Reformulación y propuesta definitiva del programa | 310 |
| Capítulo 5: Conclusiones, limitaciones de la investigación y líneas de futuro | 321 |
| 5.1. Conclusiones..... | 321 |
| 5.2. Limitaciones de la investigación..... | 334 |
| 5.3. Líneas de futuro | 335 |
| Referencias | 337 |
| Anexo..... | 345 |
| 1. Programación definitiva | 345 |
| 2. Observaciones de las expertas..... | 391 |
| Índice de cuadros, imágenes, gráficos y tablas | 395 |

Introducción

1. Justificación de la investigación

Esta tesis se enmarca en el ámbito referente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la improvisación musical, en el área de música moderna. Específicamente se ha diseñado y validado una propuesta de programación didáctica fundamentada en la incorporación de la improvisación como eje vertebrador de la enseñanza en alumnos que se inician en el saxofón. En este sentido, consideramos que la improvisación puede tener efectos positivos en un aprendizaje holístico sobre las nociones teóricas y las habilidades prácticas que requieren los alumnos para el desarrollo instrumental, sobre todo durante la etapa inicial.

La fase de iniciación es un período primordial en la formación de un saxofonista, pues es aquí donde se construyen los pilares básicos y esenciales para el desarrollo instrumental, que en algunos casos puede evolucionar hacia la formación profesional de los intérpretes. Por lo tanto, la misión del proceso de enseñanza-aprendizaje es encaminar a los estudiantes para que los primeros pasos en el arte del saxofón sean dados sobre una base estable, duradera y enriquecedora.

Quizás una de las mayores dificultades con las que me he encontrado a lo largo de más de diez años de experiencia como profesor de saxofón en conservatorios, escuelas de música y clases particulares, es el problema de no disponer de ejercicios que permitan trabajar los conocimientos prácticos y teóricos que integran el aprendizaje instrumental de la música en una sola práctica. Por una parte, resulta fundamental el hecho de que los estudiantes puedan realizar ejercicios específicos aislados para trabajar de forma separada aspectos precisos, tales como la técnica de escalas y arpeggios, la articulación y el sentido del ritmo, el conocimiento de las estructuras armónicas y las formas musicales, la lectura y el desarrollo auditivo, entre otros. Por otro lado, es imprescindible la realización de una práctica inclusiva que entrelace simultáneamente todos los aspectos necesarios para el desarrollo de la

interpretación musical en su conjunto, sumando además aspectos tales como el pensamiento creativo y la expresividad.

Dentro del proceso de aprendizaje instrumental, la improvisación puede ser la herramienta vertebradora que permita dicha conjunción. La revisión bibliográfica sugiere que la improvisación musical facilita al intérprete la posibilidad de reunir de manera holística gran parte (sino todos) de los conocimientos y habilidades esenciales en una relación de interdependencia, donde los mecanismos que conllevan a la concreción del proceso artístico musical se encuentran ligados en constantes interacciones, generando un desarrollo sinérgico del aprendizaje práctico y teórico de la música (Azzara, 2002; Kenny & Gellrich, 2002; Després & Dubé, 2014).

A través de la incorporación de estrategias pedagógicas adecuadas para desarrollar la improvisación, el maestro puede guiar a sus aprendices hacia el conocimiento de sus propios procesos cognitivos, pues la práctica de la improvisación genera espacios para el desarrollo de una expresión musical personal. En este sentido, el diseño de la programación se ha fundamentado bajo el alero de un enfoque constructivo (Pozo, 2008), es decir, generando andamiajes que otorguen la reconstrucción del individuo a partir de sus conocimientos previos, considerando al profesor y al alumno como dos miembros copartícipes del proceso.

A partir de nuestro proceso de investigación, hemos definido tres roles del estudiante dentro de su aprendizaje que han servido de guías dentro del diseño de la propuesta, el alumno como: *público*, *intérprete* y *estudiante*. La intención no es fragmentar, pues entendemos que el aprendizaje debe ser transversal, sino más bien diferenciar las facetas que deben ser consideradas dentro de la enseñanza de la música. Por una parte, el alumno debe consolidarse como un *público* que consuma de manera formada y responsable la música, asistiendo a conciertos, escuchando y disfrutando de vivir la música como una experiencia estética. Por otra parte, el aprendiz tendrá que desarrollar los diferentes elementos que conforman su ser como *intérprete*, aprendiendo la técnica, la teoría y la expresividad que confluyen en el hacer música con sentido. Finalmente, para poder obtener un aprendizaje musical óptimo, el *estudiante* debe fortalecer unos hábitos y rutinas de estudio reflexivas que le permitan

desarrollar la competencia de "aprender a aprender", donde el profesor actuará como guía dentro del proceso.

Tradicionalmente la enseñanza musical en España se ha impartido en los conservatorios de música, sin embargo a partir de 1990, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, se reconoció y permitió la creación de un nuevo tipo de centro para la educación musical especializada, las escuelas de música. Nuestra propuesta de programación didáctica ha sido diseñada para su aplicación en las escuelas de música, las cuales son centros de educación musical no reglada que pretenden acercar la práctica musical a personas de todas las edades, en muchos casos con inquietudes amateur. Actualmente, estos centros se encuentran integrados plenamente en el sistema educativo y en la sociedad, respondiendo a las pretensiones y demandas de los ciudadanos dentro de la iniciación musical, donde la improvisación debería tener un rol fundamental.

Sin embargo, a partir de los datos obtenidos en nuestra investigación, hemos constatado que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación carece de una estructuración metodológica adecuada que permita organizar su enseñanza durante la etapa inicial del aprendizaje. Si bien los profesores y alumnos piensan que la improvisación es fundamental para el desarrollo instrumental, su incorporación dentro de la clase no contempla un rol prioritario y carece de un sistema de organización concreto.

Nuestra propuesta de cambio pretende contribuir en la mejora de dichas carencias, aportando una programación didáctica fruto de un proceso investigativo que triangula las aportaciones de los distintos expertos a la comunidad científica, la visión de los profesores y estudiantes de saxofón y el análisis de métodos de enseñanza de la improvisación pensados para saxofón. Todo ello ha dado como resultado una organización metodológica que incorpora la improvisación en música moderna como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje del saxofón para la etapa inicial.

La tesis presenta un apartado que hemos denominado *Prólogo*. Dicho punto constituye una necesidad personal por añadir dentro del escrito de la investigación un

acercamiento filosófico que incorpore las reflexiones sobre los aspectos esenciales que me han llevado a considerar que la improvisación musical debe ser un pilar fundamental en la formación musical. Al igual que en muchas otras personas, la música es una práctica cargada de sentido y valor en mi vida, y la improvisación la considero raíz de libertad, garantía de existencia soberana, materia y vehículo de educación, fortaleza de la conciencia crítica contraria del dogmatismo, fuente de tolerancia y pluralidad. Esta tesis, que es una investigación en humanidades y ciencias sociales, nace de la inquietud por profundizar en el aprendizaje de la música y así contribuir en el avance de la comprensión del ser humano, mejorando la sociedad.

2. Distribución de los capítulos

La estructura de la tesis consta de tres partes y cinco capítulos claramente diferenciados. Al principio del trabajo se encuentra la *Introducción*, donde se expone la *Justificación de la investigación* y la *Distribución de los capítulos*. Posteriormente hemos incorporado un *Prólogo*, aunque no es habitual encontrar esta sección en un trabajo de estas características, la decisión de incluirlo se debe a una serie de inquietudes que consideramos importante explicitar en la fundamentación de nuestra investigación dentro del área de las humanidades.

La **primera parte** corresponde al desarrollo del marco teórico sobre el que se fundamenta la investigación y engloba los dos primeros capítulos.

En el *Capítulo 1: La Improvisación Musical en el Jazz, el Blues Como Modelo Para la Enseñanza*, se realiza un análisis de las diferentes definiciones relacionadas con la improvisación musical, así como una propuesta propia para definirla. Además, se exponen los elementos que caracterizan la improvisación en el jazz y el blues con la intención de acotar nuestro estudio en el ámbito de la música moderna. Finalmente, se delimitan los aspectos fundamentales que hacen del blues un posible modelo para la enseñanza de la improvisación, sobre todo en las etapas iniciales.

En el *Capítulo 2: Aplicaciones Pedagógicas de la Improvisación en la Clase de Instrumento*, relacionado con las aplicaciones pedagógicas de la improvisación en la

clase de instrumento, se expone el rol de la enseñanza no reglada de música dentro del sistema pedagógico a través de un análisis de la normativa que rige el ordenamiento de las enseñanzas de música en Catalunya y en el estado Español. Por otra parte, se presentan las influencias de la improvisación musical en el desarrollo de otras habilidades, tanto musicales como competencias transversales del aprendizaje. Además, se exponen las consideraciones para el diseño de una programación didáctica fundamentada en la improvisación, tanto a partir de elementos pedagógicos como específicamente musicales. Finalmente, se presentan los principales elementos que forman parte en el diseño de una programación didáctica.

La **segunda parte**, que recoge el trabajo de investigación en sí mismo y se sustenta en la primera parte del trabajo, comprende el capítulo tres.

El *Capítulo 3: Objetivos y metodología*, presenta el diseño metodológico, definen el problema y las preguntas iniciales de la investigación, así como los objetivos que pretendemos conseguir. Se exponen las etapas que enmarcan el diseño de estudio, especificando los diferentes instrumentos y procesos utilizados para obtener la información.

En la **tercera parte**, presentamos los resultados y las conclusiones de la investigación y contiene los capítulos cuatro y cinco.

El *Capítulo 4: Análisis y presentación de resultados por etapas*, expone los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de análisis diseñados para la investigación, presentando los resultados de cada una de las etapas del estudio. Así mismo, muestra el resultado de esta investigación que es la programación didáctica para la iniciación del saxofón en música moderna, incorporando la improvisación musical como eje vertebrador del aprendizaje instrumental.

En el *Capítulo 5: Conclusión, limitaciones de la investigación y líneas de futuro*, presentamos las conclusiones de la tesis a partir de los objetivos marcados en la investigación, así como las conclusiones generales de la misma. Además, presenta las principales dificultades y limitaciones apreciadas, para concluir con las perspectivas de futuro de la investigación.

Finalizamos con las referencias bibliográficas y disposiciones legales citadas, los anexos y el índice de cuadros, figuras, gráficos y tablas.

Prólogo

Actualmente es común encontrarse con opiniones que manifiestan una sensación de crisis y preocupación por la situación actual de nuestro sistema educativo (Naranjo, 2007; Pozo et al., 2006). Las noticias habitualmente nos hablan de un bajo rendimiento escolar y falta de motivación por parte de los alumnos, donde muchas veces además podemos encontrar situaciones execrables como la violencia o el acoso escolar. Según Pozo, es posible escuchar en tertulias relacionadas con la educación una sensación de desgaste progresivo de los espacios educativos.

Se dice que los alumnos cada vez saben menos y están peor formados, por no hablar de la falta de valores y los graves problemas de conducta que manifiestan; que *antes* se leía más y mejor; que *antes* había más respeto en los centros y a los profesores, tanto por parte de los alumnos como de las familias; que *antes* los alumnos estaban más interesados en el estudio; que *antes* los profesores, y la educación en general, eran más valorados por la sociedad... (Pozo et al., 2009,p.11)

Pero el hecho de intentar dar una respuesta a esas añoranzas de *todo tiempo pasado fue mejor* (sean certeras o no) no es el fin de nuestro trabajo, sino entender estas percepciones como un reflejo de la necesidad de la educación a adaptarse a los nuevos tiempos, de cambiar conjuntamente con las fuertes transformaciones que está viviendo la sociedad actual. El filósofo Byung-Chul Han (2012) en su libro *La Sociedad del Cansancio*, plantea que el *multitasking* (multiprocesamiento) ha suscitado en la sociedad humana un cambio en la estructura de la atención. El filósofo señala que la atención se ha vuelto progresivamente más amplia pero cada vez resulta más superficial, y esboza la necesidad de un cambio de paradigma, donde la *atención profunda* sea la piedra angular que quiebre con la vorágine del exceso de información.

Los logros culturales de la humanidad, a los que pertenece la filosofía, se deben a una atención profunda y contemplativa. La cultura requiere un entorno en el que sea posible una atención profunda. Esta es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la

hiperatención. Esta atención dispersa se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos.

(Han, 2012,p. 35)

El filósofo señala además que es necesario que el hombre permita la sensación de *aburrimiento profundo* porque es de suma importancia para la concreción de un proceso creativo, al referirse a Walter Benjamin, (2008) dice:

Según él, si el sueño constituye el punto máximo de la relajación corporal, el aburrimiento profundo corresponde al punto álgido de la relajación espiritual.

La pura agitación no genera nada nuevo. Reproduce y acelera lo ya existente.

(Han, 2012,p. 35)

Bajo las ideas planteadas por Byung-Chul Han, la elevada generación de estímulos e información ha provocado que la atención habite en el ser humano más bien como un *sistema operativo* de un procesador informático, capaz de realizar multitud de ocupaciones simultáneamente. Nos hemos vuelto, o al menos eso sentimos, seres multitareas, convirtiéndonos en esclavas de nuestras pluri-ocupaciones. Creemos que mientras más actividades tengamos, mientras menos tiempo de calma y reflexión podamos disponer, más cercanos estaremos de una buena forma de vida. Sin embargo, lo más probable es que sea todo lo contrario. El hombre ha entregado su soberanía y su libertad en pos de mantenerse ocupado constantemente de manera dispersa, es decir, vivimos un sometimiento acérrimo. El ser humano se ha vuelto un explotador de sí mismo, somos a la vez amos y esclavos de nuestras exigencias autoimpuestas. Quizás ahora es posible invertir la frase proverbial y hacer una relectura: *Es el bosque que no nos deja ver los árboles...* el exceso de actividades y estímulos nos impiden cultivar los detalles.

Continuando con los planteamientos de Byung-Chul Han, creemos que la enajenación que estamos viviendo en esta sociedad *multitasking*, donde nos evadimos gracias a una suerte de adrenalina que genera la ocupación total de nuestro tiempo, debe ser revertida a través de una educación en el arte. Gracias al proceso que lleva a la comprensión de una experiencia estética el hombre puede restituir necesidades humanas trascendentales como la quietud y la reflexión. Gracias a que el arte no es un

proceso inmediato y requiere de un bagaje previo que debe ser aprendido de forma paciente, a través de él podemos aprender a tener una visión distinta de la sociedad. Dicho aprendizaje es un proceso que demanda tiempo y entrega, la carrera hacia la vivencia de una experiencia estética exige atrevimiento pero a la vez sosiego artesano. Mientras que la multitarea genera dispersión, contemplar y disfrutar a través de una experiencia estética son virtudes inherentes a la especie humana. El arte da sentido a la propia existencia y es la herramienta que nos permite tener una visión metafísica de la realidad, gracias al arte podemos decir que el hombre es único en su género ya que a través de él nos podemos ver a nosotros mismos.

La educación musical y del arte en general deben ser una de las plataformas de donde se generen gran parte de los cambios necesarios para dar el vuelco a la *sociedad del cansancio*, con esto no queremos decir que no se están haciendo cosas para cambiar la educación, sin duda hay una vertiente fuerte y constante de escenarios activos en pro de las modificaciones necesarias para los nuevos tiempos, que no es el caso profundizar ahora.

Por estos motivos nuestra investigación se centra en la educación musical, porque creemos que nuestra sociedad necesita abatir esta sensación de *zapping ideológico* que nos envuelve. Percibimos al aprendizaje musical como una herramienta para el cambio y específicamente, vemos en la improvisación musical un instrumento para generar la quietud necesaria que permita la reflexión ante el aprendizaje. Es decir, la improvisación musical es un agente potenciador del cambio en la atención del hombre, gracias a que su resultado final se refleja como una expresión reflexiva única e íntima. En consecuencia, la improvisación es una práctica personal desarrollada en un autoconocimiento, o por qué no decirlo, en una experiencia mística donde se conjugan el cuerpo y el alma.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La improvisación musical en el Jazz, el Blues como modelo para la enseñanza

1.1. Definición y componentes fundamentales de la improvisación musical

La interpretación etimológica de la palabra improvisación se refiere a la acción y efecto (ción) de improvisar, el verbo improvisar viene de improviso y éste del latín *improvisus* (sin previo aviso). La palabra latina está formada por *in* (prefijo de negación o privación); *pro* prefijo que indica hacia adelante en el espacio o en el tiempo; y *visus* (visto, que es el participio del verbo *videre* que es ver)¹. En consecuencia, una lectura literal de la palabra improvisación derivada de su interpretación etimológica implica un evento impredecible. Así incluso lo ratifica la Real Academia de la Lengua, que define improvisación como "hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación"².

En relación a lo señalado anteriormente, Treitler (Treitler, 1991, p. 66) sostiene que el término improvisación (en la música) apela a una connotación negativa pues sugiere que lo improvisado es en cierta manera algo que no se puede predecir. Según Magrini (2004), existen dos motivos por los cuales un evento puede considerarse impredecible: el carácter anárquico de dicho evento, es decir, que posee un perfil netamente aleatorio; y/o a la carencia de información por parte de los individuos que lo perciben (escuchan). Estos dos elementos no conciernen a la improvisación ya que desde una perspectiva histórica la música improvisada se caracteriza por ser una práctica que posee una esencia sistemática (Magrini, 2004). En este sentido, en los estudios sobre la improvisación prevalecen las investigaciones sobre el carácter metódico de la práctica (Bailey, 1993; Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 2004; Azzara, 2016). El otro motivo por el cual un evento se considera como algo impredecible es, como se dijo anteriormente, la falta de conocimiento o información por parte del receptor (público). Sobre este tema, la música improvisada se aleja de dicha consideración pues es vista como una proposición de *alto contexto* (Hall, 1992). En este sentido, Hall (1992) plantea que en una comunicación o mensaje de *alto contexto*

¹ <http://etimologias.dechile.net/?improvisacio.n>

² <http://dle.rae.es/?id=L8aUj8Q>

el conjunto de la información ya es conocida por el oyente y como consecuencia el vínculo con el público es más estrecho. Es decir, la improvisación es una invitación a la participación y no únicamente una simple transferencia de conocimientos desde un intérprete experto hacia un público desinformado, pues el público participa del acto musical por interés y conocimiento de la materia. Sobre esta idea, Pressing (2004) subraya que los miembros de una sociedad adquieren de forma implícita un sólido nivel de *destreza* receptiva cuyo fundamento es cultural. De cierta forma no debe sorprendernos encontrar similitudes entre las destrezas musicales receptivas y productivas, pues "la mayoría de los músicos interpretan y componen primordialmente para los no músicos, por lo cual es de esperar que emerjan estructuras cognoscitivas similares en la percepción de la música" (Pressing, 2004, p. 55).

Considerando estas ideas, podemos señalar que la improvisación musical no constituye un evento en esencia impredecible ni anárquico, sino más bien establece un acontecimiento deliberado que es comparable a los procesos derivados de la composición musical. En este sentido, tanto la improvisación como la composición musical forman parte de un *continuum*, ambos puntos diferenciados por el nivel de espontaneidad, es decir, por la diferencia de tiempo entre la creación y la presentación (Nettl, 1974). Esta idea coincide con lo propuesto por Kartomi (1991) que afirma que tanto la improvisación como la composición involucran la elaboración de ideas desarrolladas a partir de la creatividad, en este sentido son intrínsecamente parte de un mismo proceso (Kartomi, 1991, p. 55).

Intentar explicar una improvisación musical puede resultar complicado, al respecto Bailey (1992) desanima a aquellos que se adentran en pretender analizarla o detallarla. Afirmar que en su esencia, la improvisación se contradice con las intenciones occidentales de la clasificación a través del análisis de documentos escritos. En este sentido, cualquier intento puede implicar una tergiversación de la realidad debido a que no necesariamente determina una descripción del espíritu de la interpretación improvisada (Bailey, 1993, p. IX). Sin embargo, dicha idea es rebatida por Nettl (2004) al afirmar que en una improvisación una parte del material utilizado

es intencionado y por lo tanto posible de determinar, mientras que otros pasajes sí poseen un carácter espontáneo complejo de reconocer. Así mismo, sostiene que es viable estudiar una improvisación debido a que existen analogías con la composición musical, no obstante recalca que aunque podamos analizar la transcripción de una improvisación como si fuera una obra clásica, en ésta sería más difícil establecer el significado de los distintos elementos que la componen (Nettl, 2004, p. 20).

Si bien no existe un consenso generalizado en relación con la idea de poder definir la improvisación musical (Azzara, 2002), un punto de partida podría ser la revisión de los constreñimientos esenciales que la configuran, los cuales además suelen ser bastante severos y se caracterizan por actuar en el procesamiento de la información y la acción improvisatoria. En este sentido, el intérprete que improvisa realiza en tiempo real una categorización sensorial y perceptiva, aumentando su atención al tener que resolver situaciones y tomar decisiones al momento. Así mismo debe predecir sus acciones y las de los otros implicado en la acción, almacenando y recuperando datos de la memoria, corrigiendo errores y controlando sus movimientos. Además, todo esto debe acontecer a través de un discurso musical fluido que generen emociones en el oyente y exprese el carácter personal del intérprete (Pressing, 2004).

Dentro de los diferentes componentes apremiantes que entran en juego en una improvisación resalta la idea del desarrollo de diferentes procesos cognitivos y habilidades técnicas en tiempo real que intervienen en la memoria y recogida de la información. Así mismo, todas estas ideas deben confluir en un devenir orgánico del material improvisado que permita emocionar a los receptores. Pero dichas emociones no son exclusivamente sensoriales sino que pueden implicar incluso movimientos sociales, como la posibilidad de experimentar o impulsar la libertad mediante la improvisación. Al respecto, un estudio de Monson (2004) sobre los efectos del jazz modal en la sociedad norteamericana, revela que dicha música permitió crear un debate social dentro del entorno interracial americano y afroamericano, como también la difusión de ideas espirituales y políticas. Sostiene además que existen una multiplicidad de factores que determinan el significado de la improvisación e influyen en nuestra visión histórica y cultural de la música, por una parte, las estructuras y

procesos musicales en sí, por otro lado el extenso y colorido abanico de discursos y prácticas sociales inherentes a la música como representación artística de la sociedad.

En este sentido, la improvisación también realiza aportaciones a otras corrientes artísticas. Brunner (2012) discute el papel desempeñado por el jazz y el blues en el desarrollo de la poesía moderna. En su investigación afirma que la poesía no sonaría, movería o se enfocaría de la misma forma si no fuera por lo ocurrido principalmente en la primera mitad del siglo XX, cuando se entrelazó con estos dos estilos caracterizados por la improvisación. Al respecto plantea que elementos tales como la disonancia, las pausas inesperadas y las acentuaciones de los tiempos débiles, que son esenciales dentro del jazz y el blues, permitieron generar en la poesía moderna unas prácticas que, entre otras cosas, le ayudaron a descentrarse de la lírica meditativa. Coincidiendo con esta idea, Berendt (1994) formula el concepto de *desgramaticalización* y sostiene que las influencias del jazz de la década de 1960 en la literatura han provocado "las tendencias antigramaticales y antisintácticas de tantos escritores modernos (...) en todos los idiomas importantes del mundo se corresponde hasta en detalles con las tendencias antiarmónicas de los músicos del free jazz" (p.56).

Al examinar las investigaciones sobre la improvisación en el campo de los estudios musicales y en la música de tradición europea, que constituye la base de la musicología, Nettl (2004) concluyó la existencia de ocho perspectivas que sintetizan los diferentes enfoques de cómo es considerada:

- 1) Es una práctica manifiestamente diferente de la interpretación y la precomposición.
- 2) Es una forma de precomposición que carece de un sistema de notación externa
- 3) Es la representación particular de la composición en la tradición oral
- 4) Es una práctica especialmente destacada en los grandes compositores
- 5) No llega a ser un arte sino un oficio
- 6) La improvisación es evaluable al mismo nivel que la composición
- 7) La improvisación no es analizable y por ende tampoco explicable
- 8) La improvisación es una práctica musical de culturas que no pertenecen a la tradición de la música occidental

En relación a estos puntos, emerge la idea de las grandes diferencias existentes en la musicología sobre la música improvisada. Desde visiones de desestimación que la alejan de una práctica netamente interpretativa y la relacionan estrictamente con una forma de expresión cultural que se transmiten de generación en generación y que tienen el propósito de difundir conocimientos y experiencias (transmisión oral), pasando por otros estudios que no reconocen su cualidad de creación artística y la relacionan con una tarea que no es posible analizar. Sin embargo, otras visiones más consideradas ven a la improvisación como una práctica sistémica y deliberada, situándola en un nivel paralelo a la composición musical.

En el artículo realizado para la Revista Internacional de Educación Musical, los autores Després y Dubé (2014) definen la improvisación como "una realización instrumental o vocal, donde el músico genera material musical en tiempo real, además de poder anticipar el efecto sonoro de sus acciones sobre la base de sus experiencias" (Després & Dubé, 2014,p.25)

En este intento por precisar la improvisación se distingue nuevamente la idea del desarrollo en tiempo real, es decir, la creación de material musical relacionado con habilidades de composición e interpretación que interactúan activamente en el mismo espacio temporal. En este sentido y siguiendo con el enfoque de estos autores, en el momento de improvisar, el tiempo interno de creación del intérprete coincide con el tiempo del ambiente o tiempo externo, surgiendo una unión entre el tiempo cronológico y el tiempo de elaboración del proceso artístico. Esto por ejemplo no ocurre en una pieza musical escrita, donde el compositor se toma todo el tiempo cronológico que necesite para culminar la obra.

Esta concordancia de los diferentes tiempos exige al intérprete improvisador un dominio de las habilidades teóricas y prácticas necesarias para concretar la creación musical esperada. En consecuencia, la improvisación resulta una herramienta fundamental para el aprendizaje gracias a que en ella se manifiesta un entrelazamiento orgánico de los elementos constitutivos de la interpretación y la

composición musical en una situación de simultaneidad temporal. En este sentido (Pressing, 2004) señala que el intérprete, al improvisar, actúa a un alto nivel cognoscitivo y como consecuencia debe ser capaz de enfrentar la dificultad de abordar un discurso coherente a través de una activación eficaz de sus habilidades y herramientas. Así mismo, sostiene que el músico debe manifestar en sus interpretaciones las propiedades inherentes a la improvisación relacionadas con la muestra de sensibilidad en la estructuración de los matices, contextualizando la improvisación y plasmándola de elementos de referencia.

La definición de Després y Dubé (2014) se refiere a la capacidad de anticipar el pensamiento sonoro por parte del improvisador, es decir, el intérprete debe estar capacitado para predecir lo que ocurrirá en el transcurso próximo de su improvisación a la vez que interpreta. El músico que improvisa debe utilizar sus capacidades de pensamiento anticipado de manera tal de poder adelantarse y evaluar la correcta conducción de su improvisación. Estas capacidades anticipatorias que resultan esenciales para el óptimo desarrollo de la improvisación deberán ser aprendidas por el alumno a través de procesos eficaces de enseñanza, que le otorguen una fortaleza interpretativa cimentada en la robustez de su pensamiento musical. En este sentido, las habilidades técnico-motoras y los conocimientos teóricos se deben conjugar de manera transversal, pues el conjunto de habilidades adquiridas por el intérprete deberán emerger a lo largo de sus improvisación con el fin de evitar una sobrecarga en la memoria de trabajo, es decir, impedir la saturación en las estructuras y procesos usados para el almacenamiento y manipulación temporal de la información implicados en las tareas cognitivas (Kenny & Gellrich, 2002).

Con la intención de realizar nuestra propia definición de improvisación, hemos elaborado un compendio de las ideas emanadas desde los diferentes enfoques orientados a definir y acotar el concepto de improvisación musical. En este sentido podemos decir que la improvisación se caracteriza por ser: 1) sistemática; 2) deliberada; 3) evento de alto contexto; 4) desarrollada en tiempo real; 5) implica un alto nivel en la memoria y el conocimiento; 6) convive y recicla los errores; 7) necesita

fluidez en el discurso musical;8) requiere control en el movimiento; 9) genera emociones; 10) influye sobre la percepción histórica y cultural de la sociedad.

Considerando las ideas detalladas anteriormente, nuestra propia definición sobre improvisación musical es la siguiente:

Creación sistemática y deliberada de una obra musical desarrollada en tiempo real, donde el músico se ve implicado en niveles profundos del conocimiento, la memoria, el control del movimiento y los sentimientos. Se caracteriza por una interpretación arriesgada que recicla sus errores y precisa de un devenir orgánico del discurso musical, pues conlleva la generación de emociones en sus oyentes a través de una situación de alto contexto que influye en la percepción histórico-cultural de la sociedad.

Sin embargo, es posible volver a la breve y genérica definición planteada por Nettl (2004) que confiere un acercamiento a la improvisación a través de una visión librepensadora y adaptativa. Dicha definición, redimida de dogmas y estilos, permite que cualquier enfoque que pretenda comenzar el estudio de la improvisación se acerque a ella a través de un prisma neutral. En este sentido, si bien la improvisación en la historia de la musicología ha desempeñado un papel secundario, generalmente la ha definido como "la creación de música en el transcurso de la interpretación" (Nettl, 2004, p. 9)

1.2. Elementos característicos de la improvisación en el jazz y blues

En este apartado se abordará la definición de lo que es particularmente la improvisación jazzística, así como los elementos propios del estilo. De ellos nos centraremos en las estructuras que puede tener un tema de jazz y sus secciones, los tipos de improvisación, la armonía, el ritmo y unos de los elementos característicos, el *swing*.

Existen diferentes enfoques para delimitar y definir el complejo fenómeno del jazz, el crítico y estudioso alemán Joachim-Ernst Berendt en su obra clásica *El jazz: de Nueva Orleans al jazz rock*, señala que el estilo se originó a través del encuentro, en los Estados Unidos, de los negros africanos con la música europea. Por una parte, la

instrumentación, melodía y armonía provienen de occidente. Por otro lado, el ritmo, el fraseo, la sonoridad y la armonía de blues emanan de la música africana y de la concepción musical de los afroamericanos (Berendt, 1994).

Otra visión es la propuesta por Smith (2004), el cual vincula explícitamente a la improvisación como eje central del jazz. En un estudio semiótico sobre la interpretación improvisada del trompetista de jazz Miles Davis, define la improvisación jazzística como una práctica musical que se caracteriza por la elección, secuenciación y reunión de elementos musicales que los intérpretes seleccionan en el momento. Sin embargo, sostiene que dicho material no carece de preparación pues está conformado por elementos preadquiridos propios del estilo tales como las secuencias de acordes, las ideas melódicas, las técnicas de creación motívica, las citas, los convenios habituales de acompañamiento o arreglo tales como la introducción, la coda y los patrones de acompañamiento conocidos, conjuntamente con la existencia de materiales nuevos (smith, 2004, p. 249). Además, afirma que dicho material preexistente es elegido y mixturado por el interprete de forma improvisada como consecuencia del acontecer musical del momento.

Si reunimos las dos definiciones propuestas anteriormente, de Berendt (1994) obtenemos una perspectiva histórica relacionada con las influencias afro-americana y europea que convergen en el jazz y se ven reflejadas en sus componentes estilísticos. Complementariamente, la definición de Smith (2004) nos propone una visión que demarca los procesos cognitivos que ocurren en la improvisación como eje central del estilo. Así mismo, la definición realizada por Smith (2004) no se aleja de las definiciones genéricas de improvisación musical citadas en el capítulo anterior. Es decir, la improvisación jazzística (que constituye la piedra angular del estilo) se acerca considerablemente a los estándares generales que definen a la improvisación musical en su conjunto.

Resumiendo, el jazz forma parte de un amplio abanico de estilos que han surgido de proceso de hibridación entre al menos dos corrientes fundamentales, la africana y la europea. La historia del jazz está estrechamente vinculada a muchos de estos géneros heterogéneos y determinar su genealogía puede ser una tarea

desalentadora para los que pretendan identificarla. Incluso son los mismos músicos los que no llegan a reconocer las influencias del estilo que interpretan, Berendt (1994) afirma que los primeros negros que compusieron rags, tocaron jazz de Nueva Orleans y cantaron blues y spirituals, no se sentían representados con la idea de que su música pudiera tener influencias de la armonía de tradición europea. Al respecto señala que las características sonoras y la vitalidad interpretativa del estilo, conjuntamente con la tradición de los ritmos africanos, era algo imposible de comparar con ningún elemento característico de la música europea.

Estas definiciones nos permiten entender que el jazz está conformado por unos procesos cognitivos concretos, que realizan los intérpretes a través de improvisaciones influenciadas por la unión de diferentes culturas. Así mismo, la vertiginosa y productiva evolución que ha tenido el jazz hasta nuestros días es también la consecuencia de un constante proceso de hibridación transcultural, es decir, las diferentes aportaciones culturales han ido modificando su estructura semántica (Casas-Mas, Montero, & Pozo Municio, 2015). Al utilizar el término hibridación transcultural hacemos referencia a la biología, en el área de las ciencias sociales "interpreta los contactos culturales como la fuente de un sincretismo que se establece en un tercer espacio y genera un nuevo tipo de identidad y alteridad" (Steingress, 2004, p. 187). Es decir, si bien el jazz se generó dentro de un contexto social y cultural específico y representó una situación histórica concreta durante su nacimiento, los procesos de mezcla o mestizaje generados por los intercambios culturales acaecidos entre los diversos pueblos han establecido un nuevo paradigma identitario, otorgándole la condición o capacidad de ser otro o distinto. Un claro ejemplo es el jazz latino, que se nutre de la fusión de ritmos y formas originarias de la música latina, sobre todo de la cubana y la brasileña, con elementos jazzísticos.

Esta identidad del jazz, desde la visión de sus intérpretes como agentes activos en la definición del estilo, es posible de identificar en las denominadas *microlecciones* de jazz propuestas por Bianchi y Pitacco (2012). Estos autores, a través de una selección de frases de músicos expertos de jazz de diferentes épocas, pretenden exponer el alcance simbólico y la capacidad evocadora del estilo. Hemos seleccionado

algunas de las frases por considerarlas elocuentes y trascendentes, posteriormente realizamos un breve análisis como una forma de acercarnos a la esencia del pensamiento de los propios músicos de jazz, y por ende al estilo en sí (Bianchi & Pitacco, 2012):

- No toques lo que ya existe, toca lo que no existe (Miles Davis)
- En quince segundos la diferencia entre componer e improvisar es que cuando compones tienes todo el tiempo del mundo para decidir qué quieres decir en quince segundos, mientras que cuando improvisas tienes quince segundos (Steve Lacy)
- Complicar lo que es sencillo es habitual; hacer que lo complicado resulte sencillo, increíblemente sencillo, es creatividad.(Charles Mingus)
- El jazz es la única música en la que una misma nota puede sonar una noche tras otra, pero siempre diferente. (Ornette Coleman)
- Lo más importante que busco en un músico es que sepa escuchar (Duke Ellington)
- La improvisación no se improvisa (Giancarlo Schiaffini)
- El jazz es música creada por y para la gente que ha decidido sentirse bien a pesar de las circunstancias (Johnny Griffin)
- Primero lo toco y después te diré qué es (Miles Davis)
- Ninguna nota es errónea, eso no existe (Art Tatum)
- Si no cometes errores, es que no lo estás intentando de verdad (Coleman Hawkins)
- Me ha llevado toda una vida saber qué no debo tocar (Dizzy Gillespie)
- Que no seas baterista no significa que no tengas que seguir el ritmo (Thelonious Monk)
- Necesitamos músicos que no tengan miedo y que se resistan a la tentación de refugiarse en los clichés, de satisfacer al público a cualquier precio; que tengan el coraje de arriesgarse cada vez que suben al escenario. Es posible que así se compliquen la vida, pero el jazz tiene que ser excepcional, no normal. (Sonny Rollins)

- No lo toques todo (ni siempre); deja que algunas notas fluyan. Hay cierta música que sólo funciona si se imagina. (Thelonious Monk)
- La intuición debe ir por delante del conocimiento, pero no se la puede dejar sola. (Bill Evans)
- Escucha el silencio (George Russell)

En este conjunto ecléctico de pensamientos sobre el jazz, los intérpretes hablan sobre la búsqueda de un lenguaje o sonoridad propia, una de las ideas características del estilo y que lo diferencian de otras formas de interpretación. En este sentido, Berendt (1994) explica que existe en el jazz una formación personal del tono y el fraseo, donde el músico no pretende adaptarse a estándares estéticos, sino que busca un sonido propio con su instrumento fundamentado en criterios expresivos y emocionales. Además sostiene que en la música de tradición europea, si bien existe un cierto carácter expresivo y emocional, la estética supera a la expresión. Por el contrario, en un músico de jazz la expresividad emotiva se sustenta en una creación sonora original y distintiva del intérprete, que implica una jerarquía dominante de lo expresivo por sobre lo estético. Al respecto, es posible decir que en el jazz existe una tendencia a contradecir los modelos de la estética porque en la sonoridad particular de los grandes maestro de la historia del jazz se manifiesta de forma inmediata y pródiga la esencia del músico (Berendt, 1994, p. 227).

En las *microlecciones* citadas anteriormente se reflejan además ideas sobre la necesidad de utilizar la sencillez como premisa para un desarrollo creativo honesto, donde el músico debe saber escuchar y tocar *por* y *para* la gente. Así mismo, los intérpretes hablan sobre la fuerza de la intuición en sus improvisaciones, pero también de que *la improvisación no se improvisa*, es decir, que existe una conjunción de ideas espontáneas organizadas deliberadamente. En este sentido, los intérpretes expertos consideran esencial para el desarrollo de una improvisación jazzística sólida la conjugación de las habilidades auditivas con formas de interpretaciones osadas y valientes, aunque esto pueda implicar errores. Por otra parte, consideran que no es posible refugiarse en los clichés pues la música debe fundamentarse en la imaginación,

es decir, en un desarrollo del material musical a través de la creatividad y la innovación.

Berendt (1994), define tres aspectos que diferencian al jazz de la música de tradición europea:

- 1) En el jazz existe una concepción rítmica llamada *swing*, que posee claras herencias africanas
- 2) Estilísticamente el jazz se caracteriza por una creación del material musical a través de la improvisación, así mismo sus interpretaciones se fundamentan en la naturalidad y vitalidad expresiva
- 3) La música posee una sonoridad y fraseo representativo de la particularidad de cada intérprete

Así mismo, en un intento por dividir las diferentes ideas que confluyen en el estilo, el mismo autor delimita ocho elementos del jazz que denomina: Formación del tono y el fraseo (del cual ya hemos hablado anteriormente); la improvisación; el arreglo; el blues; spiritual y gospelsong; la armonía; la melodía; ritmo y swing.

Específicamente sobre la improvisación jazzística y coincidiendo con Berendt (1994), Sabatella (2000) sostiene que es el aspecto más importante del estilo. En este sentido sugiere una posible analogía entre la improvisación en el jazz y la sección del desarrollo de la sonata clásica, que también implica la parte más significativa de esta estructura tradicional europea. Al improvisar el músico de jazz lo realiza sobre armonías dadas. Al igual como ocurre en la música antigua con el *basso continuo*, el *organum* y el *cantus firmus*, en el jazz son los acordes implicados en la estructura de la progresión armónica del tema los que involucran "un principio estructural de control en el jazz" (Berendt, 1994, p. 234). En este sentido, la mayoría de las improvisaciones jazzísticas surgen a partir de un tema que posee una estructura armónica de control, a excepción de algunas formas de *free jazz* de las décadas del 1960 (entre otras). Una de las estructuras típicas utilizadas en el jazz es la forma *lied* de 32 compases (AABA) en la que la parte A de ocho compases primero se presenta y luego se repite,

posteriormente ocurre una nueva parte de ocho compases llamada B, y finalmente se vuelve a repetir la A inicial (Giola, 1997).

En relación a la forma estructural general de un tema de jazz moderno, Sabatella (2000) afirma que son muy parecidas a la forma de la sonata de la música clásica. En este sentido existe una introducción que no siempre se realiza, posteriormente viene la exposición o tema que generalmente se repite, a continuación viene una sección de desarrollo y posteriormente la recapitulación, que opcionalmente es seguida por una coda para finalizar. En el jazz en la introducción (si existe) se suele establecer el tono de la obra; durante la exposición se presenta la melodía principal del tema; en el desarrollo los intérpretes van ampliando las ideas de la exposición y es aquí donde generalmente se encuentran las improvisaciones más extensas; la recapitulación se caracteriza por una nueva exposición de la melodía del tema; y finalmente la coda (si existe) permite concluir y cerrar la interpretación. Estas secciones en la terminología del jazz se llaman:

- Introducción: *intro*
- Exposición: encabezamiento o *head* (posiblemente repetido)
- Desarrollo: sección del solos o *chorus* (improvisaciones)
- Recapitulación: el encabezamiento de salida o *head out*
- *Coda: ending* o coda

En el jazz, si bien no todos los temas la mantienen, gran parte del repertorio tradicional se ajusta a esta forma. Así mismo, durante las improvisaciones de los solistas, el rol de la sección rítmica de la banda (batería, contrabajo, piano y/o guitarra) es mantener una interpretación basada en la progresión de acordes del tema. Durante las improvisaciones el solista puede emplear varios *chorus*, es decir, realiza repeticiones improvisadas de la progresión armónica. En relación a este punto es posible afirmar que también es posible establecer una comparación con la forma clásica del tema con variaciones, en el caso del jazz cada improvisación representa una variación del tema original (Sabatella, 2000).

Al respecto Berendt (1994) explica que al improvisar el músico de jazz traza por encima de las armonías implicadas en la estructuras nuevas líneas melódicas. Estas líneas melódicas pueden ser de dos tipos, una posibilidad es que el intérprete realice exclusivamente una ornamentación de la melodía original. En ese caso se entiende como una *paráfrasis*, es decir, como una forma adicional de expresión basada en la melodía del tema. Esta manera de improvisar fue principalmente utilizada en las formas jazzísticas más antiguas surgidas en los inicios del estilo. La segunda posibilidad es improvisar una línea melódica completamente diferente a la original, en éste caso se entiende como una *frase de coro*. La idea de crear líneas melódicas totalmente nuevas es en esencia incorporadas por improvisaciones pertenecientes al jazz moderno

Estos dos tipos de improvisaciones (paráfrasis o frase de coro) se definen por una misma característica, que lo improvisado está unido al que lo improvisó. Es decir, no es posible entregárselo (aunque sea por escrito) a una tercera persona para que lo interprete, pues perdería su carácter y únicamente quedarían las notas despojadas de cualquier sentido. Al respecto Berendt (1994) dice que es éste uno de los puntos esenciales que diferencian al jazz (como música improvisada) de la música de tradición europea (como música compuesta), pues la música de tradición europea puede ser interpretada sin limitaciones por un músico que posea las habilidad técnica y los conocimientos teóricos y estilísticos. Sin embargo, el jazz únicamente lo puede interpretar quien lo ha interpretado, es decir, existe un inherente carácter único de identidad "pues una improvisación jazzística es siempre una situación musical, emocional y espiritual" (Berendt, 1994, p. 239).

Kernfeld (2002) propone un enfoque más extenso en relacionado con los diferentes tipos de improvisación que pueden ocurrir en una interpretación jazzística. En este sentido y complementado la propuesta de Berendt (1994), plantea una visión más detallada de la improvisación de *frase de coro* y especifica algunos mecanismo de aplicación de elementos preestablecidos. Formula que dichos elementos están conformados por la creación y aplicación de motivos o frases, la utilización de fórmulas para desarrollar procesos de transposición y las posibilidades más líricas relacionadas

con la construcción melódica a través de los modos eclesiásticos. Los tipos de improvisación propuestos son los siguientes:

- Improvisación por paráfrasis: Ocurre cuando la melodía del tema o parte de la misma se ornamenta utilizando cambios rítmicos o melódicos.
- Utilización de motivos: Son pequeños fragmentos de música utilizados de diferentes maneras para construir la improvisación. Es posible nombrarlos de diferentes maneras: ideas, figuras, gestos, fórmulas, motivos, y otros. Sin embargo en el jazz son habitualmente conocidos como *licks*. En este sentido, Kernfeld (2002) diferencia entre motivos y fórmulas con la intención de lograr una mayor claridad. Los motivos son pequeños fragmentos melódicos y las formulas corresponde a patrones un poco más largos, muchas veces analizados numéricamente, con el fin de poder transponerlos a diferentes tonalidades.
- Improvisación por fórmulas: Se caracteriza por la aplicación de líneas melódicas extensas preparadas con anterioridad que se adaptan a la situación del momento. Es necesario combinarlas con pericia para construir improvisaciones con sentido.
- Improvisación por motivos: Ocurre cuando uno o más motivos forman la raíz para desarrollar una improvisación en una parte de un tema o en su totalidad. El o los motivo/s se desarrollan o modifican a través de diferentes técnicas: ornamentación, transposición, desplazamiento rítmico, reducción, aumentación e inversión.
- Técnicas interrelacionadas: Ocurre cuando se combinan las anteriores.
- Improvisación modal: este tipo de improvisaciones surgen de procesos exploratorios relacionados con las posibilidades melódicas y armónicas de una serie de notas que comúnmente pertenecen a los modos eclesiásticos o a escalas no diatónicas tradicionales inherentes a la música étnica. En el jazz modal su utilización puede pasar por complejas interpretaciones relacionadas con cromatismos y otras elaboraciones de alto nivel, así mismo, también es posible encontrar este tipo de improvisación en el jazz-rock y la fusión.

Otro de los elementos del jazz acotado específicamente por Berendt (1994) es la armonía. Al respecto señala que, hasta antes de las modificaciones armónicas generadas durante el Free Jazz de la década de 1960, el estilo no se caracterizaba por incorporar elementos revolucionarios en términos armónicos ni melódicos. Como música de vanguardia, el jazz ha sobresalido a lo largo de su historia más bien por sus innovaciones y aportaciones relacionadas con el ritmo y la formación del sonido. Según Berendt (1994), los músicos de jazz suelen sentirse muy orgullosos de su estilo y debaten sobre problemáticas armónicas, sin embargo, dichas problemáticas representan conflictos simples y naturales para la música de tradición europea. Esto no quiere decir que el jazz no haya tenido una evolución considerable en términos armónicos desde sus inicios hasta nuestros días, por el contrario, la armonía de jazz ha estado inmersa dentro de un proceso dinámico y fructífero. Además, dicho desarrollo no ha comportado un proceso aislado ni exclusivo del estilo, sino que se ha perfeccionado en paralelo a otras corrientes musicales de las cuales se ha nutrido. Es posible identificar dos corrientes principales que han influenciado al jazz a lo largo de su desarrollo (además de las aportaciones africanas ya mencionadas): la música popular en general y la música de tradición europea (Berendt, 1994). A modo de ejemplo, en la década de 1960 el jazz absorbió las ideas de la música atonal occidental y estas influencias se vieron reflejadas en la aparición del Free Jazz como música de vanguardia. Giola (1997) sostiene que la capacidad africana de transformar las influencias compositivas europeas es una de las potencias evolutivas más destacables y enérgicas en la historia de la música occidental. Dentro de la multiplicidad de estilos que han surgido a partir de dicha capacidad africana de fusionarse y generar hibridaciones son destacables: el gospel, los espirituales, el soul, el rap, las canciones de los minstrels, los musicales de Broadway, el ragtime, el jazz, el blues, el rhythm and blues, el rock, la samba, el reggae, la salsa, la cumbia, el calipso e incluso algunos tipos de música operística y sinfónica contemporáneas (Giola, 1997).

Continuando con las influencias africanas en el jazz, Giola (1997) cita a Lomax (1950), un pionero en el estudio de la música africana que describe la influencia de los negros en las armonías de la música eclesiástica:

En lugar de cantar en un particular unísono o heterofonía, mezclaban sus voces en grandes y unificadas corrientes de voz. Surgía un tipo de armonía sorprendente (...) El resultado es una música tan poderosa y original como el jazz, pero profundamente melancólica, pues es un canto surgido de gentes que vivían serias dificultades (citado en Giola,1997,p.17)

Específicamente en términos armónicos, Berendt (1994) sostiene que hasta en las improvisaciones jazzísticas de carácter más libre, las interpretaciones se establecen a partir de centros tonales entendidos como puntos de gravedad o centros gravitacionales. Este concepto claramente se aleja de la armonía de las funciones tonales enmarcadas dentro de la armonía tonal clásica. A diferencia de lo ocurrido en la música de tradición europea, en el jazz los centros armónicos gravitacionales implican únicamente puntos o ejes de referencia por donde la improvisación jazzística suele empezar, para posteriormente alejarse y finalmente volver. Sin embargo, existe un estilo dentro del jazz llamado Modal que no se guía a través de las sucesiones de acordes de una estructura armónica, sino que utiliza una o dos escalas (generalmente relacionadas con los modos eclesiásticos) como entes generadores de la improvisación. Al respecto Giola (1997) comenta que *So What* de Miles Davis, que es una de las composiciones más destacadas de dicho estilo jazzístico, podría haber parecido una clásica forma canción de 32 compases ya que posee una forma AABA, sin embargo, una diatónica escala dórica en Re (teclas blancas del piano) constituyen la base para la parte A, mientras que la B estaba un semitono arriba, es decir, en Mi dórico. El ejemplo constituye un modelo claramente representativo de los procesos de hibridación en el jazz; donde en una forma de *lied* de 32 compases (música clásica) se improvisa únicamente con dos modos eclesiásticos interpretados a través de innegables aportaciones rítmicas africanas.

Durante una improvisación jazzística desarrollada en plenitud, confluyen una multiplicidad de influencias. En este sentido Berendt (1994) alude al pianista Keith Jarrett como un ícono de representatividad estilística y afirma que en sus improvisaciones convergen: la sonoridad del blues, las características armónicas de Debussy, evocaciones a melodías eclesiásticas medievales, el romanticismo, lo exótico

como la música árabe, conjuntamente con todo el espectro de posibilidades armónicas jazzísticas. Sin embargo sugiere que dicha amalgama resulta tan compleja, que ni los más expertos son capaces de reconocerlas dentro de su totalidad. Al referirse a las características emancipadoras del jazz concluye que "en esto estriba la libertad: ya no en la atonalidad, sino en el dominio con que se dispone de lo tonal y lo atonal, lo europeo y lo exótico, lo jazzístico, lo histórico y lo moderno" (Berendt, 1994,p. 286).

Otro de los elementos del jazz que delimita Berendt (1994) es la importancia del ritmo y el swing. Así mismo Giola (1997) sostiene que la principal característica de la música africana como influyente en la formación del jazz es la extraordinaria riqueza de su contenido rítmico. Al respecto comenta que los primeros estudios etnomusicológicos se vieron apremiados por grandes dificultades al intentar hallar siquiera una notación adecuada que permitiera codificar los contenidos rítmicos de la música africana. Es decir, el tema rítmico en el jazz es complejo de definir, por este motivo lo primero es delimitar las dos secciones que se manifiestan en cualquier formación instrumental jazzística: la sección melódica y la sección rítmica. En la parte melódica encontramos instrumentos tales como la trompeta, el saxofón o el clarinete, en cambio la sección rítmica está formada por la batería, el contrabajo, la guitarra y el piano, sin embargo, a la hora de improvisar estos instrumentos pasan formar parte de la sección melódica. La relación entre ambas secciones es entendida por Berendt (1994) como una tensión, donde la parte rítmica sostiene a la melódica. Sin embargo, la combinación entre ambas secciones a través de una simultaneidad temporal determina una pluralidad de ritmos y melodías, o si se prefiere, de melodías y ritmos.

En este sentido, en el jazz existe una pulsación que en cierta medida cuantifica y orienta dicha diversidad. Dicha pulsación se conoce como *beat* y según el baterista Jo Jones es: "la respiración uniforme" (citado en Berendt, 1994,p. 300). La pulsación y su relación con el andar de la música suele estar compartida por el baterista y el bajista, sin embargo, la idea de querer ordenar e identificar roles es más bien por una necesidad europea de la concepción musical, pues el tema rítmico en el jazz fluye como un todo inseparable que es el *swing*. Al respecto es importante destacar que el *swing* proviene netamente de la herencia y surge de la aplicación del sentido del ritmo

africano al compás de la música europea por medio de un complejo y extenso procesos de fusión (Berendt, 1994).

A la hora de definir el *swing* como elemento esencial en la interpretación jazzística existen diferentes interpretaciones. Por ejemplo Sabatella (2000) hace referencia a aspectos relacionados netamente con la división y la acentuación del tiempo. Al respecto afirma que el *swing* es una forma de modificación de las corcheas rectas (directas) interpretadas por la música clásica, donde cada una dura exactamente la mitad de un tiempo. En cambio en el jazz el *swing* implica una división ternaria del tiempo (tresillos) donde la primera nota de cada tiempo de corcheas será dos veces más larga que la segunda. Es decir, una auténtica interpretación de corcheas con *swing* ocurre en alguna parte entre las denominadas corcheas directas que se relacionan 1:1 y los tresillo en una relación de 2:1 entre la primera y la segunda nota de las corcheas (Sabatella, 2000, p. 29). Sin embargo no existe una relación exacta en la división de las corcheas interpretadas con *swing* porque puede variar en función del tiempo y del estilo, eso sí, en términos generales cuanto más rápido es el tiempo más directas (menos *swing*) tienen las corcheas. Así mismo, en el *swing* comúnmente se acentúa la segunda mitad del tiempo, así como los tiempos 2 y 4 en los compases de 4/4. No obstante, la utilización y características de la acentuación depende de los intérpretes y de las situaciones que determinan la ejecución improvisada (Sabatella, 2000).

Otro elemento que forma parte del concepto de *swing* es la cuestión de tocar detrás o delante del tiempo. Tocar detrás del tiempo se llama *laying back* e implica no caer en el tiempo exacto determinado por el pulso, sino tocar un poco más tarde, lo que puede otorgar a la improvisación un carácter más relajado. Por el contrario al tocar antes de la caída del pulso, que suele ser una forma típica de tocar de los bajistas de jazz, la música parece más ligera (Sabatella, 2000).

La visión de Berendt (1994) sobre el *swing* es diferente pues surge de una concepción más holística, al plantear la existencia de múltiples factores que se conjugan para su construcción. En este sentido, afirma que el *swing* se origina por la fricción entre los elementos simétricos del ritmo fundamental con la asimetría de las aportaciones rítmicas adyacentes que se manifiestan en múltiples sobreposiciones,

negando constantemente al ritmo principal que camina a través del tiempo (Berendt, 1994, p. 304). Es decir, en el *swing* podemos encontrar las fuertes influencias africanas implicadas en yuxtaposiciones rítmicas que generan una multiplicidad de conflictos debido a sus complejos entrelazamientos. Sobre el surgimiento y evolución del *swing*, Hodeir (1981) sostiene que no fue una consecuencia inmediata de la fusión de la rítmica africana con el compás de 4/4 occidental, pues existen indicios de que en los inicios del jazz el *swing* se manifestaba más bien de forma oculta y fue apareciendo paulatinamente a través de un proceso progresivo. Es decir, su presencia dentro del jazz se manifiesta gradualmente pues las grabaciones previas a Louis Armstrong señalan que el *swing* existía al principio de manera recóndita y apareció paulatinamente, a través de un periodo bastante largo (Hodeir, 1981, p.151).

Como ya hemos comentado, el *swing* está formado por aspectos de tensión y distensión, pero dichos aspectos también deben desarrollarse a través de una fluidez y un equilibrio que se asocia con la idea de la respiración. La respiración determina la singularidad del *swing* del intérprete a través de la relación con un público que les escucha y respira con ellos. Continuando con la analogía, mediante la respiración el ser humano dispone de la fuerza, la energía y la vitalidad que necesita para vivir, en una improvisación carente del sentido de la respiración el *swing* no camina y no posee las pausas necesarias para sobrevivir, pues no conlleva el equilibrio en su flujo rítmico (Berendt, 1994).

Muchas veces se define al estilo de jazz como música sincopada. En este sentido, en una interpretación con *swing* existen diversos desplazamientos en las acentuaciones determinados por la pluralidad de ritmos y sus fricciones. En la teoría musical europea dichos desplazamientos se denominan síncope y se relaciona con una ruptura en la regularidad del ritmo. Por el contrario, en el jazz dicha ruptura es la música en sí. Es decir, en el jazz la síncope no representa una irregularidad ni un desplazamiento porque dichas irregularidades representan la esencia del propio estilo. Esto se manifiesta a tal punto que una ausencia de síncope puede producir el efecto contrario al otorgado por la tradición occidental al término, es decir, el jazz se volvería

envuelto en un quiebre o desplazamiento si no incorporara a la síncopa como un elemento inherente al estilo (Berendt, 1994, p. 310).

Haciendo una analogía con el tiempo ontológico (objetivo) y el tiempo psicológico (tiempo vivido), es decir, entre la percepción del tiempo medido y el tiempo subjetivo, Berendt (1994) sostiene que el *swing* se manifiesta en los dos planos temporales simultáneamente. Afirma que en el jazz convergen el tiempo medido; que se relaciona con los elementos de continuidad métrica marcados por el ritmo principal, con el tiempo vivido; que se vincula a los ritmos incontrollables surgidos de las diferentes melodías individuales. Estas melodías individuales, al relacionarse con el ritmo principal, lo niegan y lo vuelven a construir para posteriormente volver a negar. Dichas negaciones ocurridas entre el tiempo vivido y el medido forman parte indivisible de la esencia del *swing*.

Podemos resumir que en el nacimiento y paulatina evolución del *swing* confluyen elementos africanos y europeos. Representa el flujo intrínseco del jazz, donde se presentan diferentes irregularidades rítmicas y desplazamientos de acentuación propias del estilo. Dichas manifestaciones rupturistas generan unos conflictos que derivan en resoluciones de diversa índole. Así mismo, su naturaleza es originada por las superposiciones rítmicas de los diferentes intérpretes implicados en el proceso musical jazzístico. Sin embargo, por tratarse de un fenómeno abstracto, resulta complejo poder explicar qué es el *swing* con palabras. Quizás dicha dificultad se relaciona con que en el *swing* fluctúa un sentido del tiempo que no tiene precedentes en la música europea (Berendt, 1994, p. 312).

1.3. El blues como modelo para la enseñanza: aportaciones y características del estilo

Existe un profundo desconocimiento sobre el nacimiento del blues, uno de los factores que puede influir en este hecho es que el estilo nace como una forma de expresión a situaciones de opresión e injusticia vividas por los esclavos negros, los que

debían guardar silencio sobre sus manifestaciones artísticas reivindicativas por los ya conocidos actos represivos y violentos en su contra. Si bien el blues nace en el siglo XIX, los antecedentes fundamentales de su sonoridad sólo son posibles de encontrar en las grabaciones de country blues realizadas hacia 1920 (Giola, 1997). Sus orígenes se remontan a una música popular, de un grupo social específico enmarcado dentro del pueblo negro americano en la época de la esclavitud en los Estados Unidos. Las primeras formas eran cantos sencillos y arcaicos que los negros entonaban en los campos de cultivo a las orillas del río Mississippi y se denominan las Worksongs (canciones de trabajo) y el field hollers (gritos de campo) (Berendt, 1994). Estas interpretaciones les permitían solventar las largas y fatigantes jornadas de trabajo esclavo.

A través de un extenso y fructífero proceso de evolución y desarrollo, el blues se ha constituido como la base para la formación de una gran parte de la música occidental (Herrera, 1995). En sus inicios el blues era un estilo netamente vocal, donde los/as cantantes se acompañaban generalmente con una guitarra y otro instrumentos como la armónica. Si bien los relatos de las letras podían implicar situaciones alegres, en términos generales los textos hacían referencia a los tiempos duros vividos por los negros durante la esclavitud. La temática se centraba generalmente en relatos irónicos sobre la lujuria, el sexo, el dinero, la posesiones materiales, los viajes, la soledad, la mala salud, la envidia y la avaricia (Pease, 2003).

En términos anglosajones la expresión blues implica una palabra destinada a representar sentimientos relacionados con la tristeza o congoja. De la misma manera, en definiciones musicales que evocan a sus orígenes, muchas veces se vincula al blues con canciones de carácter nostálgico. Sin embargo, en la actualidad el término blues se ha alejado de sus referentes originarios, pues determina para la mayoría de los músicos contemporáneos situaciones más bien teóricas y prácticas, fundamentadas en una forma musical concreta que no necesariamente evoca el carácter libertario y reivindicativo plasmado en su nacimiento (Giola, 1997; Rawlins, Bahha, & Tagliarino, 2005). En este sentido, nos centraremos ahora en la visión musical contemporánea del blues, alejándonos de los elementos melancólicos de demanda y protesta de su comienzo. Así mismo, es importante destacar que la forma de blues representa un

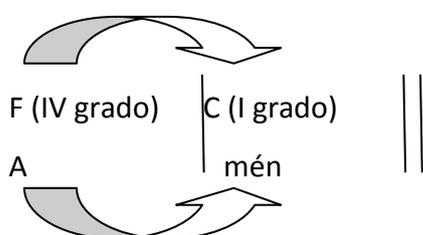
ícono dentro del aprendizaje de la improvisación jazzística, pues encarna la principal raíz generadora del jazz. En este sentido, todo intérprete debe pasar de alguna u otra forma por el estudio armónico, melódico e improvisatorio del blues (Berendt, 1994), pues su aprendizaje implica una inmersión en los elementos atávicos del jazz, definitivamente necesarios e imprescindibles para la concreción de la sonoridad personal del intérprete.

A continuación, a través de una exposición de las principales características del estilo y de los elementos que definen la improvisación en la forma de blues, expondremos las aportaciones que nos hacen considerarlo una estructura idónea para la enseñanza de la improvisación musical fundamentada en el jazz.

Las formas armónicas

La característica principal del blues reside en poseer un esquema armónico de doce compases. Esta estructura, en su versión más simple, se construye en una progresión basada en tres acordes fundamentales: tónica (I), dominante (V) y subdominante (IV).

Las armonías de blues se basan en la cadencia principal utilizada en los himnos de la iglesia protestante americana llamada cadencia plagal, donde la cadencia de dominante tiene menos importancia. Lo más típico de la cadencia plagal en los himnos es el sonido "A-mén", donde la parte A está determinada por el cuarto grado y mén por la tónica (Nettles, 1992). Así lo podemos ver en el siguiente cuadro:



Cuadro 1.1. Relación entre cadencia plagal con letra de himno.

En el blues de doce compases es común encontrar la cadencia plagal entre los compases 5 al 8. Concretamente, es posible dividir la forma más básica de un blues de doce compases en tres secciones de cuatro compases cada una. La primera sección está compuesta por el acorde de tónica (compases 1-4). La segunda parte consta de dos compases de subdominante (compases 5-6) y dos compases de tónica (compases 7-8). Finalmente, la tercera sección se forma por dos compases de dominante (compases 9-10) y dos compases de tónica (11-12) . Al respecto hemos elaborado una representación gráfica de una estructura de un blues básico dividido en secciones:

| Ejemplo de un blues básico en tonalidad de Do (C) | | | | |
|---|------------------------|------------------------|------------------|------------------|
| Primera sección (Compases 1-4) | Do (C) Tónica | Do (C) Tónica | Do (C) Tónica | Do (C) Tónica |
| Segunda sección (Compases 5-8) | Fa (F) Subdominante | Fa (F) Subdominante | Do (C) Tónica | Do (C) Tónica |
| Tercera sección (Compases 9-12) | Sol (G) dominante | Sol (G) dominante | Do (C) Tónica | Do (C) Tónica |

Tabla 1.1. Ejemplos de blues básicos y secciones.

A partir de la forma armónica básica citada anteriormente, los músicos han elaborado un sin número de modificaciones a través del embellecimientos de los acordes, las rearmonizaciones, la utilización de sustituciones armónicas, entre otras. En este sentido, han sido los diferentes estilos pertenecientes a la evolución histórica del jazz los que han aportado una mayor cantidad de variaciones, enriqueciendo la forma básica original del blues (Pease, 2003; Rawlins et al., 2005). Si bien resulta imposible citar la multiplicidad de variaciones realizadas a la estructura armónica básica de un blues, hemos realizado un resumen reuniendo las aportaciones hechas por diferentes autores (Herrera, 1995; Levine, 1995; Pease, 2003; Rawlins et al., 2005). En este sentido, Herrera (1995) señala que es posible realizar variaciones de la forma de blues básico respetando los cambios de su estructura original pero agregando modificaciones entre dichos cambios. Dichas variaciones pueden ser a través de cadenas de dominantes, II-V cromáticos, dominantes secundarios u otros recursos armónicos. Por ejemplo en la primera sección, donde el blues básico se mantiene en la

tónica, Herrera (1995) propone una cadena de II-V por segundas mayores descendentes:

| Primera sección de un blues básico en C y la propuesta de Herrera | | | | |
|---|----|----------------|------------|--------|
| Blues básico | C7 | C7 | C7 | C7 |
| Herrera | C7 | Bm7(b5) E7(b9) | Am7(b5) D7 | Gm7 C7 |

Tabla 1.2. Comparación de blues básico con la propuesta de Herrera (1995)

Otra propuesta es la de Rawlins y otros (2005), donde agregan un acorde disminuido de paso cromático en el compás 6 de la segunda sección, un acorde de tríada del V en el compás 7 y una dominante secundaria en el compás 8. A continuación realizamos una comparación de la segunda sección del blues básico y las variaciones propuestas por los autores señalados:

| Segunda sección de un blues básico en C y la propuesta de Rawlins | | | | |
|---|----|-----|----|----|
| Blues básico | F7 | F7 | C7 | C7 |
| Rawlins | F | F#o | G | A7 |

Tabla 1.3. Comparación blues básico y propuesta de Rawlins (2005)

Levine (1995), si bien mantiene los mismos grados I, IV y V, sugiere dos formas básicas de blues un poco más complejas que los autores anteriores. En la primera versión añade un acorde de IV7 en el compás 10. En la segunda propuesta agrega un IV7 en el compás 2 y 10 y un V7 en el compás 12. A continuación presentamos un resumen de las dos propuestas de blues básico de Levine (1995), las hemos escrito en Do agregando un análisis en números romanos respecto a la función armónica:

| | | | |
|----------|----------|---------|---------|
| C7 (I7) | C7 (I7) | C7 (I7) | C7 (I7) |
| F7 (IV7) | F7 (IV7) | C7 (I7) | C7 (I7) |
| G7 (V7) | F7 (IV7) | C7 (I7) | C7 (I7) |

Tabla 1.4. Blues básico 1 y análisis armónico

| | | | |
|----------|----------|---------|---------|
| C7 (I7) | F7 (IV7) | C7 (I7) | C7 (I7) |
| F7 (IV7) | F7 (IV7) | C7 (I7) | C7 (I7) |
| G7 (V7) | F7 (IV7) | C7 (I7) | G7 (I7) |

Tabla 1.5. Blues básico 2 y análisis armónico

Por otra parte Levine (1995) ejemplifica un blues más complejo que incorpora las aportaciones realizadas durante la década de 1950 con el estilo de jazz Bebop. Aquí es posible encontrar una sustitución de tritono en el compás 4, así como una progresión cromática descendente de II-V desde el compás 6 al 10, un II-V-I de tónica entre los compases 9 y 11 y un *turnaround* en los compases 11 y 12. Hemos escrito un ejemplo en C citando las aportaciones de Levine (1995):

| | | | |
|-----|---------|--------|----------|
| C7 | F7 | C7 | C#m7 F#7 |
| F7 | Fm7 Bb7 | Em7 A7 | Ebm7 Ab7 |
| Dm7 | G7 | C7 A7 | Dm7 G7 |

Tabla 1.6. Armonía de blues Bebop propuesto por Levine (1995)

Dentro de las aportaciones armónicas propuestas por Pease (2003), destacamos la de una forma de blues en menor que no citan los autores anteriores. Al respecto, la estructura menor mantiene las secciones destinadas a tónica, subdominante

y dominante del blues en mayor pero la especie del acorde es modificada por una estructura menor. A continuación ejemplificamos dos propuestas en la tonalidad de Do menor, entre paréntesis incorporamos otras posibles sustituciones señaladas por Pease (2003) y un análisis con números romanos por abajo de cada acorde para señalar las funciones tonales:

| | | | |
|---------|------------------|----|--------------------------|
| Cm | (Dm7(b5)) (G7b9) | Cm | (Gm7 (b5)) (C7b9) |
| Im | (II7(b5)) (V7b9) | Im | (II7(b5)/IVm) (V7b9/IVm) |
| Fm | Fm | Cm | Cm |
| IVm | IVm | Im | Im |
| Dm7(b5) | G7b9 | Cm | (G7b9) |
| II7(b5) | V7b9 | Im | V7b9 |

Tabla 1.7. Blues menor con análisis numérico, propuesta de Pease (2003)

| | | | |
|------|------|-----|-----|
| Cm7 | Cm7 | Cm7 | Cm7 |
| Im7 | Im7 | Im7 | Im7 |
| Ab7 | Ab7 | Cm7 | Cm7 |
| bVI7 | bVI7 | Im7 | Im7 |
| Ab7 | G7 | Cm7 | G7 |
| bVI7 | V7 | Im7 | V7 |

Tabla 1.8. Blues menor simple con análisis numérico, propuesta de Pease (2003)

Insistimos que estas son únicamente algunas de las múltiples posibilidades armónicas que tiene el blues de 12 compases para adaptar e incorporar diferentes influencias armónicas y compositivas. Por otra parte, queremos resaltar la existencia

de dos formas de blues que no poseen los 12 compases tradicionales. Primero, en el blues de 16 compases, los compases 9 y 10 del blues básico son incorporado tres veces consecutivas formando una nueva sección de 4 compases entre los compases 9 y 12. El ejemplo adaptado a la propuesta de Pease (2003) es el siguiente:

| | | | |
|----|--------|---------|------------|
| C7 | (F7) | C7 | (Gm7) C7 |
| F7 | (F#o7) | C7 (Bb7 | (A7) (Ab7) |
| G7 | F7 | G7 | F7 |
| G7 | F7 | C7 | G7 |

Tabla 1.9. Blues de 16 compases, propuesta de Pease (2003)

El segundo ejemplo es una propuesta de Levine (1995) donde al blues de 12 compases, que se repite, se le agrega un puente o *bridge* compuesto por una sucesión de dominantes por extensión y posteriormente se vuelven a tocar los 12 compases típicos de blues. En total, contando la repetición inicial, el puente y el final, el blues queda con una forma de 44 compases:

| | | | |
|------|-----|----|------|
| : C7 | C7 | C7 | C7 |
| F7 | F7 | C7 | C7 |
| Cm7 | G7 | C7 | C7 : |
| Bb7 | Bb7 | A7 | A7 |
| Ab7 | Ab7 | G7 | G7 |
| C7 | C7 | C7 | C7 |
| F7 | F7 | C7 | C7 |
| Cm7 | G7 | C7 | C7 |

Tabla 1.10. Blues de 44 compases, propuesta de Levine (1995)

Tal y como hemos podido ver en las diferentes versiones armónicas de un blues expuestas anteriormente, las posibilidades son múltiples. Esto sin duda implica un amplio espectro armónico que es posible aprender y practicar a través de su forma. Desde una primera posibilidad básica donde únicamente hay tres acordes, pasando por versiones armónicas de dificultad intermedia que utilizan sustituciones armónicas para incorporar otros acordes implicados en la estructura. Así mismo, en versiones claramente complejas, el blues se construye sobre armonías muy elaboradas que reciben influencias de rearmonizaciones utilizadas en tonalidades mayores y menores. En este sentido, a través del blues es posible adentrarse en el conocimiento armónico relacionado con el aprendizaje de la improvisación utilizando formas sencillas, evolucionando posteriormente hacia estructuras visiblemente complejas. Así mismo, las estructuras simples se centran en cadencias plagales y de dominante que están en el oído de los alumnos por ser parte fundamental de la música occidental, lo que permitiría una ayuda en el aprendizaje de la sonoridad y estructuras armónicas.

Las blue notes

Encima de las diferentes estructuras de blues propuestas anteriormente, además de otras posibles, se desarrollan las melodías. Al igual que lo ocurrido con la forma armónica, en la forma melódica también existen múltiples posibilidades surgidas por influencias de variadas aportaciones a lo largo de su evolución estilística. Melódicamente, dentro de las características interpretativas esenciales del estilo destacan las denominadas *blue notes* o notas blues. Dichas notas surgen cuando los esclavos, que traían de África sistemas pentatónicos, fusionan su música con las influencias tonales europeas (Berendt, 1994). Al respecto Giola (1997) comenta que las *blue notes* están ligadas al empleo simultáneo de la tercera mayor y la tercera menor, así como de la utilización de la séptima menor. En relación a la quinta disminuida, poco a poco fue tomando importancia dentro de la evolución del estilo y también es

considerada como una *blue note*. En este sentido Berendt (1994) sugiere que los negros, al no conocer las características diatónicas que diferencian a las tonalidades mayores y menores, tocaban y cantaban (al principio por inseguridad) alternando las terceras mayores y menores y las séptimas mayores y menores. Al respecto, afirma que en las interpretaciones de blues se manifiesta una *simultaneidad* de las características diatónicas occidentales de tonalidad mayor y menor. Giola (1997) se refiere a dicha *simultaneidad* como a la presencia de zonas de *ambigüedad tonal*, identificándolo como uno de los sonidos más desgarradores de la música del siglo XX.

A nuestro entender un claro ejemplo de las situaciones de *ambigüedad* o *simultaneidad* se hacen explícitas en momentos donde la progresión de acordes determina la interpretación de acordes mayores, sin embargo, el solista improvisa sobre ese acorde utilizando la tercera menor como *blue note* de la tonalidad. Es así como se produce una situación de disonancia, que puede ser interpretada a través de los antecedentes característicos implicados en el nacimiento del jazz. Es decir, de la yuxtaposición de la estructura de acordes relacionados con la tradición europea con las *blue notes* en las líneas melódicas improvisadas por los solistas que derivan de la música africana (Berendt, 1994, p. 254). Al respecto podemos señalar que las tensiones generadas en el jazz y el blues a través de las constantes disonancias armónicas que se resuelven y vuelven a aparecer, producen quiebres y distenciones múltiples en forma de espiral, donde las *blue notes* como raíz del estilo influyen en el devenir del flujo de la melodía y la improvisación.

Las blue notes no sólo afectan a la melodía sino que también tienen un efecto armónico. En este sentido, los acordes que forman la estructura suelen ser mayores ya que los tres grados implicados en la forma lo son: I, IV, V. Sin embargo, cuando se utilizan acordes de cuatríadas (tétradas), comúnmente son de especie dominantes debido a que el primer grado se transforma en dominante por la *blue note* b7 (séptima menor), el cuarto grado por la b3 (tercera menor) y el quinto es de especie dominante por las características armónicas tradicionales.

Como aplicación pedagógica, vemos en las *blue notes* un recurso para el aprendizaje de las sonoridades disonantes propias de un estilo claramente más complejo armónicamente como es el jazz. En este sentido, a través de las *blue notes* es

posible establecer procesos de iniciación a las tensiones armónicas que utiliza el jazz dentro de su construcción melódica improvisada. Así mismo, la sonoridad de las *blue notes* ayudan a la improvisación a impregnarse del carácter llamado metafóricamente *canalla*, haciendo alusión a la idea de una música oscura, confusa y misteriosa. Es decir, a través del aprendizaje e interpretación de las *blue notes* en las improvisaciones, es posible que el alumno se adentre en la esencia del blues como raíz precursora del jazz, ambos estilos implicados en una forma personal de expresión de emociones y sentimientos.

La escala de blues

La evolución en la utilización de las *blue notes* ha derivado en la formación de una escala específica del estilo que se conoce como la escala de blues. Tal y como hemos hecho referencia anteriormente, nacen del proceso de hibridación cultural entre los elementos musicales afroamericanos y europeos. Sin embargo, el origen exacto de la estructura de la escala de blues se desconoce (Sabatella, 2000). En el siguiente gráfico, hemos realizado una representación de una escala de blues y sus características interválicas, además, señalamos qué notas representan las *blue notes* en tonalidad de Do (C):

| Escala de Do (C) blues y características | | | | | |
|--|-------------------------|--------------|--------------------------------------|--------------|-------------------------|
| Do (C) | Mib (Eb) (blue note) | Fa (F) | Fa# (F#) (blue note) | Sol (G) | Sib (Bb) (blue note) |
| 1 | b3 | 4 | #4 (b5) | 5 | b7 |
| Tónica | Tercera menor | Cuarta justa | Cuarta aumentada o quinta disminuida | Quinta justa | Séptima menor |

Tabla 1.11. Relación escala de blues con análisis numérico.

En relación a las denominadas *blue notes* de la escala de blues que son la b^3 , $\#4(b5)$ y la b^7 , es importante destacar que suelen ser interpretadas a través de una afinación oscilante, es decir, muchas veces se tocan conscientemente desafinadas con el fin de generar dicha ambivalencia entre las concepciones tonales mayores y menores (Giola, 1997). A nuestro entender, un claro ejemplo es la recurrente forma de tocar la tercera menor de la escala de blues con una desafinación micro tonal ascendente hacia la tercera mayor, provocando un efecto que condiciona y quiebra la música hacia los dos sentidos tonales occidental, es decir, la interpretación simultánea del mundo mayor y menor. Al respecto, Giola (1997) hace referencia al fuerte impacto emocional que generan las *blue notes*, afirmando que no asombra su posterior trascendencia al jazz y a otras múltiples corriente musicales. Coincidiendo con esta idea, Pease (2003) señala que además del uso en el blues y jazz, las *blue notes* son incorporadas en prácticamente todas las formas de música popular, desde el rock pasando por el country y las canciones de amor o baladas, hasta la música electrónica, entre otras.

La aplicación de las escalas de blues para improvisar se fundamenta en una idea principal que se refiera a la posibilidad de utilizar únicamente la escala de blues de la tónica dentro de toda la forma armónica. Es decir, en un blues básico de Do, donde los acordes implicados en la estructura son C7, F7 y G7, es posible improvisar utilizando exclusivamente la escala de blues de Do. Esta aplicación trasciende a las normas de la teoría musical occidental, pues tocar una única escala de blues del I grado sobre los grados I7, IV7 y V7 implica disonancias que se alejan de las acepciones conservadoras de la armonía tradicional europea (Levine, 1995, p. 233). Continuando con las posibilidades de aplicación de las escalas de blues para improvisar en otras especies de acorde, Levine (1995) formula que también se pueden utilizar para especies menores séptima (Xm7) o mayores con séptima mayor (Xmaj7). A continuación proponemos una tabla de resumen de la propuesta de Levine (1995) con ejemplos concretos de la aplicación:

| Especie de acorde | Escalas de blues posibles de aplicar | Ejemplos en Do | Acorde |
|----------------------------------|--------------------------------------|----------------|--------|
| Menor séptima (Xm7) | I grado | Do blues | Cm7 |
| | II grado | Re blues | |
| | V grado | Sol blues | |
| Dominantes (X7) | VI grado | Mi blues | C7 |
| Mayores séptima mayor (Xmaj7) | II grado | E blues | Cmaj7 |
| | VI grado | A blues | |

Tabla 1.12. Aplicación de la escala de blues. Propuesta de Levine (1995)

Consideramos que la escala de blues representa una herramienta consistente para el aprendizaje de la construcción melódica improvisada en el jazz. Esta forma hexatónica posee un carácter claramente definido, es decir, manifiesta una sonoridad característica completamente evocativa al jazz y el blues. En este sentido, al improvisar utilizando una escala de blues, en la música inmediatamente se ve reflejado el espíritu y la naturaleza del estilo. A través del aprendizaje de la escala de blues el alumno podrá improvisar en diferentes especies de acordes, lo que además nos permite constatar las amplias posibilidades aplicativas de la estructuras en otros contextos anexos al jazz como es el caso de la música popular en todo su espectro.

Las formas melódicas

Las composiciones melódicas en el blues poseen múltiples influencias que han derivado en la consecución de formas diversas en sus estructuras. Pease (2003) reconoce tres formas de melodías en el blues: AAA, AAB y ABC donde cada letra representa una frase de cuatro compases. En la forma AAA, las mismas frase compuesta por cuatro compases se repite tres veces, utilizando la misma frase para las tres secciones implicadas en la progresión armónica. La forma AAB proviene de los inicios vocales del blues. En este estilo, cada frase de cuatro compases es subdividida, donde los primeros dos compases corresponden al canto de la letra y los siguiente dos

compases son respuestas instrumentales. Las primeras dos secciones A son iguales y la tercera sección B representa una resolución. En este tipo de formas vocales se produce además un diálogo entre la melodía y las réplicas instrumentales. La forma ABC no contiene ninguna frase repetida, es decir, es una línea melódica continua. Esta forma de composición es generalmente instrumental y empezó a ser utilizada principalmente durante la década de 1950 en el estilo de jazz denominado Bebop.

Consideramos esencial que la enseñanza de la improvisación se enfoque hacia la interpretación, memorización y composición de formas melódicas. A través de la propuesta de Pease (2003), es posible aplicar estas tres ideas básicas de melodías en el desarrollo de las habilidades de construcción melódica en los estudiantes. En este sentido, nos parece evidente la necesidad de acercar a los alumnos a procesos reflexivos de composición que les permitan adentrarse en la creación de sus propias melodías como reflejo personal de su aprendizaje en el mundo de la improvisación.

Capítulo 2: Aplicaciones pedagógicas de la improvisación en la clase de instrumento

2.1. La enseñanza no reglada de música en el sistema pedagógico español y catalán

Actualmente es posible ver reflejada la evolución que ha tenido la educación musical en España a través de una mirada a la legislación educativa. Aquí se aprecia la amplia y diferenciada oferta educativa en los distintos ámbitos, tanto en la denominada educación reglada como en la no reglada. La intención de este capítulo no pretende hacer una recopilación exhaustiva de la normativa que ha regido a la educación musical española y catalana, sino de otorgar una perspectiva general que nos permita conocer los procedimientos habituales de la música en nuestro sistema educativo. En este sentido, la legislación como un indicador de la situación de la música en la sociedad, apunta hacia un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje educativos (Alba Eguiluz, 2015).

Desde el siglo XIX hasta la actualidad existen diferentes normativas que han organizado la enseñanza de música dentro del estado español, en un orden cronológico destacamos tres: la Ley Moyano, de 1857, por ser la primera reseña legislativa relacionada con las enseñanzas musicales; la Ley General de Educación, de 1970, que incluyó de manera real la música dentro de la educación general, y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, por incorporar concluyentemente la educación musical como parte integral dentro del sistema educativo (Embid, 2000). Se establece además en esta última Ley la división de las enseñanzas musicales de régimen especial en enseñanzas regladas y no regladas, incluyendo en la norma por primera vez las escuelas de música e incorporándolas así en el sistema educativo. Específicamente, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue desarrollada en la Orden Ministerial de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de

mayo, de Educación (LOE), también reconoce estas enseñanzas en el Capítulo VI de su Título I.

Además, la LOGSE en su artículo 55 señala que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a: la cualificación y formación del profesorado; la programación docente; los recursos educativos y la función directiva; la innovación y la investigación educativa; la orientación educativa profesional; la inspección educativa; la evaluación del sistema educativo.

Nuestro trabajo se centra en la enseñanza no reglada de música, al respecto existen tres posibilidades para estudiarla dentro del estado español: por una parte están las escuelas de música, que forman parte de los correspondientes ayuntamientos; la otra posibilidad son los centros de enseñanzas integrales, que son centros de primaria y/o secundaria que imparten simultáneamente las enseñanzas de régimen general y las de música; la tercera opción son los profesores particulares de música, que forman parte del ámbito conocido como informal dentro de la educación.

Las escuelas de música imparten enseñanzas no regladas de música y están dirigidas a la iniciación y formación de niños así como a la preparación de sus alumnos al acceso a los estudios profesionales superiores. Paralelamente, otorgan la posibilidad de formación musical no profesional de personas adultas. Ninguno de los estudios realizados en las escuelas de música conllevan la obtención de títulos académicos o profesionales, sin embargo, su objetivo es aportar a los alumnos una formación teórica y práctica que permite disfrutar y aprender haciendo música (Ayuntamiento de Barcelona, 2016b). Estas escuelas se dividen en dos tipos de iniciativas, las públicas que dependen de los municipios y las privadas que forman parte de aportaciones patrimoniales particulares.

En relación a la importancia y trascendencia de las escuelas de música en la educación española, Eguiluz (2015) sostiene que actualmente se encuentran plenamente integradas dentro del sistema educativo y responden a las pretensiones y demandas que los ciudadanos realizan dentro del ámbito musical. Así mismo, sostiene

que atienden a las inquietudes y deseos personales de la formación, permitiendo que la educación musical sea adaptativa y accesible a toda la población. Por otra parte afirma que, como miembros incorporados en los municipios, las escuelas de música asumen la identidad cultural de su entorno y se han transformado en focos de dinamización cultural de los barrios.

En Catalunya la normativa que rige la enseñanza de las escuelas de música es el *Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y danza*³. En dicho texto se plantea la larga tradición de la comunidad en las diversas manifestaciones artísticas en el ámbito de la música. Así mismo, el decreto formula la preocupación a nivel europeo por la difusión y aprendizaje de la cultura artística, de la cual Catalunya no puede quedar al margen por su importante relación con el respeto de la tradición y al derecho social al enriquecimiento cultural. El decreto hace especial hincapié en la Resolución del Parlamento Europeo de 10 de febrero de 1988 del cual cita en relación a la enseñanza y promoción de la música:

debe fomentarse el acceso a la vida musical y la participación activa dentro de éstas de un público cada vez más numeroso, sobre todo de jóvenes, y que, por esto, debe intensificarse la educación musical, básicamente en centros escolares, fundamentándose igualmente el principio de que la educación musical es un derecho del ciudadano europeo⁴.

Por otra parte el decreto hace referencia a la *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo* (LOGSE), donde se sitúan las enseñanzas artísticas como de régimen especial dentro del sistema educativo y determina que sus funciones son proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad. Así mismo, señala que se debe garantizar la preparación necesaria para el desempeño profesional de sus alumnos⁵.

³ <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/musica/escoles/>

⁴ <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/musica/escoles/>

⁵ *Ibid*

En Catalunya existe también el DECRET 322/1993, de 24 de noviembre, por el que se establece la ordenación curricular del grado elemental de enseñanzas musicales, que es una normativa vigente pero que no se aplica en Catalunya.

Es importante señalar que la LOGSE se encuentra derogada y a la fecha de la realización de este texto se halla en vigor la LOMCE. Sin embargo y tal y como lo manifiesta el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la normativa que rige la enseñanza en las escuelas de música continúa siendo el Decreto 179/1993, de 27 de julio. En dicho decreto se establecen los siguientes objetivos que atañen a las escuelas de música:

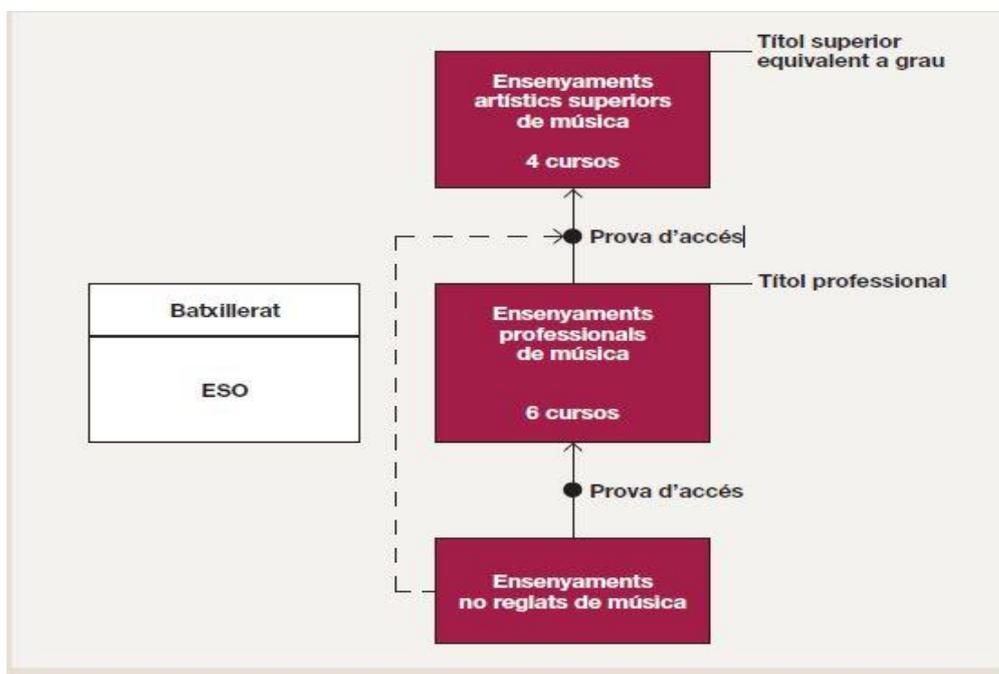
Fomentar desde la infancia el interés hacia la música y atender la amplia demanda social de cultura artística práctica; procurar una formación teórica y práctica que permita disfrutar de la práctica individual y de conjunto; crear un entorno favorecedor del fomento de la práctica en grupo de actividades, a nivel de aficionado; descubrir y animar a los jóvenes con aptitudes y prepararlos para cursar estudios profesionales; adecuar la programación de la enseñanza a los intereses, dedicación y ritmo de aprendizaje de los alumnos; ofrecer una amplia gama de enseñanzas en torno de la actividad musical, como la música clásica, música antigua, música moderna, autóctona, popular y del canto⁶.

Existe otro texto creado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya llamado *Ensenyaments a las Escoles de Música* (MUSL48.30000)⁷ en el cual se especifica que las escuelas de música imparten enseñanzas no regladas que aportan al alumno una formación teórica y práctica que les permite disfrutar de la práctica musical. En este sentido el texto especifica que "aquests estudis no són reglats i, per tant, no condueixen a l'obtenció de títols amb validesa acadèmica oficial". En relación a los contenidos el escrito dice que deben formar parte del currículum los ámbitos del lenguaje musical, instrumento y práctica vocal o instrumental en grupo.

⁶ *Ibid*

⁷ http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/MUSL48.30000_CA.pdf

Por otra parte, en otro texto realizado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya llamado *Música 2017*⁸, se describe todo el proceso y los diferentes niveles de la enseñanza de la música en Catalunya. En términos específicos relacionados con las escuelas de música, el texto señala que están orientadas "per a aquelles persones que volen assolir un nivell de coneixements adequats, des de la iniciació fins a l'aprofundiment de l'aprenentatge musical". Por otra parte, delimita a la enseñanza no reglada como una oferta formativa flexible, donde se imparten programas de diferente intensidad y estilos para alumnos de todas las edades. En el siguiente gráfico del mismo texto es posible ver todas las posibilidades de la educación musical en Catalunya:



Cuadro 2.1. Niveles de estudios de música en Catalunya

A nivel estatal, existe el *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elementales y medios de las enseñanzas de música*⁹, el cual señala en su Artículo 4 que los objetivos de la

⁸ http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/guies-estudis/guia_musica.pdf

⁹ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-20358>

enseñanza elemental de música deberán enfocarse hacia el desarrollo de las siguientes capacidades:

- a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
- b) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal.
- c) Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos para vivir la música como medio de comunicación.
- d) Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto.
- e) Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo.
- f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical.

Además, el Real Decreto 756/1992 plantea (en su Anexo I. a.) en el ítem de *Instrumentos*, que durante la enseñanza elemental deberán quedar sentadas las bases a nivel instrumental de una técnica correcta y eficaz, conjuntamente con unos conocimientos musicales que definan los cimientos de una auténtica conciencia de intérprete. Así mismo el texto formula las dificultades y problemáticas que implican las partituras como un sistema de signos que, pese a su continuo enriquecimiento, sufre irremediables limitaciones para representar el fenómeno musical. En este sentido el Real Decreto 756/1992 formula la necesidad del aprendizaje, previo o simultáneo a la práctica instrumental, del sistema de signos que se emplea para representar (a veces de manera aproximativa) los datos esenciales de la música en el papel. Al respecto manifiesta que la tarea del instrumentista de enseñanza elemental es: 1. Aprender a leer correctamente la partitura; 2. penetrar después, a través de la lectura, en el

sentido de lo escrito para poder apreciar su valor estético, y 3. desarrollar al propio tiempo, la destreza necesaria en el manejo de un instrumento para que la ejecución de este texto musical adquiera su plena dimensión de mensaje expresivamente significativo.¹⁰

Por otra parte el Real Decreto 756/1992 declara que la enseñanza elemental, además de abogar por el desarrollo de la técnica instrumental, debe encaminar al alumno a través de la observación de los elementos sintácticos relacionados con las estructuras musicales, con el fin de adentrarlo en una comprensión más profunda del fenómeno musical y de los requerimientos interpretativas. Así mismo, el texto hace hincapié en que el instrumentista aprenda a valorar la importancia de la memoria como una facultad intelectual esencial en su formación como intérprete¹¹. Sobre dicha idea el Real Decreto marca los siguientes enunciados:

1. Sólo está sabido aquello que se puede recordar en todo momento
2. la memorización es un excelente auxiliar en el estudio, por cuanto, entre otras ventajas, puede suponer un considerable ahorro de tiempo y permite desentenderse en un cierto momento de la partitura para centrar toda la atención en la correcta solución de los problemas técnicos y en una realización musical y expresivamente válida
3. la memoria juega un papel de primordial importancia en la comprensión unitaria, global de una obra, ya que al desarrollarse ésta en el tiempo sólo la memoria permite reconstituir la coherencia y la unidad de su devenir¹².

En términos específicos sobre los instrumentos de viento madera donde se encuentra el saxofón, el Real Decreto 756/1992 formula los siguientes objetivos que deben ser logrados durante la enseñanza elemental:

¹⁰ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

¹¹ *Ibid*

¹² *Ibid*

- a) Controlar el aire mediante la respiración diafragmática y los músculos que forman la embocadura de madera que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido.
- b) Saber utilizar los reflejos de precisión necesarios para corregir de forma automática, la afinación de las notas y la calidad del sonido.
- c) Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto.
- d) Demostrar una sensibilidad auditiva que permita el control permanente de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora.
- e) Emitir un sonido estable, en toda la extensión del instrumento, empezando a utilizar el vibrato y los diferentes matices para dar color y expresión a la interpretación musical.
- f) Conocer el montaje y fabricación de las lengüetas y poder rebajarlas para su correcto funcionamiento (instrumentos de lengüeta doble).
- g) Interpretar un repertorio básico integrado por obras de diferentes épocas y estilos, de una dificultad acorde con este nivel¹³.

Así mismo, el Real Decreto 756/1992 formula que los contenidos que se deben desarrollar en los instrumentos de viento madera (saxofón) durante la enseñanza instrumental han de promover: Ejercicios de respiración que consideren la dosificación del aire y la calidad del sonido; desarrollar una buena calidad del sonido a través de la sensibilidad auditiva; conocimientos de escalas e intervalos; controlar la emisión del aire por medio de diferentes articulaciones y dinámicas; promover la práctica de conjunto con otros instrumentos para desarrollar la precisión rítmica y la afinación; entrenamiento permanente y progresivo de la memoria; adquisición de hábitos de estudio eficaces; lectura a vista acorde al nivel; iniciación a la comprensión de las estructuras musicales (motivos, temas, frases, secciones); selección e interpretación

¹³ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

progresiva de repertorio adecuado, que promueva las capacidades y técnicas del nivel de cada estudiante.

En relación a los criterios de evaluación, el Real Decreto 756/1992 establece que para el grado elemental de instrumento se deben considerar los siguientes puntos:

1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión. Este criterio de evaluación pretende constar la capacidad del alumno para desenvolverse con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto.
2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido. Este criterio de evaluación pretende comprobar, a través de la memoria, la correcta aplicación de los conocimientos teórico-prácticos del lenguaje musical.
3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Este criterio de evaluación pretende comprobar la capacidad del alumno para utilizar el tempo, la articulación y la dinámica como elementos básicos de la interpretación.
4. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad para percibir los aspectos esenciales de obras que el alumno pueda entender según su nivel de desarrollo intelectual y emocional y su formación teórica aunque no las interprete por ser nuevas para él o resultar aún inabordables por su dificultad técnica.
5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual. Este criterio de evaluación pretende verificar que los alumnos son capaces de aplicar en su estudio las indicaciones del profesor y, con ellas, desarrollar una autonomía progresiva de trabajo que le permita valorar correctamente su rendimiento.
6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación. Este

criterio de evaluación trata de comprobar la capacidad de memoria y autocontrol y el dominio de la obra estudiada. Asimismo pretende estimular el interés por el estudio y familiarizarse con la situación de tocar para un público.

7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces. Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumno para adaptar la afinación, precisión rítmica, dinámica, etc., a la de sus compañeros en un trabajo común.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, lo primero que nos llama la atención es la nula existencia de la palabra improvisación en ninguno de los textos citados como referentes legislativos dentro de Catalunya, como tampoco a un nivel del Estado Español. En este sentido, si entendemos que la improvisación musical debe ser una pilar fundamental dentro de la educación musical, su exclusión legislativa resulta como mínimo una situación relevante. Este estudio pretende ser una pequeña llamada de alerta a dicha situación que sin lugar a dudas consideramos que tendrá que ser resultado por las entidades pertinentes que pretendan abogar por una educación inclusiva fundamentada en la creatividad.

A través de un análisis y como una forma de adentrarnos en los fundamentos legislativos en paralelo, hemos realizado una comparación de los objetivos de todas las leyes que rigen la enseñanza elemental de música. En este sentido, hemos constatado que es posible agruparlos en tres grandes bloques que están determinados por el rol del alumno dentro del aprendizaje musical. Es decir, el conjunto de objetivos de las normativas se pueden concretar bajo tres perspectivas determinadas por el resultado que se espera lograr en el alumno durante el proceso. A través de este ordenamiento de los objetivos propuestos en las normativas vigentes, nos planteamos una forma de identificar, acotar y definir nuestros propios objetivos que formarán parte del diseño de la programación didáctica sobre improvisación musical. Los tres puntos son los siguientes:

1. El alumno como *público*: se refiere al enfoque que tienen los objetivos centrados en buscar que los alumnos formen parte de un público informado que asista a conciertos y consuma música de calidad.
2. El alumno como *intérprete*: se relaciona con los objetivos que esperan en el alumno el desarrollo de las habilidades técnicas y los conocimientos teóricos necesarios para una óptima interpretación. Así mismo aquí se incluyen los objetivos relacionados con la performance, tanto en interpretaciones grupales como individuales.
3. El alumno como *estudiante*: aquí corresponden los objetivos que se relacionan con el desarrollo en los alumnos de unas estrategias de aprendizaje adecuadas, que les permitan conocer y potenciar sus rutinas de estudio, así como potenciar los posibles estudios profesionales de la música a futuro.

Recordamos que los Decretos son dos:

1. A nivel del Estado Español el *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elementales y medios de las enseñanzas de música*. El cual contempla dos apartados de objetivos, unos generales para toda la enseñanza elemental de música y unos específicos para la familia viento-madera, que es donde se incluye al saxofón.
2. En Catalunya el *Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y danza*. El cual sólo estipula objetivos generales para toda la enseñanza no reglada de música en Catalunya. En las siguientes tablas reunimos los diferentes objetivos considerando las tres perspectivas o roles del alumno (público, intérprete y estudiante) en los dos niveles del decreto estatal (general y viento-madera) y el decreto en Catalunya (nivel general).

| El alumno como intérprete | |
|--|--|
| 756/1992 (estatal) nivel general | Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal. |
| | Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos para vivir la música como medio de comunicación. |
| | Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto |
| | Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical. |
| 756/1992 (estatal) Nivel viento- madera | Demostrar una sensibilidad auditiva que permita el control permanente de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora. |
| | Interpretar un repertorio básico integrado por obras de diferentes épocas y estilos, de una dificultad acorde con este nivel |
| | Controlar el aire mediante la respiración diafragmática y los músculos que forman la embocadura de madera que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido. |
| | Saber utilizar los reflejos de precisión necesarios para corregir de forma automática, la afinación de las notas y la calidad del sonido. |
| | Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto. |
| | Emitir un sonido estable, en toda la extensión del instrumento, empezando a utilizar el vibrato y los diferentes matices para dar color y expresión a la interpretación musical |
| 179/1993 Catalunya | Procurar una formación teórica y práctica que permita disfrutar de la práctica individual y de conjunto |

Tabla 2.1. Relación objetivos de la normativa con rol de intérprete

| El alumno como estudiante | |
|---|--|
| 756/1992 (estatal) nivel general | Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo. |
| 756/1992 (estatal) Nivel viento-madera | No contempla. |
| 179/1993 Catalunya | Crear un entorno favorecedor del fomento de la práctica en grupo de actividades, a nivel de aficionado |
| | Descubrir y animar a los jóvenes con aptitudes y prepararlos para cursar estudios profesionales |
| | Adecuar la programación de la enseñanza a los intereses, dedicación y ritmo de aprendizaje de los alumnos |
| | Ofrecer una amplia gama de enseñanzas en torno de la actividad musical, como la música clásica, música antigua, música moderna, autóctona, popular y del canto |

Tabla 2.2. Relación objetivos de la normativa con rol de estudiante.

| El alumno como público | |
|---|--|
| 756/1992 (estatal) nivel general | Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas. |
| 756/1992 (estatal) Nivel viento-madera | No contempla. |
| 179/1993 Catalunya | Fomentar desde la infancia el interés hacia la música y atender la amplia demanda social de cultura artística práctica. |

Tabla 2.3. Objetivos de la normativa en el rol de público

En relación a los objetivos como público, la normativa estatal revela a un nivel general la necesidad de que el alumno aprenda a apreciar la importancia de la música como medio de expresión artístico y cultural. Sin embargo, a nivel viento madera no especifica ningún objetivo dentro de la clase de instrumento que abogue por la creación de valores estéticos que contribuyan a la formación musical de los alumnos a través de la asistencia a conciertos o la escucha de intérpretes expertos. Por otra parte, la ley catalana sí lo especifica y además puntualiza la importancia de que el interés y entendimiento de la música debe fomentarse desde la infancia, es decir, desde los primeros años de formación instrumental pues existe una necesidad de cultura artística dentro de la sociedad.

Respecto a los objetivos del alumno como intérprete, a nivel estatal general se especifican la importancia de desarrollar la concentración, la audición interna y el pensamiento musical a través de la valoración del silencio, así como la importancia de la interpretación en público como medio de expresión personal y disfrute de la música. A un nivel específico de viento madera la ley estatal se propone como objetivos trabajar la sensibilidad auditiva de sus alumnos, así como también la afinación a través un repertorio integrado por obras de diferentes épocas y estilos. Además, la normativa se plantea la importancia de una correcta emisión del sonido de los instrumentos de viento madera a través del control de la musculatura y el dominio de los requerimientos técnicos necesarios para una óptima proyección sonora. Por otra parte, la normativa catalana sólo especifica un objetivo con carácter genérico que plantea la necesidad de que la enseñanza elemental de música promueva la formación teórica y práctica que otorgue la posibilidad de disfrutar de la música. Nuevamente en este punto, es decir, en el nivel concreto del alumno como intérprete, resaltamos la inexistencia de objetivos concretos que promuevan la consecución de proyectos educativos relacionados con los procesos de enseñanza de la improvisación como herramienta para el aprendizaje instrumental.

Respecto a los objetivos relacionados con el alumno como estudiante, la normativa catalana especifica la importancia de ofrecer una amplio abanico de estilos donde los alumnos puedan desarrollar su aprendizaje, así como promover las futuras

posibilidades profesionales de los estudios elementales de música. Así mismo, dicha ley detalla en sus objetivos la importancia de adaptar los contenidos a las posibilidades y metas de los alumnos, como también de promover el valor de la práctica en grupo sobre todo en un nivel de aficionados. Sin embargo, la normativa estatal, si bien propone a un nivel general la creación de una conciencia por parte de los alumnos de la importancia en la creación de hábitos y rutinas de estudio, no considera a un nivel de viento-madera ningún objetivo que pretenda desarrollar en sus alumnos aspectos relacionados con la adquisición de técnicas de estudio autónomas que potencien sus prácticas instrumentales.

Una visión general de lo propuesto anteriormente nos hace pensar en la existencia de una falta de objetivos comunes y consensuados que permitan desarrollar metodologías estándares a nivel estatal y específicamente en Catalunya. Al parecer las normativas no mantienen una conducción o encadenamiento de los objetivos relacionados con la enseñanza elemental de música. Por ejemplo, se propone un objetivo del alumno como estudiante a nivel estatal que señala la importancia en la adquisición de técnicas de estudio que posteriormente no se ven reflejadas en el nivel instrumental de viento madera. Así mismo, si bien la ley Catalana contempla al menos un objetivo por cada categoría, no especifica situaciones concretas a nivel del alumno como intérprete lo que implica una amplia interpretación de qué objetivos se deben plantear en la clase de instrumento. Es decir, existe un déficit en la proposición de objetivos más concretos dentro de las normativas vigentes que formen parte de propuestas estandarizadas. Así mismo, considerando los vertiginosos cambios de la educación en los últimos tiempos, llama la atención la falta de renovación y actualización de dichas normativas pues a la fecha ya contemplan su origen en más de 25 años.

2.2. Influencias de la improvisación musical en el desarrollo de otras habilidades

La incorporación de la improvisación musical dentro de la práctica pedagógica del profesor de instrumento puede implicar varias consecuencias positivas en el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos. Dichos resultados no son únicamente

musicales, sino que también pueden desarrollarse ciertas habilidades y competencias relacionadas con aspectos transversales del aprendizaje humano (Azzara, 2002).

Existen diferentes propuestas que otorgan analogías entre la improvisación musical y la capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra, definido como lenguaje (Berkowitz, 2010; Molina, 1987, 1998b). En este sentido, Berkowitz (2010) señala que el lenguaje y la música se asemejan, porque ambos forman parte de sistemas que permiten la comunicación entre un receptor y un comunicador a través de un sistema de sonidos organizados. Realizando una diferenciación entre la improvisación y la composición, sostiene que la improvisación musical es a la música lo que la conversación hablada es al lenguaje, en cambio la composición musical estaría relacionada dentro del lenguaje como una forma de escritura de un texto. Por otra parte, la interpretación instrumental podría ser semejante a una interpretación dramática o teatral.

Coincidiendo con los propuesto por Berkowitz (2010), Molina (1987, 1998) afirma que la improvisación musical puede ser concebida como una consecuencia del control del lenguaje musical, así como el habla implica un control del lenguaje oral. Al respecto señala que la música es un expresión artística que se lee, se escribe y se habla, sin embargo la educación musical se ha enfocado esencialmente en la formación de intérpretes, centrándose en la escritura y la lectura musical, pero se ha dejado fuera el hecho de enseñar a hablar con la música. Pero hablar con la música no es únicamente decir lo que otros han escrito, sino que representa una expresión personal de lo ocurrido en el momento de la interpretación. Así mismo, Molina (1987, 1998) afirma que la improvisación es una forma de creación que se relaciona absolutamente con el habla porque, cuando hablamos, uno expresa una determinada expresión sin la carga de responsabilidad que podría implicar una publicación escrita. Sostiene además que la improvisación, como resultado de un control del lenguaje, implica un aprendizaje participativo que conlleva el dominio de ciertas técnica y el desarrollo de la creatividad. En relación a los posibles progresos en la creatividad de los alumnos a través de la improvisación musical, en un estudio cuasi-experimental de Koutsoupidou & Hargreaves (2009) los investigadores midieron el efecto de la práctica

de la improvisación sobre la creatividad en estudiante de seis años. Las lecciones de música para el grupo experimental se enriquecieron con una variedad de actividades de improvisación, mientras que las del grupo de control no incluyeron ninguna improvisación. A los niños del grupo experimental se les ofrecieron varias oportunidades de experimentar la improvisación a través de sus voces, sus cuerpos e instrumentos musicales. Se evaluó el pensamiento creativo de los niños en términos de cuatro parámetros musicales bajo un sistema de medición de la creatividad desarrollado por Webster (1990): extensión, flexibilidad, originalidad y sintaxis. El análisis reveló que la improvisación afecta significativamente el desarrollo del pensamiento creativo; en particular, promueve la flexibilidad musical, la originalidad y la sintaxis en la creación musical de los niños.

Otro de los efectos de la improvisación es el propuesto por Covington (1997), el cual señala que tendría consecuencias positivas en el desarrollo de las habilidades auditivas del músico, debido a que al improvisar es necesario el manejo de diversos parámetros musicales tanto técnicos como cognitivos. Estos factores, al ser interpretados en tiempo real, implicarían la necesidad de una agudeza auditiva reflexiva que permita la escucha consciente motivada por una necesidad de control y ejecución de dichos parámetros dentro de la interpretación. Sobre esta propuesta, Whitman (2001) intentó medir el desarrollo de las habilidades auditivas de los cantantes de coro a través del aprendizaje de la improvisación musical. Con una muestra de 92 participantes, 41 alumnos formaron parte del grupo experimental que recibieron una formación en improvisación durante 15 minutos de entrenamiento cada dos días a lo largo de 9 semanas. Los resultados demostraron que los participantes del grupo experimental mejoraron significativamente la media de sus habilidades de reconocimiento auditivo. Específicamente, Whitman (2001) constató que la improvisación musical había permitido perfeccionar ampliamente las habilidades auditivas implicadas en el reconocimiento de intervalos, las melodías y la identificación de las fundamentales de los acordes.

El aprendizaje de la improvisación también podría implicar el desarrollo de la capacidad de lectura a vista de los intérpretes. Según Williamon (2004) la

improvisación y la lectura musical son dos actividades que envuelven la planificación y la ejecución de secuencias motoras en tiempo real a partir de estímulos. En este sentido, el desarrollo de la improvisación permitiría a los aprendices potenciar ciertas habilidades relacionadas con la organización y realización de la lectura a vista. Sin embargo, sugiere ciertas diferencias, pues durante la lectura musical a vista el estímulo principal proviene de la partitura como forma de representación externa. Mientras que en el transcurso de una improvisación el estímulo viene generalmente de una estructura armónica o de unos referentes estilísticos de la obra interpretada, que ya han sido interiorizados por el músico. Montano (1983) realizó un estudio para determinar si los estudiantes de piano de un grupo de primaria, al incorporarles prácticas regulares de improvisación, podían demostrar un mayor desarrollo de la precisión rítmica en la lectura a vista. Para obtener los datos empleó un diseño de grupo experimental y de control pretest-postest con 32 estudiantes de clases de piano de enseñanza elemental en la Universidad de Denver. Ambos grupos recibieron una práctica idéntica de lectura a vista. Sin embargo, el grupo experimental también recibió al mismo tiempo un programa de ejercicios para improvisar piezas, mientras que el grupo de control no. Las sesiones se llevaron a cabo una vez por semana en un lapso de seis semanas. Las conclusiones que obtuvo Montano (1983) fueron que el grupo experimental mostró un rendimiento significativamente mayor de precisión rítmica en la lectura a vista que el grupo de control que no tenía esa práctica.

En términos más amplios, Azzara (1993) sugiere que la improvisación musical también podría influir positivamente en la calidad interpretativa de los estudiantes, ya que el aprendizaje de la improvisación influye en la afinación y la comprensión armónica, el sentido del ritmo y la expresividad de sus alumnos. En su investigación se propuso desarrollar y evaluar un plan de estudios de improvisación diseñado para mejorar el rendimiento musical de los estudiantes de instrumento de quinto de primaria. El objetivo del estudio fue investigar sobre los efectos de la práctica de la improvisación en el rendimiento musical de estudiantes de viento y percusión. Participaron 66 alumnos, el estudio duró 27 semanas y la formación en improvisación estuvo fundamentada en los principios de la teoría del aprendizaje musical Gordon (2007). Azzara (1993) concluyó que los estudiantes que recibieron clases de

improvisación tuvieron un rendimiento interpretativo significativamente más alto que los estudiantes que no la recibieron. Al respecto especifica que el aprendizaje de la improvisación permitiría a los estudiantes aplicar los conocimientos tonales, rítmicos y expresivos en la interpretación de obras leídas, lo que mejoraría considerablemente su performance musical. Los datos obtenidos en esta investigación aportan evidencia preliminar de que la improvisación contribuye a la mejora del rendimiento musical instrumental en los estudiantes de primaria.

Contrario a los hallazgos de Azzara (1993), un estudio similar realizado por Rowlyk (2007) no pudo encontrar efectos positivos de la improvisación musical en otras habilidades interpretativas de los instrumentistas. Según Deprés & Dubé (2014), la ausencia de resultados se podría deber a que los métodos pedagógicos empleados por el investigador para enseñar al grupo experimental incluían actividades que no estaban relacionadas con la improvisación, como ejercicios de lectura a vista. En este sentido, es posible que Rowlyk (2007) no haya puesto en práctica de forma adecuada el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación a través de un material educativo consistente y pertinente. Sin embargo, es fundamental que continúen otras investigaciones dentro del campo, con el fin de aunar resultados y corroborar los posibles efectos de la improvisación musical en otras habilidades interpretativas.

Otra consecuencia positiva de la práctica de la improvisación podría ser su contribución en la presencia escénica del músico. Según Kenny & Gellrich (2002), la reacción auténtica a partir de los conflictos generados durante la improvisación permitiría un control y una seguridad frente a las diferentes adversidad que puede padecer un músico durante la performance. Es decir, gracias a la utilización creativa de los errores a través de la capacidad de crear, a través de estos, nuevas ideas o conceptos y asociaciones, los músicos se empaparían de una mayor seguridad interpretativa evitando la ansiedad y el pánico escénico. Al respecto, en un estudio realizado por Montello (1989) se combinaron grupos experimentales y de control pre y post tratamiento para evaluar la eficacia de la musicoterapia grupal holística como un tratamiento para el miedo y la ansiedad generadas por el estrés del rendimiento musical. El tratamiento consistió en el uso de la improvisación musical clínica, dentro

de otras técnicas. Los resultados demuestran que el tratamiento fue efectivo para reducir la ansiedad escénica y para aumentar la confianza en los músicos. Concluyendo que la intervención holística de musicoterapia grupal se recomienda como una forma de reducir la ansiedad generada por el rendimiento, al ayudar a los músicos a tomar conciencia de las situaciones subyacente. También la terapia les permitió a los instrumentistas a vincularse con su propia música y a transformar la ansiedad a través de la creatividad gracias a un proceso de reparación. Si bien los resultados del estudio contribuyen a acercarnos a unas posibles aportaciones positivas de la improvisación musical en la ansiedad escénica, la forma de tratamiento de musicoterapia integral (holística) no permite diferenciar concretamente las aportaciones específicas de la improvisación dentro del tratamiento terapéutico. Al respecto, resulta esencial una continuación en el trabajo investigativo que puntualice los aportes de la improvisación en los problemas escénicos de los intérpretes.

Todos estos estudios se han centrado en los posibles efectos positivos que tiene la improvisación musical en los propios músicos que la interpretan, sin embargo, ahora queremos cambiar el prisma y exponer una visión hacia los efectos que podría tener en el público. Bajo una mirada filosófica, podríamos decir que la improvisación musical es un fiel reflejo de lo apolíneo y en gran medida de lo dionisiaco. Esta dualidad, ya presente en la naturaleza, expresa los dos impulsos básicos del espíritu presentes en el arte griego. En este sentido, lo apolíneo, que nace de un impulso hacia la forma y de una actitud de huida frente al llegar a ser, se manifiesta en las formas limpias y armónicas de la escultura y de la poesía épica. En cambio lo dionisiaco, que tiene su origen en la fuerza vital y la participación en el devenir, se expresa en la exaltación artista de la música. Lo apolíneo es a lo dionisiaco como la forma es al caos, la razón al instinto, la luz a la oscuridad, la serenidad a la inquietud o el sueño a la embriaguez. Los dos instintos, tan diferentes el uno del otro, caminan juntos esencialmente en abierta discordia, pero también incitándose mutuamente a nuevos partos siempre más enérgicos, con la finalidad de transmitir y perpetuar el espíritu de aquel contraste (Lines, 2009). Al respecto, consideramos que la improvisación musical es una forma de interpretación que pone el acento en las cualidades sorprendentes y particulares de los eventos, donde lo interesante y notable son sus orientaciones

musicales inciertas, imprevisibles e instintivas. Hacer improvisación determina asumir dicha incertidumbre y situarla en el primer plano de la manifestación artística y musical. En este sentido, la percepción del público que escucha una interpretación improvisada se vincula con una representación armoniosa, pero a la vez, se relacionada con las libertades y el tratamiento imprevisibles de los elementos del material musical. Al respecto, podemos señalar que la escucha participativa de la improvisación podría contribuir a una recuperación de lo dionisiaco en el público, a diferencia de la denominada decadencia apolínea determinada por el dominio del racionalismo. Es decir, la improvisación musical resultaría una suerte de puente o guía para que el público, al igual que el intérprete, se conecte con las diferentes formas de expresividad instintivas que en gran medida permanecen ocultas por los altos niveles de racionalidad heredados de nuestra tradición occidental. Como consecuencia, esto nos hace pensar que también la improvisación jugaría un papel fundamental en que los alumnos se puedan conectar más directamente con su mundo interior y con formas de expresión personales e intuitivas. En este sentido, la improvisación musical contribuiría como una forma distinta de estar en el mundo, que incorpora cualidades tales como la asunción de riesgos, la reflexividad, la espontaneidad, la exploración, la participación y el juego (Higgins & Mantie, 2013).

2.3. Consideraciones para el diseño de una programación didáctica fundamentada en la improvisación

Consideraciones sobre el aprendizaje

El aprendizaje es una función natural de las personas y se relaciona con una sensibilidad a los cambios que el mundo nos produce, dichos cambios están determinados por la motivación de demandas culturales y por los diferentes enfoques teóricos que adoptemos para su aprehensión. En este sentido, resulta complejo definir qué es el aprendizaje por tratarse de una categoría natural más que de un concepto específico, lo que implica que en ocasiones sea complejo distinguirlo entre otros significados afines como la memoria o la enseñanza (Pozo, 2008). Si bien en

prácticamente cualquier actividad o conducta humana existen características que involucran la existencia de aprendizaje, Pozo (2008) identifica la importancia de lo *eficaz* y lo *satisfactorio* como dos elementos claves que definen a un buen aprendizaje. Al respecto señala que el aprendizaje humano involucra un alto costo energético y como actividad cultural también determina un alto costo social y económico. En este sentido, no es posible únicamente valorar el aprendizaje humano en relación a los resultados obtenidos, sino que es necesario que exista un equilibrio entre esos resultados y el esfuerzo personal y social que se ha requerido para la obtención de dichos resultados. Si no existe un buen nivel de eficacia en el aprendizaje, lo más probable es que ocurra una sensación de insatisfacción en la sociedad y por ende en los alumnos y profesores involucrados en el proceso. Por lo tanto el aprendizaje produce unos buenos resultados si, considerando el esfuerzo obtenido (eficaz), genera una sensación de placer en los agentes implicados (satisfacción). Al respecto, Pozo (2008) define tres rasgos prototípicos que un buen aprendizaje debe percibir o demostrar. 1) Un cambio duradero: un cambio conceptual en los aprendices que implica una modificación de los conocimientos y conductas anteriores. 2) Un aprendizaje transferible a nuevas situaciones: una asimilación y generalización del aprendizaje para lograr utilizarlo en otros contextos. 3) La práctica debe adecuarse a las metas realizadas: es necesario adaptar el proceso educativo a los objetivos del aprendizaje, pues si bien la cantidad de práctica es importante, resulta más trascendental su concordancia con las metas.

A la hora de evaluar el aprendizaje, Pozo (2008) propone tres componentes principales que sintetizan toda situación de aprendizaje. 1) Los resultados: que consiste en lo que se aprende o lo que cambia como consecuencia del aprendizaje, es decir, el *qué* se aprende. 2) Los procesos: relacionado con las actividades mentales o cognitivas que las personas realizan para aprender, es decir, el *cómo* se produce el aprendizaje. 3) Las condiciones: se relaciona con las circunstancias externas que se pueden manipular y variar, dichas condiciones deben estar subordinadas a los procesos y resultados, es decir, se refiere al *cuándo*, *cuánto*, *dónde*, *quién*, etc.

En relación a las concepciones y prácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música, Pozo, Bautista, & Torrado (2008) sostienen que al igual que lo ocurrido en otras áreas del conocimiento, los maestros de música mantienen diferentes concepciones implícitas sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Los factores que determinan dichas concepciones pueden estar establecidas por la relación entre profesores y alumnos, el tratamiento del material de aprendizaje (métodos, partituras) y el instrumento musical que se aprende a tocar. Los autores afirman que las diferentes relaciones entre estos factores les han permitido la identificación de tres tipos de concepciones o *teorías implícitas*¹⁴, que en relación con el ámbito de la educación musical implica diferentes elementos.

La primera concepción es la denominada teoría *directa* (Casas & Pozo, 2008), que es la más simple y representa una suerte de conductismo ingenuo, el cual minimiza el aprendizaje a unos resultados musicales específicos que se producen gracias a exponer explícitamente los contenidos a los alumnos por parte del profesor. En esta concepción enseñar produce directamente un aprendizaje, el cual es adquirido por el alumno a través de una práctica adecuada. Concretamente en la música, este aprendizaje se minimiza al dominio técnico y la práctica repetitiva de lo que debe aprender el alumno, donde el objetivo o producto es la búsqueda directa del *sonido deseado*. Es decir, esta enseñanza se centra en la reproducción mecánica de partituras como un fin en sí mismo. En esta teoría directa del aprendizaje musical, la clase tiende a ser un monólogo unidireccional dictado por el profesor, el cual establece la ejecución de una partitura que primero suele ser solfeada. Posteriormente la reproducción del alumno es constantemente interrumpida por el profesor, el cual corrige los errores que él considera importantes. En esta concepción lo fundamental es reproducir fielmente y de la forma más real posible lo que está escrito en la partitura y es el profesor el que da todas las instrucciones detalladas de cómo se debe hacer, evitando que el estudiante participe en la construcción de sus interpretaciones (Pozo et al., 2006).

¹⁴ Para más detalles sobre las teorías implícitas en educación ver: Pozo, 2008; Pozo et al., 2006; Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos Sanz, & Pozo, 2006.

La siguiente teoría implícita, que está emparentada con la anterior pero que implica una concepción más elaborada, es la denominada *interpretativa* (Casas & Pozo, 2008). Esta concepción complementa a la anterior, es decir, parte de reproducir fielmente la partitura pero también incorpora la idea de apropiarse de los procesos que la hacen posible, sin que esos procesos distorsionen la realidad que debe ser aprendida. En esta concepción existe una relación lineal entre condiciones, procesos y resultados que busca la consecución de un aprendizaje que consiste en la copia de una realidad externa de la cual el intérprete se debe apropiarse (Casas, 2013). En este segundo nivel se identifican patrones y tendencias a través del establecimiento de relaciones entre los códigos explícitos en las partituras, los cuales son decodificados, traducidos e interrelacionados (Casas & Pozo, 2008). El *sonido deseado* aquí estaría mediado por el dominio de diferentes procesos o procedimientos cognitivos y motores. Por ejemplo una posibilidad de teoría o concepción implícita interpretativa sería realizar un análisis armónico de una partitura para entender su relación con la conducción melódica. Es decir, si bien la enseñanza suele centrarse en promover un dominio técnico de los procedimientos motores necesarios para una correcta interpretación, se complementa con procesos cognitivos y conocimientos conceptuales que hacen posible tocar las partituras de forma correcta, siempre manteniendo la idea de que el profesor es el que debe dar las instrucciones.

Las dos concepciones expuestas anteriormente comparten la idea de que el aprendizaje de la interpretación musical debe centrarse en reproducir de la manera más fidedigna posible los elementos explícitos en la partitura, por lo tanto el profesor debe evitar acción que pueda descarrilar al alumno de esa meta. Finalmente el tercer nivel es denominada como concepción *constructiva*, por su acercamiento a los supuestos constructivistas (Pozo et al., 2008). Aquí la enseñanza se centra en el control y dominio de los procesos mentales y los procedimientos motores de forma coordinada, donde es el propio alumno el que debe ejercer el control o regulación de sus acciones para construir el sonido que *él desea*. En este nivel ya no reside la posibilidad de enfocar la enseñanza a la decodificación de partituras y de control técnico del instrumento, sino que se centra en enseñar a controlar mentalmente y a sentir el propio cuerpo como ente que interpreta a través del instrumento las

representaciones mentales que se han construido de la música (Pozo et al., 2008). La concepción constructiva determina el establecimiento de relaciones conceptuales a partir de un análisis global de la estructura de una partitura, donde el estudiante necesita ir más allá de la información explícita e implícita en la partitura y acceder a otros conocimientos previos que se relacionen con el contenido representado. Un claro ejemplo de esta concepción es considerar el contexto histórico en el que fue compuesta la obra con la intención de representar el momento fidedigno de su creación a través de una construcción realizada por el intérprete (Casas & Pozo, 2008).

Si bien los estudios centrados en las concepciones directa, interpretativa y constructiva en la música expuestos anteriormente se enfocan en la partitura como referente externo de representación musical, pensamos que dichas propuestas pueden ser consideradas dentro de la enseñanza de la improvisación musical. En primer lugar porque, si bien la improvisación no representa una lectura concreta de una partitura, sí se utilizan partituras como guías melódicas y de progresiones armónicas. Además, desde una visión más general es posible aplicar dichas concepciones en un entorno relacionado con la improvisación musical. Es decir, consideramos factible abstraer las diferentes concepciones implícitas y aplicarlas en el desarrollo de un programa de enseñanza de improvisación musical. Con la finalidad de resumir las tres concepciones propuestas anteriormente, hemos elaborado una tabla que las relaciona a partir de las dimensiones propuesta por Pozo & Torrado (2006) que definen los diferentes escenarios que pueden ocurrir en un proceso de enseñanza musical. Las situaciones son: conocimientos previos, motivación, organización de la enseñanza, estrategias didácticas, mejora de la enseñanza (formación docente).

| | Conocimientos previos | Motivación | Organización de la enseñanza | Estrategias didácticas | Mejora de la enseñanza |
|----------------|---|--|---|--|--|
| Directa | No se utilizan. El alumno como <i>tabula rasa</i> | Se da por supuesta. Se mantiene a través de la evaluación y se afianza mediante recompensas o castigos | Gestionado por el profesor desde los contenidos, en función del material o instrumento de aprendizaje | Dar información al alumno sobre lo que debe hacer, se fundamenta en instrucciones previas | Mejora si los profesores son mejores intérpretes, es decir, los mejores músicos son los mejores profesores |
| Interpretativa | Se incorporan pero los guía el profesor | Es un proceso cognitivo mediador gestionado por el profesor | Gestionado por el profesor en función de las acciones motoras y cognitivas que producen resultados o contenidos | Se explica el porqué de las acciones. Se realiza un proceso de reflexión guiado absolutamente por el profesor | Incorporación de técnicas y recursos didácticos para que el profesor transmita de mejor forma el aprendizaje |
| Constructiva | Son el principio o motor de la enseñanza | El profesor debe ayudar al alumno a generar y reconstruir sus propias metas | Desde el propio alumno, estimulando los conocimientos previos, reflexionando sobre sus acciones, promoviendo la metacognición | Desde el alumno, actividades guiadas que promueven los procesos de reflexión y regulación del propio aprendizaje | Para mejorar el profesor debe organizar la enseñanza desde los conocimientos previos y las capacidades, promoviendo la reflexión |

Tabla 2.4. Concepciones implícitas y escenarios de aprendizaje musical

Estas tres concepciones sobre el aprendizaje no se encuentran probablemente nunca en su estado natural, ya que muchas de las prácticas de los profesores se hallan reguladas por teorías implícitas que normalmente los docentes no conocen y que por lo tanto no pueden controlar. Sin embargo, Pozo et al. (2008) consideran que las prácticas docentes que prevalecen en las aulas de los conservatorios de música son las más conservadoras, es decir, en los procesos de enseñanza de la educación formal suele predominar la teoría directa del aprendizaje. En un estudio realizado sobre las concepciones implícitas de enseñanza por Pozo & Torrado (2006), se compara lo que dicen los profesores que hacen en sus clases a través de un cuestionario con lo que realmente hacen a través del análisis de sus clases. Los resultados demuestran que los profesores no dicen lo que hacen o quizás no hacen lo que dicen. Además, existe una desfase crítico, en el sentido que cuando práctica y discurso no coinciden, lo que los profesores dicen que hacen suele estar un paso más arriba de lo que realmente hacen en la práctica. En la siguiente tabla extraída de la investigación podemos ver las diferencias de las concepciones del aprendizaje (directa, interpretativa y constructiva) de los profesores estudiados entre lo que dicen que hacen y lo que hacen realmente.

| Profesor | Concepción mantenida en el cuestionario | Concepción mostrada en la práctica |
|----------|---|------------------------------------|
| A | Interpretativa-Constructiva | Directa |
| B | Constructiva | Interpretativa |
| C | Constructiva | Constructiva |
| D | Interpretativa-Directa | Directa |
| E | Directa | Directa |

Tabla 2.5. Del dicho al hecho, estudio de profesores de música Pozo & Torrado (2006)

En relación a las concepciones de aprendizaje que consideraremos para el diseño de un programa fundamentado en la improvisación, claramente nos enfocamos hacia una práctica constructiva que permita compartir con el alumno, a partir de sus conocimientos previos, las tareas adecuadas que le otorguen la capacidad de reflexionar, estableciendo metas conjuntas, fomentando la valoración positiva y promoviendo las expectativas de éxito desde el alumno. Es decir, no se trata de halagar al alumno a partir una visión extrínseca por parte del profesor, sino de fomentar la propia valoración de forma intrínseca en el estudiante. En este sentido, es necesario graduar la información y focalizar la atención del alumno con el propósito de que sea capaz de aprender a percibir y manejar la improvisación musical por sí mismo a través del control de su propia actividad motora y cognitiva. En consecuencia, fundamentar nuestra programación en el tercer nivel denominado constructivo, conlleva un enfoque orientado hacia la comprensión artística de la música que permita la construcción del conocimiento a través de la comunicación de un mensaje personal, otorgando así una comprensión íntegra y promoviendo la creatividad del intérprete.

En relación a la creatividad, Csikszentmihalyi (1998) realiza una investigación entre los años 1990 y 1995, en la Universidad de Chicago con el propósito de estudiar la creatividad a partir del análisis de datos biográficos proporcionados por 91 personas creativas, seleccionadas en función de la correspondencia con los siguientes criterios: 1) haber modificado un campo importante de la cultura, 2) estar aún en actividad, 3) tener al menos sesenta años y también 4) que las personas incluidas permitieran una amplia representación de contextos culturales. El estudio plantea que las personas creativas son diferentes entre sí por una multiplicidad de factores, pero el aspecto que les envuelve a todas es que les encanta lo que hacen. No se relaciona con lograr la fama o ganar mucho dinero, sino que se refiere a realizar y desarrollar el trabajo que disfrutan haciendo. Es decir, las personas creativas realizan actividades gratificantes sin tener una relación directa con el *qué* hacen, sino más bien con el *cómo* lo hacen. En el estudio, la principal respuesta relacionada con cómo se sienten las personas creativas cuando hacen aquello que más les gusta es: idear o descubrir algo nuevo. Al parecer entonces la creatividad permite que las personas, gracias a que disfrutan descubriendo y creando, generen una sensación de agrado que conlleva como consecuencia una

relación directa con la anhelada felicidad. Csikszentmihalyi (1998) ha confirmado que lo que mantiene la motivación de las personas creativas es la calidad de la experiencia que sienten cuando están ensimismadas en la actividad, si bien muchas veces dicha práctica implica situaciones penosas, arriesgadas y difíciles. Así mismo, precisa que la sensación de placer que produce la creatividad a través de una experiencia óptima es posible denominar como *fluir*. El estado de flujo lo relaciona con la sensación que experimentan las personas creativas en estados de conciencia casi automáticos, sin esfuerzo alguno, complementado con una alta concentración que permita que la actividad funciones de manera inmejorable. Al respecto define nueve puntos que involucran la concreción de una experiencia placentera, creativa y óptima, es decir, de un estado de flujo.

1. Hay metas claras en cada paso del camino: Es necesario saber lo que se tiene que hacer a través de metas claras.
2. Hay una respuesta inmediata a las propias acciones: Es necesario saber cómo se está realizando la actividad, valorándola en sus diferentes etapas.
3. Existe equilibrio entre dificultades y destrezas: Es necesario que las capacidades correspondan de forma adecuada con la tarea.
4. Actividad y conciencia están mezcladas: Debe existir una conexión entre la mente y la acción, es decir, es necesario que exista una concentración enfocada hacia lo que se hace.
5. Las distracciones quedan excluidas de la conciencia: Únicamente existe una conciencia del aquí y el ahora, se manifiesta una concentración sobre el presente que abstrae de la vida cotidiana.
6. No hay miedo al fracaso: No se plantea el fracaso porque la actividad mantiene absorta a la persona, es necesaria una sensación de control total gracias al conocimiento de la tarea y a la concordancia entre las habilidades y los objetivos.
7. La autoconciencia desaparece: Durante la actividad ocurre una abstracción total que determina una carencia de conciencia en el yo. Al

concluir un episodio de flujo generalmente ocurre un engrandecimiento de la conciencia y la persona siente una valoración positiva de sí mismo.

8. El sentido del tiempo queda distorsionado: Ocurre un desfase entre el tiempo cronológico y el tiempo de la experiencia, se pierde el sentido del tiempo pues la concentración se enfoca en la tarea.
9. La actividad se convierte en autotélica: Ocurre un disfrute de la experiencia como tal, es decir, la tarea tiene un fin en sí misma y no necesariamente depende de una razón exotélica para realizarla, sino que se efectúa exclusivamente por la experiencia que la proporciona.

Al respecto Csikszentmihalyi (1998) concluye que quizás el secreto para una realización personal y una vida feliz esté determinada, en muchos aspectos, por aprender a lograr estados de flujo en la mayoría de las actividades que realizamos. En este sentido, sostiene que si las actividades ocurridas durante nuestra existencia se convierten en autotélicas, lograríamos disfrutarlas y ser felices pues merecerían la pena en sí mismas.

A nuestro entender, la propuesta sobre creatividad y su consecuencia del estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1998) es claramente extrapolable a contextos educativos musicales fundamentados en la improvisación. En este sentido, resulta fundamental incorporar en un programa de improvisación las metas que se pretenden desarrollar, es decir, el alumno como participante del proceso educativo debe construir las metas y objetivos con el profesor y así poder tenerlas claras desde el inicio de las diferentes actividades. Además es necesario que los participantes del proceso educativo puedan evaluar en cada momento los diferentes logros y dificultades, sin embargo, siempre debe primar la valoración de los resultados positivos pues los errores y dificultades son entes potenciadores del saber y no problemas irresolubles. Es esencial equilibrar las habilidades que se van a desarrollar durante el aprendizaje con las dificultades de la tarea, pues si bien es fundamental asumir riesgos durante una improvisación, el estudiante debe sentir que puede superar los problemas de la interpretación. El ambiente de trabajo en una actividad improvisada debe propiciar la sensación de plenitud y entrega total en la actividad, así

el estudiante puede establecer una conciencia íntegra y evitar distracciones. Al establecer estados de flujo durante el aprendizaje de la improvisación es posible lograr que el estudiante se olvide del yo, perdiendo además la conciencia sobre el tiempo, lo que le permitiría dejar de lado las diferentes preocupaciones y añoranzas de la vida cotidiana. Al reunir todo lo señalada anteriormente, el alumno podrá disfrutar de la música como una experiencia creativa autotélica, disfrutando del aprendizaje como una actividad que está por delante de cualquier recompensa extrínseca carente de trascendencia.

Consideraciones específicas sobre improvisación musical

La integración de la improvisación en la clase de instrumento es un material imprescindible dentro del hacer pedagógico del maestro de música. Azzara (2002) manifiesta que la improvisación es un cimiento educativo fundamental que debe formar parte de planes de estudios inclusivos, donde la premisa fundamental sea la combinación holística de los conocimientos musicales en un entorno plasmado por la creatividad. Es este sentido, señala que una incorporación dinámica, eficaz y asertiva de la improvisación tendría como consecuencia un desarrollo integral de la práctica instrumental en los estudiantes de música.

En el *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Azzara (2002) propone la necesidad de establecer una cultura y una comunidad relacionada con el mundo de la improvisación, estableciendo ambientes donde la improvisación y la espontaneidad se puedan nutrir a través de espacios de interacción, formando parte de un estilo de vida. Señala que la adquisición de las habilidades de improvisación se desarrollan de forma natural y que todos los estudiantes tienen cierto potencial para improvisar. Afirma que es necesario distinguir la importancia de la improvisación como parte de un plan de estudios exhaustivo, ya que influye en el desarrollo de otras habilidades musicales tales como escuchar, interpretar, leer, componer y analizar. Finalmente, sugiere la necesidad de incorporar modelos de evaluación de las

habilidades de improvisación para ayudar a los profesores a atender las necesidades individuales de los estudiantes.

Por otra parte, Azzara (2002) sugiere que a través de la improvisación es necesario entregar herramientas significativas a los alumnos que les permitan hacer música de manera espontánea. Señala que la improvisación le otorga a los alumnos la capacidad de expresarse individualmente y desarrollar un nivel más alto de pensamiento, estableciendo una relación más comprensiva e íntima con la música. Estos objetivos pueden ser conseguidos cuando los alumnos entienden los niveles más profundos de la arquitectura tonal y rítmica de la música, gracias al aprendizaje de la improvisación. Azzara (2002) plantea la necesidad de un aprendizaje paulatino de la improvisación a través de la creación progresiva de notas dentro de patrones, patrones dentro de frases y frases dentro de formas tonales y rítmicas más amplias. Esta forma de aprendizaje progresivo resultaría fundamental para que los estudiantes logren desarrollar las habilidades necesarias para crear improvisaciones con sentido.

Creemos que la improvisación puede ser además una herramienta para que los alumnos desarrollen una autorregulación de su aprendizaje, lo cual les permitiría crear sus propias estrategias de planificación y control de la práctica. Dicha situación les generaría además la posibilidad de optimizar sus rutinas de estudio. Como plantea Pozo (2008,p.502), el estudiante debe comprender y analizar lo que está haciendo y por qué lo hace a través de procesos reflexivos constantes, ya que dichos procesos implican el crecimiento de un meta-conocimiento sobre los procedimientos empleados durante las prácticas de estudio. En este sentido, consideramos que es necesario enfocar la enseñanza de la improvisación hacia el perfeccionamiento deliberado de los procesos mentales que los estudiantes desarrollan durante sus rutinas de estudio. Es decir, el alumno deberá comprender y repensar constantemente los objetivos que guían su práctica instrumental, con el fin de descubrir sus debilidades y virtudes y enfocar su *praxis* hacia la concreción de expectativas reales, que permitan el crecimiento de sus interpretaciones. Al respecto, Peral & Dubé (2014) sostienen que los expertos demuestran mayores capacidades de análisis, lo que les permitiría identificar con mayor facilidad y rapidez los problemas que necesitan solucionar. Sin

embargo, afirman que los músicos principiantes tiene propensión a practicar de manera repetitiva, sin una actitud reflexiva sobre sus errores, que les permita establecer las estrategias necesarias para corregirlos. Por lo tanto, afirman que es fundamental que el profesor de instrumento proporcione una guía pedagógica adecuada, ya que esto otorgaría la posibilidad de mejorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes. En este sentido, pensamos que dicha adecuación deliberada del programa de estudios, tanto por parte del maestro y del alumno como entes absortos y reflexivos en el proceso, tendría no solo un efecto positivo en la calidad de las rutinas de estudio sino también en el desarrollo y fluidez armónica de la clase.

Las estrategias de estudio necesarias para optimizar las rutinas de trabajo relacionadas con el proceso de aprendizaje de la improvisación han de abogar por una distinción de las características específicas de cada alumno, considerando que todos los estudiantes tiene la capacidad para desarrollar las habilidades improvisatorias (Azzara, 2002). El principio del *talento innato* como requisito fundamental en la obtención de la pericia ha quedado obsoleto, dando como resultado la importancia de una práctica reflexiva denominada *práctica deliberada* (Pressing, 2004).

Actualmente existen evidencias substanciales de que la práctica intensiva y adecuada (*práctica deliberada*) está relacionada con el nivel experto y es probable que los fundamentos de la destreza puedan hallarse en los factores que predisponen al individuo a dichas prácticas intensivas (Pressing, 2004, p.52)

Es decir, para potenciar el aprendizaje de la improvisación resulta fundamental que ésta se desarrolle bajo el concepto de *práctica deliberada*, entendida como el conjunto de actividades que se diseñan específicamente para cada alumno y se ejecutan bajo la orientación de un maestro experimentando, centrándose en subobjetivos particulares relacionados directamente con la actividad principal. Dichas actividades deben ser llevadas a cabo por el alumno entre una y otra sesión conjunta y siempre se relacionan con el mismo dominio de conocimiento (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Pressing, 2004). La incorporación de la *práctica deliberada* en la

clase de instrumento fortalece los lazos existentes tanto entre el profesor y su alumno, como también entre los alumnos de una misma clase, debido a que una de las condiciones necesarias para dicha práctica es la interacción con otros (Ericsson et al., 1993). A nuestro entender, los diferentes diálogos musicales que se producen en el transcurso del aprendizaje de la interpretación improvisada conjunta, refuerzan las relaciones interpersonales entre los diferentes participantes del proceso. Esta reciprocidad o *feedback* (retroalimentación) sitúan al maestro y a sus alumnos en un mismo plano de interdependencia, donde cada uno aporta a la causa desde su propio punto de vista, pero a la vez poniéndose en el lugar del otro. Es decir, a través de la *práctica deliberada* el profesor y el aprendiz trabajan a la par en el crecimiento del conocimiento de la improvisación, gracias a una retroalimentación reflexiva conjunta. Así mismo, consideramos que el diseño de un programa de estudio fundamentado en la improvisación se debe fundamentar en el fortalecimiento de dichas relaciones a través de la generación espacios de diálogos musicales y hablados que promuevan el óptimo devenir del aprendizaje.

Según Ericsson et al. (1993) existen ciertas características de la práctica que la convierten en eficaz y que permiten mejorar la ejecución en un dominio de conocimiento. Por una parte es fundamental la motivación del aprendiz para realizar la tarea, así como el esfuerzo que realice para mejorar su ejecución. Además es necesario que el diseño de la tarea tenga en cuenta el conocimiento previo del aprendiz y le permita entenderla, para que la pueda desarrollar de forma efectiva. Es esencial que exista una retroalimentación conferida por alguien diferente al aprendiz, que guíe el desarrollo de la tarea y coordine las tareas necesarias para obtener los resultados esperados. Finalmente, Ericsson et al. (1993) proponen que es imprescindible una ejecución repetida de la misma tarea u otra similar a esta para que la práctica se convierta en eficaz.

Según Pressing (2004), en el sentido específico de la improvisación musical la *práctica deliberada* se puede alcanzar trabajando en contextos dirigidos por un experto, pero también a través de la audición de ejemplos de interpretaciones de músicos experimentados. Sostiene además que otras formas de desarrollar las

habilidades de improvisación derivan del estudio de la teoría y el análisis, así como del trabajo interactivo en grupos del mismo nivel durante los ensayos e interpretaciones. A nuestro entender, es complementario a lo propuesto por Pressing (2004) la necesidad de que el estudiante comparta situaciones improvisadas con intérpretes más avanzados, lo cual le permitiría establecer referentes surgidos de espacios colaborativos más complejos. En este sentido, creemos que el papel del maestro debe ser transversal y abierto, estando constantemente atento a las inquietudes y trabajos externos que los alumnos puedan estar desarrollando. Según nuestra experiencia docente, muchas veces desde esas inquietudes y participaciones personales de los estudiantes en otros contextos musicales como pueden ser bandas amateurs, surgen justificación y puntos de partida para empezar un trabajo más profundo relacionado con el aprendizaje de la improvisación.

En lo referente a las aplicaciones pedagógicas para la enseñanza de la improvisación, las investigaciones manifiesta una diversidad de estrategias para su aplicación en el aula por parte de los maestros (Azzara, 2002; Després & Dubé, 2014; Pressing, 2004; Kenny & Gellrich, 2002). A la hora de empezar a planificar un programa de estudio personalizado, así como para su posterior evolución, sería esencial poder nivelar al alumno en la situación real en la que se encuentra con la improvisación. En este sentido, Kratus (1991, 1995), afirma que el proceso y evolución de la improvisación musical se puede dividir en siete fases:

- 1) Exploración: fase preparatoria al aprendizaje de la improvisación en donde el alumno experimenta combinaciones de sonidos en un contexto poco estructurado.
- 2) Improvisación basada en el proceso: el alumno empieza a repetir motivos coherentes.
- 3) Improvisación basada en el producto: el alumno utilizar principios de organización estructurales como la tonalidad, el pulso y el metro.
- 4) Improvisación fluida: el alumno ha automatizado suficientemente los conocimientos técnicos para improvisar de una manera más cómoda.

- 5) Improvisación estructurada: el alumno tiene un repertorio de estrategias para dar una estructura formal a su improvisación.
- 6) Improvisación estilística: el alumno improvisada respetando las características armónicas, melódicas y rítmicas de un estilo en particular.
- 7) Improvisación personal: etapa rara vez alcanzada, cuando el músico trasciende los estilos conocidos para desarrollar un estilo personal, con su propio sistema de reglas y convenciones.

Consideramos fundamental que la incorporación de la improvisación en la clase de instrumento reflexione sobre las fases secuenciales propuestas por Kratus (1991, 1995). De esa forma, es posible establecer los conocimientos o actividades pedagógicas que son factibles de incorporar en las diferentes etapas, con el fin de respetar el nivel y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Así el alumno podrá sentirse reflejado en un proceso evolutivo demarcado en etapas concretas, que van desde la exploración hasta la improvisación personalizada, pasando por una serie de gradación donde el estudiante progresivamente va evolucionando a través la repetición de pequeños motivos coherentes hasta llegar a una improvisación con estilo personal.

Uno de los principales desafíos del intérprete al improvisar es el de encontrarse de forma sincrónica con aspectos motrices relacionados con la técnica, así como con elementos intelectuales referidos al pensamiento musical. Estos factores influyen en el devenir de la improvisación y limitan y apremian al intérprete a la hora de desarrollar su ejecución. Como señala Pressing (2004), la improvisación está construida sustancialmente por diferentes constreñimientos que a menudo son bastante severos. Dichas dificultades se relacionan con el procesamiento de la información y las acciones prácticas implicadas en el proceso. En este sentido, el improvisador debe ejecutar una codificación sensorial y perceptiva en tiempo real, por lo tanto en un primer momento es necesario trabajar los diferentes aspectos que confluyen en el aprendizaje de la improvisación de forma aislada. Esto permitiría evitar un exceso de trabajo, otorgando espacios de mayor tranquilidad que generen la automatización de los conocimientos y

procesos, de manera previa a su integración en situaciones más complejas (Azzara, 2002). Coincidiendo con esta idea, Kenny & Gellrich (2002) afirman que la enseñanza de la improvisación se debe dividir en diferentes áreas, que han de ser desarrolladas de forma sistemática y en paralelo. Únicamente después de haber dominado conscientemente la capacidad de controlar cada aspecto por separado, los improvisadores pueden controlar inconsciente todos los aspectos de forma simultánea, así mismo, obtendrán la capacidad de interactuar sobre ellos. Es en ese momento cuando el profesor o guía debe evaluar para orientar al alumno hacia un ejercicio donde pueda utilizar dicho aprendizaje en el contexto real de una improvisación (Després & Dubé, 2014).

Para potenciar el desarrollo de las habilidades relacionadas con la improvisación, es necesario elaborar un plan de aprendizaje de común acuerdo entre el profesor y el alumno. Si bien el programa debe permitir al aprendiz experimentar la práctica con una sensación de libertad, también es fundamental establecer límites que demarquen las actividades para calmar al estudiante y que no sienta que salta al vacío (Després & Dubé, 2014, p. 29). Al respecto, alguien que desconozca qué es la improvisación le puede parecer una situación de libertad extrema. A diferencia de ésta visión errónea, a la hora de enseñar a improvisar en música es esencial establecer reglas que delimiten lo que es o no posible de hacer durante el transcurso de la improvisación. Pero también dichas restricciones deben ser únicamente las imprescindibles para definir las características básicas de la materia que se está enseñando, sin las cuales la improvisación perdería su coherencia. Por ejemplo la utilización de una escala sobre una estructura armónica de un tema definiría una restricción mínima, porque delimitaría pero a la vez permitiría una expresión libre e individual. Para potenciar al máximo la expresividad del alumno que aprende a improvisar es necesario crear un contexto de aprendizaje que tenga condiciones básicas que acoten desde una perspectiva de libertad (F. Barrett, 1998).

Otro de los escenarios que debe crear el profesor de improvisación es introducir situaciones de inestabilidad en sus clases con el fin de promover en el alumno la capacidad de respuesta a situaciones inesperadas. Es decir, el maestro tiene

que lograr establecer contextos que rompan con las rutinas y desconcierten al alumno, potenciando una inestabilidad vigilada. Sin embargo, siempre bajo el alero del control por medio de situaciones que sean franqueables para el aprendiz y eviten el surgimiento de frustraciones. Al respecto Barret (1998), sugiere tres recomendaciones para controlar dichas situaciones: Creer en el potencial de sus músicos (o de sus estudiantes) para llevar a cabo la teoría propuesta, romper los hábitos proponiendo vías de acción alternativas y presentar los elementos desestabilizadores gradualmente, para que involucren desafíos superables.

Las improvisaciones surgen de contextos donde el intérprete está arriesgando constantemente con el afán de crear una obra plasmada de creatividad, lo que implica que nunca están libres de errores. Pero estos traspies musicales deben ser reformulados por los estudiantes y profesores como fuente de inspiración y no como equivocaciones categóricas. En este sentido, es deber del educador motivar a sus alumnos a utilizar de forma creativa sus errores a través de experimentaciones aventureras (Barrett, 1998). Coincidiendo con lo anterior, consideramos que los estudiantes deben ensayar situaciones inesperadas que les permitan solventar momentos adversos y aprender de ellos, pues en los contextos reales ocurridos durante la performance es recurrente encontrar escenarios de este tipo. Pensamos que es fundamental además inculcar en el alumno la premisa de no buscar los estándares de perfección, sino la experimentación consciente y progresiva de una libertad controlada que represente su expresividad personal.

Continuando con la intención de potenciar el desarrollo de las habilidades de improvisación, es necesario establecer escenarios educativos concebidos bajo el alero de improvisaciones conjuntas entre el alumno y el profesor, pues resulta fundamental que el estudiante tenga acceso directo a la escucha de expertos. En este sentido, un estudio realizado por Young (2003) comprobó que los niños que realizan improvisaciones en reciprocidad con adultos expertos generan improvisaciones con más musicalidad y expresividad. Los resultados concretos de la investigación evidenciaron que los menores comenzaron a tocar de forma espontanea frases más equilibradas en términos métricos, crearon secuencias, relacionaron y transformaron

ideas musicales y tocaron con diferentes rangos dinámicos. Al respecto coincidimos con que improvisar con un músico más experimentado crea un ambiente de aprendizaje positivo para el desarrollo de las habilidades de improvisación, por lo tanto resulta significativo incorporar dichos contextos en los programas educativos. Así mismo, nos parece interesante agregar la importancia de establecer relaciones improvisadas entre alumnos de una misma clase (si es posible), como forma de entablar diálogos enriquecedores entre los pares. Consideramos que como plantean los autores antes citados, el hecho de tener que improvisar en un grupo de pares ayudaría a que el alumno logre comparar sus interpretaciones con referentes diferentes a su maestro. Por otro lado y desde el ámbito de nuestra experiencia, también podría contribuir a quitar el peso a la vergüenza o cohibición que muchos alumnos sienten cuando empiezan a improvisar. Estos planteamientos demuestran la importancia de realizar nuevas investigaciones sobre las diferentes aportaciones que podría implicar el *feedback* entre pares y con expertos en el aprendizaje de la improvisación.

A partir de nuestra experiencia personal, hemos identificado que los alumnos prefieren improvisar sobre acompañamientos armónicos y/o rítmicos porque se sienten más cómodos y por ende más tranquilos al tocar sobre una base de fondo que les guía. En este sentido, un estudio realizado por Guilbault (2009) reveló que los estudiantes de primaria que trabajaron la improvisación utilizando acompañamientos armónicos lograron mejores resultados en las evaluaciones de aprendizaje de las habilidades improvisatorias. De momento estos efectos significativos del aprendizaje de la improvisación con acompañamientos en estudiantes de primaria no han sido evaluados en personas mayores o más experimentadas y por lo tanto no es posible saber por ahora si es necesario dejar de utilizar acompañamientos en algunas etapas del proceso (Guilbault, 2009; Després & Dubé, 2014).

Barrett (1998) propone como una herramienta fundamental para el aprendizaje de la improvisación que el estudiante realice intercambios de roles entre acompañante y solista. Sostiene que es necesario alternar dichos papeles para potenciar su desarrollo auditivo y que esté más alerta a la manera en que improvisan los otros,

tanto si la improvisación es con su grupo de pares como en contextos de profesor y alumno. Sobre esta idea, consideramos que los estudiantes al situarse en el papel de acompañante deben ser mucho más estrictos con las formas armónicas y las secciones del tema que se está tocan. Así mismo, al acompañar no se ven tan afectados por las dificultades de aplicar la creatividad en todo su implicación. Por otra parte, cuando cambian al rol de solistas deben dejarse llevar por formas más libres elaborando improvisaciones con más expresividad. Por lo tanto, pensamos que al utilizar el intercambio de roles en cierta medida se potencia la rigurosidad del acompañante y la expresividad del solista en una misma práctica improvisada.

2.4. La programación didáctica, aspectos generales para su diseño

Para la realización de un diseño adecuado y contextualizado, la programación didáctica (PD) se debe fundamentar teniendo especial atención en el marco curricular vigente. Considerando que la propuesta didáctica de nuestra tesis se centra dentro de las enseñanzas elementales de música de Catalunya, a continuación exponemos las características más importantes representadas en la normativa educativa Catalana. Dicha normativa se encuentra representada en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, que define el currículo en su artículo 52 como¹⁵:

1. El currículo comprende, para cada una de las etapas y cada una de las enseñanzas del sistema educativo, los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación. En los niveles básicos, el currículo incluye también las competencias básicas. El currículo guía las actividades educativas escolares, concreta sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas al profesorado, que ostenta la responsabilidad última a la hora de concretar su aplicación.

¹⁵ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-13038&p=20090716&tn=1>

2. El currículo se orienta, entre otras finalidades, a la consecución de los siguientes objetivos:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades generales de los alumnos para que adquieran las competencias y alcancen el dominio de los contenidos que se determinen.

b) Capacitar a los alumnos para comprender su entorno y para relacionarse con el mismo de forma activa, crítica, cooperativa y responsable.

c) Conseguir que los alumnos alcancen el conocimiento de las características sociales, culturales, artísticas, ambientales, geográficas, económicas, históricas y lingüísticas del país, así como el conocimiento de otros pueblos y comunidades.

d) Conseguir que los alumnos adquieran buenas habilidades comunicativas, correcta expresión y comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora y el dominio de los nuevos lenguajes.

e) Conseguir que los alumnos alcancen un conocimiento adecuado del propio cuerpo y adquieran habilidades físicas y deportivas.

f) Favorecer la aplicación en situaciones diversas y la actualización permanente de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

g) Capacitar a los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía, con respeto a los derechos y libertades fundamentales de las personas y a los principios básicos de la convivencia democrática.

h) Capacitar a los alumnos para el desarrollo de estrategias de autorregulación de los aprendizajes, para el aprendizaje autónomo y para el ejercicio de actividades profesionales.

i) Capacitar a los alumnos para el análisis crítico de los medios de comunicación y del uso de las nuevas tecnologías.

j) Permitir una organización flexible, diversa e individualizada de la ordenación de los contenidos curriculares, especialmente en las enseñanzas obligatorias, que posibilite una educación inclusiva.

A partir de la normativa se desprende que la función de la PD, como parte del currículum, es guiar de forma adecuada al profesor en las acciones educativas desarrolladas en el aula. Para dicho cometido es necesario que la PD contenga, como mínimo, los siguientes puntos: los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación. La PD no puede ser un proceso aislado ni tampoco se puede orientar únicamente a una mera distribución y temporalización de contenidos u objetivos, sino que es necesario que sea un proceso abierto y continuo que se centre además en los medios y maneras para conseguirlos. La realización de una programación adecuada resulta una herramienta esencial en el desarrollo coherente del proceso de enseñanza y aprendizaje, evitando ligerezas y pérdidas de tiempo, optimizando el tiempo y la correcta coordinación con el equipo docente que forman parte del centro donde se pretende implementa (Mira, 2006a).

A partir de la normativa Catalana podemos ver además la importancia de la PD como medio para dotar al estudiante de las capacidades necesarias para relacionarse con el entorno de forma crítica, constructiva y solidaria, a través de la adopción de formas acertadas de comunicación y expresividad. Así mismo, los objetivos del currículum representados en la Ley persiguen que los estudiantes obtengan una comprensión de las particularidades sociales y culturales de su país, así como del conocimiento de otras culturas, cultivando una práctica ciudadana responsable que abogue por la libertad y la democracia. La Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación en Cataluña, destaca además la trascendencia del currículum en la formación de las capacidades de autoaprendizaje de los estudiantes. En este sentido, no sólo es necesario plasmar en la PD los aspectos que permitan generar una autonomía en la adquisición de los conocimientos durante la vida de estudiante, sino que resulta trascendental dotar a los alumnos de las futuras herramientas necesarias para afrontar de forma acertada el posterior desempeño de la práctica laboral. Por otra parte, la Ley defiende una actividad pedagógica inclusiva que evite la rigidez en la aplicación de los

contenidos, flexibilizando el proceso de enseñanza a través de una adecuación a las características individuales de los estudiante. Así mismo, el texto legislativo hace hincapié en la necesidad de dotar a los alumnos de las capacidades para enfrentarse de forma crítica y responsable al vertiginoso avance de las nuevas tecnologías. Conjuntamente, profundiza en la necesidad de que el currículum debe permitir a los alumnos construir una visión reflexiva frente a las herramientas e instrumentos utilizados para informar de forma masiva a la población, es decir, el estudiante debe ser capaz de mirar de forma critica a los medios de comunicación.

Según Antúnez (2009), el currículum explicita las intenciones y el plan desde donde se realizaran las actividades pedagógicas en el aula, es decir, es una especificación de las intencionalidades educativas y de la estrategia o las estrategias que se proponen realizar para su consecución. En este sentido, Coll (1987) propone la existencia de ciertos aspectos del crecimiento personal, dentro del marco de la cultura de grupo, que no podrán ser desarrollados de forma satisfactoria sin la ayuda específica otorgada por la puesta en marcha de actividades educativas especialmente diseñadas para ese fin. Es decir, la PD abarca aspectos fundamentales en la formación de los individuos de una sociedad, los cuales no podrían ser desarrollados sin la existencia de los ordenamientos curriculares plasmados en su diseño.

En la siguiente tabla, a partir de un compendio de las propuesta de Antúnez (2009) y Bújez (2017), representamos los componentes curriculares que se deben considerar para diseñar una PD:

| Preguntas | Elementos que intervienen en el proceso |
|-------------------------------------|--|
| ¿A quién enseñar? | Contexto de la enseñanza |
| ¿Qué hay enseñar? | Objetivos y contenidos |
| ¿Cuándo hay que enseñar? | Ordenamiento y secuenciación de los objetivos y contenido |
| ¿Cómo hay que enseñar? | Metodología y actividades |
| ¿Qué cómo y cuándo hay que evaluar? | Criterios e instrumentos de evaluación, temporalización de la evaluación |

Tabla 2.6. Preguntas y elementos de currículum. Síntesis propuestas Antúnez (2009) y Bújez (2017).

Tal como hemos señalado, una PD forma parte del diseño curricular, por lo tanto no debe ser en ningún caso una propuesta de trabajo aislada, sino que, por el contrario, debe ser la consecuencia de las prescripciones establecidas en los diseños curriculares base, elaborados por las administraciones educativas. Además, es necesario que la P.D considere las propuestas educativas del centro donde se pretende llevar a cabo. En este sentido, la PD debe respetar los niveles de concreción curricular determinados por la administración, los centros docentes y los profesores. Es decir, el planteamiento curricular está definido por un modelo que se articula en tres niveles, donde cada uno nace a partir de los anteriores (Bújez, 2017). El **primer nivel** de concreción del currículum es netamente político y le corresponde a la administración, tanto a nivel estatal como autonómica. En este nivel la administración realiza un Diseño Curricular Base, en el que se establecen las estrategias pedagógicas más adecuadas, así como prescripciones que regulen y ordenen el proceso. El **segundo nivel** de concreción es académico y lo definen los centros educativos a través de la adaptación del Diseño Curricular Base propuesto por la administración a sus necesidades y orientaciones específicas a través del Proyecto de Centro. El **tercer nivel** es didáctico y está en manos de los profesores y profesoras mediante la Programación Didáctica, desarrollando la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje para las características específicas de los alumnos. (Antúnez, 2009; Bújez, 2017; Mira, 2006b).

Por lo tanto, la PD es el último estamento de concreción del currículum, donde se programa la tarea diaria en el aula, es decir, es el acto curricular más próximo al alumno. Se fundamenta en la necesidad de preestablecer acciones futuras a través de un conocimiento previo del contexto educativo, así como en la comprensión del presente y la consecutiva proyección de su diseño. Según Antúnez (2009), coincidiendo con Jurado (2008) y Pliego (2016), realizar una programación resulta un proceso complejo pues entran en juego concepciones, ideas y valores que forman parte de un proceso vertiginoso y cambiante como es la educación. En este sentido, el diseño de una P.D implica un conjunto de actitudes determinadas por un posicionamiento

metodológico que otorga sentido a la propuesta educativa. Más concretamente, podemos decir que programar la enseñanza se convierte en un proceso de investigación, dejando de lado cualquier formalización rígida carente de un marco de referencia (Antúnez, 2009). Al respecto, Bújez (2017) define los siguientes puntos como referentes en el diseño de una PD: la previsión, la operatividad, la flexibilidad, la objetividad y el realismo. Es decir, la PD es una preparación anticipada de los medios necesarios para organizar el proceso educativo y prevenir dificultades a través de estrategias acertadas que se acomoden y adapten a las distintas situaciones emergidas durante su aplicación. Así mismo, debe ser un indicativo de realismo, donde se proponga un plan de mejora a partir de unas necesidades y expectativas concretas. En este sentido, la PD debe poseer una fundamentación curricular que adapte el proceso de enseñanza a las necesidades socio-culturales y psicológicas existentes en el alumnado. Al respecto Bújez (2017) sostiene la necesidad de diseñar una P.D a partir de cuatro fuentes. La **epistemológica**, que permitirá organizar y relacionar los contenidos que se pretenden enseñar, concediendo la interdisciplinariedad entre las diferentes formas de conocimiento. La **pedagógica**, que contribuirá a la consolidación de una base de enseñanza teórica y práctica que guíe el proceso de diseños y desarrollo de la P.D. En esta fuente entran en juego tanto los conocimientos teóricos de la enseñanza, como la propia experiencia docente del profesor que pone en marcha el programa. La **psicológica**, que contribuirá en los aspectos relacionados con el desarrollo evolutivo de los estudiantes. En este sentido, lo que los alumnos aprende y cómo lo hacen está definido por sus cambios conductuales y psicológicos, ampliamente estudiado por la psicología del desarrollo. La **sociológica**, sobre la base en la cual se fundamentarán y contextualizarán los diferentes contenidos implicados en la necesidad de crear en los alumnos una relación de integración en la sociedad, con valores democráticos y cívicos que contribuyan al enriquecimiento de la comunidad y de la humanidad en su conjunto.

Por otra parte, una PD que se realice con la intención de llevar a cabo la consecución eficaz de sus objetivos, no puede obviar el hecho fundamental de tener una implicación de los alumnos. Para obtener dicho compromiso y entrega de los estudiantes, es esencial que en el diseño del la PD se considere lo que Pérez (2006)

denomina *necesidades*. Las necesidades implican un juicio de valor por parte de las personas o grupos que experimentan objetivamente alguna falta o ausencia. Es decir, una necesidad está determinada por lo que las personas o grupos sienten frente a algo que les falla o echan de menos en determinadas ocasiones, dichas necesidades pueden llegar a ser fundamentales para el desarrollo de sus vidas, ya que su concreción les permitirá alcanzar sus propósitos. Por lo tanto, las necesidades son aquellas ausencias que son vividas y experimentadas. Sin embargo, cuando las necesidades existen pero no son percibidas por las personas o grupos, nos encontramos frente a lo que Pérez (2006) denomina *carencias objetivas*. Dichas carencias ocurren cuando los individuos no observan objetivamente lo que les falta, es decir, no viven la insuficiencia de necesidades como algo que debería ser resuelto con el esfuerzo personal o con el apoyo de los demás. En el caso de que una PD esté planteada bajo el alero de ciertas carencias detectadas en sus estudiantes, resulta fundamental que en su diseño se establezcan procedimientos de sensibilización para lograr transformar las carencias en necesidades. Por el contrario, existen unas necesidades que pueden tratarse de reclamos caprichosos y excesivos, surgidos de necesidades creadas por situaciones tales como el consumismo o la publicidad. Estas necesidades antojadizas son denominadas por Pérez (2006) como *demandas*, sugiriendo un tratamiento diferente frente a ellas pues los recursos deben utilizarse de manera justa y equitativa dentro de los componentes de una comunidad. En este sentido, sugiere que dichas demandas deben ser relegadas de los programas hasta lograr cubrir, como mínimo, las necesidades y carencias esenciales de la población.

Otro de los elementos fundamentales en el diseño de una PD es la detección de las esperanzas o *expectativas* que tiene las personas o los grupos en querer lograr determinadas metas, las cuales necesitarán del programa educativo para alcanzarlas. Las expectativas, cuando son razonables y justas, representan un indicador positivo en los programas educativos, ayudando a su implantación, desarrollo y eficacia (Pérez 2006).

Por lo tanto, el diseño de una PD debe surgir de un proceso investigativo que identifique las posibles necesidades, carencias y expectativas de las personas o grupos para los cuales se diseña. Al respecto, los objetivos de la PD emergen de dicha

identificación, pues buscan satisfacer las necesidades que originan el programa. En este sentido, las necesidades, carencias y expectativas son la expresión de un problema que se pretende resolver a través de la PD donde se diseña un plan de acción *a priori* para solucionarlas. Dicho plan debe poseer un orden lógico y didáctico de la materia, pero también ha de ser flexible para adaptarse a las múltiples circunstancias que puedan emerger durante el desarrollo de su aplicación. Por lo tanto, una P.D. no es algo acabado ni rígido, sino por el contrario, es un proceso continuo y dinámico que tiene como función determinar y regular permanentemente la práctica educativa a través de una adecuación al contexto y a los alumnos, para la consecución de una mejora socioeducativa.

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

Capítulo 3: Objetivos y metodología

3.1. Objetivo general y específicos

La investigación realizada en el conjunto de la tesis pretende superar en la praxis la dicotomía metodológica cuantitativa versus cualitativa. En este sentido, el estudio forma parte de las nuevas tendencias en educación que intentan complementar métodos y técnicas, entendiendo que la unión entre lo cualitativo y lo cuantitativo abre un abanico más amplio de posibilidades por la utilización conjunta de ambas perspectivas (Imbernón & Alonso, 2002). Coincidiendo con esta idea, Ruiz (2012) plantea que la razón básica para la utilización combinada de metodologías cualitativas y cuantitativas consiste en la convicción de que ambos estilos, además de poder coexistir de forma compatible, se enriquecen mutuamente logrando una mejor calidad en los resultados finales. Tal como veremos más adelante, para la consecución de cada uno de los objetivos de nuestra investigación hemos elegido una metodología o la combinación de ambas, con la intención de utilizar las técnicas y herramientas más adecuadas a la realidad específica que pretendíamos indagar.

Planteamiento del problema

En el transcurso de mi desarrollo profesional como profesor de saxofón, he constatado la necesidad de incorporar prácticas transversales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje instrumental que contengan los diferentes elementos implicados en el desarrollo interpretativo. Al respecto, constantemente ha emergido empíricamente la improvisación como una herramienta unificadora, que ha permitido armonizar de forma holística el entendimiento musical en mis alumnos, en los diferentes niveles de su desarrollo como intérpretes. Sin embargo, a la hora de intentar incorporar ordenamientos metodológicos que pudieran organizar el proceso, surgían diferentes problemáticas relacionadas con las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las principales aportaciones que otorga la incorporación transversal de la improvisación musical en la clase de saxofón?

- ¿Es viable utilizar la improvisación como eje central del aprendizaje instrumental en su conjunto?
- ¿Cómo es posible organizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de saxofón fundamentado en la improvisación como piedra angular?
- ¿Qué necesidades y expectativas formulan los estudiante hacia la improvisación en su práctica instrumental?
- ¿Qué concepciones tienen los profesores de saxofón sobre la improvisación y cómo la incorporan en sus clases?
- ¿Cómo formulan los libros o manuales de saxofón el proceso de iniciación a la improvisación?

Objetivos

La búsqueda de respuesta a las preguntas enunciadas anteriormente nos han llevando a formular los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general (OG): Diseñar y validar una programación didáctica para alumnos de saxofón de enseñanzas no regladas, que permita guiar el proceso de iniciación del aprendizaje instrumental incorporando la improvisación en música moderna como eje vertebrador.

Para la consecución del objetivo general nos planteamos los siguiente objetivos específicos:

Objetivo específico 1 (OE1): Conocer cómo perciben los estudiante de saxofón la improvisación musical desde lo afectivo, lo cognoscitivo y lo conductual.

Objetivo específico 2 (OE2): Comprender los procesos metodológicos presentes en los manuales de iniciación a la improvisación musical para saxofón.

Objetivo específico 3 (OE3): Identificar en los profesores de saxofón la visión y aplicación de la improvisación musical en sus clases de instrumento.

Objetivo específico 4 (OE4): Validar el diseño de una programación didáctica para enseñanzas no regladas de saxofón, fundamentada en la improvisación en música moderna como eje vertebrador.

3.2. Diseño del estudio

Etapas

Con la intención de concretar el proceso investigativo, hemos organizado el diseño del estudio por etapas.

La **primera etapa** se centra en la concreción de los tres objetivos específicos iniciales (OE1, OE2 y OE3), es decir:

- Conocer las percepciones de los alumnos de saxofón sobre la improvisación musical (OE1)
- Identificar las propuestas metodológicas incorporadas en los libros de iniciación a la improvisación en música moderna (OE2)
- Identificar la visión de los profesores de saxofón respecto a la utilización de la improvisación musical en la clase de saxofón (OE3)

La **segunda etapa** está determinada por la creación de la programación didáctica, es decir:

- Diseñar una primera propuesta de programación didáctica para enseñanzas no regladas de saxofón, fundamentada en la improvisación musical como eje conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La **tercera etapa**, relacionada con el objetivo específico 4, implica la validación de la primera propuesta de programación y su posterior reelaboración, es decir:

- Validar la primera propuesta de programación a través de un juicio de expertos (OE4).
- Rediseñar la programación a través de una segunda propuesta, considerando las observaciones y sugerencias realizadas por los expertos durante el proceso de evaluación.

Instrumentos de recogida de la información y métodos de análisis

Para facilitar la lectura, presentamos los instrumentos utilizados en cada etapa, ya que cada objetivo ha necesitado instrumentos diferentes para poder acceder a la información.

3.2.1. Primera etapa

Para el objetivo específico 1: Cuestionario estudiantes (elaboración y validación)

OE1: Conocer cómo perciben los estudiante de saxofón la improvisación musical desde lo afectivo, lo cognoscitivo y lo conductual.

Para la consecución del OE1 hemos elaborado y validado por la técnica de jueces un cuestionario con la intención de examinar los pensamientos y actitudes que realizan los alumnos respecto a la improvisación musical en sus clases y así identificar sus necesidades, carencias y expectativas hacia la materia. El cuestionario fue elaborado a partir de los tres roles que han surgido del análisis de las diferentes normativas que regula las enseñanzas de música ¹⁶. Dichos roles, que hemos propuesto a lo largo de la tesis, son los siguientes:

- Público: Escucha de música improvisada (oyente), asistencia a conciertos
- Estudiante: Rutinas de estudio, dedicación de tiempo al estudio (hábitos de estudio), capacidades de generar rutinas propias de aprendizaje (autoaprendizaje).
- Intérprete: Habilidades técnicas, conocimientos teóricos, experiencias prácticas (tocar en público)

Para la elaboración del cuestionario, dichos roles los hemos conjugado con la concepción tripartita de las actitudes de Allport (1935), entendiendo que las actitudes son evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud. Las actitudes son las siguientes:

¹⁶ Ver parte III Resultados y Conclusiones. 1.1. Cuestionario a alumnos

- Actitudes afectivas (sentimientos, emociones)
- Actitudes cognoscitivas (pensamientos, creencias)
- Actitudes conductuales (intenciones, disposición, comportamientos)

| Perspectivas de los alumnos hacia la improvisación | | | | |
|--|-------------------------|---|-------------------------|------------------------|
| Indicadores de rol | Categorías | Indicadores de evaluaciones actitudinales | | |
| Público | Oyente | Actitudes afectivas | Actitudes cognoscitivas | Actitudes conductuales |
| | Asistencia a conciertos | | | |
| Intérprete | Aspectos teóricos | | | |
| | Habilidades técnicas | | | |
| | Experiencias prácticas | | | |
| Estudiante | Rutinas de estudio | | | |
| | Hábitos de estudio | | | |
| | Autoaprendizaje | | | |

Tabla 3.1. Elementos que se conjugan en el diseño del cuestionario a alumnos.

Para la elaboración de las preguntas se consideraron las ocho categorías surgidas de los indicadores de rol de los alumnos hacia la improvisación (público, alumno e intérprete) y su relación con los tres acercamientos hacia la improvisación desde lo afectivo, lo cognoscitivo y lo conductual, dando como resultado un total de 24 preguntas iniciales.

Para llevar a cabo la validación del instrumento, se ha procedido a una validación por la técnica de jueces. En este sentido, hemos seleccionando a un grupo de tres personas expertas en la materia y les solicitamos valorar una serie de cuestiones en cuanto al contenido del cuestionario y a su estructura. Los evaluadores, a través de una escala tipo Likert, han tenido que valorar del 0 al 3 el grado de pertinencia y univocidad de cada pregunta.

Las escalas formuladas para la evaluación son las siguientes:

| | Pertinencia | Univocidad |
|---|--------------------------|-----------------------|
| 0 | Sin pertinencia | Sin univocidad |
| 1 | De poca pertinencia | De poca univocidad |
| 2 | Moderadamente pertinente | Moderadamente unívoca |
| 3 | Muy pertinente | Muy unívoca |

Tabla 3.2. Escalas de evaluación para validación del cuestionario a alumnos.

Además, a los expertos se les permitió adjuntar en el cuestionario un punto relacionado con observaciones, donde los evaluadores han podido escribir sus comentarios sobre las diferentes ideas que les han surgido del proceso de evaluación. Las respuestas de los expertos mostraron que el cuestionario era pertinente y daba respuesta a nuestro objetivo. Las aportaciones realizadas por los jueces han servido para acabar de pulir el cuestionario: se han modificado 12 ítems y se ha añadido uno.

A continuación mostramos las puntuaciones y comentarios de manera detallada. Con la intención de unificar la información y facilitar la lectura de los diferentes elementos que confluyen en el diseño metodológico del cuestionario, hemos realizado unas tablas para cada pregunta que agrupa los siguientes puntos:

- Los indicadores y categorías que están presentes en las preguntas.
- La pregunta que hemos diseñado originalmente.
- La evaluación de los expertos. A cada experto se le ha asignado un número del 1 al 3 y la letra E de experto, es decir, E1, E2 y E3.
- Las observaciones que cada experto ha realizado respecto a cada pregunta.
- Los comentarios referentes a las modificaciones que hemos realizado, si es el caso, en cada pregunta.
- El rediseño de la pregunta incorporando las modificaciones surgidas del juicio de expertos.

Las preguntas las hemos agrupado en los tres grandes bloques de rol que hemos propuesto a lo largo de la tesis: el alumno como público, intérprete y estudiante.

Primer bloque de preguntas, rol de Público:

Pregunta 1:

| | | | | |
|---|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Público (oyente)/afectiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Siento agrado cuando escucho música improvisada | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 0 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 0 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E3: Creo que comenzar hablando de la improvisación desligándolo del estilo objeto de la investigación puede confundir al encuestado. | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> Considerando las observaciones de E3 hemos incorporado el estilo de "jazz" en la afirmación. Además se ha cambiado "siento agrado", que forma parte de una expresión más bien en Catalán, por "me gusta" en Español. | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Me gusta escuchar improvisaciones de jazz | | | | |

Tabla 3.3. Resumen pregunta 1 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 2:

| | | | | |
|---|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Público (oyente)/cognoscitiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Escuchar música de jazz y blues me ayuda a entender la música improvisada | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 1 | E2: 3 | E3: 0 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 2 | E3: 0 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E3: Mezclar estilos, jazz y blues es confuso, la improvisación tiene roles muy distintos en ambos estilos, creo que hay que concretar más. | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> Considerando las observaciones de E3 hemos eliminado "blues" en la afirmación. | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Escuchar jazz me ayuda a entender la música improvisada | | | | |

Tabla 3.4. Resumen pregunta 2 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 3:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Público (oyente)/conductual | | | | |
| Afirmación original: Escucho música de jazz y blues regularmente | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 2 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> Considerando las observaciones de E3 para la pregunta 2, se ha eliminado "blues". Además se ha quitado "música" por ser redundante. | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Escucho jazz regularmente | | | | |

Tabla 3.5. Resumen pregunta 3 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 4:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Público (asistencia a conciertos)/afectiva | | | | |
| Afirmación original: Asistir a conciertos de jazz y blues me produce satisfacción | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 2 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> Considerando las observaciones de E3 para la pregunta 2, se ha eliminado "blues". Se ha simplificado en relación a la pregunta 1, cambiando a "me gusta". | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Me gusta asistir a conciertos de jazz | | | | |

Tabla 3.6. Resumen pregunta 4 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 5:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Público (asistencia a conciertos)/cognoscitiva | | | | |
| Afirmación original: Cuando asisto a un concierto de jazz y blues aprendo ideas sobre la improvisación | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> Considerando las observaciones de E3 para la pregunta 2, se ha eliminado "blues" | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Cuando asisto a un concierto de jazz aprendo ideas sobre la improvisación | | | | |

Tabla 3.7. Resumen pregunta 5 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 6:

| | | | | |
|---|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Público (asistencia a conciertos)/conductual | | | | |
| Afirmación original: Asisto a conciertos de jazz y blues habitualmente | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 2 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> Considerando las observaciones de E3 hemos eliminado "blues" en la afirmación. | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Asisto a conciertos de jazz habitualmente | | | | |

Tabla 3.8. Resumen pregunta 6 del cuestionario a alumnos.

Segundo bloque de preguntas, rol de Intérprete: Pregunta 7:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Intérprete (aspectos teóricos)/afectiva | | | | |
| Afirmación original: Al improvisar siento satisfacción porque puedo aplicar fluidamente mis conocimientos musicales | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.9. Resumen pregunta 7 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 8:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Intérprete (aspectos teóricos)/cognoscitiva | | | | |
| Afirmación original: Mis conocimientos sobre improvisación me ayudan a entender la música | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.10. Resumen pregunta 8 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 9:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Intérprete (aspectos teóricos)/conductual | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Al improvisar aplico mis conocimientos musicales | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.11. Resumen pregunta 9 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 10:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Intérprete (habilidades técnicas)/afectiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Al improvisar me decepciona tener dificultades técnicas | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.12. Resumen pregunta 10 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 11:

| | | | | |
|---|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Intérprete (habilidades técnicas)/cognoscitiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Cuando improviso pienso en las habilidades técnicas que debo aplicar | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.13. Resumen pregunta 11 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 12:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Intérprete (habilidades técnicas)/conductual | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Cuando me equivoco improvisando, vuelvo a empezar sin problema porque mis errores me ayudan a entender la música | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 0 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 1 | E2: 3 | E3: 0 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E3: creo que sobra lo de “volver a empezar”: ¿corregir errores que surgen te ayuda a mejorar el aprendizaje? | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> En relación a la evaluación y comentarios de los expertos, se he reformulado la afirmación considerando la idea central de una actitud positiva frente al error | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Al improvisar, mis errores me ayudan a entender la música y mejorar mis interpretaciones | | | | |

Tabla 3.14. Resumen pregunta 12 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 13:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Intérprete (experiencia práctica)/afectiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Al tocar en público, improvisar me produce nerviosismo | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 1 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E3: creo que no está clara: ¿improvisar en público te pone más nervioso que tocar música escrita? ¿añade tensión? | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> En relación a la evaluación y comentarios de los expertos, se he reformulado la afirmación considerando la idea central del temor a improvisar en público. Incorporando la comparación con la lectura de partituras sugeridas por E3. | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Improvisar en público me genera más nerviosismo que leer una partitura | | | | |

Tabla 3.15. Resumen pregunta 13 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 14:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la pregunta:</i> Intérprete (experiencia práctica)/cognoscitiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Cuando toco en público me cuesta pensar en mis conocimientos sobre la improvisación | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 2 | E2: 2 | E3: 2 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.16. Resumen pregunta 14 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 15:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Intérprete (experiencia práctica)/conductual | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Cuando puedo me gusta improvisar en público | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E1: En lugar de "Cuando puedo me gusta improvisar en público" pondría " Me gusta improvisar en público" | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> En relación al comentario de los expertos, se he reformulado la afirmación considerando la idea central de una conducta positiva frente a improvisar en público | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Me gusta improvisar en público | | | | |

Tabla 3.17. Resumen pregunta 15 del cuestionario a alumnos.

Tercer bloque de preguntas, rol de Estudiante:

Pregunta 16:

| | | | | |
|---|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (rutinas de estudio)/afectiva | | | | |
| Afirmación original: Ejercitar diferentes formas de enfrentar el estudio de la improvisación me genera confianza en mi aprendizaje | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E1: El término "enfrentar el estudio" lo modificaría | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> Se he cambiado el término "enfrentar" por poder tener una connotación de enfrentamiento. Se ha incorporado el término "afrontar" | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Ejercitar diferentes formas de afrontar el estudio de la improvisación me genera confianza en mi aprendizaje | | | | |

Tabla 3.18. Resumen pregunta 16 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 17:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (rutinas de estudio)/cognoscitiva | | | | |
| Afirmación original: Conocer diferentes enfoques para practicar improvisación me ayuda a entenderla | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.19. Resumen pregunta 17 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 18:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (rutinas de estudio)/conductual | | | | |
| Afirmación original: Siempre estoy dispuesto a incorporar nuevas formas de practicar la improvisación | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |

| |
|---|
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada |
|---|

Tabla 3.20. Resumen pregunta 18 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 19:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (hábitos de estudio)/afectiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Practicar improvisación en casa me genera gratitud | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 0 | E2: 3 | E3: 0 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 0 | E2: 3 | E3: 0 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E3: No he entendido el concepto de "gratitud" en contexto de aprendizaje | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> En relación a la evaluación y comentarios de los expertos, se he reformulado la afirmación considerando la idea central de sentirse bien al estudiar la improvisación | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Me gusta practicar improvisación cuando estudio en casa | | | | |

Tabla 3.21. Resumen pregunta 19 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 20:

| | | | | |
|---|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (hábitos de estudio)/cognoscitiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Cuando estudio en casa trabajo mis conocimientos sobre improvisación | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 0 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 0 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E3: Las preguntas 20 y 21 creo que son redundantes | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> En relación a la evaluación y comentarios de los expertos, se he reformulado la afirmación considerando la idea central de incorporar los conocimientos de improvisación en los hábitos de estudio | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> Me cuesta incorporar los conocimientos de improvisación en mis hábitos de estudio | | | | |

Tabla 3.22. Resumen pregunta 20 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 21:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (hábitos de estudio)/conductual | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Practico regularmente la improvisación cuando estudio en casa | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |

| |
|---|
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada |

Tabla 3.23. Resumen pregunta 21 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 22:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (autoaprendizaje)/afectiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> Me siento bien cuando logro inventar mis propias formas de practicar la improvisación | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 1 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 2 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> E3: La pregunta 22 creo que la pondría después de la 24 | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> En el formulario definitivo ha sido modificado el orden según sugiere E3 | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.24. Resumen pregunta 22 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 23:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (autoaprendizaje)/cognoscitiva | | | | |
| <i>Afirmación original:</i> El hecho de generar mis propias rutinas de estudio me ayuda a entender la improvisación | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 1 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 1 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.25. Resumen pregunta 23 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 24:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Estudiante (autoaprendizaje)/conductual | | | | |
| Afirmación original: Al practicar estoy pensando nuevas formas de enfrentar mi estudio sobre la improvisación | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 2 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> No contempla | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.26. Resumen pregunta 24 del cuestionario a alumnos.

Pregunta 25:

| | | | | |
|--|--------------------|-------|-------|-------|
| <i>Indicadores presentes en la afirmación:</i> Intérprete (pregunta agregada) | | | | |
| Afirmación original: Cuando toco en público improviso sin pensar conscientemente en lo aprendido | | | | |
| <i>Evaluación de los expertos</i> | <i>Pertinencia</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| | <i>Univocidad</i> | E1: 3 | E2: 3 | E3: 3 |
| <i>Observaciones de los expertos:</i> No contempla | | | | |
| <i>Comentarios de modificación:</i> Esta pregunta se ha agregado pensando en los posibles automatismos que se podrían generar al improvisar | | | | |
| <i>Afirmación definitiva modificada:</i> No ha sido modificada | | | | |

Tabla 3.27. Resumen pregunta 25 del cuestionario a alumnos.

Para el objetivo específico 2: Análisis documental

OE2: Comprender los procesos metodológicos presentes en los manuales de iniciación a la improvisación musical para saxofón.

Para la consecución del OE2, hemos realizado un análisis documental de tres métodos con la intención de comprender los enfoques metodológicos que incorporan

los libros de enseñanza de la improvisación. Para tales efectos, hemos fundamentado el proceso en las cinco etapas o fases propuestas por Bisquerra (2014) para el análisis documental. Es decir, hemos: buscado los documentos existentes y disponibles; clasificado los documentos identificados; seleccionado los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; leído en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, extraído los elementos de análisis y registrado la información a partir de las diferentes categorías, tanto preestablecidas como emergentes; finalmente hemos realizado una lectura analítica cruzada y comparativa de los textos, construyendo una síntesis comprensiva transversal de la información.

Para el objetivo específico 3: entrevista (construcción y validación)

OE3: Identificar en los profesores de saxofón la visión y aplicación de la improvisación musical en sus clases de instrumento.

Una parte de la investigación se centra en conocer la visión que tienen los profesores de saxofón sobre la incorporación y utilización de la improvisación musical en sus clases. De esta manera la investigación pretende entender las diferentes metodologías que estos maestros desarrollan, analizando qué similitudes y discordancias procedimentales existen en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la improvisación en sus clases. Por lo tanto, la intención es conocer las concepciones teóricas de improvisación que guían el quehacer docente, así como los procedimientos didácticos que dicen que utilizan para su enseñanza. Además, se pretende conocer las necesidades de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la improvisación en la clase.

Como plantea Bisquerra (2014), para realizar este tipo de entrevistas nos hemos remitido a un guión que define previamente la información relevante que queremos obtener. Eso sí, las preguntas las hemos confeccionado de forma abierta y adaptativa para lograr obtener una información más rica en matices, entendiendo que el entrevistador debe seguir un esquema general y flexible de preguntas en cuanto a

orden, contenido y formulación de las mismas (Olabuénaga, 2012) . De esta forma, el guión ha sido utilizado como base del proceso pero en el transcurso de las conversaciones hemos añadido preguntas relacionadas con la temática con el fin de lograr un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.

Para dar respuesta a los objetivos marcados se han seguido los siguientes pasos:

1. Elaboración de un guión de preguntas
2. Validación del guión de preguntas
3. Entrevistas con los profesores

En relación al guión, se elaboró un grupo de siete preguntas abiertas relacionadas con aspectos concernientes al qué y cómo los entrevistados perciben y desarrollan la improvisación musical en sus clases. En la redacción de las preguntas se han tomado en consideración las categorías de análisis preestablecidas, dichas categorías tienen una relación directa con el objetivo planteado, como se muestra en la siguiente tabla:

| Objetivo | Instrumento | Información necesaria para dar respuesta al objetivo (bloques temáticos) | Categorías de análisis preestablecidas |
|---|---|--|---|
| Identificar en los profesores de saxofón la visión y aplicación de la improvisación musical en sus clases de instrumento. | Entrevistas a profesores de saxofón de grado elemental de Barcelona Capital | Procedimientos didácticos utilizados por los docentes para la enseñanza de la improvisación | Libros utilizados, utilización de los elementos musicales, aspectos metodológicos generales, ejercicios concretos |
| | | Concepciones teóricas de improvisación que guían el quehacer docente | Definición, objetivos, niveles, estilos, formación profesional |
| | | Necesidades de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la improvisación en la clase | Rol en el sistema educativo, rol en la clase, disposición de los estudiantes |

Tabla 3.28. Categorías de análisis entrevistas a profesores.

Para la validación, el guión formado por las siete preguntas base para la entrevista, fue evaluado a través de la técnica de jueces por tres expertos del área de didácticas de la música de la UAB. El proceso se realizó enviando una tabla a través de la cual cada experto evaluó el grado de validez de cada pregunta en un ámbito de 1 a 6. Además, en la tabla de validación se concedía un espacio para que los expertos pudieran realizar observaciones si les parecía pertinente. Los resultados de la validación y observaciones del cuestionario se representan en la siguientes tablas:

| Preguntas | Validación | | |
|---|--------------|--------------|--------------|
| | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 |
| ¿Qué es para ti la improvisación musical, cómo la podrías definir? | 6 | 6 | 6 |
| ¿Como intérprete eres un músico que improvisa cuando tocas tu instrumento? | 6 | 6 | 6 |
| ¿Qué tipo de formación has recibido en el área de la improvisación? | 6 | 6 | 6 |
| ¿Qué objetivos te planteas conseguir cuando incorporas la improvisación en la clase de instrumento? | 6 | 6 | 6 |
| ¿Crees posible que el alumno puede empezar a improvisar desde un nivel cero o debe tener conocimientos teóricos y técnicos previos para intentarlo? | 6 | 6 | 6 |
| ¿Crees que la improvisación puede servir en los alumnos como una herramienta para el desarrollo de otras habilidades interpretativas? | 6 | 6 | 6 |
| ¿Qué tipo de actividades desarrollas en la clase de instrumento para potenciar la práctica de la improvisación en tus alumnos | 6 | 6 | 6 |

Tabla 3.29. Resultados de la validación expertos cuestionario a profesores.

| Observaciones de los expertos | | |
|--|---|--|
| E1 | E2 | E3 |
| Creo que las preguntas planteadas son muy pertinentes y adecuadas en relación con el planteamiento y los objetivos de la investigación presentada. ¡suerte con la muestra! | Més que valorar d'1-6 cada pregunta et responc que les preguntes són adequades per al que pretens. També en podries fer altres o fer variacions de les que fas. Però són un bon punt de partida (d'entrada marcaria un 6 a totes) i recolliràs moltes dades de les entrevistes (són preguntes obertes i algú pot donar força informació). Ânims i endavant | Entiendo que vas a entrevistar sólo a profesores de instrumento que trabajan la improvisación en clase, porque no hay ninguna pregunta que descarte esta opción. |

Tabla 3.30. Observaciones de expertos, validación cuestionario a profesores.

Como es posible observar en la tabla 3.29., el resultado es de un 6 para todas las preguntas evaluadas por los expertos (Podemos observar que la $X=6$ y la $S=0$). Es decir, los tres profesores consideraron que las preguntas eran adecuadas y las valoraron con un puntaje máximo en el sentido de su validez para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

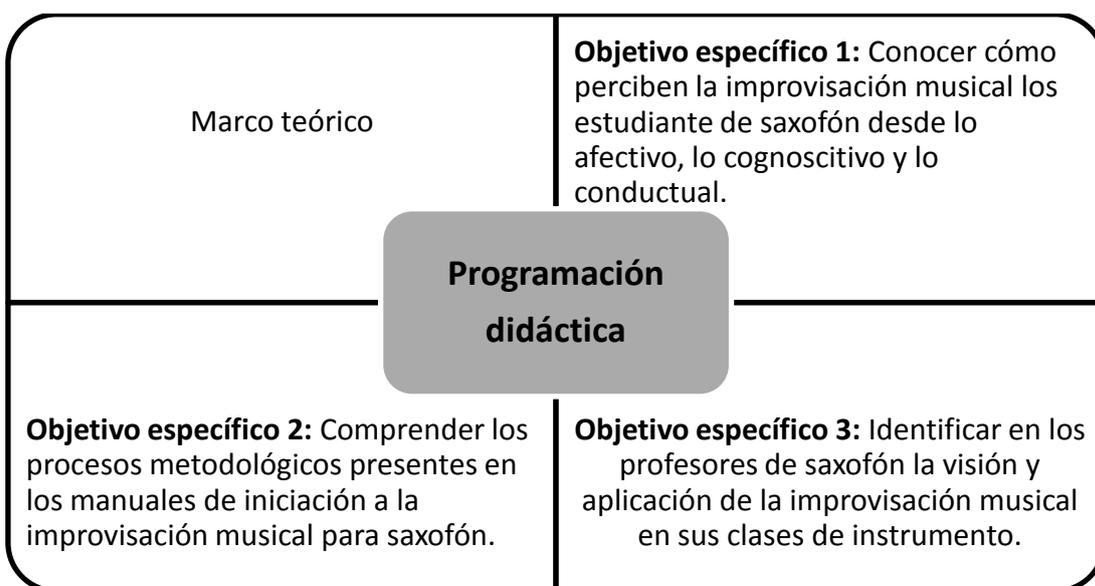
Una vez que el guión de preguntas fue validado por los expertos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a la muestra.

3.2.2. Segunda etapa: Diseño del programa

Diseñar una primera propuesta de programación didáctica para enseñanzas no regladas de saxofón, fundamentada en la improvisación musical como eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para la concreción de la segunda etapa, inicialmente realizamos un análisis documental con la intención de conocer las características fundamentales que se deben considerar para el diseño de una programación didáctica. En este sentido, nuevamente hemos fundamentado el proceso en las cinco etapas o fases propuestas por Bisquerra (2014) para el análisis de documentos, es decir: Búsqueda de documentos; clasificación; selección; lectura en profundidad (extracción de los elementos de análisis); lectura analítica cruzada (síntesis comprensiva transversal).

Una vez obtenida toda la información disponible para respaldar el diseño formal de la programación didáctica, hemos redactado el texto considerando los diferentes datos obtenidos en la concreción de los objetivos específicos 1, 2 y 3. Además, para la elaboración de la programación se ha incorporado la información surgida del marco teórico de la tesis. En el siguiente cuadro podemos ver los diferentes elementos que confluyen en el diseño del texto de la programación didáctica:



Cuadro 3.1. Fuentes presentes en el diseño de la programación didáctica.

Tal y como hemos señalado, los datos obtenidos de estos cuatro puntos han sido considerados para el diseño de la primera propuesta de la programación. Para su incorporación en el texto, hemos seguido las estrategias de análisis de la información propuestas por Bisquerra (2014) en relación a la reducción de la información. En este sentido, la primera parte de la programación incorpora un resumen que, a través de una selección, focaliza y abstrae los datos obtenidos de los puntos considerados para el diseño. Gracias a esta sección inicial, la programación cuenta con un apartado que globaliza la información obtenida en la investigación a través de una exposición organizada de los datos.

Por lo tanto, el texto de la primera propuesta de la programación didáctica cuenta con un diseño y organización formal surgida de un análisis documental de textos relacionados con la materia, así como de un contenido sustentado en las cuatro fuentes de información presentes en la investigación de la tesis.

3.2.3. Tercera etapa: Validación y rediseño del programa

OE4: Validar el diseño de una programación didáctica para enseñanzas no regladas de saxofón, fundamentada en la improvisación en música moderna como eje vertebrador.

Rediseñar la programación a través de una segunda propuesta, considerando las observaciones y sugerencias realizadas por los expertos durante el proceso de evaluación.

Para la consecución del objetivo específico 4, se ha diseñado un cuestionario que ha sido aplicado a un grupo de expertos con la intención de validar el programa. Para su elaboración nos fundamentamos en la propuesta de Pérez (2006), el cual se refiere a que la evaluación inicial de un programa (la evaluación del programa en cuanto tal) debe considerar tres grandes dimensiones:

- a. Calidad intrínseca del programa
- b. Adecuación al contexto
- c. Adecuación a las circunstancias

En este sentido, a partir de estos tres bloques el autor propone los siguientes criterios de evaluación:

| Objetos de evaluación inicial | | Criterios de evaluación de la propuesta |
|---------------------------------|-----------------|---|
| Calidad intrínseca del programa | Contenido | <ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos deben ser <i>educativos, elevados y relevantes, así como suficientes pertinentes y adecuados.</i> - El programa debe ser <i>fundamentado y coherente</i> con las necesidades, carencias y expectativas. - Los medios y recursos deben ser <i>suficientes, adecuados y coherentes</i> con la naturaleza del programa. - Sistema de evaluación <i>coherente</i> con los objetivos. - Información <i>suficiente y adecuada</i> para la mejora continua. |
| | Calidad técnica | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Precisión, especificación y coherencia</i> en la formulación de sus componentes - Actividades diseñadas con <i>adecuación y suficiencia.</i> |
| | Evaluabilidad | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Suficiencia y relevancia</i> de la información para su evaluación - <i>Claridad y precisión</i> del lenguaje utilizado. |
| Adecuación al contexto | | <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta <i>adecuada, suficiente y motivadora</i> a las necesidades, carencias y expectativas. - <i>Consideración</i> de las características y circunstancias del contexto |

| | |
|--|---|
| Adecuación a las circunstancias: viabilidad | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Realismo</i> de los objetivos - <i>Disponibilidad</i> de los medios y recursos - <i>Capacitación e implicación</i> del personal |
|--|---|

Tabla 3.28. Criterios de evaluación inicial a partir de la propuesta de Pérez (2006).

Para la elaboración del cuestionario, hemos considerado los criterios de evaluación propuestos por Pérez (2006), realizando una pregunta para cada punto. En la siguiente tabla podemos ver las preguntas y su relación con dichos criterios:

| Criterios de evaluación | Preguntas asociadas |
|--|---|
| - Los objetivos deben ser <i>educativos, elevados y relevantes, así como suficientes pertinentes y adecuados.</i> | 1. Los objetivos del programa son adecuados y suficientes 2. Las metas del programa son pertinentes y relevantes |
| - El programa debe ser <i>fundamentado y coherente</i> con las necesidades, carencias y expectativas. | 3. El programa posee una fundamentación y un diseño coherente con las necesidades y expectativas del contexto |
| - Los medios y recursos deben ser <i>suficientes, adecuados y coherentes</i> con la naturaleza del programa. | 4. Los medios y recursos del programa son suficientes y adecuados con su naturaleza |
| - Sistema de evaluación <i>coherente</i> con los objetivos. | 5. El programa posee un sistema de evaluación coherente con sus objetivos |
| - Información <i>suficiente y adecuada</i> para la mejora continua. | 6. La información del programa es suficiente y adecuada para la mejora continua |
| - <i>Precisión, especificación y coherencia</i> en la formulación de sus componentes | 7. Los elementos que componen el programa son precisos y especifican de forma coherente su formulación |
| - Actividades diseñadas con <i>adecuación y suficiencia.</i> | 8. Las actividades propuestas en el programa son adecuadas y suficientes |
| - <i>Suficiencia y relevancia</i> de la información para su evaluación | 9. El programa posee la suficiente y relevante información necesaria para su evaluación |
| - <i>Claridad y precisión</i> del lenguaje utilizado. | 10. El lenguaje utilizado en el programa es claro y preciso |

| | |
|---|---|
| - Respuesta <i>adecuada, suficiente y motivadora</i> a las necesidades, carencias y expectativas . | 11. El diseño del programa responde de forma adecuada y suficiente a las necesidades y expectativas del contexto, promoviendo la motivación |
| - <i>Consideración</i> de las características y circunstancias del contexto | 12. Para el diseño del programa se han tomado en consideración las características y circunstancias del contexto |
| - <i>Realismo</i> de los objetivos | 13. Los objetivos propuesto en el programa son realistas |
| - <i>Disponibilidad</i> de los medios y recursos | 14. Los medios y recursos del programa son factibles |
| - <i>Capacitación e implicación</i> del personal | 15. El personal que impartirá el programa está capacitado e implicado para la propuesta |

Tabla 3.29. Preguntas del cuestionario de validación.

Los expertos debieron valorar, a través del cuestionario, el grado de acuerdo y desacuerdo con cada una de las 14 preguntas diseñadas. Para tales efectos, se elaboró una escala de 0 a 3 tipo Likert, con las siguientes características:

- 0. Completamente en desacuerdo
- 1. En desacuerdo
- 2. De acuerdo
- 3. Absolutamente de acuerdo

Además, para la contextualización de los expertos con la programación didáctica que debían validar, les enviamos vía correo electrónico una copia general de la primera propuesta, así como un resumen de la misma con la intención de facilitar su lectura.

Para el rediseño de la primera propuesta se han considerado los resultados obtenidos a través del proceso de validación de expertos. En este sentido, se han considerado los datos cuantitativos obtenidos por las respuestas que los expertos realizaron en el cuestionario de evaluación, así como la información cualitativa lograda a partir de las observaciones de los mismos.

PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 4: Análisis y presentación de resultados por etapas

4.1 Primera etapa

4.1.1. Cuestionario a alumnos

Objetivo específico 1 (OE1): Conocer cómo perciben los estudiante de saxofón la improvisación musical desde lo afectivo, lo cognoscitivo y lo conductual.

Tal y como hemos señalado en el Marco Metodológico, para la consecución del objetivo se aplicó el cuestionario previamente diseñado y validado por la técnica de jueces a una muestra de 12 de estudiantes particulares de saxofón con las siguientes características:

- Alumnos/as principiantes de saxofón moderno que llevan menos de 2 años estudiando.
- Todos son estudiantes adultos con más de 18 años de edad que ven el aprendizaje del saxofón como un hobby o pasatiempo.
- Durante sus clases han practicado, dentro de su nivel, la improvisación vinculada al jazz y blues.
- Los niveles de aprendizaje son diferentes, por lo que el tipo de preguntas del cuestionario no se refiere a conocimientos específicos

Para el análisis de la información obtenida a través del cuestionario hemos considerado los indicadores presentes en cada pregunta, valorando la cantidad de alumnos que evaluaban de forma positiva o negativa las afirmaciones. Así mismo, para la obtención de los resultados hemos considerado la media de cada pregunta, lo que

nos ha permitido identificar tendencias más generalizadas de la información reuniendo a los 12 participantes de la muestra.

A continuación se presentan los resultados a partir de los tres roles que hemos definido en el procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes: Público, intérprete y estudiante. Así mismo, se muestran los datos a través de la concepción tripartita de las actitudes: Afectiva, conductual y cognoscitiva (Morales, Gaviria, Briñol, Falces, & Becerra, 2007)

A partir del primer bloque de preguntas clasificadas dentro del apartado de rol de **Público** categoría **Oyente**, los resultados actitudinales reflejado en la encuesta son los siguientes:

1. **Público (Oyente)/Afectiva:** 7 de los 12 encuestados coinciden en estar *completamente de acuerdo* con la afirmación *Me gusta escuchar música de jazz*. Así mismo, 4 de ellos señalan estar *de acuerdo* con la misma afirmación. Únicamente 1 encuestado muestra estar en desacuerdo. Los resultados indican una actitud afectiva positiva de los estudiantes frente a la escucha de música improvisada de jazz con una media de 2,5 sobre 3.

2. **Público (Oyente)/Conductual:** frente a la afirmación *Escucho jazz Regularmente*, 3 encuestados están *completamente de acuerdo* y 5 *de acuerdo*. Por el contrario, 3 señalan estar *en desacuerdo* y 1 *absolutamente en desacuerdo*. Los resultados actitudinales de conducta de los estudiantes frente a la escucha de música improvisada de jazz muestran resultados bajos, con una media de 1,8 sobre 3.

3. **Público (Oyente)/Cognoscitiva:** En relación a la afirmación *Escuchar jazz me ayuda a entender la música improvisada*, los resultados muestran una actitud cognoscitiva positiva de los estudiantes con una media de 2,4 sobre 3. Sin embargo, 1 de los encuestados señala estar *absolutamente en desacuerdo*, si bien señaló que estaba de acuerdo con que le gustaba escuchar música de jazz. Al parecer en este caso específico, si bien le gusta escuchar jazz, no le parece que pueda aprender sobre improvisación al escucharlo.

Considerando el rol de los alumnos como **Público (Oyente)** en relación a la concepción tripartita de las actitudes, los encuestados indican sentimientos y emociones positivas frente a la escucha de música improvisada, así como pensamientos positivos de aprendizaje sobre la misma práctica. Sin embargo, su actitud conductual relacionada con intenciones, disposición y comportamientos frente a la escucha habitual de improvisaciones parece ser baja, con una media de 1,8 sobre 3. Es decir, podríamos señalar que a los estudiantes les gusta escuchar jazz y piensan que podrían entender sobre la improvisación si lo hacen, pero no realizan la actividad regularmente.

En el siguiente gráfico podemos observar el resultados tripartito de actitudes del primer bloque de preguntas, clasificadas dentro del apartado de rol de Público (Consumidor de Música) categoría Oyente:

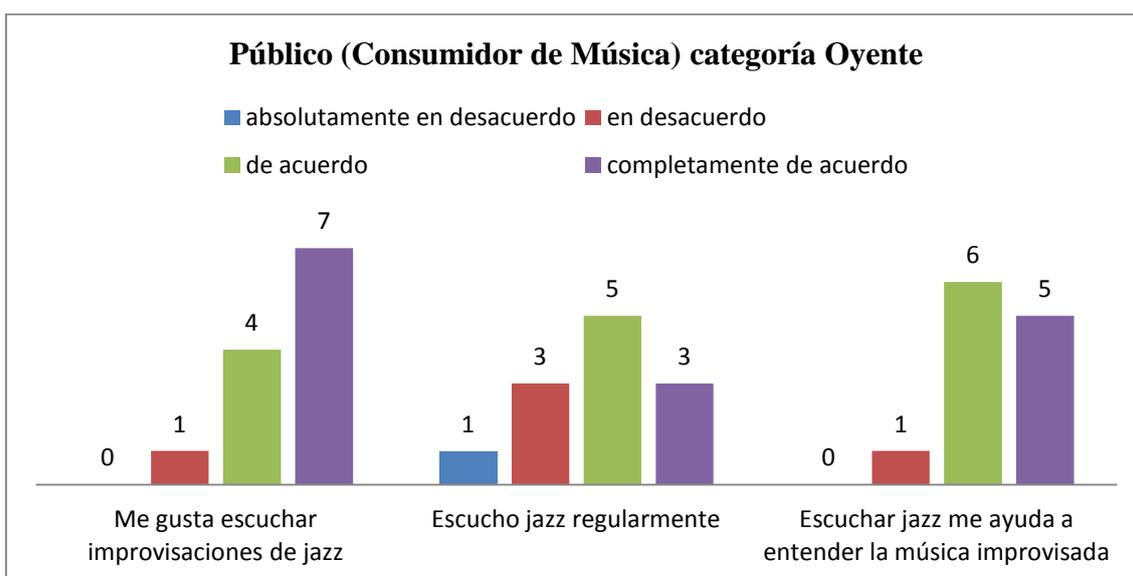


Gráfico 4.1. Resultados: público categoría oyente

Continuando con el primer bloque de preguntas clasificadas dentro del apartado de rol de **Público** en relación a la categoría **Asistencia a Conciertos**, los resultados son los siguientes:

4. **Público (Asistencia a Conciertos)/Afectiva:** Los resultados son altamente positivos con una media de 2,8 sobre 3. En relación a la afirmación *Me gusta asistir a conciertos de jazz*, 10 de los 12 encuestados señalaron estar *completamente de*

acuerdo y los 2 restantes *de acuerdo*. Los datos proyectan que la asistencia a conciertos de música improvisada provoca sentimientos y emociones positiva en los estudiantes.

5. **Público (Asistencia a Conciertos)/Conductual:** 5 de los 12 encuestados señala estar *en desacuerdo* con la afirmación *Asisto a conciertos de jazz habitualmente*. Por otra parte, 4 indican estar *de acuerdo* y 3 completamente de acuerdo. Esos resultados nos muestran que, aunque les gusta asistir a conciertos (dimensión afectiva), en su día a día no lo hacen (conducta).

6. **Público (Asistencia a Conciertos)/Cognoscitiva:** En relación con la afirmación *Cuando asisto a un concierto de jazz aprendo ideas sobre la improvisación*, 1 encuestado dice estar *absolutamente en desacuerdo* y 4 *en desacuerdo*. Por el contrario, 4 responden estar *de acuerdo* y 3 *completamente de acuerdo*. En este caso, hay una opinión dividida en relación a lo que pueden aprender sobre improvisación al asistir a conciertos; un 58% creen que aprenden de este modo y un 42% cree que no.

Considerando la concepción tripartita de las actitudes, dentro del rol de **Público (Asistencia a Conciertos)**, los estudiantes señalan estar altamente de acuerdo en que la asistencia a conciertos de música improvisada les gusta. Sin embargo, a la hora de responder sobre las intenciones, disposición y comportamientos, así como sobre las actitudes cognoscitivas frente a la actividad, las afirmaciones se dividen con medias de 1,7 y 1,8 respectivamente. Es decir, si bien a todos los estudiantes les gusta asistir a conciertos, 5 no lo hacen habitualmente y a 5 no les parece que pueden aprender sobre improvisación al realizar dicha actividad.

En el siguiente gráfico podemos observar el resultado tripartito de actitudes del primer bloque de preguntas, clasificadas dentro del apartado de rol de Público (Consumidor de Música) categoría Asistencia a Conciertos:

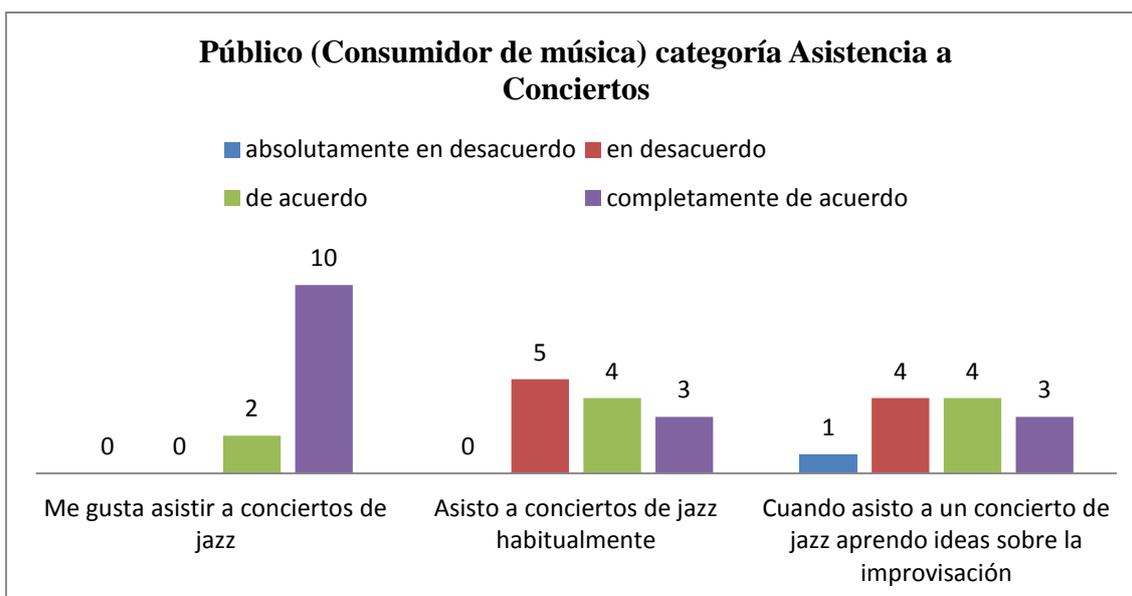


Gráfico 4.2. Resultados: público categoría asistencia a conciertos.

A partir del segundo bloque de preguntas clasificadas dentro del apartado de rol de **Intérprete** categoría **Aspectos Teóricos**, los resultados actitudinales reflejado en la encuesta son los siguientes:

7. Intérprete (Aspectos Teóricos)/Afectiva: Respecto a la afirmación *Al improvisar siento satisfacción porque puedo aplicar fluidamente mis conocimientos musicales*, 8 responden estar de acuerdo o completamente de acuerdo. Por el contrario, 4 encuestados señalan estar en desacuerdo. Al parecer se manifiesta una tendencia positiva frente a la actitud de sentimientos y emociones en la aplicación de los conocimientos teóricos al momento de improvisar. No obstante, la media de 1,8 revela cierta insatisfacción de 4 de los 12 encuestados en relación a la actitud afectiva sobre la utilización de los conocimientos musicales durante sus improvisaciones.

8. Intérprete (Aspectos Teóricos)/Cognoscitiva: En relación con la afirmación *Mis conocimientos sobre improvisación me ayudan a entender la música*, el resultado es altamente positivo, donde todos los estudiantes creen que les ayuda. La media de 2,4 sobre 3 refleja que los estudiante piensan que la improvisación sí les da herramientas para el aprendizaje musical en su conjunto.

9. **Intérprete (Aspectos Teóricos)/Conductual:** 11 de los 12 encuestados están de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación *Al improvisar aplico mis conocimientos musicales*. Por lo tanto, el resultado es positivo. Sin embargo, 1 estudiante respondió estar *en desacuerdo*, coincidiendo con la misma respuesta a la pregunta 7: *Al improvisar siento satisfacción porque puedo aplicar fluidamente mis conocimientos musicales*. Es decir, éste estudiante siente que no puede aplicar de forma fluida sus conocimientos musicales, lo que le produce insatisfacción. Sin embargo, sí piensa que la improvisación le ayuda a entender la música en general.

Considerando la concepción tripartita de las actitudes, a partir del rol de **Intérprete (Aspectos Teóricos)**, todos los estudiante señalan que los conocimientos sobre improvisación les ayudan a entender la música en su conjunto. Así mismo todos coinciden, salvo una excepción, en que sí aplican sus conocimientos musicales cuando improvisan. Sin embargo, con una media de 1,8 sobre 3, los alumnos manifiestan cierta tendencia negativa en sentirse satisfechos porque aplican fluidamente sus conocimientos musicales cuando improvisan. Es decir, si bien a los estudiantes sí les parece que aplican sus conocimientos de música cuando improvisan, no les produce satisfacción a todos pues no logran que sus conocimientos fluyan.

En el siguiente gráfico podemos observar el resultado tripartito de actitudes del segundo bloque de preguntas, clasificadas dentro del apartado de rol de Intérprete categoría Aspectos Teóricos:

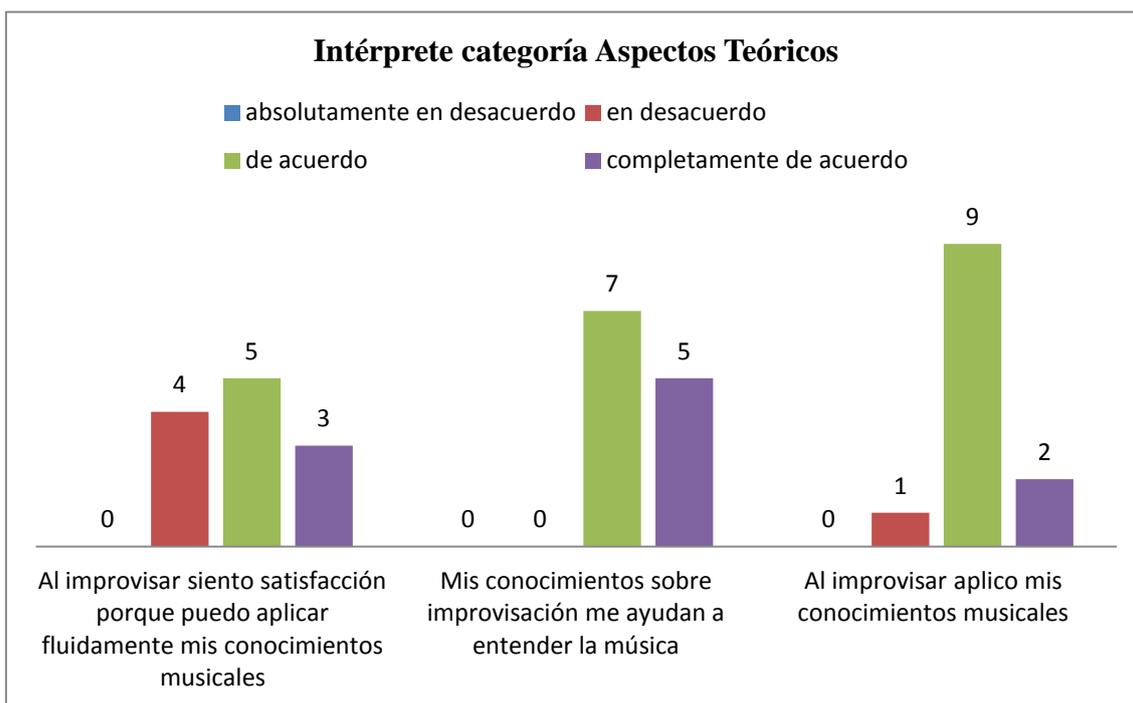


Gráfico 4.3. Resultados: intérprete categoría aspectos teóricos.

Continuando con el segundo bloque de preguntas clasificadas a partir del rol de **Intérprete** dentro de la categoría **Habilidades Técnicas**, los resultados actitudinales reflejado en la encuesta son los siguientes:

10. Intérprete (Habilidades Técnicas)/Afectiva: Respecto a la afirmación *Al improvisar me decepciona tener dificultades técnicas*, 11 de los 12 estudiantes señalan estar *de acuerdo* o *completamente de acuerdo* y únicamente 1 estudiante *en desacuerdo*. Con una media de 2,6 sobre 3, el resultado indica que los alumnos se sienten desencantados cuando sus habilidades técnicas les impiden improvisar.

11. Intérprete (Habilidades Técnicas)/Cognoscitiva: En relación a la afirmación *Cuando improviso pienso en las habilidades técnicas que debo aplicar*, 5 alumnos señalan estar *de acuerdo* y 3 *completamente de acuerdo*. Sin embargo, 4 estudiantes creen que no logran pensar en la técnica que deben desarrollar cuando improvisan. Es decir, con una media de 2 sobre 3, los encuestados señalan que sí piensan en los aspectos técnicos cuando improvisan, si bien 4 de ellos afirman no estar de acuerdo con dicha actitud.

12. **Intérprete (Habilidades Técnicas)/Conductual:** Cuando a los estudiante se les pregunta por su actitud de intenciones, disposición y comportamientos frente a los errores con la afirmación *Al improvisar, mis errores me ayudan a entender la música y mejorar mis interpretaciones*, 9 de ellos señalan estar *de acuerdo o completamente de acuerdo*. Por el contrario, 3 estudiante se manifiestan *en desacuerdo* con la afirmación. La mayoría de ellos (75%) tienen una conducta positiva frente a los errores al entenderlos como herramientas de superación y mejora.

Considerando el rol de **Intérprete (Habilidades Técnicas)**, los resultados indican que los estudiantes se sienten decepcionados cuando tiene dificultades técnicas al improvisar. Sin embargo, su disposición y conducta frente a los errores es positiva, pues les parece que les sirven para aprender y mejorar sus interpretaciones. Además, son capaces de pensar en las habilidades técnicas que deben realizar para desarrollar sus interpretaciones improvisadas, si bien 4 de los 12 entrevistados están en desacuerdo con dicha afirmación.

En el siguiente gráfico podemos observar el resultado tripartito de actitudes del segundo bloque de preguntas, clasificadas dentro del apartado de rol de Intérprete categoría Habilidades Técnicas:

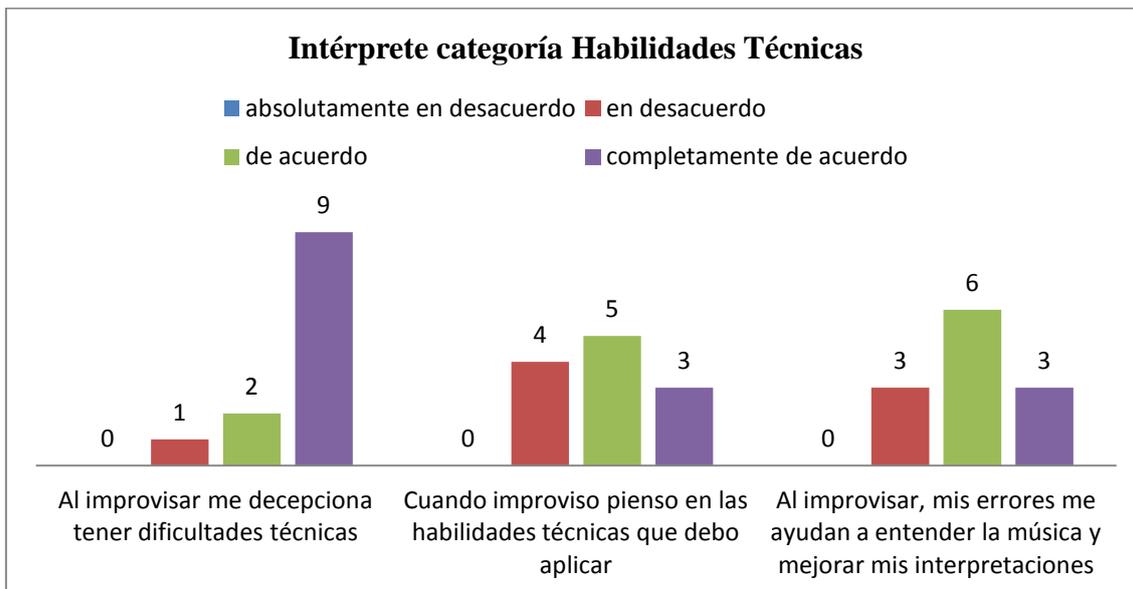


Gráfico 4.4. Resultados: intérprete categoría habilidades técnicas.

Continuando con el segundo bloque de preguntas clasificadas dentro del apartado de rol de **Intérprete** dentro de la categoría **Experiencia Práctica**, los resultados actitudinales reflejado en la encuesta son los siguientes:

13. **Intérprete (Experiencia Práctica)/Afectiva:** En relación a la afirmación *Improvisar en público me genera más nerviosismo que leer una partitura*, 10 estudiantes están *de acuerdo* o *completamente de acuerdo* y 2 afirman estar *absolutamente en desacuerdo*. Es decir, los sentimientos y emociones de los estudiantes al comparar una interpretación en público leída con otra improvisada, reflejan mayor tranquilidad cuando leen. Al parecer la improvisación produce más intranquilidad al tocar en público que leer una partitura

14. **Intérprete (Experiencia Práctica)/Cognoscitiva:** Cuando los estudiantes responder respecto a la afirmación *Cuando toco en público me cuesta pensar en mis conocimientos sobre la improvisación*, 9 dicen estar *de acuerdo* o *completamente de acuerdo*. Con una media de 2,5 sobre 3, los resultados señalan que al parecer a los alumnos les cuesta pensar en sus conocimientos sobre improvisación cuando realizan la actividad en público.

15. **Intérprete (Experiencia Práctica)/Conductual:** En relación a la afirmación *Me gusta improvisar en público*, 7 dicen estar *absolutamente en desacuerdo* o *en desacuerdo*. Por el contrario, 5 señalan estar *de acuerdo* o *completamente de acuerdo*. Es decir, si bien las respuestas se dividen (58% vs 42%), con una media de 1,1 sobre 3 se aprecia una tendencia negativa frente a la actitud conductual de tocar en público.

Considerando la concepción tripartita de las actitudes, a partir del rol de Intérprete dentro de la categoría de **Experiencia Práctica (Tocar en Público)**, los estudiante manifiestan mayor grado de nerviosismo al improvisar que cuando deben leer partituras. Así mismo, cuando realizan improvisaciones en público les cuesta pensar en sus conocimientos sobre improvisación. Finalmente, los datos también sugieren que a los estudiante no les agrada improvisar en público, probablemente como consecuencias de los datos anteriores.

En el siguiente gráfico podemos observar el resultado tripartito de actitudes del segundo bloque de preguntas, clasificadas dentro del apartado de rol de Intérprete categoría Experiencia Práctica:



Gráfico 4.5. Resultados: intérprete categoría experiencia práctica.

A partir del tercer bloque de preguntas clasificadas dentro del apartado de rol de **Estudiante** dentro de la categoría **Rutinas de Estudio**, los resultados actitudinales reflejado en la encuesta son los siguientes:

16. Estudiante (Rutinas de Estudio)/Afectiva: En relación a la afirmación *Ejercitar diferentes formas de enfrentar el estudio de la improvisación me genera confianza en mi aprendizaje*, 11 estudiantes señalan estar *de acuerdo* o *completamente de acuerdo*. Únicamente 1 encuestado señala estar absolutamente en desacuerdo. Por lo tanto, desde la concepción afectiva con una media de 2,5 sobre 3, los resultados indican que los estudiante se sienten bien y confiados en su aprendizaje cuando abordan distintas maneras de estudiar la improvisación.

17. Estudiante (Rutinas de Estudio)/Cognoscitiva: 12 alumnos dicen estar *de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con la afirmación *Conocer diferentes enfoques*

para practicar improvisación me ayuda a entenderla. Por lo tanto, desde un punto de vista de pensamientos y creencias, los estudiante estiman positivamente la incorporación de diferentes perspectivas de estudio para el entendimiento de la improvisación.

18. Estudiante (Rutinas de Estudio)/Conductual: En relación a la afirmación *Siempre estoy dispuesto a incorporar nuevas formas de practicar la improvisación*, los 12 encuestados manifiestan sentirse *de acuerdo o completamente de acuerdo*. Con una media de 2,7 sobre 3, desde el punto de vista de intenciones, disposición y comportamientos, los alumnos se sienten preparados y activos frente a la utilización de nuevas rutinas de estudio para el aprendizaje de la improvisación.

Considerando la concepción tripartita de las actitudes, a partir del rol de **Estudiante (Rutinas de Estudio)**, los encuestados manifiestan sentirse más confiados en el aprendizaje de la improvisación cuando practican diferentes formas de enfrentar el estudio. Así mismo, los alumnos piensan que para entender la improvisación es importante la utilización de diferentes rutinas de estudio y se manifiestan motivados a la incorporación de nuevas formas de practicarla.

En el siguiente gráfico podemos observar el resultado tripartito de actitudes del segundo bloque de preguntas, clasificadas dentro del apartado de rol de Estudiante categoría Rutinas de Estudio:

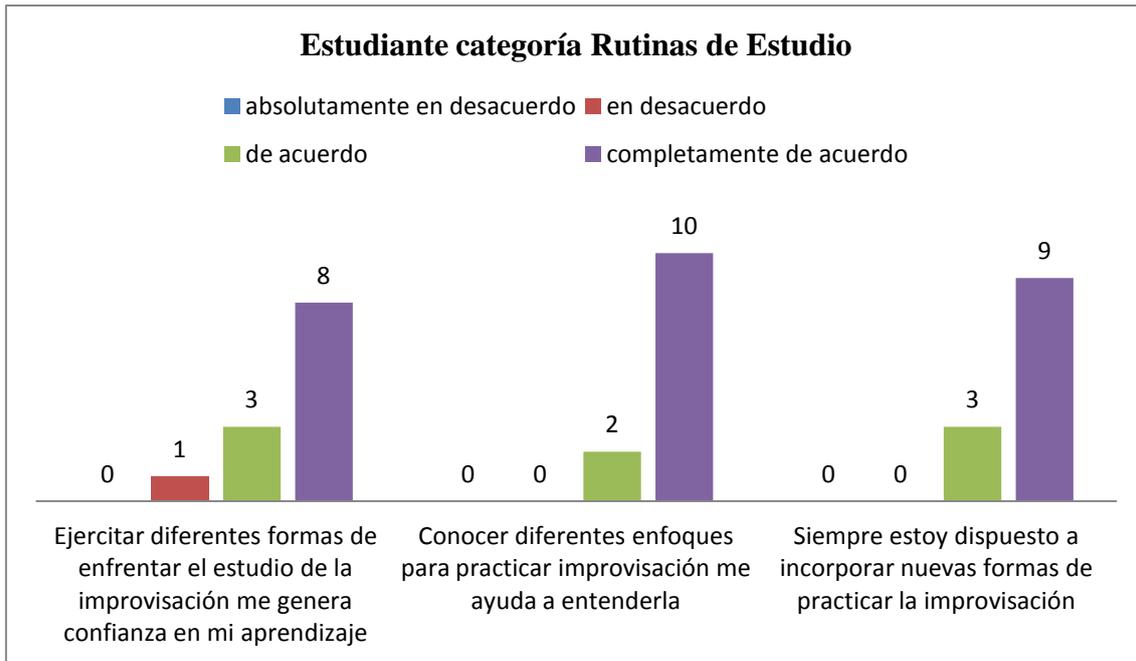


Gráfico 4.6. Resultados: estudiante categoría rutinas de estudio.

Continuando con el tercer bloque de preguntas clasificadas dentro del apartado de rol de Estudiante dentro de la categoría Hábitos de Estudio, los resultados actitudinales reflejado en la encuesta son los siguientes:

19. Estudiante (Hábitos de Estudio)/Afectiva: En relación a la afirmación *Me gusta practicar improvisación cuando estudio en casa*, 8 estudiantes dicen estar *de acuerdo o completamente de acuerdo*. Sin embargo, 4 alumnos dicen sentirse *en desacuerdo* con la afirmación. Por lo tanto, si bien desde una perspectiva afectiva los resultados son positivos frente a estudiar improvisación en casa, el 33% de los alumnos no se sienten identificados con la afirmación.

20. Estudiante (Hábitos de Estudio)/Cognoscitiva: 10 encuestados se siente *de acuerdo o completamente de acuerdo* con la afirmación *Me cuesta incorporar los conocimientos de improvisación en mis hábitos de estudio*. Lo que al parecer refleja que a los estudiantes les dificulta introducir en sus prácticas de improvisación los conocimientos adquiridos en clase.

21. Estudiante (Hábitos de Estudio)/Conductual: en relación con la afirmación *Practico regularmente la improvisación cuando estudio en casa*, 6 estudiante dicen

sentirse *absolutamente en desacuerdo* o *en desacuerdo*. Por el contrario, 6 afirman sentirse *de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con la afirmación. Por lo tanto, el resultado es dividido (50% vs 50%) en relación a la incorporación habitual de la improvisación en los hábitos de estudio de los alumnos.

Considerando la concepción tripartita de las actitudes, a partir del rol de **Estudiante (Hábitos de Estudio)**, los alumnos señalan que se sienten bien cuando practican la improvisación en su casa. Sin embargo, cuando responde en relación a si lo hacen en forma regular, las respuestas se dividen. Por lo tanto los datos indican que, si bien la respuesta afectiva es positiva, desde el punto de vista de intenciones, disposición y comportamientos, la mitad incorpora la improvisación en sus hábitos de estudio. Así mismo, algunos estudiantes señalan que tienen dificultades a la hora de introducir sus conocimientos sobre improvisación en sus rutinas de estudio.

En el siguiente gráfico podemos observar el resultado tripartito de actitudes del tercer bloque de preguntas, clasificadas dentro del apartado de rol de Estudiante categoría Hábitos de Estudio:

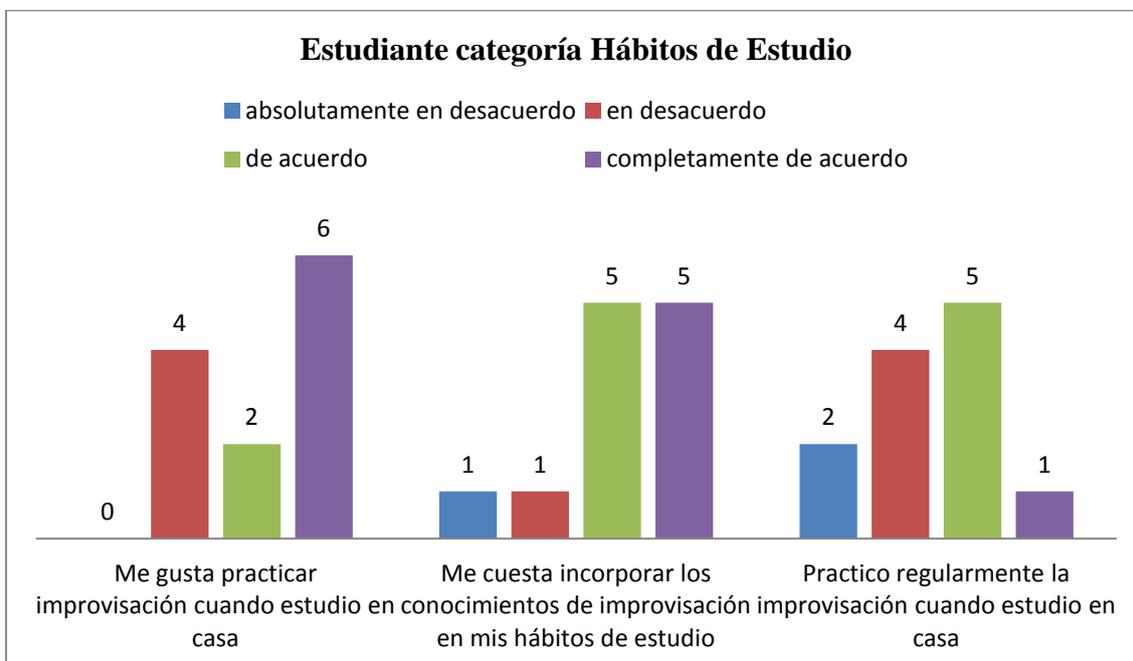


Gráfico 4.7. Resultados: estudiante categoría hábitos de estudio.

Continuando con el tercer bloque de preguntas clasificadas dentro del apartado de rol de **Estudiante** dentro de la categoría **Autoaprendizaje**, los resultados actitudinales reflejado en la encuesta son los siguientes:

22. **Estudiante (Autoaprendizaje)/Afectiva**: Los 12 estudiantes se sienten *de acuerdo o completamente de acuerdo* con la afirmación *Me siento bien cuando logro inventar mis propias formas de practicar la improvisación*. Por lo tanto, la respuesta es positiva frente a los sentimientos y emociones que genera el autoaprendizaje durante el estudio de la improvisación.

23. **Estudiante (Autoaprendizaje)/Cognoscitiva**: En relación con la afirmación *El hecho de generar mis propias rutinas de estudio me ayuda a entender la improvisación*, 10 encuestados dicen estar *de acuerdo o completamente de acuerdo*. Es decir, las respuestas sobre las aportaciones que realiza el autoaprendizaje en el entendimiento de la improvisación son positivas (83%).

24. **Estudiante (Autoaprendizaje)/Conductual**: Respecto a la afirmación *Al practicar estoy pensando nuevas formas de enfrentar mi estudio sobre la improvisación*, 6 encuestados dice sentirse *absolutamente en desacuerdo o en desacuerdo*. Por el contrario, 6 señalan estar *de acuerdo o completamente de acuerdo* con la afirmación. Por lo tanto, el resultado es dividido (50% vs 50%) en relación a la actitud de los alumnos frente al autoaprendizaje en su rol como estudiante.

A partir de la concepción tripartita de las actitudes en la categoría **Estudiante (Autoaprendizaje)**, los resultados arrojan que los encuestados tienen sentimientos positivos hacia el autoaprendizaje, es decir, les gusta construir sus propias formas de plantearse la práctica de la improvisación. Sin embargo, las respuestas reflejan que la mitad de los alumnos no tienen un comportamiento positivo que permita generar nuevas formas de estudio emergidas del propio estudiante. No obstante, a los encuestados les parece que el autoaprendizaje resulta una contribución efectiva para el entendimiento de la improvisación.

En el siguiente gráfico podemos observar el resultado tripartito de actitudes del tercer bloque de preguntas, clasificadas dentro del apartado de rol de Estudiante categoría Autoaprendizaje:

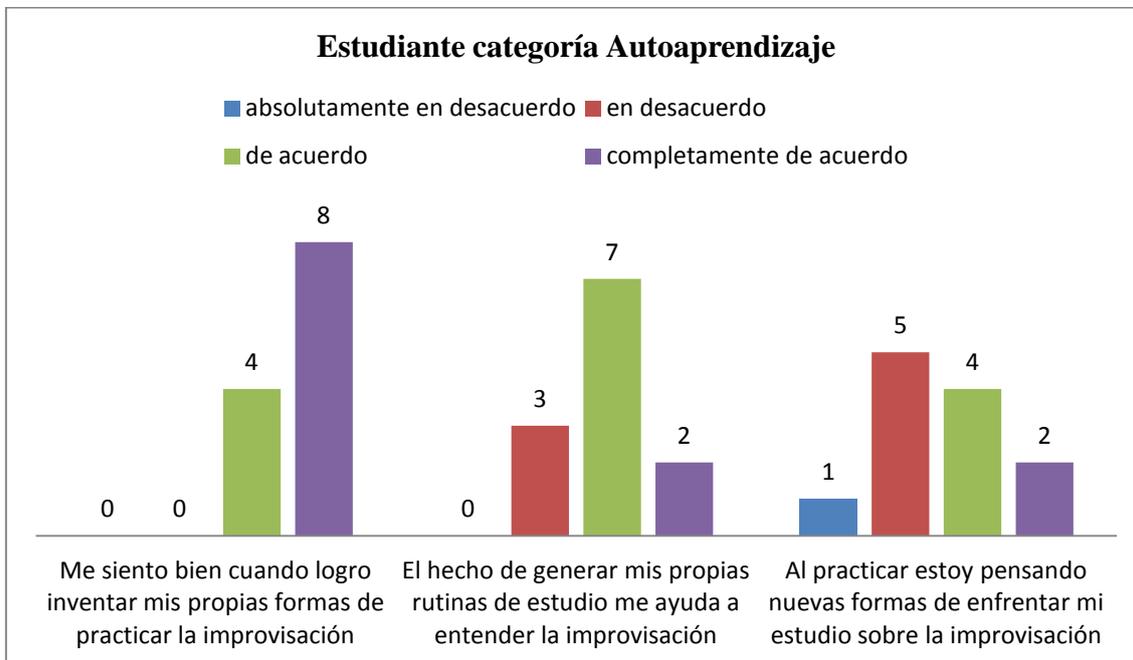


Gráfico 4.8. Resultados: estudiante categoría autoaprendizaje.

25. **Pregunta anexa:** La pregunta la hemos agregado pensando en los **Automatismos** que se podrían generar al improvisar. Es decir, si los alumnos perciben la idea de dejar de pensar de forma consciente en todos los elementos que entran en juego durante el transcurso de una improvisación. Respecto a la afirmación *Cuando toco en público improviso sin pensar conscientemente en lo aprendido*, los resultados reflejan que 7 estudiante se sienten *absolutamente en desacuerdo* o *en desacuerdo* con la afirmación. Sin embargo, 5 encuestados dicen estar *de acuerdo* o *completamente de acuerdo*. Por lo tanto, el 58% de los estudiante no se ven capaces de generar automatismos durante la interpretación de improvisaciones en público, no obstante el 42% sí le parece posible. En el siguiente gráfico podemos ver reflejada dicha información:

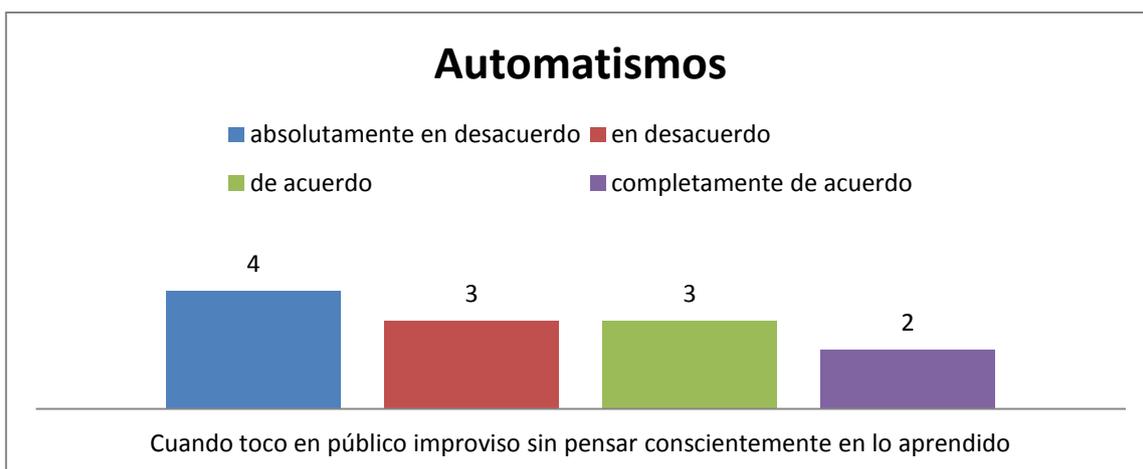


Gráfico 4.9. Resultados: automatismo.

4.1.2. Entrevistas a profesores

OE3: Identificar en los profesores de saxofón la visión y aplicación de la improvisación musical en sus clases de instrumento.

Población y muestra

La población sobre la que trabajamos es la de profesores de enseñanzas no regladas de saxofón de escuelas de música de la ciudad de Barcelona Capital y la muestra está compuesta por seis profesores. El motivo principal en la elección de la zona de muestreo es que aquí me desarrollo profesionalmente como profesor de saxofón, lo cual implica una relación directa de proximidad con la zona a analizar. Además, Barcelona Capital cuenta con una amplia oferta educativa para estudiar grado elemental de saxofón, situación que permitió solicitar entrevistas a una variada tipología de profesores y escuelas.

En Barcelona capital existen tres tipos diferentes de iniciativas donde estudiar las enseñanzas no regladas de saxofón. Una de carácter público, donde se encuentran las escuelas municipales de música. La segunda de iniciativa privada, que está conformada por las escuelas privadas de música. Finalmente la tercera opción, que también es de iniciativa privada, es la de los profesores particulares de música. Dentro

de la primera iniciativa de carácter público, las escuelas municipales de música de Barcelona Capital son cinco (Ayuntamiento de Barcelona, 2016b)

I. Escola Municipal de Música Eixample Joan Manuel Serrat

III. Escola Municipal de Música de Sant Andreu

IV. Escola Municipal de Música Can Ponsic

V. Escola Municipal de Música de Nou Barris

VI. Escola Municipal de Música de Can Fargues

Las dos asociaciones que agrupan a la segunda iniciativa y reúnen a las escuelas de música de ámbito privado son (Ayuntamiento de Barcelona, 2016a):

I. Associació Catalana d'Escoles de Música (ACEM)

II. Escoles de Música d'iniciativa priva a associades de Catalunya (EMIPAC)

Dentro de la tercera opción, que también es de carácter privado y que se relaciona con los profesores particulares de música, no ha sido posible constatar ningún tipo de asociación o grupo que reúna a dichos profesores. Si bien es posible confirmar su existencia a través de diferentes anuncios en portales de internet, los profesores particulares de música de Barcelona Capital han sido descartados del estudio por considerar que su falta de organización y regulación formal no permitiría obtener una muestra óptima para los fines de la investigación. El hecho de centrar la muestra en profesores de las otras dos iniciativas restantes (públicas y privadas) es porque las escuelas están organizadas en asociaciones que forman parte de grupos que han sido evaluadas por diferentes organismos que garantizan su calidad educativa. Además, han sido autorizadas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, es decir, cumplen con los estándares solicitados por el Departament.

La selección de la muestra se ha centrado de acuerdo al tipo de *muestra no probabilístico* (Ruiz, 2012) entendiendo que son las características de la investigación las que definen los criterios de selección y no los factores de probabilidad. Más concretamente, nuestra selección de la muestra se ha ajustado a la tipología de

muestreo casual o también conocido como *muestra por accesibilidad* (Bisquerra, 2014) donde los individuos que la conforman son de fácil acceso y han accedido libremente y por decisión personal a participar en el estudio.

De esta manera, la muestra ha sido seleccionada de los dos grandes grupos que conforman la población, por una parte de profesores que pertenecen a las escuelas municipales de música de iniciativa pública y por otro lado de profesores que integran la red privada de escuelas de música, dejando fuera del estudio a los profesores particulares por los motivos antes mencionados. Realizamos diferentes tipos de contactos con los centros, en primera instancia a través de correos electrónicos pero la respuesta fue débil, siendo necesario realizar una segunda toma de contacto con otro correo electrónico después de un mes del primer acercamiento. Nuevamente la respuesta fue exigua y hasta ese momento habíamos podido contactarme con cuatro profesores. Posteriormente y con el fin de poder obtener un mayor número de maestros para las entrevistas, contactamos vía telefónica con las dos escuelas públicas restantes y quince escuelas privadas. Finalmente y gracias a esta vía pudimos incorporar al proyecto a dos profesores más, lo que ha dado como resultado seis maestros entrevistados en total, dos pertenecientes al ámbito público y cuatro relacionados con la iniciativa privada. Todos los individuos pertenecientes a la muestra han accedido voluntariamente a participar en el estudio.

Existen tres tipos de formación profesional en el profesorado entrevistado, por una parte los que vienen del estilo moderno y únicamente han estudiado moderno. Un segundo grupo está conformado por los que vienen de la formación clásica y han estudiado medianamente el moderno, por lo tanto no es un estilo que dominen completamente. Finalmente el tercer grupo son los que han estudiado clásico pero también han profundizado rigurosamente en el área del moderno y contralan los dos estilos. Por estos motivos, la muestra está conformada por dos individuos de formación única en moderno, tres de formación clásica con bajo dominio del moderno y un individuo de formación clásica con nivel alto en moderno, así es posible observar en la tabla:

| ENTREVISTADOS | FORMACIÓN | INCIATIVA DONDE TRABAJA |
|---------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Entrevistado 1 (E1) | Clásico/moderno (nivel alto) | Pública |
| Entrevistado 2 (E2) | Clásico/moderno (nivel medio) | Pública |
| Entrevistado 3 (E3) | Clásico/moderno (nivel medio) | Privada |
| Entrevistado 4 (E4) | Clásico/moderno (nivel medio) | Privada |
| Entrevistado 5 (E5) | Moderno | Privada |
| Entrevistado 6 (E6) | Moderno | Privada |

Tabla 4.1. Formación del profesorado entrevistado y ámbito laboral.

Instrumentos de recogida de la información

Tal y como se ha señalado en el marco metodológico de la tesis, para la consecución de los objetivos formulados hemos diseñado y validado un guión de preguntas. Posteriormente, hemos realizado entrevistas semiestructuradas a los 6 profesores que conforman la muestra del estudio.

Análisis

Para el análisis de las entrevistas hemos realizado las cuatro etapas que define Tójar (2006) para el análisis de contenido. Es decir:

1. *Análisis previo*: Se recoge el material, se analiza para familiarizarse con la información y se organiza.

2. *Preparación del material*: Los documentos se desglosan en unidades de significación relacionadas con las categorías de análisis.

a. *Constitución del corpus*: se concreta el conjunto del material que va a ser analizado.

b. *Transcripción*: Transcripción a texto del material auditivo.

c. *Elección del procedimiento de tratamiento*: Desglose del contenido, agrupación en temas e identificación de categorías de análisis.

3. *Selección de las unidades de análisis*: Agrupación del texto en las categorías de análisis utilizando el modelo mixto. Es decir, utilizando categorías previas, que pueden adaptarse, junto a otras inductivas o emergentes.

4. *Explotación de los resultados*: Se reconstruye el texto a través del análisis del contenido organizado en categorías.

Así mismo, adoptando las sugerencias de Tójar (2006), hemos tenido las siguientes precauciones:

- a. No imponer un esquema rígido a priori que dificulte abarcar toda la complejidad del texto.
- b. No elaborar un esquema superficial que evite el contenido de fondo del texto.
- c. Definir las categorías de análisis precisas y concretas para la consecución de los objetivos.

Por lo tanto, hemos seguido los siguientes pasos:

1. Para el *análisis previo*, las conversaciones con los entrevistados fueron grabadas en audio y analizadas con la intención de familiarizarnos y organizar la información.

2. Para la *preparación del material*, hemos concretado el conjunto del material auditivo seleccionado para el análisis, proceso denominado *constitución del corpus*. Posteriormente, a través del programa informático Word, hemos realizado la *transcripción* del material auditivo seleccionado. Para la *elección del procedimiento de tratamiento*, una vez que las entrevistas fueron escritas, se reunieron todas en un único texto general. En un primer momento hicimos dos lecturas completas del texto y posteriormente, en una tercera lectura, subrayamos los diversos bloques temáticos relacionados con las categorías preestablecidas de análisis relacionadas con los objetivos de la investigación. Para la *selección de las unidades de análisis*, reunimos los textos en bloques temáticos con los diferentes posicionamientos de cada entrevistado.

Posteriormente hemos construido el texto de análisis realizando la *explotación de resultados*, utilizando las categorías de análisis preestablecidas como guión para el estudio.

El análisis se ha centrado exclusivamente en los signos de naturaleza lingüística del discurso, dejando fuera otros aspectos de orientación semiótica discursiva. Finalmente escribimos el texto de análisis utilizando citas que corroboran los puntos de conflicto o alianzas de los entrevistados en relación a los diferentes bloques temáticos preestablecidos. Además hemos incorporado categorías emergentes que han surgido del análisis del texto.

Presentamos los resultados a partir de los bloques temáticos marcados en la investigación, estos se dividen en cuatro grandes bloques:

- Procedimientos didácticos utilizados por los docentes para la enseñanza de la improvisación: Libros utilizados, utilización de los elementos musicales, aspectos metodológicos generales, ejercicios concretos.
- Concepciones teóricas de improvisación que guían el quehacer docente: Definición, objetivos, niveles, estilos, formación profesional.
- Necesidades de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la improvisación en la clase: Rol en el sistema educativo, rol en la clase, disposición de los estudiantes.
- Categorías emergentes surgidas del análisis.

Resultados

Procedimientos didácticos utilizados por los docentes para la enseñanza de la improvisación

Libros Utilizados

Se manifiesta una respuesta negativa generalizada por parte de los entrevistados en relación a la utilización de métodos o libros específicos que guíen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación en sus clases. Si bien las

respuestas son diferentes y van desde un "seguro que existen pero yo no me he metido a buscar" de E6, hasta lo que manifiesta E1 refiriéndose a la complejidad de los mismos y que los métodos que él conoce son muy antiguos:

Muchas veces los métodos son más para profesionales que para alumnos, es decir, lo utilizo yo y luego hago con esto y con mis apuntes la clase. Muchas veces mis alumnos me piden bibliografía y yo se las doy pero son libros de hace un montón de años que ya no sé si están editados.

Además E3 plantea que le gusta diseñar la enseñanza de la improvisación de manera más libre. Dice que no es que huya de los métodos pero que no trabaja con ninguno en concreto porque entiende que el proceso debe adaptarse a los niveles y gustos de cada alumno dejando a entender que de alguna manera los métodos coartarían dichos principios.

Utilización de los elementos musicales: la lectura musical

En relación con la lectura musical existen diferentes ideas que se desprenden de las entrevistas. Por una parte E3 y E4 manifiesta que el hecho de utilizar únicamente partituras para iniciar a los alumnos en el aprendizaje del instrumento "les frena muchísimo... enseñarles primero a leer exclusivamente las notas les aburre y cansa (E4)". E1 señala la importancia de trabajar paralelamente la lectura musical con la improvisación ya que un buen músico debe "tener un nivel alto tanto en clásico como en moderno, en lectura como en improvisación (E1)". Finalmente otra idea que se desprende de las entrevistas en relación con la visión de los profesores sobre la lectura musical es lo que señala E6, refiriéndose a su nivel de concentración cuando toca leyendo una partitura que cuando toca improvisando:

La experiencias que tengo con el instrumento a la hora de estar improvisando es mucho más intensa que cuando estoy leyendo porque la exigencia es mayor. Cuando estás leyendo de alguna manera, no digo que sea más fácil pero, hay un grado del cerebro que no lo necesitas entonces es un poco más liviano el ejercicio, pero improvisar te exige más concentración.

Aspectos metodológicos generales

Cinco profesores que ven necesaria la incorporación de la improvisación desde el principio del aprendizaje instrumental coinciden en utilizar muy pocos elementos y de manera simplificada. Los entrevistados proponen ideas para trabajar en clases de iniciación como "improvisaciones de únicamente una nota" o "no les doy ningún patrón, dejo que ellos busquen". E3 tiene una idea de la iniciación a la improvisación desde un punto de vista de la autonomía y el descubrimiento empírico y dice:

Desde mi punto de vista al principio debe ser experimental, sin acotar y si el alumno se equivoca en una nota no pasa nada. Hay que ayudarles a que experimenten con el instrumento.

E4 hace una distinción entre los niños que empiezan a improvisar desde el principio y otros que lo hacen con edades más avanzadas. Sobre los primeros se refiere a que su creatividad está "fresca" y pueden desarrollar ideas enriquecedoras desde el primer momento. En relación a los segundos, es decir a los que empiezan con la improvisación desde más mayores, el entrevistado dice que la práctica de la improvisación "se les hace una montaña" y que los mismo alumnos comentan ideas como "esto es muy difícil, no puedo hacerlo".

Un recurso coincidente entre todos los entrevistados para empezar a enseñar la improvisación en la clase de saxofón es la utilización de las escalas pentatónicas y la escala de Blues. Por ejemplo E2 señala:

A un niño que empieza no le pondré a improvisar jazz, no le pondré a improvisar el modo mixolidio. Le pondré una escala pentatónica, empezará por el blues

En relación a la manera de afrontar la incorporación de la improvisación en la clase de saxofón, los entrevistados han señalado diferentes visiones que permitan guiar el trabajo en clases. E1 explica que el profesorado de las escuelas de música tiene una visión sobre la enseñanza de la improvisación como algo que a le va a resultar muy "agradable" a todos los alumnos, pero en la práctica no siempre es así. Manifiesta que con ciertos alumnos él utiliza la improvisación más bien de modo pasajero porque a

estos les gusta más leer partituras y tocar canciones escritas. Eso sí, el profesor subraya que todos los alumnos deben pasar de alguna u otra manera por el estudio de la improvisación.

Piensas que esto les va a resultar muy didáctico, muy agradable, y no todo el mundo lo encuentra fascinante. Entonces hay gente que encuentra fascinante leer un estudio y que le salga y entonces no hay ningún problema, al contrario, si su camino es éste. Ahora yo les hago improvisar igualmente porque pienso que es bueno para ellos, como mínimo que conozcan.

Por ejemplo E2 revela la importancia de no saturar al alumno con la simultaneidad excesiva de elementos que impidan la fluidez de las improvisaciones y señala:

Lo que yo haría sería trabajar con la escala pentatónica y el blues pero cuanta más complejidad tenga, cuanta más información tenga, menos se va a fijar en cómo toca desde técnicamente a lo que toca como el sonido. Lo que pretendo es que cuando toque cualquier cosa suene relativamente bien.

E4 dice que uno de los principales constreñimientos que afectan a los alumnos es la temor a ser analizados por los otros. Plantea que los alumnos necesitan romper con las barreas autoimpuestas por el qué dirán los demás y relajarse a la hora de improvisar.

Lo que más les cuesta es mostrar lo que están haciendo y que los otros que están afuera los están juzgando, lo que nos cuesta a todos. Hay que quitar eso de la cabeza, es la barrera psicológica, porque luego se sueltan musicalmente.

E1 se refiere al aprendizaje de patrones preestablecidos como una herramienta útil para utilizar en el transcurso de una improvisación. Eso sí, destaca la perspectiva que debe ser un recurso incorporado en una mixtura de ideas y recursos plasmados de espontaneidad y expresividad. Es decir, la improvisación debe constar de elementos preestablecidos y otros espontáneos mezclados en una amalgama donde prime la expresividad y la emoción del intérprete. Así lo manifiesta E1:

Si dejamos la improvisación sólo a lo que nos van llegando de lo que escuchamos yo creo que tendremos una parte emocional muy interesante pero va a faltar siempre otra parte y de la misma manera si sólo existen patrones preestablecidos y no tiene ese punto de espontaneidad y de emoción también quedará un tipo de improvisación tal vez fría.

Dentro de los recursos utilizados para acompañar al alumno a la hora de practicar la improvisación en clase todos los profesores entrevistados coinciden en recurrir al piano y al propio saxofón como herramientas para interactuar simultáneamente mientras el alumno improvisa. Únicamente E1 sugiere también la utilización de software para generar acompañamientos musicales a los alumnos.

E2 que proviene de una formación clásica con poco conocimiento del moderno, recalca la idea de que la improvisación se puede ver desde diferentes perspectivas musicales y que por lo tanto no es únicamente una práctica relacionada con el jazz y la música moderna, en sus palabras se denota:

Hemos hablado mucho rato de la improvisación en jazz pero la improvisación puede ser de música antigua, puede ser de flamenco, puede ser de música africana o música clásica. Entonces mientras tengas tus referentes auditivos y tus nociones básicas del fraseo puedes improvisar en diferentes estilos y no toda la improvisación es en música de jazz o blues porque se puede extrapolar a donde tú quieras.

E4 sugiere la necesidad de no decir la palabra improvisación a sus alumnos por no generar en ellos una sensación de agobio relacionado con el constreñimiento que podría implicar la expresión. El profesor apunta a que la improvisación la "hemos extrapolado de la música y creo que tendría que estar dentro, intrínseca de la música". Por lo tanto sugiere ver a la improvisación como algo "natural" y cambiar la expresión por "inventar o crear".

"La creatividad y la improvisación en la clase da una alegría y le da muchísima motivación al profesor y al alumno", estas son las palabras de E4 a la hora de referirse a los frutos que puede generar la inclusión de la improvisación en la clase de saxofón.

Sin embargo plantea una suerte de presión por parte de las instituciones formadoras que exigen el cumplimiento de planes de estudios centrados en métodos y libros específicos que dejan de lado el trabajo creativo, así lo explicita E4:

Creo que nos tenemos que poner las pilas todos, creo que está todo en el trabajo creativo y no lo creen así las instituciones. Te dicen que tienes que acabar y hacer este currículum, te dicen tienes que hacer este libro, el otro y otro. Lo más bonito es cuando los niños hacen su tema y yo se los escribo en el Finale y se van para casa felices.

Otro punto coincidente en los entrevistados es el que se refiere a agudizar la escucha en los alumnos. Los profesores sugieren constantemente la idea de incorporar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación situaciones que fomenten el desarrollo y la capacidad auditiva de los aprendices. No obstante este pensamiento no se atañe en exclusiva al trabajo concreto de reconocimiento de escalas y acordes o a comprender auditivamente las formas y estructuras musicales, sino también a escuchar a otros saxofonistas expertos. De estos intérpretes experimentados el alumno podría obtener nuevas ideas e investigar sonoridades que potencien y motiven su aprendizaje, así lo manifiesta E6:

He aprendido también escuchando mucha música y por eso también esto es una especie de trabajo de acercarse hacía lo que te gusta y yo pienso que así los niños también tienen una buena referencia para trabajar lo que es la improvisación.

Ejercicios concretos

Un ejercicio propuesto por todos los entrevistados es el de promover en sus alumnos la creación de motivos o pequeñas frases tanto rítmicas como melódicas que surjan de situaciones improvisadas. Estos motivos posteriormente son extraídas con el fin de analizarlos y así poder utilizarlos en otras situaciones de improvisación como patrones pre-adquiridos. Así lo explica E1:

Podemos trabajar bien por memorización de II-V-I de algún patrón por ejemplo y si no, podemos crear un motivo en clase y trabajarlo en distintos

tonos y escribirlo, y lo que es más importante, una vez escrito aplicarlo en algún tema que estemos trabajando.

La composición de pequeñas melodías es visto por el E2 como una buena herramienta para que el alumno pueda trabajar en casa aspectos relacionados con la improvisación. El profesor entiende que la improvisación se relaciona directamente con una forma de composición y dice:

Lo que hago es que se inventen una canción en casa. Esto no es improvisación pero me sirve para que prueben en casa cosas que también a nivel primario es una improvisación. También composición es como una improvisación pero de forma más lenta.

En términos más específicos, E3 manifiesta que empieza enseñando improvisación a través de las escalas mayores y posteriormente introduce las escalas pentatónicas. Además comenta que en sus clases grupales inventan canciones a través de una selección de los motivos que han surgido de improvisaciones de diferentes alumnos y que más les han gustado a todos.

A la hora de hablar específicamente del blues, E4 explica que le enseña a sus alumnos a trabajarlo en secciones, fomentando la escucha como herramienta para el reconocimiento de las partes de la estructura. Además dice que les pide a sus alumnos la capacidad de cantar lo que inventan y que existan motivos recurrentes en sus improvisaciones que otorguen cohesión al discurso improvisado.

Con el blues a los niños les digo que hay tres cajones, cada uno con cuatro compases que son las frases del blues. Entonces les voy diciendo que estamos en el primer cajón o en el segundo, sin partitura, sólo escuchando. Yo les voy tocando la base armónica y si se pierden les digo que paren y que escuchen para ver dónde están. Les digo haced lo que queráis pero luego tenemos que poder cantar vuestra improvisación. Tiene que haber un motivo que se vaya repitiendo y que vaya saliendo de vez en cuando y que lo vayan variando porque si no, no tiene sentido.

Otro trabajo específico sugerido por el E5 es la idea de desarrollar improvisaciones basadas en diferentes combinaciones de divisiones rítmicas. Es decir, el alumno debe improvisar sobre alguna escala específica a través de diferentes combinaciones rítmicas tales como tresillos o corcheas con swing. El profesor también insiste en la importancia de que los motivos o frases que invente el alumno a la hora de improvisar deben ser cantables y dice:

La única condición es que tienen que ser cantables, si son cantables funcionan, si no lo son no funcionan. Me refiero a que él pueda cantar lo que toca, todo lo que es cantable tu cerebro reacciona e inmediatamente todo tiende a tener un sentido melódico, y ese es el principio.

E6 habla de la utilización del "diálogo musical" para desarrollar las capacidades improvisatorias en sus alumnos. Apunta a ejercicios donde el alumno debe repetir motivos inventados por el profesor. También sugiere que el alumno debe inventar nuevos motivos a modo de respuesta a las frases tocadas por el profesor.

Lo que es muy típico es hacer una frase y de añadirle una cola. Porque también la improvisación se trata de alguna manera de hacer una unión de frases con lógica.

Concepciones teóricas sobre la improvisación que guían el quehacer docente

Definición de improvisación

En relación a la visión del profesorado a la hora de intentar definir qué es la improvisación, las respuestas son disímiles. Por ejemplo E1 procura diferenciar entre dos tipos de improvisación, por una parte la que llama "de fondo" y que tendría un carácter más preparado donde se encuentra todo el material de aprendizaje de patrones adquiridos y conocimientos previos. Por otra parte manifiesta otro tipo de improvisación que él llama "espontánea" donde entrarían en juego agentes externos como por ejemplo factores auditivos surgidos de las relaciones musicales con los demás integrantes de la banda o delimitaciones relacionadas con la complejidad o conocimiento del tema improvisado. Entonces estos dos tipos de improvisación (de fondo y espontánea) se conjugarían simultáneamente durante el transcurso de la

improvisación. El entrevistado recalca la idea de que debe predominar el carácter espontáneo porque si esto no ocurriera, entonces la interpretación dejaría de ser improvisación. De los demás entrevistados surgen diferentes ideas para intentar definir la improvisación, E3 únicamente dice una palabra: "creatividad". E2 señala que al venir del mundo clásico, si le quitan la partitura ya se siente libre, entonces entiende que la improvisación es "una forma de expresarse libremente". E4 lo entiende como algo que debe ser "muy natural y desde el principio" y señala que la naturaleza de la improvisación es que sea algo habitual en la clase de música. Lo planteado por E6 se diferencia de los demás al referirse a la idea de entender que la improvisación se relaciona con una transmisión de sentimientos y señala:

Dependiendo de la energía que tengas, las ganas, todo influye en aquel estado de ánimo que se crea en aquel momento y ahí es donde se crea algo: la improvisación. Pero siempre relacionado a cómo te sientes que en aquel momento.

E6 además se refiere a la improvisación como una forma de percibir al músico y dice que a través de la improvisación es posible observar y descubrir no exclusivamente sus características interpretativas sino además su interioridad, su esencia.

La improvisación es como una especie de espejo del músico y cuando improvisa de alguna manera se desnuda ante todo y enseña lo más íntimo

Continuando con las ideas de E6 a la hora de querer definir la improvisación, el profesor manifiesta que también esta nos sirve para organizar y enriquecer los conocimientos de lenguaje musical. Dice que la improvisación permite crear una "forma de organización del mundo del sonido" al igual que en el lenguaje existe una organización de las palabras, además el ordenamiento de los sonidos sería una experiencia enriquecedora no solo desde un punto de vista musical sino también extramusical. Es decir, E6 dice que el proceso de aprendizaje de la improvisación podría influir positivamente en otras situaciones de la vida cotidiana o del quehacer intelectual de una manera transversal.

Objetivos

En relación a los objetivos que se plantean los profesores al incorporar la improvisación en sus clases se distinguen dos tipos, por una parte los relacionados directamente con aspectos musicales y por otro lado los objetivos que tienen una orientación más transversal. Dentro de los objetivos musicales todos los entrevistados coinciden en proponerse mejorar en sus alumnos a través de la improvisación aspectos tales como la audición, el sentido del pulso y el ritmo. Además dentro de los objetivos musicales los profesores se plantean desarrollar conocimiento teóricos relacionados con la armonía y la construcción de escalas y también la comprensión de estructuras armónicas y formas musicales. Por ejemplo el entrevistado 1 comenta:

Para un nivel muy básico, entender el origen de una escala pentatónica, un poco hablar de blues. Centrarlo en una estructura con pocos cambios, el poder hacer frases a nivel más concreto.

En relación a los objetivos más transversales, todos los entrevistados manifiestan que a través de la improvisación es posible proponerse perfeccionar en los alumnos aspectos tales como superar el miedo al error, promover el sentido de libertad y la expresividad, potenciar la concentración y la memoria, fomentar la autonomía y el respeto e impulsar la intuición y el descubrimiento.

Niveles de improvisación

En lo que respecta a los niveles de improvisación en los alumnos de saxofón todos los entrevistados únicamente distinguen entre dos grandes grupos, por una parte los denominados como de iniciación y por otro lado los llamados avanzados. Cinco de los seis profesores entrevistados resaltan la importancia de iniciar a los discentes en el descubrimiento y aprendizaje de la improvisación desde el principio de los estudios instrumentales. Incluso E3 dice que en las primeras clases, no obstante el alumno todavía no sepa hacer sonar el saxofón, el aprendiz puede improvisar utilizando los sonido de las llaves (mecanismo) para realizar improvisaciones rítmicas. E5, que forma parte de los profesores formados únicamente bajo la orientación moderna, piensa que no se debe empezar a enseñar la improvisación desde el

principio por considerarlo "contraproducente". Señala que el alumno al principio tiene muchos problemas con el sonido y la embocadura y que si todo eso se mezcla con la iniciación a la improvisación se reunirían una excesiva cantidad de cuestiones que internalizar. Es más, el profesor indica específicamente que el alumno necesita al menos saber todas las escalas mayores en corcheas a 80 de metrónomo para empezar la iniciación a la improvisación.

Al referirse al denominado nivel avanzado de alumnos que tienen una práctica más adelantada en la improvisación, todos los entrevistados coinciden en señalar la importancia de complementar los estudios experimentales del instrumentos con asignaturas teóricas que "refuercen" los diferentes aspectos desarrollados en la clase de improvisación. También dentro del nivel avanzado, E3, E4 y E6 concuerdan en empezar a utilizar la práctica de la transcripción auditiva de improvisaciones de instrumentistas expertos con el fin de interiorizar diferentes estilos de improvisación de otros intérpretes experimentados y así asimilar ideas más centradas en la elaboración del discurso artístico a nivel estilístico.

Estilos donde se puede desarrollar la improvisación

Un punto en que coinciden todos los entrevistados es el de opinar que el estilo donde es posible encontrar a los mejores intérpretes y recursos para estudiar improvisación es en el Jazz. Además coinciden en ver a la estructura de Blues como uno de los puntos donde está situada la iniciación de cualquier estudiante que empieza a adentrarse en el aprendizaje de la improvisación. Por ejemplo un entrevistado comenta:

E1: En cuanto al lenguaje me centro bastante en el jazz porque para mí es una música de origen popular pero que ha llegado a aportar lo máximo en cuanto a armonía...Para un nivel muy básico entender el origen de una escala pentatónica, un poco hablar de Blues, centrarlo en una estructura con pocos cambios.

Formación profesional y relación con la improvisación

Todos los entrevistados coinciden en el hecho de incorporar la improvisación en sus diferentes quehaceres profesionales como instrumentistas, tanto en lo que se refiere a sus propias prácticas de estudio como a los diferentes directos y grabaciones musicales que realizan. Los E2, E3 y E4 (que se han formado bajo la orientación clásica con nivel medio en moderno) ven a las dificultades que tienen a la hora de improvisar como una carencia que les apetecería mejorar. Es más, si bien están todos titulados en el grado superior de clásico por la ESMUC, señalan que continúan estudiando moderno e improvisación porque quieren perfeccionarse en ese sentido, como manifiesta E2:

A la vuelta del máster he retomado las clases de saxo con un profesor del jazz porque lo que hice en Suiza fue un perfeccionamiento en contemporáneo y la improvisación se había quedado con un poco de moho. Ahora me puedo expresar perfectamente improvisando pero creo que podría ir mejor porque tengo la agilidad técnica después de hacer la carrera y el máster pero me falta la agilidad mental de procesar lo que yo pienso y tocarlo. Cuando improviso me noto que está acartonado, es como un deporte, hay que ejercitarlo.

E3 señala que la improvisación le ha ayudado a cambiar la concepción que tenía del instrumento. En un principio y bajo el alero de la formación clásica él entendía que el rol del saxofón dentro de la música era lineal u horizontal (melódico) pero al haber estudiado improvisación eso cambió. Manifiesta que la improvisación le ha ayudado a entender que el papel del saxofón dentro de la música se relaciona también con un sentido vertical, es decir, con un carácter armónico.

E5 y E6 que se han formado únicamente bajo la orientación moderna y que no tienen estudios clásicos manifiestan otro punto que es exclusivo de ellos. Estos señalan algunas aspectos más metafísicos ocurridos a la hora de improvisar relacionado con la expresión de los sentimientos. Por ejemplo E5 comenta sobre el hecho de improvisar con otros músicos:

Sobre todo la expresividad de los músicos, la expresividad de los músicos yo creo que es todo, yo creo que los músicos cuanto más expresivos te hacen tocar a ti mejor.

Todos los entrevistados que han estudiado bajo la orientación clásica manifiestan una carencia en su formación relacionada con la falta de trabajo creativo referido a la improvisación. Si bien E1 resalta la idea de que a un músico clásico no le puedes pedir que sea un improvisador eximio, sí entiende que es importante que todos los estudiante pasen de alguna u otra manera por aspectos formativos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación. Considera que en cierta medida es necesario romper con la tradición pedagógica clásica que no toca estos temas y señala:

Creo que es importante tener una autonomía y un bagaje clásico, una técnica y una lectura. Por otro lado esto de la improvisación, sea o no el destino el jazz, a nivel pedagógico creo que es fundamental y creo que un estudiante clásico puede aprender mucho con técnicas de improvisación que le puedan hacer ver otra óptica de la música.

Continuando con la misma idea, los entrevistados que no han tenido improvisación en su formación manifiestan una cierta dificultad a la hora de aprenderla de mayores y coinciden en resaltar la concepción de que les parece fundamental incorporar el aprendizaje de la improvisación desde el principio de los estudios musicales. E3 comenta al respecto:

Yo como saxofonista formado sobre una historia escolástica del instrumento no hice improvisación prácticamente nunca y ahora de mayor poco a poco te vas poniendo y no es una cosa que sea imposible pero va costando un poquito. Por eso creo que es fundamental la improvisación en todos los instrumentos, más en un instrumento camaleónico como es el saxo, desde el principio... pero desde el primer día.

Otro punto es el manifestado por E3 y E4 cuando se refieren a las motivaciones que les han llevado a incorporar la improvisación en sus clases. Estos insisten en la idea

de que su formación clásica les ha impedido tener herramientas que les permitan incorporar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la improvisación en sus clases. Estas limitaciones les han llevado a reformular sus metodologías con el fin de aprender nuevos conocimientos que les permitan integrar la práctica de la improvisación en sus aulas y también en sus quehaceres como intérpretes profesionales. Es decir, la improvisación les ha cambiado la manera de dar clases pero también ha modificado su forma de tocar el saxofón, como podemos leer en las siguientes citas:

E3: Yo llevo muchos años dando clases pero siempre cuando se enseña la música clásica se depende mucho de la partitura y se depende mucho del método y se deja muy poca cosa para la improvisación. Eso es una cosa que yo a lo largo del tiempo me he dado cuenta y he cambiado mi forma de hacer clases y también mi forma de tocar.

E4: Empecé a interesarme en la improvisación por la pedagogía. Acabé la carrera pero te forman para leer e interpretar y al empezar a dar clase te das cuenta que eso no motiva a los niños, que cada año hay que explicar las mismas cosas. Vi que pedagógicamente fallaba algo, me lo tomé como un reto. Dar clase tiene que ser más divertido. La sociedad ha cambiado y las clases tienen que cambiar también. Estábamos haciendo sólo una parte de la música que es leer y tocar, falta todo lo demás.

Necesidades de organización del proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la improvisación en la clase

Rol en el sistema educativo

En relación a la estructura curricular de las escuelas de música, tres de los seis profesores entrevistados se refieren al carácter no reglado de las mismas. Señalan que cada escuela tiene sus propios objetivos pedagógicos y que organizan a los alumnos en los niveles que cada escuela decida. Además E1 y E2 señalan que en las escuelas de música no existe una separación entre el estilo clásico y el moderno como sí se manifiesta en el grado profesional o grado superior del aprendizaje de la música. Por lo tanto, la incorporación de la improvisación en las escuelas de música depende de la

programación de cada escuela y de la orientación de las mismas, de las palabras del entrevistado 2 se desprenden estas ideas:

E2: Yo doy clases en escuelas de música y enseño improvisación. En las escuelas de música no se separa entre clásico y moderno y ahí estoy dando el nivel elemental y si enseñas improvisación o no, depende de la orientación de la escuela. El nivel elemental no está reglado pero el grado profesional sí. En mi escuela no hay una programación curricular que te diga que debes enseñar improvisación.

Rol en la clase

Todos los entrevistados coinciden en la importancia de la incorporación de la enseñanza de la improvisación musical en la clase de instrumento, refiriéndose de manera positiva a asignarle un rol destacado dentro de la práctica instrumental. Es decir, los profesores concuerdan en que la improvisación debe de ser un agente recurrente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del saxofón por su gran aporte al fortalecimiento de diferentes aspecto musicales. De las palabras de E2 se pueden extraer estas ideas.

Para mí la improvisación es algo muy importante porque yo no la he tenido en mi formación. Lo que te aportar son cosas muy positivas, lo primero es que pierdan el miedo al error. Si no tienen partitura y se equivocan (que desastre) entonces si estas improvisando sobre unos elementos musicales no pasa nada, el niño o la niña que nunca ha improvisado se sienta más cómodo. Te aporta la pérdida del miedo al error, además fortalece mucho la memoria, si el alumno improvisada unos motivos yo les pido que los repitan o si desarrollan una melodía les pido que la vayan memorizando. Para mí también es importante los valores que te da porque si estás en una clase en grupo como si es individual lo que fomenta mucho es el respeto. Porque el alumno percibe que él tienen su visión de las cosas e improvisa de una manera pero no está ni bien ni mal, es tu visión, es tu forma de tocar y es tan respetable como las demás. Además con la improvisación agudizan mucho la escucha y la concentración.

Disposición de los estudiantes

El entrevistado 3 plantea que existe una demanda por parte de sus alumnos en querer aprender improvisación. Sugiere que existe una suerte de reclamo *in crescendo* de los estudiantes por estudiar improvisación, así lo manifiestan sus palabras:

E3: Los niños piden que quieren aprender a improvisar y a partir de allí empiezas a trabajar. Creo que cada vez esa inquietud es mayor en los alumnos, yo llevo muchos años dando clases y cada vez te lo encuentras más en los alumnos. También creo que tiene que ver bastante con la improvisación que la música no se debe de enseñar desde el principio plasmada en un papel sino que se debe experimentar primeramente de manera sonora y auditivamente. Porque parece que la música finalmente estuviera en los libros y sí que está en los libros pero eso se puede hacer después, ese proceso de aprender a leer y el lenguaje musical se puede hacer posteriormente.

E4 manifiesta que para algunos de sus estudiantes el aprendizaje de la improvisación les parece algo inalcanzable en un primer momento pero que después de adentrarse en una práctica guiada por el profesor estos temores tienden a desaparecer.

E4: La improvisación se les hace una montaña de entrada y supongo que por lo que han escuchado dicen: "esto es muy difícil, no puedo hacerlo". Porque supongo que tienen una visión de lo que es la improvisación como algo muy difícil, algo de los de jazz, de que aquí tienes que inventar y no sé inventar. Y sí saben inventar, lo que pasa es que nadie les ha explicado cómo hacerlo y tienes que quitarles todo el lastre que llevan. Como yo me lo he quitado y ver que sí puedes y que hay un trabajo detrás.

Si bien todos los profesores coinciden en una disposición positiva hacia el aprendizaje de la improvisación por parte de sus alumnos, E1 resalta la idea de que a algunos estudiantes no les llama la atención y prefieren tocar obras escritas. Eso sí, a los alumnos que les ocurre esto el profesor les enseña improvisación de todas formas y finalmente terminan disfrutando de la improvisación.

E1: a veces tú te piensas que esto de la improvisación que es una cosa que hemos intentado aplicar en las escuelas y que antiguamente no nos lo hacían a nosotros. Piensas que esto les va a resultar muy didáctico, muy agradable y no todo el mundo lo encuentra fascinante. Hay gente que encuentra fascinante leer un estudio y que le salga y entonces no hay ningún problema, al contrario, si su camino es este. Yo les hago improvisar igualmente porque pienso que es bueno para ellos, como mínimo que conozcan y luego lo hacen bien. Yo creo que les gusta más de lo que admiten, en general he de decir que les gusta mucho.

Categorías emergentes

Finalmente y después de haber realizado un análisis guiado por las categorías preestablecidas, hemos podido descubrir dos nuevos puntos de observación que han emergido del estudio. Si bien en ningún momento les preguntamos a los profesores específicamente sobre estas temáticas, la fluidez de las conversaciones y el devenir de sus respuestas nos han llevado al hallazgo de dos temas surgidos de las entrevistas. Por una parte la utilización del estilo musical de Blues, que resulta un aspecto importante para la investigación ya que es la estructura musical en la que centramos nuestro trabajo investigativo. Por otra parte, la emergencia de la educación en adultos puede resultar un punto interesante para nuevas investigaciones donde centrar las diferenciaciones de la educación musical en los distintos niveles de edad de los estudiantes.

El Blues

El elemento que ha emergido de las entrevistas y que no estaba especificado en el guión de preguntas es la utilización específica del Blues como herramienta para la enseñanza de la improvisación por parte de los profesores. Todos los entrevistados coinciden de una u otra manera en pensar que el Blues es una de las estructuras musicales más idóneas para utilizar en la enseñanza de la improvisación musical en la clase de saxofón. E4 comenta que el Blues es una estructura que cautiva a los alumnos y que sus características permiten ir variándolo y volviéndolo más complejo, lo cual generaría una flexibilidad metodológica para su enseñanza. Al referirse al Blues dice:

Es una estructura que los pilla psicológicamente y emocionalmente, es una estructura que les llama la atención. Puedes empezar con la pentatónica y escala de blues que siempre suena bien y a partir de eso, que están emocionalmente contentos, los vas llevando a otras cosas. Puedes ir cambiando y haciendo lo que quieras.

Además todos los entrevistados coinciden en la utilización de las escalas pentatónica y de blues para empezar a enseñar improvisación en el Blues porque como dice E5, ayudan a cimentar la seguridad en el aprendiz:

Con el Blues lo que empiezo enseñando son las escalas de Blues y lo bueno que tienen las escalas de blues es que suenan a Blues y que todas las notas suenan bien y eso crea confianza en el alumno.

La perspectiva de E6 respecto al Blues manifiesta que es una estructura que se debe estudiar a lo largo de toda la vida de un músico. Si bien es una de las primeras unidades que ejercitas para aprender improvisación, el blues es complejo y su aprendizaje es arduo y requiere dedicación, así lo manifiestan sus palabras cuando habla de su trabajo profesional como intérprete:

Yo cada día voy a tocar a un parque he improvisado blues, sigo buscando de aprender a tocar bien blues porque todos estamos en la eterna búsqueda de que nuestra improvisación sea válida. El blues es lo primero que se aprende y lo que cuesta más de tocar bien. Es lo que todo el mundo sabe pero lo más difícil es poder llegar a tocar bien blues.

La improvisación en adultos

Si bien no todos los entrevistados se refieren a su experiencia relacionada con la formación musical en adultos, sí lo hacen E1 y E2. Concretamente E1 dice que en el aprendizaje instrumental los adultos empiezan aprendiendo y avanzando más rápido que los niños. Eso sí, expresa que posteriormente surge una especie de estancamiento y que el ritmo de avance entre unos y otros va a depender del estudio que el adulto dedique a practicar en casa las materias tratadas en clases.

Si llegan de cero (adultos) su aprendizaje al principio es más rápido y luego ya les cuesta más. Llegan a un tope y de allí depende de su dedicación en casa que puedan progresar más o menos, pero al principio lógicamente los adultos van más rápido.

E2 dice que los adultos al empezar a estudiar improvisación de alguna manera se ven coartados por limitaciones surgidas del excesivo razonamiento. El entrevistado sugiere que los adultos necesitan una gran "información cognitiva" para poder empezar con alguna tarea. Dice que el hecho de entregar libertad a la hora de improvisar en un principio limita el actuar en los adultos.

Con adultos suele pasar que necesitan mucho la información cognitiva intelectual. Los adultos necesitamos información e instrucciones y si nos dejan libertad, para alguien que nunca ha tenido libertad, nos cuesta mucho y puede que no lo consigamos.

4.1.3. Análisis de manuales

OE3: Comprender los procesos metodológicos presentes en los manuales de iniciación a la improvisación musical para saxofón.

El propósito de la investigación es comprender los enfoques metodológicos aplicados en los libros de enseñanza de la improvisación. Con la intención de acotar el objeto de estudio, la búsqueda la hemos centrado en manuales relacionados con la enseñanza de la improvisación en música moderna para saxofón. El motivo principal de dicha delimitación se relaciona con la cercanía que tengo con el estilo y el instrumento, pues durante toda mi carrera profesional me he desempeñado como profesor e intérprete de saxofón dentro de la música moderna.

Como hemos señalado en el marco metodológico en la sección relacionada con el OE3¹⁷, para el análisis de los manuales de improvisación nos hemos centrado en las cinco fases propuestas por Bisquerra (20014) referentes al análisis documental. Es decir:

1. Búsqueda de documentos.
2. Clasificación de los documentos seleccionados.
3. Selección de los documentos de los documentos más adecuados con los objetivos de la investigación.
4. Lectura en profundidad y extracción de las categorías de análisis.
5. Lectura analítica transversal y comparativa, construcción del informe como síntesis comprensiva cruzada de la información.

A continuación presentamos los resultados a través de dichas fases.

Búsqueda, clasificación y selección de los documentos

Después de una revisión de las investigaciones realizadas en España referente a qué métodos se utilizan en la clase de saxofón de enseñanzas no regladas, hemos encontrado un único estudio realizado a 24 profesores que imparten clases de saxofón en 38 centros de la Región de Murcia (López, 2016). Los resultados de la publicación demuestran que el 87,5% de los pedagogos entrevistados utilizan los libros de Israel Mira¹⁸ *Cómo Sonar el Saxofón* en sus clases (Mira, 1992a, 1992b, 1996a, 1996b). Si bien los datos no conforman al conjunto del estado español y por ende tampoco pueden ser considerados como un referente en Barcelona Capital (que es la zona donde se centra la tesis doctoral), sí manifiestan una utilización metodológica recurrente en una zona del país que consideramos importante destacar. Al analizar los libros de Mira y su relación con la enseñanza de la improvisación, podemos ver en ellos que la inclusión de la improvisación no es una temática conductora en su metodología,

¹⁷ Ver parte II Diseño Metodológico parte 2. Diseño del estudio.

¹⁸ Los libros de Israel Mira *Cómo Sonar el Saxofón* están conformados por cuatro volúmenes.

sino más bien es tratada como un apartado incorporado en algunas unidades puntuales. En este sentido, la improvisación se manifiesta de manera parcial dentro de diferentes bloques temáticos centrados principalmente en la utilización de la lectura musical como forma de representación externa vehicular del aprendizaje. Otro dos métodos para la enseñanza elemental del saxofón editados en España y utilizados mayoritariamente por profesores según la web especializada en saxofón Adolphsax¹⁹ son: *Escuchar, Leer y Tocar Volumen 1* (Oldenkamp, michiel; Kastelein, 2003) y *La Técnica Fundamental del Saxofón Vol.1* (Miján, 2007). En ambos textos podemos encontrar la misma situación que en el libro anterior de Mira, es decir, la improvisación aparece de manera somera dentro del texto. En este sentido, la orientación de estos dos libros se enfoca hacia una utilización y desarrollo de la lectura musical como eje metodológico central del aprendizaje musical, dejando ciertos espacios para el desarrollo de la creatividad carentes de profundidad y trascendencia metodológica.

Tal y como hemos visto en los resultados del análisis para el OE2²⁰, ninguno de los seis profesores entrevistados utilizaban métodos específicos para enseñar improvisación en sus clases. Por otra parte, no ha sido posible constatar ningún estudio específico que se centren en conocer qué libros utilizan los profesores de saxofón en España a la hora de enseñar improvisación en la enseñanza elemental. Sin embargo, los trabajos realizados por diferentes autores (Alcalá-Galiano, 2007; Asensio, 2012; López, 2016; Mira, 2006a; Molina, 1998a, 1998b) demuestran que desde una perspectiva histórica, la incorporación de la improvisación en la clase de saxofón de las Escuelas de Música y Conservatorios de España ha quedado relegada a un segundo plano, sobre todo antes del surgimiento de las enseñanzas formales de Jazz y Música Moderna dentro de las instituciones educativas tradicionales. Específicamente, la música clásica o de tradición europea ha abandonado la práctica y el estudio de la improvisación, tanto en el ámbito interpretativo como en las investigaciones musicológicas. Dicha renuncia ha ocurrido a partir de mediados del siglo XIX, tal y como señala el saxofonista valenciano Josep Lluís Galiana en su libro *Quartet a la Deriva*:

¹⁹ <http://www.adolphesax.com/>

²⁰ Ver parte III Resultados y conclusiones. 1.2. Entrevistas a profesores.

Hacia 1830, la improvisación se fue alejando de los escenarios públicos. Una práctica ancestral y común para todos los músicos a lo largo de la historia de la música occidental desapareció casi por completo del ámbito de la creación y de la interpretación (...) la investigación musicológica ha venido acumulando hasta nuestros días un preocupante déficit con respecto al estudio de la improvisación. (Galiana, 2012, p. 34)

Sin embargo, dentro de la música clásica en España, el Instituto de Educación Musical (IEM)²¹ que es una institución creada y dirigida por el profesor del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid Emilio Molina²², ha volcado grandes esfuerzos en promover y potenciar su propio sistema pedagógico para el aprendizaje y la enseñanza de la música. Según Molina (Molina, 1987, 1998a, 1998b), el método se basa en el desarrollo integral de la creatividad y de la imaginación sobre la base de entender que la improvisación musical otorga al instrumentista el control del lenguaje y aprendizaje musical. No obstante, hemos descartado el análisis de la metodología del IEM por las siguientes razones:

1. La metodología se centra en la enseñanza de la música clásica o de tradición europea, dejando de lado el aprendizaje de la música moderna.
2. Si bien los métodos del IEM sí incorporan instrumentos de viento como el clarinete, la trompeta o la flauta travesera, no es posible encontrar un método específico para saxofón. Considerando las grandes diferencias técnicas y metodológicas para la enseñanza de la música en los diversos instrumentos, hemos descartado analizar los métodos editados para otros instrumentos.

Por los motivos expuestos anteriormente y constatando la carencia de métodos escritos en español sobre la materia, hemos decidido buscar métodos en idiomas extranjeros que trataran la enseñanza de la improvisación en música moderna a un nivel medio-elemental. De esta forma la búsqueda documental se centró en tres puntos:

²¹ <http://www.iem2.com/>

²² <http://emiliomolina.com/>

- a. Librerías de Barcelona: Audenis²³; Casa Beethoven²⁴; Racó del Llibre²⁵; La Central²⁶
- b. Portales de internet: www.amazon.com; www.sheetmusicplus.com; www.partituras.com; www.musicroom.com; www.pilesmusic.net
- c. Bibliotecas: Red de Bibliotecas Públicas de Catalunya²⁷; Catálogo Colectivo de las Universidades de Catalunya²⁸; Biblioteca ESMUC²⁹; Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas Universitarias (España)³⁰

Los resultados permitieron encontrar un sin número de textos escritos principalmente en inglés que tratan sobre la enseñanza y el aprendizaje de la improvisación musical orientada a la música moderna. Si bien es imposible referirnos a todos por su vasta cuantía, sí hemos querido realizar una breve selección de los tratados que consideramos esenciales para el aprendizaje de la improvisación por los siguientes motivos:

- Forman parte de editoriales destacadas dentro de la música moderna.
- Son escritos por importantes saxofonistas o intérpretes de música moderna con una vasta trayectoria artística y pedagógica.
- Abarcan diferentes aspectos del aprendizaje instrumental, tanto técnicos como teóricos.

Los libros que hemos seleccionado son los siguientes:

1. *Inside Improvisation Series*, es una colección de siete libros dedicados íntegramente al desarrollo de la improvisación a través de diferentes enfoques, del saxofonista Jerry Bergonzi .³¹ (Bergonzi, 1992, 1994, 1997, 1998, 2000, 2003, 2006)
2. *Elements of the Jazz Language for the Developing Improvisor* (Coker, 1991)
3. *The Augmented Scale in Jazz* (Weiskopf, 1993)

²³ <https://www.audenis.com/inici.html>

²⁴ <http://www.casabeethoven.com/>

²⁵ <http://www.racodelllibre.cat/>

²⁶ <https://www.lacentral.com/>

²⁷ <http://biblioteques.gencat.cat/ca/inici/>

²⁸ <http://ccuc.cbuc.cat/>

²⁹ <http://www.esmuc.cat/L-Escola/Serveis/Biblioteca/Catleg>

³⁰ <http://rebiun.baratz.es/rebiun/>

³¹ www.jerrybergonzi.com

4. Around the Horn (Weiskopf, 2000)
5. Triads Pairs for Jazz (Campbell, 2001)
6. Blues Improvisation Complete (Harrington, 2002)
7. The Blues Scale, Essential Tools For Jazz Improvisation (Greenblatt, 2004)
8. Beyond the Horn (Weiskopf, 2005)
9. Improvising Blues Saxophone, *An Introduction to Blues Saxophone Styles, Techniques and Improvisation* (Beston, 2009)
10. Music Theory Through Improvisation (Sarath, 2010)
11. Understanding the Diminished Scale (Weiskopf, 2012)
12. A Chromatic Approach to Jazz Harmony and Melody (Liebman, 2015)

Realizar un análisis exhaustivo de todos los libros se alejaría de los objetivos de esta tesis. Sin embargo, una revisión analítica generalizada fundamentada en nuestra práctica instrumental, arroja que la mayoría de los textos seleccionados posee una inmensa complejidad en el tratamiento de la enseñanza de la improvisación. En este sentido, estos libros se caracterizan por su alta exigencia a nivel técnico y teórico, por ende son textos orientados a alturas más complejo del aprendizaje de la improvisación musical. Es decir, un punto coincidente en todos los textos mencionados es su aproximación al aprendizaje de la improvisación desde una perspectiva de alta intelectualidad y destreza interpretativa. A modo de ejemplo, la siguiente cita muestra los primeros pasos que el saxofonista Jerry Bergonzi (Bergonzi, 1994) propone para el aprendizaje de las escalas pentatónicas, donde la alternancia de pasos y salto en sentidos ascendentes y descendentes genera diferentes células de notas. Dichos grupos han de ser pensados y tocados a partir de cada una de las notas de la escala pentatónica, exigiendo una gran maestría interpretativa a raíz de la incorporación de saltos interválicos extensos en todo el registro del instrumento. El ejemplo incluye las tres primeras formulas en tonalidad de Do menor pentatónico (Bergonzi, 1994, p. 15):



Imagen 4.1. Patrón para escalas pentatónicas, propuesta de Jerry Bergonzi (1994)

Como es posible evidenciar en el ejemplo, para afrontar el estudio de las materias expuestas en estos manuales es necesario poseer un altísimo nivel de conocimientos previos, tanto en aspectos teóricos como prácticos. Así mismo, la compleja orientación que tienen los libros citados deja absolutamente de lado una posible utilización en niveles de iniciación a la improvisación musical, que es el ámbito donde está situado nuestro trabajo de investigación.

Por lo tanto, después de constatar la ausencia de manuales específicos para la iniciación a la improvisación musical, hemos seleccionado 3 manuales de la lista anterior que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Que fuesen, dentro de la alta complejidad del total seleccionado, los libros que intentaran abarcar los aspectos más simples de la enseñanza de la improvisación.
- Que estuviesen destinados específicamente al estilo de blues, por ser uno de los resultados del OE3 relacionado con las concepciones sobre improvisación de los profesores de saxofón, así como dentro del propio marco teórico de la tesis.
- Que fueran específicos para saxofón.

Finalmente el resultado culminó con la selección de tres métodos escritos en inglés que se aproximan a niveles de enseñanza media-elemental. Estos libros se caracterizan por su especificidad en relación a las temáticas que acotan nuestra investigación, es decir, plantean propuestas metodológicas sustanciales y concretas para el desarrollo exclusivo de la improvisación musical en el saxofón a través del Blues. Sin embargo, se alejan de los niveles iniciales, pero consideramos que su análisis nos permitirá adaptar la información obtenida a niveles inferiores. Los libros ordenados descendientemente por año de edición son los siguientes:

1. *Improvising Blues Saxophone, An Introduction to Blues Saxophone Styles, Techniques and Improvisation* (Beston, 2009)
2. *The Blues Scale, Essential Tools For Jazz Improvisation* (Greenblatt, 2004)
3. *Blues Improvisation Complete* (Harrington, 2002)

Extracción de las categorías de análisis

A partir de las primeras lecturas metódicas realizadas en el análisis documental de las propuestas didácticas de los manuales seleccionados, hemos extraído los elementos de análisis. Dichos elementos o categorías de análisis las hemos agrupado en dos bloques: Aspectos formales y aspectos didácticos. Con el fin de contextualizar esta parte del estudio, la tabla 1 muestra un resumen de los puntos de la investigación y las categorías preestablecidas definidas para el proceso de análisis emergidas de los dos grandes bloques:

| Objetivo específico | Instrumento de recogida información | Bloques de análisis | Categorías de análisis preestablecidas |
|--|--|---------------------|---|
| Comprender los procesos metodológicos presentes en los manuales de iniciación a la improvisación musical para saxofón. | Análisis documental de métodos de improvisación para saxofón | Aspectos formales | 1. Introducción 2. Requisitos previos 3. Organización de unidades 4. Rol del maestro |
| | | Aspectos didácticos | 5. Utilización de los elementos musicales 6. Planteamientos para la práctica |

Tabla 4.1. Categorías de análisis para análisis de métodos.

Por lo tanto, hemos definido seis categorías preestablecidas que guiaron nuestro estudio, sin embargo, no descartamos una posible aparición de categorías emergentes que puedan surgir del análisis. Si bien el análisis de los métodos nos revela que no tratan específicamente sobre introducción a la improvisación sino más bien a fases más avanzadas (nivel medio), creemos que a través de su comprensión podremos entender y adaptar sus metodologías a ciclos de iniciación.

El Análisis se ha realizado comparando simultáneamente los tres manuales seleccionados. En este sentido, hemos examinado las orientaciones de los tres autores paralelamente a través de las categorías de análisis preestablecidas y emergentes.

Análisis de los métodos seleccionados

A continuación presentamos el análisis de los métodos organizado a partir de las categorías preestablecidas, así como aquellas emergentes que han aparecido durante la fase de análisis.

Aspectos formales

La Introducción

La forma como los tres textos: *Improvising Blues Saxophone, An Introduction to Blues Saxophone Styles, Techniques and Improvisation* (L1); *The Blues Scale, Essential Tools For Jazz Improvisation* (L2); *Blues Improvisation Complete* (L3) introducen al estudiante en la temática resultan diferente, no obstante, hay ciertos puntos coincidentes. Un elemento común es que todos los libros vienen con un C.D. adjunto, por este motivo los autores dedican una breve explicación del contenido y forma de utilización del mismo. L3 explica en su parte introductoria una contextualización histórica (Harrington, 2002, p. 1) que los demás libros no exponen. Ahí presenta la importancia de blues dentro de la música norteamericana y cómo se ha extendido a lo largo del mundo. Además manifiesta someramente los orígenes y derivaciones del estilos desde sus inicios hasta nuestros tiempos. En concreto revela que hay tres estilos musicales que han surgido en los EE.UU. durante el siglo pasado: el Blues, el Rock y el Jazz y que estos tres géneros comparten en común el hecho de tener al blues como una estructura angular en su música. Más aún, sugiere que para ser un

intérprete consumado en cualquiera de estos tres estilos es esencial una maestría en la interpretación del blues de doce compases (Harrington, 2002, p. 1).

L1 comienza aseverando la idoneidad del saxofón como un instrumento para interpretar temas e improvisaciones de Blues gracias a sus características tímbricas y a sus diferentes posibilidades de articulación y efectos sonoros. Más adelante plantea una diferenciación entre los saxofonistas propios del estilo de Blues que él llama *bluesy sax playing* que tocan de una manera más efectista y los saxofonistas de jazz que tocan Blues pero con líneas melódicas que fluyen de manera armónica más compleja. El autor señala que el libro cubrirá ambos enfoques y los fusionará (Beston, 2009, p. 7). L3 también dice algo parecido al señalar que no se debe confundir el estilo musical que él llama *"The Blues"* con intérpretes como B.B. King o Muddy Waters con la idea de que en verdad el blues es una forma de canción o estructura armónica. A continuación explica que el blues tiene doce compases y que existen muchas variaciones en las progresiones de acordes, eso sí, usualmente los blues de doce compases se dividen en tres secciones de cuatro compases cada una. Seguidamente expone un ejemplo de un blues en la tonalidad de Do y posteriormente una variación del mismo, en ambos casos incorpora un análisis armónico con números romanos.

| | | | | |
|-------------|----|----|----|----|
| 1st phrase: | C7 | F7 | C7 | C7 |
| 2nd phrase: | F7 | F7 | C7 | C7 |
| 3rd phrase: | G7 | F7 | C7 | C7 |

Here's the same progression with Roman numeral analysis:

| | | | | |
|-------------|-----|-----|----|----|
| 1st phrase: | I7 | IV7 | I7 | I7 |
| 2nd phrase: | IV7 | IV7 | I7 | I7 |
| 3rd phrase: | V7 | IV7 | I7 | I7 |

This is a common variation:

| | | | |
|-----|----|----|----|
| C7 | F7 | C7 | C7 |
| F7 | F7 | C7 | A7 |
| D-7 | G7 | C7 | C7 |

Here it is with Roman numeral analysis:

| | | | |
|------|-----|----|-------|
| I7 | IV7 | I7 | I7 |
| IV7 | IV7 | I7 | V7/II |
| II-7 | V7 | I7 | I7 |

Imagen 4.2. Ejemplos y análisis armónicos de Blues de 12 compases. Propuesto en L3 (Harrington, 2002, pp. 1, 2)

L2, que es un libro que trata en específico sobre el aprendizaje de las escalas de blues, señala en su parte introductoria que improvisar únicamente con este tipo de estructuras es algo limitado y que obviamente hay muchas más herramientas para improvisar que las escalas de blues. Eso sí, sugiere que además de su valor práctico, han elegidos este enfoque porque el blues refleja las raíces del desarrollo del jazz.

Besides its practical value, we chose this approach because it mirrors the development of jazz itself, which was rooted in the blues and basic tonal centers (Greenblatt, 2004, p. 1)

L2 enseña además en su introducción tres acordes básicos usualmente usados en jazz y las respectivas escalas que en general se utilizan para improvisar sobre ellos. En esta explicación el autor especifica la utilización de lo que él denomina “*scale degree*” donde se le asigna un número a las notas de la escala, estos números representan la relación interválica que tiene cada una con la fundamental, como es posible ver a continuación:

Relación escala-acorde propuesto por L2 (Greenblatt, 2004, p. 1):

The image displays three musical staves, each representing a different mode of the G chord. Each staff begins with a chord symbol and a key signature change to G major (one sharp). The first staff is labeled 'G^{MA7}' and 'G Major Scale', showing the notes G, A, B, C, D, E, F# and fingerings 1, 3, 5, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 1. The second staff is labeled 'G⁷' and 'G Mixolydian Mode', showing the notes G, A, B, C, D, E, F and fingerings 1, 3, 5, b7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, b7, 1. The third staff is labeled 'G^{M7}' and 'G Dorian Mode', showing the notes G, A, Bb, C, D, E, F and fingerings 1, b3, 5, b7, 1, 2, b3, 4, 5, 6, b7, 1.

Imagen 4.3. Relación escala-acorde propuesto por L2 Greenblatt, 2004, p. 1).

Otro punto manifestado únicamente en L3 se refiere a que al memorizar una escala para improvisar o para aprender una melodía debemos pensar cada una de las notas que están en juego, sin embargo, a la hora de improvisar y después de haber memorizado y practicado muchas veces podemos y debemos tocar intuitivamente, sin necesidad de pensar una a una las notas. El autor dice que esto es un elemento clave para la improvisación, eso sí, resalta que es fundamental tener un cierto control sobre el instrumento como requisito previo para su desarrollo. Señala además que mientras más maestría, mejor funcionará nuestra parte del cerebro que está conectada con el oído y nos permite tocar de manera intuitiva a través del conocimiento sonoro de los diferentes elementos que entran en juego en una improvisación con sentido:

At first, when we try to play a particular scale or melody not yet fully memorized, our mind tells us which note goes first, second, and so forth. But once our "ear" learns the sound of the scale or melody, it tells our fingers which note to play. We hear it and therefore, we can play it. This is a key element in improvising. Of course, knowledge of your instrument is a prerequisite, and the more mastery you have, the better. (Harrington, 2002, p. 3).

Requisitos previos

L3 no propone ningún tipo específico de requisitos previos para abordar el trabajo con el libro. Únicamente señala que el texto es una guía de improvisación para principiantes que se centra en la enseñanza de diferentes enfoques básicos que permitan desarrollar líneas de improvisación melódicas en un blues de 12 compases. Señala además que estos enfoques resultan fundamentales para desarrollar las habilidades improvisatorias en otros estilos como el Jazz, el Latin, la Fusion, el Blues y el Rock (Harrington, 2002, p. 2).

L2 dice que para poder empezar a utilizar el libro es requisito tener los conocimientos básicos necesarios que permitan tocar el instrumento y detalla en específico cuatro puntos (Greenblatt, 2004, p. 1):

1. Saber leer las notas en el pentagrama
2. Conocer las escalas mayores y menores
3. Saber algunos conocimientos básicos sobre arpeggios
4. Ser capaz de contar y entender los tiempos dentro del compás

En L1 el autor dice que asume que el lector (Beston, 2009, p. 9):

1. Entiende el concepto de tonalidad
2. Domina la construcción de las escalas mayores
3. Es capaz de leer música al menos a un nivel intermedio

Además el autor en L1 hace hincapié en la idea de que los ejercicios y la técnica propuestos en el libro se deben entender como un punto de partida para el estudio de la improvisación y que es necesario complementar la práctica con una escucha atenta y constructiva, porque finalmente esto ayuda a cimentar tu propio estilo (Beston, 2009, p. 7).

Organización de las unidades

L1 está estructurado en doce capítulos que aborda diferentes estilos y técnicas para desarrollar la improvisación a través del Blues, además en estas unidades es posible distinguir múltiples enfoques relacionados con la construcción melódica improvisada en las diferentes áreas implicadas en su desarrollo. En concreto, los doce capítulos propuestos en L1 son los siguientes:

- Basic Blues Harmony
- Improvising - Scales and Chords
- Improvising - Rhythmic Ideas
- Improvising - *Riffs*
- Putting It All Together
- Effects
- Mutes and Harmonics
- Bebop Blues
- Phrasing
- Minor Blues
- Style and Class
- Conclusion
- The Tenor Pages

De este modo, L1 propone un ordenamiento ascendente en el grado de dificultad que va desde los conceptos básicos que conforman la armonía de un blues hasta las ideas que pueden ayudar al estudiante a crear su propio estilo improvisatorio, como propone el autor en el capítulo *Estilo y Clase* (Beston, 2009, p. 101). En términos generales, las unidades comparten en su organización interior los siguientes puntos:

- Tratan sobre un punto en específico de los elementos que están en juego dentro de la improvisación, tanto de contenidos teóricos como ejercicios prácticos que permitan desarrollar el punto en concreto que la unidad pretende estudiar.
- Poseen composiciones musicales originales que ejemplifican el contenido que la unidad procura trabajar. Dichos ejemplos están grabados en el C.D. adjunto

al texto con dos versiones, una en la que un saxofón interpreta junto con el acompañamiento los ejemplos y otra que tiene únicamente el acompañamiento con el fin de que el estudiante pueda tocar encima.

- Contienen un ítem que el autor llama *Checkpoint* (punto de chequeo) donde se propone un análisis teórico y un trabajo práctico de los elementos importantes que se deben mirar de manera detallada dentro de la unidad. En el *Checkpoint* se exponen además explicación de cómo la obra musical incluida en el capítulo se relaciona con los elementos musicales que se formulan para el trabajo del apartado.
- Poseen un anexo que el autor llama *Sax Advice* (consejos para el saxofón) y está diseñado para ofrecer recomendaciones más sutiles a los saxofonista relacionadas con los diferentes elementos extramusicales que permiten configurar los instrumentos necesarios para crear el sonido deseado. En esta parte de los capítulos se pueden encontrar desde sugerencias para el momento de comprar una boquilla, pasando por las reparaciones y el mantenimiento, hasta qué tipo de micrófono puede ser el más apropiado a la hora de amplificar el saxofón.

L2 es un libro que se fundamenta específicamente en la enseñanza de la escala de Blues como una de las herramientas fundamentales dentro de la improvisación. El autor insiste en que un buen improvisador no debe utilizar únicamente escalas de blues en sus interpretaciones, sin embargo, se refiere a su aprendizaje y aplicación como un instrumento esencial para la creación de la sonoridad y el lenguaje de la improvisación en la música moderna.

La organización de las unidades en L2 es, por lo tanto, enfocada hacia el aprendizaje de las escalas de Blues y se estructura en cuatro capítulos y tres apéndices:

Chapter One · Basic Blues Theory

Chapter Two · Changing Keys: Transposition

Chapter Three · Stretching the Rules

Chapter Four · Applying the Blues Vocabulary

Appendix A · Advanced Examples for Chapter 1

Appendix B · Advanced Examples for Chapter 3

Appendix A ·Advanced Examples for Chapter 4

L2 empieza exponiendo en el capítulo uno las características interválicas de las diferentes escalas de Blues y sus aplicaciones prácticas. A modo de comparación el autor propone ejercicios escritos en una única tonalidad utilizando los diferentes tipos de escalas. De esta forma, el estudiante pueda contrastar las sonoridades de las distintas estructuras expuestas en la unidad y aprender a fondo las notas que están en juego en las diferentes tesituras del instrumento. A diferencia de L1 y L3, en L2 existen líneas de pentagramas en blanco donde el autor propone al estudiante escribir sus propias ideas basadas en los temas expuestos en el capítulo. En el capítulo uno de L2 se incorporan además una importante cantidad de frases preestablecidas escritas en una única tonalidad. Dichos clichés melódicos son propuestos como base para la creación de un lenguaje de improvisación propio por parte de los instrumentistas noveles. En la unidad uno se incorporan siete temas escritos en la misma tonalidad que son posibles de escuchar en el CD adjuntos. En todos los casos el autor propone en primer lugar tocar las melodías imitando al saxofonista que las toca en las grabaciones y posteriormente tocar encima del acompañamiento intentando aplicar ideas nuevas surgidas de la materia tratada en la unidad.

El capítulo dos de L2 es una guía para la transposición de las diferentes ideas propuesta en el capítulo uno a otras tonalidades. A través del análisis numérico como forma de representación de las características interválicas de las frases melódicas, el autor propone la interpretación y memorización de escalas de Blues en todas las tonalidades y la transposición de los clichés melódicos aprendidos en la unidad uno.

En el capítulo tres de L2 el autor propone cómo es posible dar la vuelta, cambiar, y en última instancia, romper las reglas básicas de combinación de las escalas de blues propuestas en el capítulo uno pero al mismo tiempo mantenerse fiel al blues y a la tradición jazzística. A través de la añadidura de notas o pasos cromáticos y frases transcritas de expertos improvisadores, el texto propone formas diferentes de utilizar las escalas de Blues rompiendo las reglas básicas propuesta en la primera parte del libro.

En el capítulo cuatro de L2, a través de transcripciones de improvisaciones de músicos expertos el autor ejemplifica las posibilidades que tienen las escalas de Blues y sus diferentes variaciones en contextos diferentes a la estructura de un blues de doce compases. Gracias a pequeños extractos de improvisaciones, el estudiante puede ver modelos aplicativos de las escalas de Blues en tramas más complejas como *standards* de jazz, temas modales o música fusión.

Los apéndices A, B y C de L2 son ejemplos de transcripciones de improvisadores expertos que explican con ejemplos más complejos las materias tratadas en los capítulos uno, tres y cuatro respectivamente. Al inicio de la sección de apéndices, el autor escribe una nota para los principiantes señalando que la información recogida en los apéndices está, sin duda, más allá de su nivel de desarrollo. Pero que un día, cuando vuelvan al libro otra vez, podrán encontrar un nuevo manantial de ideas para desarrollar. En la siguiente tabla podemos ver un resumen de los capítulos y la relación con su apéndices contenidos en L2:

| Capítulos | Temática | Apéndices A, B, C (avanzados) | |
|---|--|-------------------------------|--|
| Capítulo 1 Basic Blues Theory | <ul style="list-style-type: none"> -Aspectos generales de la improvisación en el Blues -Características interválicas escalas de Blues -Tipos de escalas de Blues -Aplicaciones prácticas en Blues de doce compases -Creación de ideas propias (pentagramas en blanco) - Clichés melódicos -Siete temas para trabajar la improvisación | A | Transcripciones de frases de improvisadores expertos como ejemplos más complejos relacionados con la temática del capítulo 1 |
| Capítulo 2 Changing Keys:Transposition | <ul style="list-style-type: none"> - Guías para la transposición (análisis numérico) - Escalas de Blues en todas las tonalidades | No contiene apéndice | |

| | | | |
|---|---|----------|---|
| | -Transposición de los clichés melódicos | | |
| Capítulo 3 Stretching the Rules | -Romper reglas básicas de combinación de las escalas de blues -Agregación de notas y pasos cromáticos en las escalas de Blues -Ejemplos de transcripción de frases de improvisadores expertos | B | Trascripciones de frases de improvisadores expertos como ejemplos más complejos relacionados con la temática del capítulo 3 |
| Capítulo 4 Applying the Blues Vocabulary | -Las escalas de Blues y sus diferentes variaciones en contextos diferentes al Blues de doce compases -Ejemplos de transcripción de frases de improvisadores expertos | C | Trascripciones de frases de improvisadores expertos como ejemplos más complejos relacionados con la temática del capítulo 4 |

Tabla 4.2. Contenidos, capítulos y apéndices de L2.

L3 está organizado en trece secciones, después de la introducción el autor propone una primera parte que se refiere a los elementos esenciales que entrarán en juego en el aprendizaje de la improvisación como punto de inicio para la práctica. En dicha sección se conjugan una serie de temáticas tales como: desarrollo auditivo relacionado con la cuenta de los tiempos en los compases de 4/4, distinción auditiva de las tres secciones en que se divide el Blues de doce compases, conocimiento de las escalas de Blues y su relación interválica con las escalas mayores, sugerencias para el desarrollo y organización de la práctica, características rítmicas de las corcheas utilizadas en el jazz (*Swing feel*), sugerencias para la memorización de las herramientas para la improvisación (escalas, acordes, estructuras, etc.), propuestas para el desarrollo de la articulación en los instrumentistas de viento.

Posteriormente, la sección uno de L3 está conformada por las escalas de Blues en las doce tonalidades, cada una seguida de seis ejercicios de cuatro compases cada uno a modo de ejemplo de la utilización de las escalas en contextos melódicos. En la

sección dos hay veinticuatro motivos melódicos de un compás cada uno escritos en las doce tonalidades. Cada tonalidad tiene motivos melódicos diferentes, es decir, no hay una trasposición exacta de los motivos en las doce tonalidades sino los ejemplos son específicos para cada una de las escalas. En la sección tres hay ocho ejemplos de doce compases cada uno utilizando la escalas de Blues surgida de la tónica. Los ejemplos han sido escritos en las doce tonalidades y cada una tiene motivos melódicos diferentes, es decir, no hay una trasposición exacta sino que los ejemplos son específicos para cada una de las escalas. En la sección cuatro hay cuatro ejemplos de doce compases cada uno utilizando la escalas de Blues surgida del sexto grado. De la misma manera que en la sección tres, los ejemplos han sido escritos en las doce tonalidades y cada una tiene motivos melódicos diferentes. La sección cinco el autor propone cuatro ejemplos de doce compases cada uno. Estos ejemplos están escritos para las doce tonalidades posibles y se fundamentan en la mezcla de las escalas de blues surgidas del primer y sexto grado. Al igual que en las secciones tres y cuatro, cada tonalidad tiene sus propios ejemplos específicos. Después de terminar las cinco secciones propuestas en el libro, el autor agregada siete anexos que se refieren a diferentes cuestiones relacionadas con aspectos diversos. El primer anexo es una propuesta de aprendizaje de cincuenta patrones o motivos preestablecidos escritos en la escala de La Blues. El segundo anexo se refiere a diferentes planteamientos rítmicos y melódicos para desarrollar la improvisación utilizando la escala de Blues en el estilo Funk. El tercer anexo es una propuesta de nueve melodías tradicionales de Blues de diferentes autores. El anexo cuatro es una lista con las escalas de Blues escritas en las doce tonalidades y considerando al menos dos octavas de la tesitura del saxofón. En el anexo cinco encontramos una lista con 45 grabaciones de expertos que el autor sugiere escuchar y transcribir. El anexo seis es una lista de quince temas que el autor propone como ejemplos de composiciones escritas predominantemente con escalas de Blues. De la misma manera, el anexo siete es una extensa lista de discos que autor propone escuchar.

En el siguiente cuadro y a modo de resumen sintetizamos la organización de las unidades en L3:

| Nombre de la unidad | Características generales |
|--|--|
| Getting Started | Elementos esenciales que entrarán en juego en el aprendizaje de la improvisación como punto de inicio para la práctica |
| Sección 1: Blues Scale Exercises | -Escalas de Blues en las doce tonalidades -Seis ejemplos de cuatro compases para cada escala |
| Sección 2: Blues Scales One-Bar Ideas | Veinticuatro ejemplos de motivos melódicos de un compás cada uno escritos en las doce tonalidades |
| Sección 3: Blues Scales Solos Based on the Root | Ocho ejemplos de doce compases cada uno utilizando la escalas de Blues surgida de la tónica |
| Sección 4: Blues Scales Solos Based on the Sixth Degree | Cuatro ejemplos de doce compases cada uno utilizando la escalas de Blues surgida del sexto grado |
| Sección 5: Blues Scales Solos Based on the Root and the Sixth Degree | Cuatro ejemplos de doce compases cada uno utilizando la mezcla de las escalas de blues surgidas del primer y sexto grado |
| 50 Blues Licks | 50 patrones o motivos preestablecidos en la escala de La Blues |
| Funk One-Bar Rhythms and Solos | Planteamientos rítmicos y melódicos para desarrollar la improvisación utilizando la escala de Blues en el estilo Funk |
| Traditional Blues Songs | Nueve melodías tradicionales de Blues de diferentes autores |
| Blues Scales | Las escalas de Blues en las doce tonalidades |
| 45 Recorded Excerpts for Listening and Transcribing | 45 grabaciones de expertos que el autor sugiere escuchar y transcribir |
| 15 Tunes That Are Predominantly Composed of the Blues Scales | Quince temas que el autor propone como ejemplos de composiciones escritas con escalas de Blues |
| Recommended Listening | Extensa lista de discos que autor propone escuchar |

Tabla 4.3. Organización de unidades en L3.

Rol del Maestro

Un punto coincidente en los tres libros es la absoluta ausencia de palabras dedicadas al papel o función del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación que cada libro propone desarrollar. Es decir, de los tres libros analizados ninguno menciona jamás la importancia o la necesidad de trabajar con otros expertos que permitan guiar los procesos de aprendizaje. Todos los libros sí coinciden en sugerir técnicas para enfrentar el estudio de las unidades tratadas (Ver punto 6: *Planteamientos para la Práctica*) pero siempre desde una perspectiva individual del estudiante, sin referirse a buscar ayuda o soporte en otros instrumentistas más experimentados como es el caso de un profesor u otro músico experto.

Aspectos didácticos

Utilización de los elementos musicales

Con la intención de definir qué elementos musicales hemos considerado para el análisis, lo primero es señalar que los elementos que entran en juego en los libros analizados forman parte de la música tonal, es decir, están inmersos dentro de una organización jerárquica de las alturas cuyo funcionamiento está regido por un sonido principal llamado tónica o centro tonal (Herrera, 1995, p. 23). En otras palabras más detalladas sobre el concepto de tonalidad, el instrumentista y musicólogo Joel Lester la define en su libro *Enfoques Analíticos de la Música del Siglo XX* desde una perspectiva ligada a la música clásica o de tradición europea. En dicha definición, el autor distingue los diferentes elementos que conforman la música tonal:

Porque la tonalidad es más que un modo de organizar la melodía y la armonía que proyecta un único tono central, y más que una relación entre armonías o un modo concreto de abordar la conducción de las voces. La tonalidad afecta a todos los aspectos de la música sin excepción, lo cual incluye el fraseo, la forma, la interacción entre melodía y armonía, la textura,

la orquestación, la dinámica, la articulación, la estructuración del tiempo (el ritmo, la métrica y la sensación de continuidad y movimiento), y hasta los nombres que damos a las alturas y los intervalos (Lester, 2005, p. 13).

Continuando con la idea pero ahora desde una visión relacionada a la música moderna y al jazz, un estudio referente a la adaptación, modificación y transformación de los elementos musicales para la improvisación jazzística define el Blues como *única forma propia del jazz* (Peñalver, 2011, p. 39). La investigación acota en siete los elementos musicales que entran en juego dentro del Blues: la forma, la melodía, las *blue note* y las escalas de blues, la armonía, el ritmo y la improvisación (Peñalver, 2011, pp. 47–53).

En consecuencia a lo formulado anteriormente, es decir, reuniendo las consideraciones sobre los elementos musicales pertenecientes a la música tonal planteados tanto por las visiones clásica o de tradición europea como de la música moderna y el jazz, hemos acotado los siguientes ocho elementos para el análisis dentro de los libros:

1. la armonía
2. la melodía
3. la forma
4. el tiempo
5. el fraseo
6. la dinámica
7. la articulación

Es importante señalar que algunos elementos surgen como consecuencia de otros o forman parte de diferentes elementos ya que confluyen simultáneamente en el transcurso del acontecer musical. Por ejemplo no podríamos hablar de una melodía con sentido sin poseer elementos tales como la dinámica o el fraseo, de la misma manera, la forma musical está constituida por una progresión de acordes relacionada con la armonía. Es decir, el hecho de dividir la música en elementos constitutivos surge como resultado de la necesidad de definir categorías que organicen el análisis, pues la música se desarrolla en una relación holística de los diferentes elementos antes

citados. Así mismo y considerando uno de nuestros postulados de la tesis doctoral, a nuestro entender es en la improvisación donde se conjugan de forma orgánica y sinérgica los diferentes elementos constitutivos de la música en una relación de interdependencia o concordancia recíproca.

La Armonía

En L3, que es un libro fundamentado exclusivamente en la improvisación a través de las escalas de Blues, no profundiza sobre la armonía de las estructuras de blues y sus diferentes variaciones. Como ya lo hemos señalado en este mismo capítulo al analizar la introducción, el autor propone al inicio del libro una estructura armónica básica de Blues de 12 compases y una variación que él denomina “común” donde incorpora otros acordes y/o relacionados con la armonía (Harrington, 2002, pp. 1–2). A continuación el texto señala que además de las dos estructuras armónicas propuestas, los acompañamientos incluidos en el CD adjunto contienen otras sustituciones armónicas dentro de la estructura del Blues con el fin de crear variaciones y contrastes (Harrington, 2002, p. 2). Si bien es cierto que en el momento de incorporar modelos escritos de improvisaciones en L3 aparecen los cifrados de acordes distintos a los ejemplificados en su introducción, no existe en ningún momento en el libro una explicación de su estructura o constitución musical, como tampoco un análisis de su función armónica dentro de las estructuras. En el siguiente ejemplo podemos ver cómo en L3 se incorporan diferentes acordes en los compases: 40, 42, 43, 44, 45, 47 y 48 a la estructura armónica en un blues en Bb (11b). En este sentido, se distingue una armonía diferente a la propuestos inicialmente como estructuras dentro del Blues de 12 compases denominado “común” (Harrington, 2002, p. 75):

The image shows three staves of musical notation in treble clef, 4/4 time, representing a blues structure in Bb major. The first staff (measures 37-40) contains the chords B^b7, E⁻7, B^b7, F⁻7, and B^b7alt. The second staff (measures 41-44) contains Eb⁷, Eb⁻7, D⁻7(b5), D⁻7, and G^b7. The third staff (measures 45-48) contains C⁻7, F⁷, B^b7, D^b7, G^b7, and B⁷.

75

Imagen 4.4. Blues simple, propuesta de Harrington (2002)

El autor no aclara ninguno de estos nuevos acordes, eso sí, el texto propone la utilización de las escalas de Blues como herramientas para la improvisación libre dentro de toda la estructura como una forma de generalización armónica donde los cambios de acordes no determinan la utilización de diferentes escalas. Es decir, en el libro no se consideran las modificaciones armónicas como directrices para la improvisación sino que se utilizan las escalas de blues libremente sobre toda la estructura del Blues indiferentemente de los cambios de acordes que pueda tener. En este sentido, en el ejemplo citado anteriormente es posible distinguir una improvisación basada en la generalización armónica con la escala de blues de Sol utilizada sobre toda la progresión de acordes.

En síntesis, en L3 no es posible distinguir explicaciones referentes a las diferentes sustituciones armónicas del Blues plasmadas en el texto, más bien se trata de un método centrado en la utilización de la escala de Blues como generalización armónica, es decir, su metodológica no incorpora la relación específica de escala-acorde. Esta relación entre los acordes y las escalas es característica de la improvisación jazzística, Enric Herrera la explica en su tratado de *Teoría Musical y Armonía Moderna Vol.1* como:

A cada acorde le corresponde una escala según sea su función tonal. Esta escala es la que determina las tensiones y nota/s a evitar, si la hay, para cada acorde. En muchos casos la escala a usar se corresponde con la escala de algún modo; esto no debe confundirse con la armonía modal. Así cada acorde tiene una escala del momento, al margen de la escala del tono en el que dicho acorde está funcionando (Herrera, 1995, p. 97).

En relación con el enfoque sobre la armonía en L1, podemos distinguir una unidad completa que trata sobre el tema llamada *Basic Blues Harmony* (Beston, 2009, pp. 9–19). En dicho capítulo el autor comienza explicando la estructura básica del blues de 12 compases, proponiendo al lector la importancia inicial de ser capaz de reconocer auditivamente los cambios de acordes para posteriormente poder improvisar. El autor recalca la necesidad de conocer la armonía y la composición de las estructuras armónicas, tanto de forma auditiva como teórica. El texto menciona que si bien en el saxofón únicamente es posible tocar una nota la vez, es sustancial el desarrollo del

oído armónico: *a good musician is one who listens to the other players and complements the ensemble* (Beston, 2009, p. 9). A continuación se menciona que dentro del libro las diferentes escalas que puedan surgir se aprenderán a través de modificaciones de las escalas mayores, por otra parte, los acordes serán analizados utilizando números romanos para distinguir su función armónica dentro de las estructuras.

Posteriormente el autor explica la construcción de las tríadas mayores y su relación con las notas de una escala mayor, señalando que están compuestas por la fundamental, tercera y quinta de la escala. A continuación señala que el acorde más común utilizado en la música de blues es el denominado “séptima” o “dominante séptima” y que se puede obtener a través de *bemolizar* (bajar medio tono) la séptima nota de la escala mayor. En este sentido y a modo de ejemplo, el símbolo del acorde de C (Do) con la séptima bemolizada es C7. El autor cita el siguiente ejemplo sobre E7 (Beston, 2009, p. 11):

Arpeggio on the chord of E7

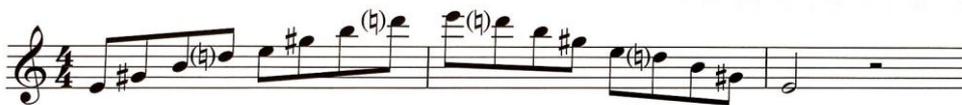


Imagen 4.5. Arpeggio de E dominante. Propuesta de Beston (2009)

Consecutivamente se explica la construcción del acorde menor como aquel que utiliza la primera, tercera y quinta de la escala (siempre en relación a las escalas mayores) pero con la tercera *bemolizada*. En este sentido el acorde de C (Do) menor se simboliza como Cm u otras veces en algunas escrituras de jazz como C-. A continuación se explica la construcción del acorde menor séptima como la estructura que surge después de agregar una séptima *bemolizada* a la tríada menor. En este sentido, el acorde C- (Do menor) con la séptima *bemolizada* se simboliza como C-7. El autor cita el siguiente ejemplo en E-7 (Beston, 2009, p. 12):

Arpeggio on the chord of Em7



Imagen 4.6. Arpeggio de E menor séptima. Propuesta de Beston (2009)

Una vez aclarada estas cuatro estructuras de acordes, es decir, las tríadas mayor y menor y el acorde dominante y menor séptima, L1 se centra en explicar las progresiones de acorde que forman parte de los blues de doce compases. El autor expone que la progresión armónica que llama “simple” es la más común y consta de tres frases, cada una compuesta por cuatro compases. La estructura está formada exclusivamente por acordes de tríadas mayores. A continuación ejemplifica con un análisis en números romanos y dos ejemplos en diferentes tonos (Beston, 2009, p. 12):

A simple 12-bar blues (Roman numerals)

| | | | |
|----|----|---|---|
| I | IV | I | I |
| IV | IV | I | I |
| V | IV | I | I |

A simple 12-bar blues in C (chord symbols)

| | | | |
|---|---|---|---|
| C | F | C | C |
| F | F | C | C |
| G | F | C | C |

A simple 12-bar blues in E

| | | | |
|---|---|---|---|
| E | A | E | E |
| A | A | E | E |
| B | A | E | E |

Imagen 4.7. Blues simple y análisis armónico. Propuesta de Beston (2009)

Posteriormente L1 presenta una estructura de blues más compleja, incorporando los acordes de dominante séptima, a esta estructura le llama “estándar”

y señala que a través de los años los compositores e intérpretes han modificado las estructuras básicas del blues para crear composiciones más interesante tanto en relación con la creación de temas o melodías como en las improvisaciones. En este sentido, el ejemplo citado en L1 de un blues constituido por acordes dominantes en la tonalidad de Do es (Beston, 2009, p. 13):

Standard 12-bar blues in C

| | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| C7 | F7 | C7 | C7 |
| F7 | F7 | C7 | C7 |
| G7 | F7 | C7 | C7 |

Imagen 4.8. Blues simple, ejemplo en C. Propuesta de Beston (2009)

Consecutivamente, el autor propone otra forma de modificar las estructuras armónicas estándar de blues a través de un cambio en la última frase de cuatro compases, agregando un acorde de segundo grado menor séptima (II-7) en el compás 9 de la estructura y desplazando el acorde de V7 al compás 10 de la estructura. El ejemplo en un Blues en Do es el siguiente (Beston, 2009, p. 13):

Standard 12-bar blues in C with II-V-I

| | | | |
|------------|-----------|-----------|-----------|
| C7 | F7 | C7 | C7 |
| F7 | F7 | C7 | C7 |
| Dm7 | G7 | C7 | C7 |

Imagen 4.9. Blues simple con II-V-I, ejemplo en C. Propuesta de Beston (2009)

Finalmente, en L1 el autor señala que todas las obras musicales están compuestas por un cierto orden que establece y divide su organización general en secciones. En este sentido, las secciones permiten al oyente dividir la composición en partes reconocibles que se repiten, asimismo ayudan a los compositores e intérpretes a concretar el desarrollo de las obras. En este sentido y a modo de ejemplo, el autor incluye un modelo “típico” de una estructura de blues con sus diferentes secciones. Las

partes son la introducción, el tema, la improvisación, el tema y el final (coda) (Beston, 2009, p. 14):

| | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|-------------------------|
| Introduction 12 bars | Tune 12 bars (x2) | Improvised solo 12 bars (x2) | Tune 12 bars (x2) | Ending 4 bars |
|--------------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|-------------------------|

Imagen 4.10. Partes de un tema de Blues. Propuesta de Beston (2009)

A diferencia de lo planteado por L3, L1 propone que el paso siguiente a la técnica de generalización armónica como forma de improvisación es el uso de cambios de escalas para los diferentes acordes que ocurren en la armonía:

Whilst using one blues scale for an entire tune is ok, the next step in developing your scale playing/improvisation is to try to use a different scales for each chord of the 12 bar progression (Beston, 2009, p. 26).

En este sentido, el autor recalca que cuando se improvisa utilizando una única escala dentro de toda la progresión de acordes resulta más difícil poder escuchar y prestar atención a los cambios armónicos. Además señala que al alumno le tomará un cierto tiempo de práctica poder conjugar simultáneamente el pensar en la escala que le corresponde a cada acorde, contar el número de tiempos que duran cada uno e improvisar algo con sentido (Beston, 2009, p. 26).

A continuación el autor propone una estructura de blues básico en D (Re) de 12 compases para el estudio de los cambios de acordes. En dicho tema aparecen los tres acordes principales del blues D7, G7 y A7 (grados I, IV, V respectivamente). Para explicar las notas que corresponden a cada acorde el autor utiliza el siguiente esquema (Beston, 2009, p. 27):

| Chord | Notes |
|--------------|-----------------|
| D7 | D F# A C |
| G7 | G B D F |
| A7 | A C# E G |

Imagen 4.11. Notas de los arpeggios de un Blues. Propuesta de Beston (2009)

Al presentar las escalas que corresponden para cada uno de los acordes de séptima de dominante incluidos en la progresión armónica del tema, el autor nuevamente utiliza la comparación con las escalas mayores y dice que es lo mismo pero que únicamente se diferencian en que tienen la séptima *bemolizada*. A estas escala, llamadas Mixolidias, el autor las explica con las siguientes tablas (Beston, 2009, p. 27):

D major scale / D major scale with a flattened 7th

| | | | | | | | | |
|----------------------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|----------|
| D major | D | E | F# | G | A | B | C# | D |
| D major (b7th) | D | E | F# | G | A | B | C | D |

Here are the scales of G and A major once they have been given the same treatment:

G major scale / G major scale with a flattened 7th

| | | | | | | | | |
|----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|
| G major | G | A | B | C | D | E | F# | G |
| G major (b7th) | G | A | B | C | D | E | F | G |

A major scale / A major scale with a flattened 7th

| | | | | | | | | |
|----------------------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|
| A major | A | B | C# | D | E | F# | G# | A |
| A major (b7th) | A | B | C# | D | E | F# | G | A |

Imagen 4.12. Comparación escalas mayores y modos mixolidios. Propuesta de Beston (2009)

En el capítulo 8 de L1, llamado Bebop Blues (Beston, 2009, pp. 77–84) el autor expone un acercamiento a las sustituciones armónicas sobre el blues utilizadas en el estilo del jazz llamado Bebop³². En dicha parte del texto, se propone una tabla a modo de comparación entre la armonía estándar de un blues escrita en la parte superior y los cambios que se utilizan en un blues al estilo Bebop que aparecen señalados en la parte inferior del ejemplo. La tabla propuesta por el autor es la siguiente (Beston, 2009, p. 77):

³² Estilo de jazz nacido en la década de 1940 que se caracteriza por enfatizar la improvisación melódica mediante los rápidos solos interpretados al piano o con un instrumento de viento. (Giola, 1997, pp. 267–268; Tirro, 2001, pp. 25–32)

Standard / Bebop blues chord sequence comparison

The image shows a comparison of Standard and Bebop blues chord sequences. The notation is in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). It consists of three systems of two staves each. The top staff shows the standard chord sequence, and the bottom staff shows the bebop chord sequence. Chords are indicated by letters above and below the notes.

System 1:

- Standard: D⁷ | G⁷ | D⁷ | D⁷
- Bebop: D | C^{#m7b5} | F^{#7} | B^m | E⁷ | A^m | D⁷

System 2:

- Standard: G⁷ | G⁷ | D⁷ | D⁷
- Bebop: G⁷ | G^m | C⁷ | F^{#m} | F^m | B^{b7}

System 3:

- Standard: Em⁷ | A⁷ | D⁷ | D⁷
- Bebop: Em | A⁷ | D⁷ | Em | A⁷

Imagen 4.12. Comparación acordes de blues simple y blues bebop. Propuesta de Beston (2009)

Si bien el autor no ahonda en el análisis armónico de las sustituciones del blues Bebop sino únicamente las menciona, sí hace hincapié en los acordes disminuidos como recurso utilizado para crear un sonido característico dentro del estilo. El texto dice que los intérpretes de Bebop suelen tocar notas del acorde disminuido sobre los acordes dominante séptima. La manera de hacerlo es pensar en un acorde disminuido pero a un semitono más arriba de la tónica, lo explica de la siguiente forma (Beston, 2009, p. 78):

For ease of “brain processing”, when improvising in the bebop style, I would recommend using a dim7 chord that is one semitone higher than the chord you are improvising over (e.g. use Db dim 7 over a C7 chord)

En el siguiente ejemplo podemos ver como el autor propone dicha idea sobre el acorde de C7 (Beston, 2009, p. 78):

Use of a diminished 7th in solo

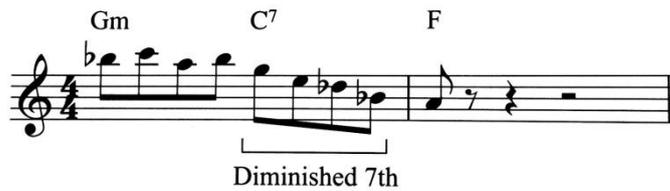


Imagen 4.13. Escala disminuida sobre acorde de dominante. Propuesta de Beston (2009)

En la unidad 10 de L1 llamada “Minor Blues” (Beston, 2009, pp. 93–100) el autor explica las características armónicas del blues en tonalidad menor. En este sentido el texto dice que, como su nombre lo sugiere, se diferencia de los blues en mayor en que la gran cantidad de sus acordes son menores. Además señala que existen diferentes versiones de blues en menor pero que para empezar es importante conocer la versión básica y su comparación con la forma básica de blues en tonalidad mayor, lo ejemplifica con la siguiente tabla (Beston, 2009, p. 93):

Comparing the major and minor blues

| Bar | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------|-----|-----|-----|--------|
| Major | C7 | F7 | C7 | C7 |
| Minor | Cm7 | Fm7 | Cm7 | Cm7 C7 |
| | 5 | 6 | 7 | 8 |
| | F7 | F7 | C7 | C7 |
| | Fm7 | Fm7 | Cm7 | Cm7 |
| | 9 | 10 | 11 | 12 |
| | G7 | F7 | C7 | C7 |
| | Dm7 | G7 | Cm7 | Cm7 |

Imagen 4.14. Comparación blues mayor y menor. Propuesta de Beston (2009)

Otra estructura básica de blues en menor es simplemente cambiar los mismos acordes del blues básico de mayor a acordes menores, el ejemplo citado en L1 es el siguiente (Beston, 2009, p. 94):

Basic minor blues progression

| | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Cm | Cm | Cm | Cm |
| Fm | Fm | Cm | Cm |
| Gm | Fm | Cm | Cm |

Imagen 4.15. Blues menor. Propuesta de Beston (2009)

Además el autor incluye otra variación de blues menor, manteniendo la misma estructura en las dos primeras secciones (compases 1 al 8) y modificando a través de la incorporación de acordes dominantes séptima en los dos primeros compases de la última sección del blues (compases 9 y 10). El ejemplo es el siguiente (Beston, 2009, p. 94):

Standard minor blues with added major chords

| | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| Cm7 | Fm7 | Cm7 | Cm7 |
| Fm7 | Fm7 | Cm7 | Cm7 |
| Ab7 | G7 | Cm7 | Cm7 |

Imagen 4.16. Blues menor con modificaciones. Propuesta de Beston (2009)

Los acordes de Ab7 y G7 (compas 9 y 10) implicado en la variación son explicado por el autor como acordes basados en el VI y V grado de la escala menor respectivamente. En este sentido, el autor señala que el movimiento armónico que ocurre en el paso del VI7 al V7 añade frescura a la progresión. Además menciona la importancia de escuchar estos cambios armónicos a la hora de improvisar y propone la utilización de las terceras y séptimas menores de los acordes como notas importantes de tocar ya que otorgaran robustez a los solos (Beston, 2009, p. 94).

Al igual que en L3, L2 se fundamenta en la única utilización de las escalas de blues como herramientas para el desarrollo de las improvisaciones. El libro no posee explicaciones exhaustivas referentes a la armonía del blues y sus diferentes posibilidades en relación a sustituciones de acordes. Eso sí, en la introducción el texto propone un primer acercamiento a la relación escala-acorde, señalando las notas que

componen los tres tipos de acordes que el autor denomina básicos dentro del estilo de jazz.

En el primer ejemplo que propone L2 para trabajar la improvisación, el autor no analiza la progresión armónica. Así mismo, tampoco es explicada la composición de los acordes que la constituyen. Únicamente el texto propone tocar la melodía con el acompañamiento adjunto en el CD e intentar imitar las formas interpretativas de la grabación. El ejemplo es el siguiente (Greenblatt, 2004, p. 3):

First Step Blues Dan Greenblatt

Imagen 4.17. Ejemplo Blues para improvisación. Propuesta de Greenblatt (2004)

Sin embargo más adelante, en el capítulo 3 de L2 llamado “Stretching the Rules” (Greenblatt, 2004, pp. 37–49) el autor propone la utilización de las notas de los acordes como una forma de romper con la exclusiva utilización de las escalas de blues a la hora de improvisar. Específicamente, formula su utilización en el compás 8 del blues, donde muchas versiones incluyen el acorde VI7 de la escala mayor, antecediendo a la secuencia de II-V7-I comúnmente utilizada entre los compases 9-11. En este sentido, el autor plantea la utilización de la tercera del acorde del VI7 como nota para improvisar, señalando que su utilización otorgará elocuencia a las improvisaciones ya que ese sonido no lo tiene las escalas de blues comúnmente utilizadas. A modo de ejemplo, el autor cita dos frases de saxofonistas expertos para un blues en tonalidad de Re, donde la tercera del VI7 (B7) es un Re#. El primer ejemplo es de Charlie Parker (ejemplo “a”) y la segunda de Sonny Rollins (ejemplo “b”) (Greenblatt, 2004, pp. 47–48):



Imagen 4.18. Ejemplos de expertos. Propuesta de Greenblatt (2004)

En la siguiente tabla proponemos un resumen de las propuestas de los tres textos en relación con la enseñanza de la armonía:

| Armonía | | |
|---|---|--|
| L1 | L2 | L3 |
| Gran desarrollo del análisis armónico y explicaciones de los acordes y las secciones armónicas del Blues en diferentes secciones. | Ninguna sección específica referente a la armonía o análisis armónico. | Breve apartado referente a la armonía, acompañamientos del CD adjunto con sustituciones armónicas representadas en las partituras pero no explicadas en el texto |
| Propuestas de diferentes modelos de Blues como el Blues Bebop o el Blues en tonalidad menor | Breve explicación de un caso concreto proponiendo la utilización de las notas del acorde para improvisar (Incorpora ejemplos de intérpretes expertos) | Propuesta de estructura armónica "básica" y una variación denominada "común" |
| Explicaciones sobre la relación de escala-acorde | No explica la relación escala acorde. El texto se centra en la utilización de las escalas de blues como generalización armónica | No explica la relación escala acorde. El texto se centra en la utilización de las escalas de blues como generalización armónica |

Tabla 4.4. La armonía en los tres libros analizados.

La melodía

El tratamiento de la melodía en L1, es decir, la forma como el autor explica las diferentes composiciones melódicas que se incorporan en el texto, comienzan con el primer ejemplo llamado “Walking Blues” (Beston, 2009, p. 15). En este sentido, el autor manifiesta que la melodía ha sido compuesta de modo que esboce las tres secuencias de acordes mencionadas en el texto: Blues simple, blues estándar y blues con II-V-I (ver sección sobre la armonía en L1). Asimismo, el texto analiza la melodía del tema señalando que la primera nota de cada compás corresponde a la tónica o fundamental del acorde que le corresponde. Del mismo modo, se refiere en específico a los dos primeros compases (correspondientes a los compases 5 y 6 después de la introducción) anexando la siguiente cita (Beston, 2009, p. 16):

Bars 5 and 6



Imagen 4.19. Ejemplo de construcción melódica. Propuesta de Beston (2009)

En relación a la cita el autor menciona que la tercera nota de cada compás corresponde a la quinta del acorde y que la cuarta nota corresponde a la tercera menor. Esta tercera menor podría ser pensada como una nota de aproximación cromática que resuelve a la tercera mayor del acorde (quinta nota de cada compás). En este sentido el texto recalca que la aproximación cromática hacia notas importantes de los acorde (como la tercera mayor) es un elemento muy común en las composiciones melódicas y en las improvisaciones ya que les otorgaría atractivo y fuerza (Beston, 2009, p. 16).

A continuación el autor analiza los sucesivos doce compases de la melodía (correspondientes al segundo coro del tema), en específico los compases 17 y 18 donde la armonía incorpora la séptima menor en los acordes, en este sentido el texto

se refiere a que dicha especie de acordes suenan mucho mas a blues que las tríadas y la cita es la siguiente (Beston, 2009, p. 16):

Bars 17 and 18



Imagen 4.20. Ejemplo de construcción melódica 2. Propuesta de Beston (2009)

Al analizar estos dos compases (17 y 18) el autor recalca la tercera nota del compás 17 (Sib), señalando que corresponde a la séptima menor del acorde de C7, esta nota otorgarían un nuevo significado a la melodía provocando una tensión que empujaría a resolver al acorde siguiente del compás 18 que es F7 (Beston, 2009, p. 16).

Continuando con el análisis, el autor expone un detalle de los últimos cuatro compases de la melodía (Beston, 2009, p. 17):

The last four bars



Imagen 4.21. Ejemplo de construcción melódica 3. Propuesta de Beston (2009)

Aquí el texto recalca la utilización de una pequeña variación rítmica en los dos primeros compases (37 y 38) a través de la incorporación exclusiva de corcheas en ambos. Asimismo, subraya que la melodía utiliza notas de los acordes que permiten delinear los cambios que han ocurrido en la armonía a través de la incorporación del II-V-I dentro de la progresión de acordes.

La siguiente melodía propuesta por el autor es “Market Blues” (Beston, 2009, p. 23). Al analizarla el texto se refiere a ella como una simple melodía de jazz escrita en frases de dos compases. Cada frase va seguida de dos compases que dejan un espacio

abierto para la improvisación. De la melodía el autor se refiere a los dos primeros compases (5 y 6 después de la introducción) (Beston, 2009, p. 23):



Imagen 4.22. Ejemplo de construcción melódica 4. Propuesta de Beston (2009)

L1 señala que la melodía empieza con la nota fundamental del tema (Mi), la segunda nota (Re) es la séptima menor de E7, la cuarta nota (Sol) representa la tercera menor de E7 o la segunda nota de la escala de Mi blues. En el compás 6 el autor comenta la incorporación una interesante variación rítmica utilizando la fundamental del acorde de A7.

A continuación el texto propone un nuevo tema llamado “Railroad Blues” (Beston, 2009, p. 29). Al analizar la melodía el autor señala la idea de que prácticamente todas las cuartas y octavas corcheas de cada compás están ligadas a la nota siguiente. En términos más específicos se detallan los dos primeros compases de la melodía (Beston, 2009, p. 29):



Imagen 4.23. Ejemplo de construcción melódica 5. Propuesta de Beston (2009)

El texto recalca que la melodía empieza en el tercer grado del acorde de D7 con la nota Fa# y a continuación se mueve de manera cromática ascendente hasta La. Finalmente el motivo sube hasta la nota Fa que cumple una doble función, es la segunda nota de la escala de Re blues y séptima menor del acorde de Sol. El autor apunta que este elemento se denomina “anticipación armónica”.

Continuando con el análisis que realiza L1 de las melodías que incorpora en el texto, el siguiente tema es “Staple Blues” (Beston, 2009, p. 36). Para esta melodía el autor resalta que ha sido escrita utilizando muchas ideas rítmicas incorporadas usualmente por diferentes saxofonistas de Blues. Específicamente detalla los dos

primeros compases de la introducción, señalando que es un ritmo sincopado comúnmente utilizado para los arreglos de Big Band de agrupaciones como la de los directores Count Basie o Duke Ellington. La cita del tema es la siguiente (Beston, 2009, p. 37):

Bars 1 and 2



Imagen 4.24. Ejemplo de construcción melódica 6. Propuesta de Beston (2009)

A continuación el autor expone diferentes análisis para desarrollar la improvisación sobre el tema “Staple Blues” que serán tratados más adelante en el apartado sobre improvisación.

La siguiente melodía en L1 es “Blues for Riffy” (Beston, 2009, p. 45), el autor destaca que ha sido compuesta para que el estudiante se familiarice con diferentes “Riffs” utilizado más comúnmente dentro del Blues. El autor define Riff como:

Riffs are a pre-prepared phrases that instrumentalists incorporate into their solos. The exact definition of riffs varies from place to place but for the purpose of this book a riff is a short phrase, usually two bars or less in length, that is repeated several times in succession and usually remains close to the key of the piece.

También estos riffs pueden ser incorporados como acompañamientos durante la interpretación de una cantante o cuando otros músicos están improvisando. L1 puntualiza los compases 5 y 6 del tema (Beston, 2009, p. 46):

Bars 5 and 6



Imagen 4.25. Ejemplo de riff 1. Propuesta de Beston (2009)

El autor explica que es un riff comúnmente utilizado por guitarristas y pianistas y que tiene sus raíces en la era del Rock and Roll. El texto detalla que en el compás 5 la primera nota que es Si corresponde a la tercera del acorde de G7 y luego sube a la cuarta para posteriormente descender a la tercera nuevamente. En el compás 6 la primera nota está a un semitono por abajo pero la armonía ha cambiado a C7, por lo tanto ahora el Sib corresponde a la séptima menor del acorde. Posteriormente el riff se mueve a la tónica del acorde de C7 y finalmente vuelve a la séptima menor del acorde. El autor señala que esta forma de tocar la tercera de un acorde y la séptima del siguiente otorga fuerza a los riff debido a que dibuja fuertemente la armonía.

Otro riff que detalla el autor es el del compás 13 (Beston, 2009, p. 45):



Imagen 4.25. Ejemplo de riff 2. Propuesta de Beston (2009)

El autor especifica que es un riff de un compás que se mueve de forma cromática y que ha sido utilizado por el destacado saxofonista Charlie Parker en muchas de sus improvisaciones.

A continuación el texto puntualiza los compases 17-18 y 21-22 (Beston, 2009, p. 47):

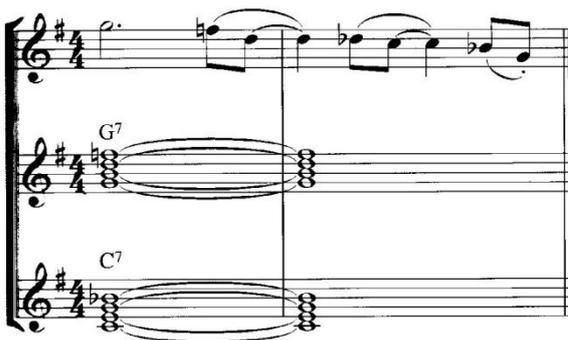


Imagen 4.26. Ejemplo de riff (Charlie Parker). Propuesta de Beston (2009)

Para este patrón L1 detalla que es un ejemplo perfecto de un riff que se ajusta a dos acordes diferentes sin modificar ninguna de sus notas. Para G7 las notas del riff pertenecen a la escala de Sol blues y corresponden respectivamente a la fundamental,

la séptima menor, la quinta, la quinta disminuida, la tercera menor y nuevamente la tónica. Para C7 las notas del riff corresponden respectivamente a la quinta, la cuarta, la novena, la novena bemol, la tónica y la quinta nuevamente (Beston, 2009, p. 47).

Otra melodía analizada en L1 es "Blues for Ronim" (Beston, 2009, p. 96). Si bien el texto no detalla ningún compás en específico, sí puntualiza que es un tipo de melodía de blues en tonalidad menor sencilla que se caracteriza por motivos que empiezan con dos negras *staccato* y terminan con tres corcheas al final de cada frase. El detalle de los compases 6 y 7 del tema es el siguiente "Blues for Ronim" (Beston, 2009, p. 96):



Imagen 4.27. Ejemplo de construcción melódica 7. Propuesta de Beston (2009)

Otra melodía de blues propuesta en L1 es "Here we Go" (Beston, 2009, p. 106):

Imagen 4.28. Ejemplo de construcción melódica 8. Propuesta de Beston (2009)

Aquí tampoco el autor hace un detallado por compases, sin embargo resalta que es una melodía compuesta con frases de cuatro compases donde el ritmo es el mismo para las tres frases que conforman la melodía pero algunas notas se cambian para adaptarse a los diferentes cambios armónicos.

En relación a la forma cómo es incorporado el trabajo de análisis e interpretación melódico en el texto de L3, podemos distinguir que el autor no utiliza

ninguna melodía concreta a lo largo de todo el texto. En este sentido, el libro se centra desde el principio en la idea del aprendizaje e incorporación de las escalas de blues de forma genérica, es decir, no se enfoca en melodías específicas donde posteriormente trabajar el análisis y la improvisación. Sin embargo, es posible distinguir en L3 una unidad llamada "*Traditional Blues Songs*" (Harrington, 2002, pp. 107–112) donde el autor propone un total de nueve partituras de canciones tradicionales de blues a modo de repertorio anexo al método sin detalles concretos sobre las mismas. En este sentido las melodías carecen de explicaciones específicas sobre su elección como tampoco es posible distinguir un análisis morfológico ni armónico, única y exclusivamente el texto informa al principio de cada tema sobre las escalas de blues que fueron utilizadas para componer cada melodía. La siguiente cita muestra como el autor analiza el tema *Meat Shakin' Woman* como una combinación de las escalas de LA (A) y Fa sostenido (F#) blues (Harrington, 2002, p. 111):

Meat Shakin' Woman

Analysis: Combination of A and F# blues scales

Recorded by
Blind Boy Fuller

The image shows a musical score for the song "Meat Shakin' Woman" by Blind Boy Fuller. It consists of three staves of music in the key of A major (one sharp) and 4/4 time signature. The lyrics are written below the notes, and chord annotations are placed above the staff. The first staff contains the lyrics "I got a big fat wom-an, meat sha-kin' on her bones.____" with chords A, (D) (A), (D), (A), and (E) A7. The second staff contains "I say hey,____ hey,____ meat sha-kin' on her bones.____" with chords D, A, and (E) A. The third staff contains "And ev-ery time she shakes____ some____ man don't____look home.____" with chords (E), A, A, E, A7, D, and A.

Imagen 4.29. Ejemplo de construcción melódica. Propuesta de Harrington (2002)

El tratamiento de las melodías incorporadas en L2 comienza citando un blues compuesto por el mismo autor del libro llamado *First Step Blues* (Greenblatt, 2004, p. 3). En relación a dicha melodía, el texto señala someramente que es una música simple en un tiempo relajado. Si bien posteriormente es considerada para el desarrollado de

diferentes procesos relacionados con el aprendizaje de la improvisación dentro de su estructura, el autor no propone ningún análisis exhaustivo del mismo. Sin embargo, más adelante L2 incorpora un nuevo tema dentro de la sección llamada *Using the Two Blues Scales* (Greenblatt, 2004, pp. 15–21). Aquí el autor señala que la melodía fue compuesta por el trompetista Clifford Brown y que ha sido transportada a la tonalidad de Sol (G) para facilitar el entendimiento de las dos escalas utilizadas para su composición. Además indica que la progresión armónica ha sido simplificada dejando una estructura de acorde de Blues básica. El tema se llama *Sandu*, citamos los siete primeros compases donde es posible distinguir en la parte baja del pentagrama el análisis relacionado con las escalas (Greenblatt, 2004, p. 15):



Imagen 4.30. Ejemplo melodía con combinación de escalas de blues. Propuesta de Harrington (2002)

Posterior a la cita del tema, el autor sí realiza un análisis de la melodía señalando en primer lugar la frase inicial del tema. Aquí destaca que las notas utilizadas 1-b3-3-5-6-5 y 8 (1) representan una frase típica del estilo de blues. A continuación destaca las diferentes maneras en que la melodía va alternando las dos escalas de blues (mayor y menor) en relación con los cambios ocurridos en la estructura armónica. En este sentido el autor representa en la partitura en la parte inferior de cada sistema una línea punteada que indica la duración en la utilización de ambas escalas.

La siguiente melodía que anexa L2 es incorporada a modo de ejemplo de temas que no son blues pero que han sido compuestos utilizando las escalas de blues dentro del estilo que el autor denomina "*Bluesy*". Es decir, si bien las melodías no utilizan las

estructuras o formas armónicas estándares de los blues, sí han sido compuesta dentro del carácter estilístico del blues. El tema mencionado en L2 es *Doxy* del saxofonista Sonny Rollins, citamos los 8 primeros compases (Greenblatt, 2004, p. 51):

Imagen 4.31. *Doxy* de Sonny Rollins. Propuesta de Greenblatt (2004)

Para el análisis de esta melodía, el autor nuevamente utiliza una línea punteada por abajo de cada sistema que representa la duración de los recursos utilizados para su composición. En este sentido, la melodía además de incorporar las escalas de blues, introduce las denominadas *chord tones* en los compases 3, 7 y 15. Es decir, la melodía alterna en su composición las notas de los acorde y las escalas de blues (Greenblatt, 2004, p. 51).

En la parte final de L2 es posible encontrar una unidad llamada *Blues Song List* (Greenblatt, 2004, pp. 79–80) donde el autor enumera una lista de cincuenta melodías de blues con sus referencias bibliográficas para su localización. Para dicha lista el autor destaca que el alumno no se debe quedar únicamente en la lectura de la partitura sino que es esencial escuchar las versiones que hacen de dichos temas los intérpretes maestros del jazz. De esta forma se logrará entender las posibilidades expresivas de la música sin dejar atrás las raíces del estilo (Greenblatt, 2004, p. 79).

A modo de resumen hemos realizado la siguiente tabla comparativa en relación a la forma y utilización de la melodía en los tres textos analizados:

| | L1 | L2 | L3 |
|------------------------------|--|--|---|
| Incorporación de melodías | Doce melodías. Todas las unidades tienen una melodía a modo de ejemplo de la materia tratada | Tres melodías a lo largo de todo el texto | No utiliza |
| Nivel de análisis | Exhaustivo y detallado, gran cantidad de divisiones en motivos y frases | Moderado, referencias sobre utilización de escalas en ámbitos generales | No utiliza |
| Autores de las composiciones | Originales | Una original y dos de instrumentistas destacados | No utiliza |
| Lista anexa de temas | No utiliza | Lista de cincuenta melodías de blues con sus referencias bibliográficas para su localización | Nueve partituras de canciones tradicionales de blues con un breve detalle de las escalas utilizadas para su composición |

Tabla 4.5. La melodía en los tres libros analizados.

La forma

Al tratarse de un análisis de métodos destinados al aprendizaje de la improvisación, hemos querido distinguir dos enfoques relacionados con la forma. Por una parte lo concerniente a las estructuras generales del tema, es decir, si los libros consideraban la enseñanza de las diferentes secciones habituales que puede tener un tema o melodía que posee una improvisación como una de sus partes constituyentes. Por otro lado hemos analizado si los textos exponían aspectos estructurales dentro de las mismas improvisaciones, es decir, si existía un tratamiento al interior de la forma de planear el discurso dentro de las improvisaciones.

En relación a la primera idea, en el único de los tres libros donde es posible encontrar una propuesta sobre los aspectos que conforman una estructura común de un tema con improvisaciones es en L1. En la unidad llamada *Blues Structure* (Beston, 2009, p. 14) el autor señala que las obras musicales poseen un tipo de estructura característica, desde una Sinfonía a una tema de Rap. El texto continúa refiriéndose a que las estructuras ayudan a los oyentes a distinguir y dividir la música en secciones

que se repiten y además permiten guiar a los compositores en el desarrollo de sus composiciones (Beston, 2009, p. 14). En este sentido el autor propone una estructura general de un blues, aunque recalca que es un esquema que puede ser modificado (Beston, 2009, p. 14):

| | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|-------------------------|
| Introduction 12 bars | Tune 12 bars (x2) | Improvised solo 12 bars (x2) | Tune 12 bars (x2) | Ending 4 bars |
|--------------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------|-------------------------|

Imagen 4.32. Estructura general de un blues . Propuesta de Beston (2009)

En el diseño anterior podemos distinguir una sección introductoria propuesta con una duración de 12 compases seguida de de dos interpretaciones de la melodía del tema (24 compases). Posteriormente el autor propone dos secciones completas del tema con las improvisaciones (24 compases) para luego volver al tema dos veces (24 compases) y terminar con una CODA (4 compases).

En L2 y L3 no ha sido posible encontrar ninguna propuesta sobre la estructura general que debe tener un tema que contenga interpretaciones improvisadas en su constitución.

En relación a la segunda especificación de la forma, es decir, a la que se corresponde con las propuestas estructurales del discurso al interior de las propias improvisaciones, no hemos encontrado ninguna idea dentro de los tres textos analizados. En este sentido, los tres métodos se centran más bien en la propuesta de creación de frases y motivos de corta y mediana duración y no formulan planteamientos más extensos que guíen la estructura general de una improvisación en relación con la elaboración del discurso.

El ritmo

En este parámetro o elemento constitutivo de la música que abarca diferentes aspecto relacionados con el tiempo y su organización, nos centraremos específicamente en lo referente a las *duraciones* de las notas individuales (Lester, 2005, p. 26).

El primer punto en que nos hemos enfocado es en la forma de acentuación y división del tiempo a la hora de tocar las corcheas. El *caminar* o *andar* en corcheas es característico de las improvisaciones en jazz y blues y forma parte esencial de dichos estilos (Beston, 2009; Herrera, 1995). Los tres textos coinciden en especificar que la utilización del denominado *swing feel* es la base fundamental del estilo interpretativo del Blues. Sobre esta materia los textos plantean diferentes enfoques, empezando en L2, donde el autor sugiere únicamente su aprendizaje por imitación desde la audición del tema 1 adjunto en el CD del libro: *Try imitating the swing feel and the quartet-note articulation from the saxophone track.*(Greenblatt, 2004, p. 3). Por otra parte, L3 propone un apartado específico dentro de la introducción donde explica el concepto del *swing feel* con algunos ejemplos escritos en notación musical (Harrington, 2002, pp. 8–9). En este sentido, el autor señala que las corcheas se deben tocar bajo la idea de la interpretación a través de tresillos de corcheas, donde la primera corchea representa los dos primeros tiempos del tresillo y la segunda corcheas corresponde al tercer tiempo del tresillo. Esto quiere decir que la primera corcheas es dos tercios más larga que la segunda, como lo muestra el ejemplo propuesto (Harrington, 2002, p. 8):



Imagen 4.33. Análisis rítmico de corcheas con swing . Propuesta de Harrington (2002)

Sobre la misma idea, L3 expone que en las corcheas tocadas con *swing feel* es necesario también acentuar la corchea que ocurre en el contratiempo, en este sentido propone un ejercicio rítmico para tocar corcheas con *swing feel* acentuando de esa forma (Harrington, 2002, p. 9):



Imagen 4.34. Acentuación de corcheas con swing . Propuesta de Harrington (2002)

En L1 encontramos en su introducción un punto donde explica lo que el texto denomina *swing quavers* (corcheas con swing). Ahí propone que las corcheas regulares son las que tienen como duración la mitad de un tiempo, sin embargo las corcheas que están implicadas en todo el libro deben no deben ser tocadas *straight* (rectas) sino que la corchea que queda *en* el tiempo (tierra) es más larga que la que ocurre en el *contratiempo*. En este sentido, el autor señala que la división exacta es difícil de escribir, pero que es posible de entender como un punto entre las dos propuestas ejemplificadas (Beston, 2009, p. 10):



Imagen 4.35. Análisis rítmico de corcheas con swing . Propuesta de Beston (2009)

El siguiente punto de análisis, después de ver las diferentes propuestas relacionadas con el *swing feel*, es el relacionado con los aspectos rítmicos más generales. En este sentido en L1 podemos encontrar una unidad completa destinada al desarrollo rítmico de las improvisaciones: *Imrovising-Rhythmic Ideas* (Beston, 2009, pp. 35–42). En la introducción de la unidad el autor señala que en las improvisaciones de jazz los intérpretes se esfuerzan por lograr largas frases en corcheas para generar una musicalidad interesante. Sin embargo en las improvisaciones de blues, si bien las ideas del jazz están presentes, suelen estar conformadas por ideas rítmicas más simples basadas en una nota o en notas muy cercanas entre sí (Beston, 2009, p. 35). A continuación L1 señala que el ritmo más importante del estilo es el que denomina *swing rhythm* y el ejemplo citado es el siguiente (Beston, 2009, p. 35):

Swing rhythm

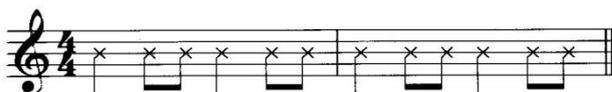


Imagen 4.36. Idea rítmica del swing . Propuesta de Beston (2009)

El autor propone que la inclusión de este ritmo en las improvisaciones otorgaría ideas musicales consistentes. A continuación el texto propone cinco ideas rítmicas de dos compases cada una como punto de partida. Además los ejemplos sugieren diferentes notas y formas de articulación y además es posible escucharlos en el track 7 del CD adjunto (Beston, 2009, p. 35):



Imagen 4.37. Patrones de swing . Propuesta de Beston (2009)

Continuando con el desarrollo rítmico, L1 señala que el mejor camino para familiarizarse con las ideas rítmicas propuestas anteriormente es tocar un tema que las incorpore. En este sentido el autor propone un tema de 24 compases llamado *Staple Blues* que en su segunda parte deja espacios para la improvisación, alternando dos compases de melodía y dos de ejemplos escritos de posibles improvisaciones que el autor formula escuchar y tocar con los acompañamientos adjuntos en el CD (Beston, 2009, pp. 36–37). Sobre el mismo tema, L1 analiza los compases 7 y 8 del tema y propone la idea del *inverted swing rhythm* (ritmo de swing invertido) que ocurre en el primer compás, seguido de un grupo de cuatro negras en *tenuto*³³ que finalizan en un ritmo de *swing*. El ejemplo es el siguiente (Beston, 2009, p. 37):



Imagen 4.38. Patrón de swing invertido . Propuesta de Beston (2009)

³³ El *tenuto* indica que una nota o acorde debe ser mantenido todo su valor o debe aplicarse una leve tensión (articulación de intensidad).

Más adelante L1 propone la idea de incorporar fragmentos de los temas como herramientas para la improvisación, sobre esta idea el autor dice:

When you improvise always try to find opportunities to use sections of the tune. It doesn't even have to be a whole phrase or using the same notes, but a little fragment of melody can help your solo to sound great (Beston, 2009, p. 38).

A continuación L1 propone la interpretación del tema *Staple Blues* pero ahora dejando los espacios para la improvisación a cargo de los estudiantes. En este sentido el autor formula que al principio es mejor la utilización de una o dos notas para así centrarse en el desarrollo rítmico, no obstante, si más adelante se logra una mayor tranquilidad es posible incorporar más notas a la improvisación hasta llegar a utilizar todas las notas de la escala de blues propuesta (Beston, 2009, pp. 38–39).

Continuando con las propuestas rítmicas ocurridas en L1, el texto expone en su capítulo 5 *Putting it All Together* (Beston, 2009, pp. 49–56) una primera propuesta para empezar a improvisar. En este sentido, el autor ejemplifica dos modelos donde propone mixturas de movimientos escalares con ideas rítmicas. El primer ejemplo representa un movimiento con la escala de G Blues en los dos primeros compases seguido de dos compases marcados por una ideas rítmicas que cierran la frase, el ejemplo es posible de escuchar en el track 13 del CD adjunto (Beston, 2009, p. 49):

Extract 1

G⁷

13 



Imagen 4.39. Combinación de escala con patrón rítmico . Propuesta de Beston (2009)

El segundo ejemplo empieza con lo que el autor llama *classic swing-rhythm pattern* (Beston, 2009, p. 49) seguido por un grupo de corcheas en el compás 2. En los compases 3 y 4 empiezan las ideas rítmicas que el autor señala como elementos que generan fuerza a la interpretación, el ejemplo es posible de escuchar en el track 14 del CD adjunto (Beston, 2009, p. 49):

Extract 2

C⁷

14

Imagen 4.40. Combinación de ideas rítmicas. Propuesta de Beston (2009)

Otra idea rítmica propuesta en L1 es la que denomina como *micro push* y la define como lo que ocurre cuando el intérprete: "make no discernable change to the rhythm of a melody but alters the way it is placed in relation to the beat". En los ejemplos citados, el primero representa una interpretación tocada *en* el tiempo y la segunda una tocada *ahead* (detrás) del tiempo que el autor también llama *pushing the beat* (Beston, 2009, p. 85):

Playing on the beat

Playing ahead of the beat ('pushing the beat')

Imagen 4.41. Desplazamiento del tiempo. Propuesta de Beston (2009)

Sobre la misma idea el autor propone una tercera forma de modificar la manera de tocar sobre el tiempo que llama *sitting back* y se caracteriza por interpretar *adelante* del tiempo, el ejemplo es el siguiente (Beston, 2009, p. 86):

Playing after the beat ('sitting back' on the beat)

Imagen 4.42. Desplazamiento del tiempo (adelante). Propuesta de Beston (2009)

Continuando con las propuestas rítmicas desarrolladas en L1, el autor propone la modificación rítmica con carácter improvisado de las melodías con el fin de crear variaciones que complementen su riqueza interpretativa. Así lo ejemplifica en dos demostraciones, el primer ejemplo es el siguiente (Beston, 2009, p. 86):



Imagen 4.43. Ejemplo de variación rítmica. Propuesta de Beston (2009)

En relación al tema rítmico en L2, no existe ningún apartado específico que trate sobre las diferentes figuras o patrones rítmico que se deben estudiar para desarrollar las improvisaciones. Únicamente el autor propone ejemplos escritos en notación musical que representan la utilización de diferentes divisiones del tiempo, pero no se detalla ninguna explicación al respecto. Es así como ocurre en el ejercicio 4 donde es posible observar la utilización de negras, corcheas, tresillos, ligados y silencios sin detallar su uso ni características (Greenblatt, 2004, p. 6):



Imagen 4.44. Variación rítmica. Propuesta de Greenblatt (2004)

Sobre el desarrollo rítmico propuesto en L3, el autor formula al inicio de la sección 2 (Harrington, 2002, pp. 24–39) un conjunto de 23 ideas rítmicas de un compás de duración para desarrollar en las improvisaciones. El texto plantea ir incorporando gradualmente diferentes notas constituyentes de la escala de blues de manera tal de *entender* y *escuchar* la sonoridad de cada nota dentro de la armonía del blues, los últimos 12 ejemplos son los siguientes (Harrington, 2002, p. 26):



Imagen 4.45. Patrones rítmicos. Propuesta de Harrington (2002)

Posteriormente L3 propone la utilización de la variación melódica como forma de enriquecimiento interpretativo y formulando tres propuestas. La primera se refiere a cambiar únicamente algunas notas de una melodía, la segunda a realizar una modificación rítmica y la tercera modificación implica alteraciones tanto rítmicas como de notas (Harrington, 2002, p. 68)

Ex. 16
original melody melodic variation

Ex. 17
original melody rhythmic variation

Ex. 18
original melody melodic and rhythmic variation

The examples show three variations of a melody. Each example consists of two staves. The first staff in each example is labeled 'original melody' and shows a sequence of notes: G4, A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff shows the variation. Ex. 16 shows a melodic variation where some notes are changed. Ex. 17 shows a rhythmic variation where the notes are changed to eighth notes. Ex. 18 shows a melodic and rhythmic variation where both the notes and the rhythm are changed.

Imagen 4.45. Variaciones melódicas. Propuesta de Harrington (2002)

En la unidad de L3 llamada *Funk One-Bar Rhythms and Solos* (Harrington, 2002, pp. 101–106) el autor propone al inicio un total de 48 ideas rítmicas de un compás cada una que son posibles de utilizar en las improvisaciones relacionadas con el estilo de Blues-Funk. A continuación citamos las 12 primeras (Harrington, 2002, p. 101):



Imagen 4.46. Patrones rítmicos de funk-blues. Propuesta de Harrington (2002)

El fraseo

Existen diferentes enfoques en los textos analizados para enfrentar el aprendizaje de creación de frases en las improvisaciones. L2 empieza resaltando la importancia de estudiar las escalas de blues en todo el registro posible del instrumento como una forma de lograr abarcar las diferentes tesituras, otorgando mayor cantidad de matices a la creación de frases (Greenblatt, 2004, p. 5). Otra idea señalada en L2 es la creación de frases que alternen las dos escalas de blues propuestas por el texto como base para las improvisaciones, es decir, inventar frases que mezclen la escala mayor de blues con la escala menor de blues. El siguiente ejemplo muestra una frase de estas características citada por el autor donde la duración de cada escala es de cuatro compases (Greenblatt, 2004, p. 8):



Imagen 4.47. Combinación de escalas de blues (cuatro compases). Propuesta de Greenblat (2004)

Pero también el autor de L2 propone frases donde cada escala tenga una duración de dos compases (Greenblatt, 2004, p. 12):



Imagen 4.48. Combinación de escalas de blues (dos compases). Propuesta de Greenblat (2004)

Así mismo y con la finalidad de otorgar a las improvisaciones diferentes duraciones en los cambios de escalas, el autor propone la necesidad de estudiar frases que combinen cambios de escalas cada un compás, como lo muestra el siguiente ejemplo (Greenblatt, 2004, p. 13):



Imagen 4.49. Combinación de escalas de blues (un compase). Propuesta de Greenblat (2004)

Más adelante, en el apartado llamado *Using the Two Blues Scales* (Greenblatt, 2004, pp. 15–21) el autor de L2 propone una utilización reglada de las dos escalas de blues en relación a los diferentes acordes que forman parte de la estructura armónica. En este sentido, el texto señala el *first Principle for Blues Improvisation* (Greenblatt, 2004, p. 16) donde la premisa fundamental de dicho teorema formula que en los acordes de I grado se deben utilizar frases derivadas de la escala *mayor de blues* y en los acordes de IV y V grado corresponde improvisar con frases resultantes de la escala *menor de blues*. A continuación el texto ejemplifica dicha idea con el siguiente esquema sobre una estructura armónica de blues de 12 compases (Greenblatt, 2004, p. 16):

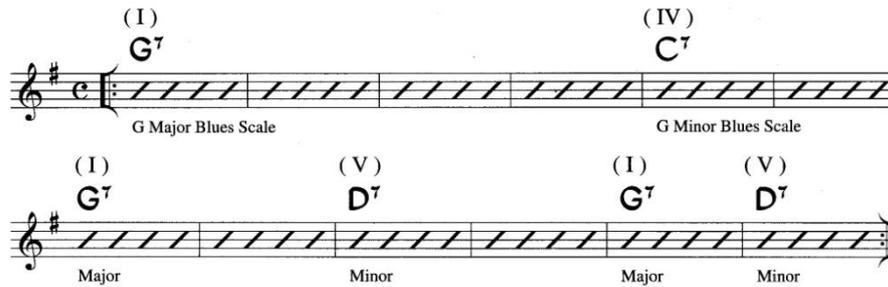


Imagen 4.50. Modelo de combinación de escalas de blues (por acorde). Propuesta de Greenblat (2004)

A continuación el texto de L2 manifiesta la importancia de estudiar, analizar e incorporar frases preestablecidas que permitan dar sentido a las improvisaciones ya que muchos principiante suelen tocar únicamente notas desacopladas de estructuras con coherencia. Por este motivo el autor insiste en practicar frases que provengan de intérpretes expertos porque el alumno necesita aprender *vocabulario* y no exclusivamente escalas (Greenblatt, 2004, p. 21). En este sentido, el texto formula 32 ejemplos de frases de dos compases cada una basadas en la escala de Sol (G) *mayor* blues (Greenblatt, 2004, pp. 23–26) y 26 frases de dos compases cada una basadas en la escala de Sol (G) *menor* blues (Greenblatt, 2004, pp. 27–29).

Continuando con el análisis propuesto para la creación de frases en L2, el autor propone también la adición de notas a las escalas de blues como forma de enriquecimiento melódico. En este sentido el texto ejemplifica frases preestablecidas utilizadas por expertos que añaden la cuarta justa o la séptima menor a la escala mayor de blues y un tercer ejemplo, que citamos a continuación, que adiciona la novena a la escala menor de blues (Greenblatt, 2004, p. 38):



Imagen 4.51. Escala de blues con la novena agregada. Propuesta de Greenblat (2004)

Posteriormente L2 ejemplifica 46 frases de dos compases donde se incorporan diferentes notas adicionales a las escalas de blues, también el autor agrega en esta

parte del texto pentagramas en blanco donde propone al alumno que escriba sus propias frases preestablecidas fundamentadas en las ideas planteadas en la unidad (Greenblatt, 2004, pp. 39–45).

En relación a la forma de enfrentar el estudio de la creación de frases en las improvisaciones, L1 empieza formulando la ejercitación de la escala de blues a través de cambios de direcciones y utilizando diferentes ritmos. Es decir, el autor propone tocar las escalas realizando cambios de sentidos, tanto ascendentes como descendentes con la finalidad de familiarizarse con la sonoridad y digitación de las escalas. Así lo muestra el siguiente ejemplo (Beston, 2009, p. 22):



Imagen 4.52. Cambios de sentido con la escala de blues. Propuesta de Beston (2009)

Más adelante L1 explica que cuando se improvisa no es necesario generar cada nota de forma espontánea, por el contrario, los improvisadores expertos utilizan lo que el autor denomina *riffs* y lo define como: "pre-prepared phrases that instrumentalists incorporate into their solos (...) is a short phrase, usually two bars or less in length, that's repeated several times in succession and usually remains close to the key of the piece" (Beston, 2009, p. 43). El texto ejemplifica seis modelos de *riffs* y sugiere que el alumno lo transporte a las 12 tonalidades, los siguientes son los tres primeros ejemplos (Beston, 2009, p. 44):



Imagen 4.53. Modelos de riffs. Propuesta de Beston (2009)

Posteriormente, en la unidad llamada *Style and Class* de L1 (Beston, 2009, pp. 101–109) el autor propone algunas ideas que podrían otorgar al alumno la capacidad de empezar a desarrollar su propio estilo de improvisación. El capítulo empieza hablando sobre la *sustitución de tritono* en el que los intérpretes de jazz intercambian el acorde de V7 por otro que está a una distancia de tritono. El autor explica que si comparamos los dos acordes, veremos que la séptima del V7 equivale a la tercera de su tritono y la tercera del V7 corresponde a la séptima del tritono, como es posible ver en el siguiente ejemplo (Beston, 2009, p. 101):

Tritone substitution



Imagen 4.54. Sustitución de tritono. Propuesta de Beston (2009)

Basado en la *sustitución de tritono*, L1 propone la siguiente frase como ejemplo de práctica donde se combinan las tríadas de G y C# (Sol y Do#) (Beston, 2009, p. 102):

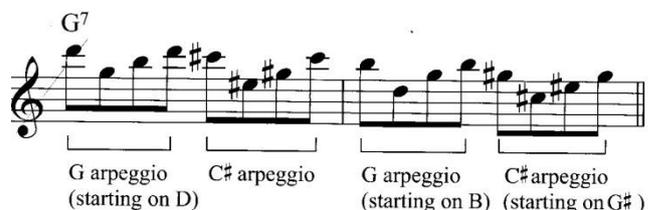


Imagen 4.55. Ejemplo de sustitución de tritono. Propuesta de Beston (2009)

Otro elemento incorporado en L1 para el desarrollo de las frases es la utilización de *citas* al interior de las improvisaciones. En este sentido, el autor propone que los intérpretes pueden introducir trozos de melodías conocidas que otorguen riqueza lúdica a sus interpretaciones, así lo muestra en el siguiente ejemplo donde *cita* la melodía *Twinkle Twinkle Little Star* sobre un blues en G (Beston, 2009, p. 103):



Imagen 4.56. Ejemplo de cita. Propuesta de Beston (2009)

L1 también plantea la importancia de incorporar en las improvisaciones ciertos momentos de *notas rápidas* que ejemplifiquen virtuosismo y otorguen fluidez a las improvisaciones. El autor propone la utilización de semicorcheas y tresillos, recalcando que suele tener mejores resultados si se realiza al final de las improvisaciones. El siguiente ejemplo citado en L1 muestra una idea tocada primero en corcheas y posteriormente utilizando semicorcheas como forma de acelerar la frase hacia divisiones más rápidas del tiempo (Beston, 2009, p. 103):

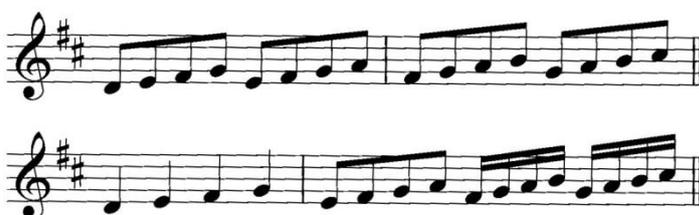


Imagen 4.57. Ejemplo de virtuosismo. Propuesta de Beston (2009)

En relación a las propuestas para la creación de frases en L1, el texto empieza proponiendo la interpretación de las escalas de blues en las 12 tonalidades en un registro de dos octavas. El autor plantea la importancia de empezar lento y posteriormente acelerar el pulso. La finalidad del ejercicio es desarrollar las habilidades técnicas implicadas en cada escala como también su memorización (Harrington, 2002, p. 11).

Posteriormente el autor propone un total de seis ejercicios con duraciones que van desde los 4 a los 6 compases. Ahí se combinan divisiones del tiempo de corcheas y tresillos sin ningún tipo de explicación o análisis previo sobre su posible aplicación práctica en contextos improvisados. En el siguiente ejemplo podemos ver los ejercicios 4 y 5 que el texto propone para la tonalidad de fa# (F#)(Harrington, 2002, p. 21):



Imagen 4.58. Combinación rítmica. Propuesta de Harrington (2002)

En la sección dos de L1 *Blues Scale one-bar Ideas* (Harrington, 2002, pp. 24–39) en la parte introductoria el autor propone que el estudiante debe escribir sus propias ideas emanadas de la práctica de las escalas de blues, eso sí, en un primer momento L1 recomienda utilizar únicamente el movimiento por grados conjuntos dentro de la escala y no incorporar saltos. Una vez realizado este ejercicio, el alumno estaría preparado para añadir saltos a sus frases pero teniendo cuidado con que no sean muy extensos pues L1 señala que: "if you skip around too much, it will lose its blues quality" (Harrington, 2002, p. 25).

Posteriormente L1 escribe 24 frases de un compás de duración para cada una de las 12 escalas de blues, es decir, cada compás es diferente y suman un total de 288 frases originales. En el siguiente ejemplo podemos ver las primeras 8 frases propuestas para la tonalidad de Mi Blues (Harrington, 2002, p. 39):



Imagen 4.59. Patrones con escala de blues de un compás. Propuesta de Harrington (2002)

A continuación, en la tercera sección de *L1 Blues Scale Solos Based on the Root* (Harrington, 2002, pp. 40–66) el texto propone improvisar utilizando la escala de blues derivada del I grado de la progresión armónica de un blues. En este sentido, el autor sugiere en un primer momento escribir improvisaciones con frases que contengan corcheas, silencios de corcheas, síncopas y ocasionalmente tresillo y notas más largas como blancas o redondas (Harrington, 2002, p. 41). Así mismo, el autor resalta la idea de que en las improvisaciones de blues generalmente están comprendidas por frases melódicas de dos o cuatro compases porque así encajan con los doce compases del blues y permite crear ideas que fluyen lógicamente. En este sentido el autor sugiere al alumno crear sus propias frases de dos y cuatro compases, sobre todo por la características del blues de 12 compases de ser interpretado en tres secciones de cuatro compases cada una donde las dos primeras partes tienden a ser iguales y la tercera sección es diferente. Sobre esta idea el autor señala que procede de las letras cantadas del blues, donde las dos primeras líneas repiten y la tercera línea es diferente (Harrington, 2002, p. 41) Para ejemplificar la idea el autor cita el ejemplo de la letra de la canción de blues *Sent for you Yesterday*³⁴ de Jimmy Rushing (Harrington, 2002, p. 42):

*Sent for you yesterday and here you come today,
Sent for you yesterday and here you come today,
Baby you can't love me and treat me that-a-way.*

*Ba-by what's on your mind,
Ba-by what's on your mind,*

³⁴ <https://youtu.be/mU2Mh85JNiU>

Keep me botherin' and worryin' all the time.

A continuación el autor propone componer melodías propias sobre una blues de 12 compases que incorporen la utilización de esta idea derivada de las letras de blues, es decir, que las dos primeras secciones de cuatro compases sean iguales y que la última sección de cuatro compases cambie. L3 ejemplifica improvisaciones escritas utilizando esta idea en las 12 escalas de blues, como es posible ver en la siguiente cita formulada sobre la escala de La blues (Harrington, 2002, p. 43):

The image shows three lines of musical notation in treble clef, 4/4 time, for a blues scale exercise. The first line (measures 37-40) has chords A7, D7, A7, and A7alt. The second line (measures 41-44) has chords D7, A Maj7, B-7, C#-7, and C-7. The third line (measures 45-48) has chords B-7, E7, A7, C7, F7, and E7. The notation includes eighth and quarter notes, rests, and a fermata over the final note.

Imagen 4.60. Ejemplo de construcción del discurso en el blues. Propuesta de Harrington (2002)

Posteriormente, en la cuarta sección de L1 *Blues Scale solos Based on the Sixth Degree* (Harrington, 2002, pp. 67–81) el autor formula la creación de frases sobre la base de la escala de blues derivada del VI grado de un blues. A la hora de explicar las diferencias tímbricas de las dos escalas de blues propuestas en el texto (del I y VI grado) el autor señala: "The blues scale based on the root is darker, bluesier, and more dramatic. It contains more note outside the key. The blues scale based on the sixth has a brighter and more major quality" (Harrington, 2002, p. 67).

Consecutivamente el texto ejemplifica improvisaciones escritas basadas en la idea de la utilización de la escala de blues del VI grado. Las muestras están diseñadas para las doce escalas de blues con cuatro coros de blues para cada una. Los ejemplos se caracterizan por ser siempre diferentes para cada tonalidad, es decir, no son transposiciones sino siempre ideas originales (Harrington, 2002, pp. 70–81).

En la sección cinco de L3 *Blues Scale Solos Based on the Root and the Sixth Degree* (Harrington, 2002, pp. 82–95) el texto propone la creación de frases

improvisadas a través de la utilización de las dos escalas recurrentes del texto, es decir, sobre las escalas de blues del I y VI grado simultáneamente. En este sentido, al autor propone tener cautela a la hora de combinarlas porque tal vez en algún momento su combinación pueda implicar la creación de frases que se alejen del estilo y por lo tanto propone una elección intuitiva pero fundamentada en la *agudeza auditiva* (Harrington, 2002, p. 83). Así mismo, el texto plantea la idea de combinarlas primero en improvisaciones de coros enteros para cada una de las escalas y posteriormente realizar una reducción al intercambio de escalas a cuatro y dos compases. Consecutivamente el texto ejemplifica improvisaciones escritas basadas en la idea de la utilización combinada de las escala de blues del I y VI grado. Las muestras están escritas para las doce escalas de blues con cuatro coros de blues para cada una. Los ejemplos se caracterizan por ser siempre diferentes para cada tonalidad, es decir, no son transposiciones sino siempre ideas únicas.

En la sección *50 Blues licks* de L3 (Harrington, 2002, pp. 96–100) el autor expone 50 frases preestablecidas escritas en la escala de La blues que el autor propone al estudiante llegar a aprender en las 12 tonalidades, el siguiente ejemplo muestra los patrones 18, 19 y 20 citados en el texto (Harrington, 2002, p. 97)



Imagen 4.61. Patrones de blues. Propuesta de Harrington (2002)

La dinámica

En relación con la incorporación de la dinámica en L1, no ha sido posible encontrar ninguna unidad ni apartado específico que explique su utilización dentro de las improvisaciones. Sin embargo, existen explicitaciones de notación referente a la dinámica en el apartado *Glissando* (Beston, 2009, p. 57) donde explica que si el *efecto*

sonoro (adorno) del glissando es acompañado con un *crescendo* se lograrán mejores resultados en su interpretación. En el siguiente ejemplo vemos cómo aparece una indicación de dinámica al respecto (Beston, 2009, p. 57):



Imagen 4.62. Ejemplo de dinámica 1. Propuesta de Beston (2009)

Otro punto donde encontramos indicaciones de dinámica en L1 es en el apartado *Fall* (Beston, 2009, p. 59) donde el texto explica un *efecto* sonoro (adorno) que se logra a través de tocar una nota y posteriormente realizar una *caída* muy rápida descendente con notas que se van *desvaneciendo* a través de un cambio de dinámica. Un ejemplo citado por el autor es el siguiente (Beston, 2009, p. 59)



Imagen 4.63. Ejemplo de dinámica 2. Propuesta de Beston (2009)

Otro punto donde el texto de L1 incorpora elementos de dinámica es en el tema llamado *Blues for Ronim* (Beston, 2009, p. 98) donde exclusivamente en el penúltimo compás y la casilla 1 de la melodía el texto utiliza las indicaciones de *forte* y *mezzopiano* respectivamente. Al respecto no hemos podido encontrar ninguna explicación en el texto, únicamente su incorporación como es posible ver en este extracto de la parte señalada (Beston, 2009, p. 98):



Imagen 4.64. Ejemplo de dinámica 3. Propuesta de Beston (2009)

No ha sido posible encontrar ninguna especificación referente a la utilización de la dinámica en L2 ni en L3. Si bien existen diferentes apartados en ambos textos con notación de melodías y patrones preestablecidos, en ninguno de ellos se utiliza una simbología referente a los matices dinámicos. Así mismo, tampoco es posible encontrar apartados que expliquen qué es y cómo se debe utilizar la dinámica en la improvisación.

La articulación

En L1 no es posible encontrar ningún apartado específico del texto que hable sobre la incorporación de la articulación en la improvisación. Sin embargo existen diferentes puntos donde las partituras especifican a través de la notación musical la utilización de la articulación para su interpretación. Un ejemplo de ello es el que se manifiesta en el apartado 3 *Rhythmic Ideas* (Beston, 2009, p. 35) donde el autor cita siete ideas rítmicas de dos compases cada una y además incorpora indicaciones de articulación para su interpretación. En este sentido el texto sugiere utilizar las grabaciones de los ejemplos adjuntas en el CD para su mejor comprensión. En el siguiente ejemplo podemos ver los dos últimos modelos de ideas rítmicas propuestos en el texto, cada uno con sus respectivas anotaciones de articulación (Beston, 2009, p. 35):

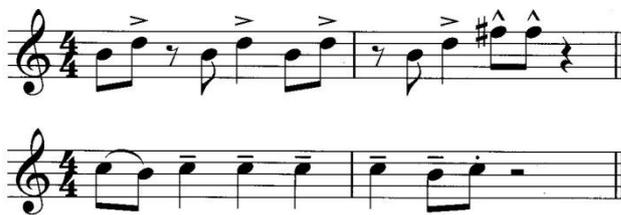


Imagen 4.65. Ejemplo de articulación. Propuesta de Beston (2009)

En L2 ocurre lo mismo que en L1, es decir, si bien el texto incorpora ejemplos de melodías y patrones preestablecidos donde se especifican diferentes articulaciones para su interpretación, el libro no se refiere en ningún momento a detallar ni explicar

su utilización a la hora de improvisar. A modo de muestra, en el capítulo 3 de L2 *Stretching the Rules* el autor indica la utilización del *staccato* en el cuarto compás del ejemplo (Greenblatt, 2004, p. 37):



Imagen 4.66. Ejemplo de articulación. Propuesta de Greenblatt (2004)

En relación a la articulación y su utilización en L3, el texto posee un apartado específico llamado *Articulation for Wind Players* (Harrington, 2002, p. 10) donde detalla la forma cómo es incorporada en el texto además de una explicación sobre el patrón que el autor llama *jazz articulation*. Al respecto el libro dice que la *articulación de jazz* se caracteriza por *ligar* la corchea que queda en el *up-beat* (contratiempo) con la siguiente corchea situada en el *down-beat* (tiempo fuerte). Así mismo, el autor sugiere sobre esta forma de articulación lo siguiente: "Once you feel completely comfortable with the jazz articulation, vary it according to what feels natural and sounds good to you. Let yourself be creative" (Harrington, 2002, p. 10). Sobre la misma idea el autor recalca la importancia de escuchar a expertos y analizar la forma en que articulan porque algunos se caracterizan por utilizar la *articulación de jazz* pero otros realizan diferentes combinaciones de ataques y ligados durante sus improvisaciones. A modo de ejemplo sobre la *articulación de jazz* la siguiente cita muestra los cuatro primeros compases de un modelo propuesto en L3 basado en la escala de D blues donde se presentan los respectivos ligados entre las corcheas del *contratiempo* y el *tiempo fuerte* (Harrington, 2002, p. 45):



Imagen 4.67. Ejemplo de articulación. Propuesta de Harrington (2002)

Planteamientos para la práctica

L1 comienza sugiriendo que la práctica y la escucha son elementos fundamentales para el aprendizaje instrumental. Señala además que los ejercicios

planteados en el libro son un punto de partida para adquirir las habilidades improvisatorias y deben ser aprovechados a través de una escucha cuidadosa que complemente la adquisición de los conocimientos ya que esto permitiría ayudar al estudiante a crear su propio estilo interpretativo (Beston, 2009, p. 7). Otra idea surgida de L1 referente a propuestas para enfrentar el estudio del libro es formular al estudiante la intención de *ir más allá* de lo que puede encontrar escrito en el método, sugiriendo la posibilidad de transportar los ejercicios o melodías expuestas en el texto a otras tonalidades. En este sentido el autor recomienda utilizar la ayuda de un manuscrito en papel que permita organizar la ejercitación de transposición musical, ya que dicha práctica será de gran ayuda interpretativa: "Transposition is a useful skill, an the ability to be able to transpose at sight will help you greatly in gig situations" (Beston, 2009, p. 17)

Otra sugerencia del autor en L1 es la audición de intérpretes expertos de donde el alumno debería transcribir sus improvisaciones y extraer frases preestablecidas que poco a poco tienen que empezar a formar parte de sus propias improvisaciones (Beston, 2009, p. 21). Así mismo, L1 propone la memorización de las melodías como una forma de interiorización de la sonoridad de la pieza, en este sentido el autor sugiere para el estudio la idea de dividir la melodía en diferentes partes que luego se deben unir gradualmente hasta completar la totalidad de la melodía memorizada (Beston, 2009, p. 48).

L1 también propone en la sección *Assignments and Improvisation Tips* (Beston, 2009, pp. 55–56) una rutina de estudio de 30 minutos y señala que es mejor estudiar esa cantidad de tiempo de forma organizada a pasar muchas horas divagando sin tener unas pautas de estudio. En este sentido el autor sugiere 5 secciones con diferentes duraciones y aspectos de la práctica, la rutina es la siguiente (Beston, 2009, p. 55):

- 1) *5 minutes: Warm up and basic technical work*
- 2) *5 minutes: Play a piece you can play well enjoy-work on your tone*
- 3) *9 minutes: Detailed work on a technically difficult piece*
- 4) *9 minutes: Improvisation work*

5) 2 minutes: Recap a technical work and check on the progresses made

Para la sección uno el autor propone hacer el calentamiento con la escala cromática en todo el registro del instrumento y además ir incorporando otros ejercicios sobre la escala cromática pues su práctica implica una mejora de la técnica. Para la sección dos el texto detalla el hecho de tocar notas largas e interpretar baladas que permitan desarrollar el sonido del instrumento. En la sección tres el autor se refiere a realizar un trabajo de desarrollo técnico de la digitación en el cual es muy importante elegir una pieza que no sea imposible de tocar pero tampoco algo muy fácil que impida la mejora de la técnica. Para el punto cuatro el texto propone trabajar la improvisación utilizando acompañamientos musicales y poner en práctica la incorporación de patrones preestablecidos. En la sección cinco el autor señala dejar un momento de reflexión que permita al alumno pensar qué puede hacer por mejorar y cómo tiene que enfocar su próxima rutina de estudio (Beston, 2009, pp. 55–56).

En la parte final L1 propone una lista de audiciones de interpretaciones de expertos que el autor sugiere revisar y además investigar sobre otras grabaciones de los músicos citados. Además, formula la idea de extraer de ese material pequeñas frases o motivos melódicos que posteriormente puedan ser incorporados de forma gradual en las improvisaciones de los estudiantes (Beston, 2009, p. 112).

En relación a las sugerencias para la práctica presentes en L2, el autor señala que si bien en el libro es posible encontrar los ejercicios que se deben poner en práctica en las improvisaciones de forma escrita, estos no se deben leer sino que tienen ser tocados de memoria pues la improvisación no se relaciona con la lectura musical (Greenblatt, 2004, p. 9).

En relación a la memorización de frases, L2 sugiere que sean pequeñas frases y no largas extensiones que resulten muy complicadas de memorizar pues esos pequeños fragmentos posteriormente se pueden unir y así lograr ampliar la duración de los patrones preestablecidos (Greenblatt, 2004, p. 9)

Para la incorporación de patrones preestablecidos el texto de L2 propone trabajar con los acompañamientos a través de la alternancia de frases aprendidas anteriormente con momentos de espontaneidad, dichos espacios destinados a la creación en el momento no deben ser completamente libres sino que tiene que estar

elaborados a partir de ideas surgidas de los patrones preestablecidos utilizados (Greenblatt, 2004, p. 11). Así mismo, dichos patrones preestablecidos pueden provenir de transcripciones de improvisaciones de expertos y también de ideas propias que el alumno debe ir apuntando con la intención de desarrollar una mixtura de frases surgidas de expertos con otras de creación personal. En este sentido el autor recalca que las frases preestablecidas no deben ser tocadas de forma rígida sino que es necesario practicar su modificación tanto rítmica como melódica con la intención de adaptarlas a las situaciones ocurridas en el transcurso de la improvisación y así además otorgarles un carácter personal (Greenblatt, 2004, p. 21).

Continuando con las sugerencias para la práctica presentes en L2, en el capítulo 2 *Changing Keys: Transposition* (Greenblatt, 2004, pp. 31–36) el autor señala que el alumno debe ser capaz de tocar en todas las tonalidades pues los blues pueden ser tocados en distintos tonos, sobre todo las tonalidades más recurrentes para los instrumentos afinados en Do son: G (Sol), F (Fa), C (Do), Eb (Mib) y Bb (Sib) (Greenblatt, 2004, p. 31). En este sentido, el texto plantea el trabajo de transposición a través de un entendimiento numérico de las notas en relación con la fundamental de la escala (análisis numérico). En el siguiente ejemplo el autor muestra un modelo de trasposición utilizando dicha técnica (Greenblatt, 2004, p. 31):



Imagen 4.68. Ejemplo de transposición. Propuesta de Greenblatt (2004)

En relación a las indicaciones para la práctica presentadas en L3, en la introducción el texto plantea dos grandes elementos que deben estar en juego al momento de estudiar improvisación. Por una parte el autor enfatiza la importancia del desarrollo auditivo como una forma esencial para el aprendizaje tanto melódico como armónico y lo relaciona con el ejemplo del aprendizaje de un idioma por parte de un niño que primero aprende a hablar escuchando el lenguaje oral. Por otro lado el texto

recalca la trascendencia del *pensamiento analítico* porque: *The study and application of theory is an essential element in learning to improvise* (Harrington, 2002, p. 4).

En la sección de L3 llamada *Getting Started* (Harrington, 2002, pp. 5–10) el autor propone trabajar la disociación auditiva a través del reconocimiento de los diferentes instrumentos que conforman la sección rítmica de una banda. A tales efectos el texto sugiere 4 pasos para la audición del track 1 del CD adjunto, los puntos propuestos son los siguientes: 1) Identificar y separar cada uno de los instrumentos que se escuchan; 2) concentrarse únicamente en la batería y reconocer el *hi-hat* (platillo) que toca en el 2 y 4 del compás y el *ride* (platillo) que toca las negras (pulso); 3) escuchar el bajo tocando negras en el *walking*. 4) distinguir el piano y su relación con la batería y el bajo (Harrington, 2002, p. 5). Dentro de la misma sección L3 propone dos pasos para trabajar la audición del tiempo *uno* de cada compás, porque el autor recalca que eso le ayudará al alumno a no perderse cuando improvisa y además le permitirá crear frases con más sentido. Los dos pasos son: 1) Poner el track 1 del CD adjunto y escuchar la cuenta de entrada al tema y después seguir contando 1, 2, 3 y 4 para interiorizar los cuatro tiempos de cada compás; 2) Poner el mismo tema de forma aleatoria en cualquier lugar y ser capaz de distinguir dónde está el 1 de cada compás (Harrington, 2002, p. 5).

Continuando con la propuesta de desarrollo auditivo, L3 se adentra también en el reconocimiento de la forma del blues de 12 compases con el fin de lograr una improvisación *inteligente*. En la sección *Hearing the Form* (Harrington, 2002, p. 6) el texto señala 3 pasos para trabajar dicha estructura, los puntos son: 1) Escuchar todos los días el track 1 del CD adjunto y contar cada compás de la estructura reemplazando el tiempo *uno* de cada compás por el número de compás de la estructura. En este sentido la cuenta sería: **1-2-3-4** / **2-2-3-4** / **3-2-3-4** / **4-2-3-4**; etc. 2) Después de aproximadamente una semana, volver a escuchar sin realizar la cuenta e intentar reconocer dónde está el primer compás de la forma. Dentro de la misma audición, procurar distinguir los cambios de acordes que toca el piano dentro de la progresión armónica. 3) El autor propone la práctica de un concepto denominado *saturated listening* (Harrington, 2002, p. 6) a través de la escucha recurrente del CD adjunto en situaciones cotidianas que impliquen la audición de la música durante todo el día,

desde el momento en que el estudiante se levanta hasta la hora de ir a dormir, de manera tal de lograr una suerte de *impregnación auditiva* del blues y su estructura.

Continuando con las propuestas para la práctica presentes en L3, en la sección *Practice Tips* (Harrington, 2002, p. 7) el autor señala que para mantenerse motivado la primera idea es abocar el término *healthy obsession* (Harrington, 2002, p. 7) en la práctica. En este sentido, L3 propone que la llave para una mejora constante es estudiar de forma regular a través de una rutina diaria que implique sentirse *incompleto* si no la realizas, es decir, enfocar la práctica instrumental hacia una sensación cotidiana y regular de estudio que implique una sensación de *sana obsesión* por el progreso. Para los principiantes el autor propone practicar como mínimo entre media hora a una hora al día, para un nivel intermedio alrededor de una a dos horas diarias y para los avanzados en torno a las tres horas y hasta seis horas diarias.

En relación a la organización de las rutinas de estudio, el autor de L3 señala que la clave es dividir la práctica en secciones relacionadas con las diferentes áreas implicadas en el desarrollo de la pericia. En este sentido el texto propone un ejemplo de rutina de una hora y media de duración en la siguiente cronología: 20 minutos de trabajo del sonido; 30 minutos de estudio de la técnica; 20 minutos de lectura; 20 minutos de improvisación (Harrington, 2002, p. 7). Así mismo, el autor recalca la importancia de identificar las debilidades y dedicar más tiempo a esas áreas siendo paciente con uno mismo. También subraya el hecho de no preocuparse por cuán rápido se avance pues el progreso debe evaluarse en relación con la obtención de mejoras personales y no a través de comparaciones con los estándares externos (Harrington, 2002, p. 7).

L3 propone al alumno el entendimiento de los contratiempos como meros baches en el camino y la importancia de lograr un equilibrio objetivo entre ser crítico al analizar los errores y valorar positivamente los buenos resultados (Harrington, 2002, p. 8).

En relación al estudio de la técnica, L3 sugiere empezar calentando paulatinamente y tomar pequeños tiempos de descanso, así mismo, subraya la importancia de mantener las manos sueltas y relajadas intentando ser paciente. Para todos los ejercicios L3 destaca la idea de empezar lento adecuando la velocidad a las

capacidades de cada estudiante y aumentar la rapidez gradualmente pues la celeridad y exactitud interpretativa es un proceso progresivo (Harrington, 2002, p. 8).

Continuando con las propuestas para la práctica en L3, el autor explica que el alumno debe trabajar de forma equilibrada la interpretación tanto con y sin los acompañamientos del CD adjunto, pues al tocar sin la música del CD la interpretación queda más al descubierto y es posible detectar de mejor forma los errores tanto de exactitud rítmica como de entonación (Harrington, 2002, p. 8).

Otro punto es el que formula L3 en la sección *Recording Yourself* (Harrington, 2002, p. 8) donde el texto propone una autoevaluación de la performance interpretativa a través del análisis de grabaciones realizadas a las improvisaciones de los alumnos. En este sentido, el autor señala que gracias a dicha práctica es posible escuchar diferentes aspectos que no son fáciles de distinguir al momento de tocar, tanto positivos como negativos, por lo tanto el avance evolutivo de las improvisaciones se vería potenciado tras la utilización de este método (Harrington, 2002, p. 8).

Respecto a la memorización de los diferentes elementos que entran en juego a la hora de improvisar, L3 propone en la sección *Tips for Memorizing* (Harrington, 2002, p. 9) los siguientes tres puntos para realizar dicha práctica en relación al aprendizaje de un tema: 1) Escuchar repetidamente la grabación que se quiere memorizar hasta poder cantarla primero con, y después sin la grabación. En este punto el autor recalca que es fundamental lograr la capacidad de cantar para potenciar el aprendizaje musical pues, aunque no seamos buenos cantantes, nuestros instrumentos es simplemente una prolongación de nuestra voz. 2) Una vez que ya el alumno es capaz de cantar el tema, debe intentar tocarlo con el instrumento. 3) Posteriormente el estudiante debe recurrir a la partitura y revisar todas las notas que le eran difíciles de distinguir solamente escuchando y así intentar corregirlas. Sobre la memorización el autor recalca que la clave, ya sea cantando, tocando o escuchando, es la repetición (Harrington, 2002, p. 9).

Otra sugerencia para la práctica en L3 es que los alumnos escriban sus propias frases preestablecidas ya que este trabajo les permitirá organizar y elegir las mejores ideas de forma deliberada. En este sentido, la escritura de patrones originales abrirá el camino hacia el robustecimiento progresivo de la *composición en el momento* que caracteriza a la improvisación (Harrington, 2002, p. 25)

Finalmente, en la sección de L3 45 *Recorded Excerpts for Listening and Transcribing* (Harrington, 2002, pp. 114–119) el texto apunta a la importancia de escuchar una gran variedad de música tanto en estudio como directos porque es uno de los caminos más importante y efectivos para aprender a tocar bien. En relación al desarrollar implícito de ciertas habilidades generado por la escucha de expertos el autor señala:

By listening a master musicians, as well as to our favorite players, we learn a great deal without even trying. Often, much of what we've heard emerges in our playing automatically. After a great deal of listening, nuances of inflections and tone, as well as actual melodies, begin to appear as if magic. (Harrington, 2002, p. 114)

Categoría emergente

Efectos sonoros

Un elemento que hemos encontrado en L1 y que no formaba parte de nuestras categorías preestablecidas son los *efectos sonoros* posibles de desarrollar con el saxofón. Dicha idea se encuentra reflejada en la unidad 6 del libro llamada *Effects* (Beston, 2009, pp. 57–66). Aquí se puntualizan cuatro efectos que según el autor permitirían marcar una gran diferencia en el estilo personal de la interpretación del saxofón, los efectos detallados son: *Glissando*, *slurp*, *fall*, y *Growling*.

El *glissando* el autor lo define como *deslizarse*, tanto de forma ascendente como descendente, entre don notas a través de movimientos graduales diatónicos o cromáticos. Así mismo, el autor subraya que es importante realizar un aumento en la intensidad del sonido que acompañe al efecto (*crescendo*) con la intención de optimizar el resultado. Para entender mejor el efecto el autor propone escuchar la demostración presentada en el track 17 del CD adjunto. Un ejemplo del *efecto glissando* con la escala cromática citado por el texto es el siguiente (Beston, 2009, p. 58):



Imagen 4.69. Ejemplo de glissando. Propuesta de Beston (2009)

El efecto *slurp* o *bend* (curva) el texto lo define como llegar a una nota a través de una desafinación más baja de la misma y ascendiendo conscientemente hasta la afinación correcta gracias a un desajuste inicial en la posición correcta de la embocadura. En este sentido el efecto produciría una curva ascendente de la afinación del sonido (Beston, 2009, p. 58). Para entender mejor el efecto el autor propone escuchar la demostración presentada en el track 18 del CD adjunto.

El siguiente efecto que detalla L1 es *fall* (caída), el texto lo define como tocar una nota y posteriormente caer rápidamente con una línea de notas descendentes que van acompañadas con una *lip-fall* (caída de labios). En este sentido el autor sugiere además una reducción paulatina en el flujo de aire que permita reducir la intensidad del sonido hasta prácticamente la no escucha de la última nota de la *caída*. Para entender mejor el efecto el autor propone escuchar la demostración presentada en el track 19 del CD adjunto. El ejemplo escrito en notación musical citado por el texto es el siguiente (Beston, 2009, p. 59):



Imagen 4.70. Ejemplo de efecto caída. Propuesta de Beston (2009)

El último efecto citado en L1 es *growling* (gruñir) y es explicado como la consecuencia de tocar y simultáneamente cantar diciendo *er* dentro del saxofón. Según el texto el efecto resulta complicado y requiere mucha práctica pues es necesario hacer dos cosas a la vez manteniendo además el control en la posición de la garganta. L1 destaca la importancia del efecto y lo detalla como el más utilizado dentro de las interpretaciones de blues. Para entender mejor los diferentes efectos el autor propone escuchar las demostraciones presentadas en el CD adjunto.

4.2. Segunda etapa

4.2.1. Primera propuesta del programa

Diseñar una primera propuesta de programación didáctica para enseñanzas no regladas de saxofón, fundamentada en la improvisación musical como eje conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aportaciones de la investigación en el diseño del programa

La presente programación es el resultado de la investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral. El programa está enfocado hacia la aplicación de la improvisación en la clase de instrumento y emerge de los datos arrojados por la investigación a partir de cuatro fuentes distintas, lo que nos ha permitido abordar el tema desde diferentes ángulos. Éstas son: la revisión bibliográfica y del estado de la cuestión a partir de distintos estudios relacionados con la práctica y enseñanza de la improvisación; el análisis de manuales existentes de la enseñanza de la improvisación en el saxofón; entrevistas a profesores de saxofón de escuelas de música, con la finalidad de conocer su visión y aplicación de la improvisación en sus clases; y la indagación, a través de un cuestionario, de la perspectiva que tienen los estudiantes respecto a su experiencia con el aprendizaje de la improvisación en sus clases, con el fin de conocer y evidenciar sus carencias y necesidades. En el siguiente cuadro es posible ver los diferentes instrumentos de la investigación que aportan datos sustanciales para la elaboración de la presente programación didáctica:



Cuadro 4.1. Instrumentos de investigación que confluyen en el programa.

En términos más específicos, a partir del marco teórico hemos obtenido información que propone que la enseñanza de la música de tradición europea ha abandonado la práctica y el estudio de la improvisación, tanto en el ámbito interpretativo como en las investigaciones musicológicas. Es decir, existe una insuficiencias evidentes sobre la materia desde una de las corrientes más importantes de la música occidental. No obstante, los estudios del jazz y la música moderna han llevado a la improvisación a las enseñanzas formales de música como conservatorios y escuelas de música. Sin embargo, los procesos de iniciación a la improvisación parecen estar marcados por la ambigüedad metodológica, debido en gran medida a la falta de organización en la creación, puesta en marcha y evaluación de programas sobre la materia³⁵. Sin embargo, los estudios proponen que durante la improvisación los alumnos tienen la oportunidad de demostrar habilidades e interactuar de manera significativa con el contenido musical, expresando las ideas musicales de forma espontánea a través de niveles superiores del pensamiento (Azzara, 2016). En este sentido, la improvisación genera contextos que fortalecen la lectura y la composición musical y viceversa. Es decir, así como la improvisación propicia el surgimiento de elementos motivacionales para la composición, componer facilita las oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje musical vinculado con la improvisación. Por otra parte, la composición y la improvisación desarrolladas con regularidad proporcionan a los profesores una mayor comprensión de las necesidades individuales de sus alumnos. Por lo tanto, desde la literatura científica se desprende que la improvisación debe ser una práctica central en los planes de estudio ya que tiene efectos positivos sobre otras habilidades implicadas en la interpretación musical

³⁵ Ver PARTE III de la tesis: RESULTADOS Y COCLUSIONES

como: Habilidades auditivas (Covington, 1997), creatividad (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009), lectura a vista (Montano, 1983), habilidades tonales, rítmicas y expresivas (interpretación) (Azzara, 1992), presencia escénica (Montello, 1998), motivación (Kenny & Gellrich, 2002), entre otras.

Elementos que aporta cada fuente de información y análisis a nuestra propuesta

A partir del **marco teórico**³⁶ también hemos obtenido información relacionada con aspectos concretos a considerar para el diseño de la programación. En este sentido, en un principio el profesor deberá realizar pruebas de evaluación inicial a sus alumnos para determinar el grado de improvisación y los conocimientos previos sobre la materia. Es decir, al maestro le corresponderá considerar la fase de desarrollo de la improvisación en que se encuentra el estudiante con la finalidad de nivelar y organizar la práctica (Kratous, 1991, 1995). Así mismo, es fundamental que el estudio de la improvisación se realice de forma paulatina a través de una adquisición aislada y sistemática de la información. Es decir, es necesario propiciar ejercicios preparatorios que introduzcan al alumno en las diferentes actividades relacionadas con la improvisación y así permitirles desarrollar la práctica de forma progresiva, ya que la generación de interpretaciones improvisadas puede resultar muy compleja en estudiante novatos (Kenny & Gellrich, 2002). Sin embargo, la adaptación de la programación al nivel del alumno siempre se debe fundamentar en establecer las restricciones mínimas que permitan las posibilidades de expresión del estudiante, pues la creatividad tiene que nacer de momentos de control interpretativo que condicionen una organización de la tarea improvisada, no obstante, dicho trabajo debe perseverar en la idea de plasmar de libertad a la interpretación (Barret, 1998). Otra tarea del profesor es favorecer acciones desestabilizadoras que fortalezcan el potencial adaptativo a situaciones inesperadas por parte del alumno. Es decir, gracias al quiebre controlado de las tareas a través de la proposición imprevista de nuevas vías

³⁶Ver PARTE I de la tesis: MARCO TEÓRICO

rupturistas, el alumno podrá practicar procesos inherentes a la interpretación improvisada relacionados con la aparición de situaciones insospechadas que se deben resolver en tiempo real. No obstante, resulta fundamental que el profesor organice los quiebres dentro de la práctica a través de una aparición gradual de los elementos desestabilizadores. Así mismo, el profesor como guía dentro del proceso de aprendizaje de la improvisación, deberá promover en el alumno una actitud innovadora que desestime la búsqueda de estándares de perfección. En este sentido, el estudiante debe comprender que los errores son elementos naturales de la práctica pues significan una fuente de creación e inspiración para la creación de nuevos desarrollos musicales (Barret, 1998).

Otra de las labores del maestro que enseña improvisación es la de originar momentos de retroalimentación que permitan que los resultados obtenidos en las tareas sean reintroducidos nuevamente en la actividad con el fin de controlar y optimizar el proceso de aprendizaje (F. J. Barrett, 1998; Deprés & Dubé, 2014). En este sentido, el profesor debe comprender que la enseñanza de la improvisación involucra mecanismos de ajuste y autorregulación que emergen gracias a la potenciación del feedback entre el maestro y su alumno. Por lo tanto, una de las herramientas esenciales que el profesor debe utilizar es la de establecer actividades que conlleven la creación de espacios compartidos de improvisación, donde el alumno pueda escuchar, analizar y discutir sobre cómo el profesor desarrolla sus improvisaciones. En este sentido, desde el marco teórico surgen investigaciones que han evidenciado que improvisar con expertos potencia el aprendizaje (Young, 2004). Otro de los instrumentos que debe estar presente en el proceso de aprendizaje de la improvisación es el trabajo inicial con acompañamientos armónicos y rítmicos, debido a que su utilización en los primeros momentos de la enseñanza promueve la incorporación de conocimientos y habilidades musicales tales como el sentido del ritmo y el desarrollo auditivo armónico (Gilbaut, 2009).

Para la construcción melódica improvisada el estudiante debe desarrollar un aprendizaje conceptual del motivo, es decir, primero debe identificar una idea motívica inicial para posteriormente memorizarla. A continuación es necesario crear y analizar motivos relacionados con el motivo inicial a través de una práctica aislada.

Finalmente, el alumno debe integrar la creación de motivos propios surgidos de la idea inicial en contextos reales de improvisación, como puede ser su aplicación en progresión armónica concreta. En relación a la utilización de las notas de los acorde para la creación de una improvisación melódica, primero es fundamental que el estudiante improvise utilizando únicamente las notas del acorde en velocidades lentas y valores de larga duración. Después debe introducir notas más cortas y velocidades más rápidas, finalmente y como proceso posterior al control de las notas de los acordes, el alumno puede incorporar notas de paso. Así mismo, el estudiante bajo la guía del profesor, debe ser capaz de crear una planificación global que permita estructurar de forma previa la construcción de un propósito general de la improvisación. Es decir, dentro del proceso de aprendizaje el alumno debe prepararse para organizar previamente una proyección integral de sus improvisaciones. A modo de ejemplo, es posible anticipar a la puesta en marcha de una improvisación una secuenciación que determine: exposición inicial de ideas musicales, desarrollo, clímax o punto álgido, desenlace o resolución. Este proceso de planificación global de la estructura de la improvisación debe ser construido por el alumno bajo el alero de su profesor, debido a que su puesta en marcha y posterior evaluación deben ser parte del proceso participativo de retroalimentación esencial de la práctica (Norgaard, 2008, 2011)

A partir de **las entrevistas**³⁷ a los profesores de saxofón de escuelas de música, el análisis realizado nos aportan información relacionada con tres ámbitos: la necesidad de que existan manuales y materiales de enseñanza de la improvisación para los niveles elementales; los valores y competencias que aporta el trabajo de la improvisación en el aprendizaje; diferentes maneras de abordar la enseñanza de la improvisación.

Los profesores señalaron una déficit sustancial de libros específicos que permitan incorporar de forma metódica la improvisación musical desde los inicios de la

³⁷ Ver PARTE III de la tesis: RESULTADOS Y COCLUSIONES: 4.1.2 OE2 Entrevistas a profesores

enseñanza del saxofón. Por otra parte, indicaron que los manuales existentes se caracterizan por una excesiva complejidad, incluso un profesor explicó que consideraba que la incorporación de manuales podría implicar una coartación de la creatividad³⁸. Es decir, le parecía incompatible el diseño de un programa de improvisación, si bien desde el marco teórico emerge la clara necesidad de establecer programas de estudios organizados ya que la enseñanza de la improvisación puede y debe ser sistemática. Al comparar la improvisación con la lectura musical, un profesor señaló que cuando improvisaba él sentía una mayor exigencia y concentración que cuando leía música, es decir, sus niveles de pensamiento musical eran más elevados en la improvisación que en la lectura. Por otra parte, todos los maestros coinciden en la necesidad de incorporar la improvisación desde el principio de la formación musical a través de estudios simples que conlleven la aparición de pocos elementos. Los profesores señalan que todos los alumnos deben pasar por la improvisación, como mínimo para que la conozcan. Sin embargo, sugieren que la iniciación en edades avanzadas puede implicar visiones más pesimistas sobre el aprendizaje de la improvisación que en edades tempranas. Los profesores creen que actualmente existe una extrapolación del término improvisación y se debería reformular como un valor intrínseco de la música.

Por otra parte, desde las entrevistas hemos podido obtener información relacionada con los valores, dificultades y aportaciones implicadas durante la incorporación de la improvisación en la clase de saxofón. En este sentido, dichos elementos son posibles de identificar en las siguientes afirmaciones: La improvisación en la clase genera alegría y motivación; existe una presión por parte de las instituciones que exigen el cumplimiento de planes de estudios centrados en métodos y libros específicos que dejan de lado el trabajo creativo; la improvisación se relaciona también con una transmisión de sentimientos y emociones; la improvisación es un espejo del músico, refleja su esencia; la improvisación podría influir positivamente en otras situaciones de la vida cotidiana o del quehacer intelectual de una manera transversal; el Jazz es el estilo donde es posible encontrar a los mejores intérpretes y recursos para estudiar improvisación; el Blues es uno de los puntos donde está situada

la iniciación de cualquier estudiante que empieza a adentrarse en el aprendizaje de la improvisación en música moderna; si bien los profesores que vienen del clásico tiene dificultades para improvisar, sí manifiestan inquietud en continuar su formación sobre improvisación; el aprendizaje de la improvisación cambia la concepción del saxofón como un instrumento horizontal o melódico hacia una visión de carácter vertical o armónica; la incorporación de la improvisación en las escuelas de música depende de la orientación y programación de cada institución.

Como ya hemos mencionado, los profesores le asignan un rol destacado a la improvisación dentro de la práctica instrumental, señalando que debe de ser un agente recurrente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del saxofón por su gran aporte al fortalecimiento de diferentes aspecto musicales. Por otro lado, se han referido a la existencia de una demanda por parte de sus alumnos en querer aprender improvisación. Es decir, manifiestan una suerte de reclamo *in crescendo* de los estudiantes por estudiar improvisación.

En términos más específicos relacionados con el blues, los profesores han afirmado en las entrevistas que es una de las estructuras musicales más idóneas para utilizar en la enseñanza de la improvisación musical ya que cautiva a los alumnos. Además, sus características permiten ir variándolo y complejizándolo, lo cual generaría una flexibilidad metodológica para su enseñanza y permitiría la posibilidad de estudiarlo a lo largo de toda la vida de un músico.

Dentro de los objetivos que se plantean los profesores cuando enseñan la improvisación en sus clases hemos distinguidos unos musicales y otros con carácter más transversal. Dentro de los objetivos musicales encontramos la intención de mejorar en sus alumnos a través de la improvisación aspectos tales como la audición, el sentido del pulso y el ritmo, así como desarrollar conocimiento teóricos relacionados con la armonía y la construcción de escalas. También la comprensión de estructuras armónicas y formas musicales. Los objetivos transversales implican el propósito de desarrollar en los alumnos el hecho de superar el miedo al error, promover el sentido de libertad y la expresividad, potenciar la concentración y la memoria, fomentar la

autonomía y el respeto e impulsar la intuición y el descubrimiento, es decir, la creatividad.

Los diferentes recursos que los profesores proponen para la enseñanza de la improvisación los hemos resumido en los siguientes puntos³⁹:

- No utilizar el término improvisación por el alto grado de dificultad que los alumnos otorgan a la palabra, cambiarla primero por inventar o crear.
- Utilizar la experimentación sonora y quitar importancia a los errores.
- Utilización de las escalas pentatónicas y de blues para iniciar a los alumnos en la improvisación.
- Uso de patrones preestablecidos con prevalencia de elementos espontáneos y emotividad interpretativa.
- Recurrir a acompañamientos para enseñar improvisación: Piano, saxofón, software.
- Incorporación de ejercicios de desarrollo auditivo y escucha de expertos para trabajar la improvisación.
- Aprendizaje, creación y aplicación en contexto de patrones preestablecidos.
- Creación de composiciones individuales de melodías escritas y composición colectiva de melodías en clases grupales como forma de trabajar la improvisación.
- Incorporación del canto en los alumnos para el aprendizaje de la improvisación.
- Otorgar cohesión al discurso interpretativo desarrollado en la improvisación a través de la incorporación de motivos recurrentes.
- Trabajar diferentes combinaciones rítmicas para la creación de motivos.
- Incorporar el diálogo musical a través de la imitación o creación de nuevas respuestas por parte de los alumnos a motivos interpretados por el profesor.
- Para alumnos avanzados complementar los estudios del instrumentos con asignaturas teóricas que refuercen los diferentes aspectos desarrollados en la clase de improvisación.

³⁹ Ver PARTE III de la tesis: RESULTADOS Y COCLUSIONES: 4.1.2 OE2 Entrevistas a profesores

- Una de las dificultades al improvisar en grupo es el temor al análisis de sus pares
- En alumnos avanzados es necesario incorporar la transcripción de improvisaciones de instrumentistas expertos.

Por otra parte, los profesores distinguen únicamente dos niveles de improvisación: iniciación y avanzados. Sin embargo, el espectro es más amplio y el diseño y aplicación de un programa de improvisación debe dividir las capacidades improvisatorias de los alumnos en ámbitos más pequeños que consideren las características específicas de desarrollo del alumno y permitan una mejor orientación del mismo.

En relación al aprendizaje instrumental de la improvisación en alumnos adultos, los profesores señalan que empiezan aprendiendo y avanzando más rápido que los niños, no obstante, posteriormente surge una especie de estancamiento donde el ritmo de avance entre unos y otros va a depender del estudio e implicación en la práctica. Así mismo, los profesores consideran que los adultos al empezar a estudiar improvisación se ven coartados por limitaciones surgidas del excesivo razonamiento. Es decir, al parecer los adultos necesitan una gran información cognitiva para poder empezar con alguna tarea relacionada con la improvisación.

A partir **del análisis de manuales**⁴⁰ de enseñanza de la improvisación para saxofón a través del blues, también hemos obtenido datos que han sido considerados para el diseño del programa. Si bien los manuales no son aplicables a procesos de iniciación a la improvisación debido a su nivel medio-alto de complejidad, la información que ha arrojado su análisis nos ha permitido considerar aspectos procedimentales y de organización de contenidos. En este sentido, los tres libros utilizan un CD adjunto al manual que proporciona ejemplos audibles de las interpretaciones, así como acompañamientos para practicar la improvisación. Dicha idea se relaciona directamente con la importancia que se otorga al desarrollo auditivo durante el proceso de aprendizaje de la improvisación a partir de las distintas fuentes que confluyen en el diseño de la programación. Uno de los textos proporciona una

⁴⁰ Ver PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES: 4.1.3 OE3 Análisis de manuales

introducción que contempla una contextualización histórica, lo cual no parece acertado pues la improvisación implica una representación histórica de la sociedad. Sin embargo, consideramos necesario que el profesor que ponga en marcha el programa contextualice además la realidad actual de la improvisación en la zona donde se desarrollan las clases, así el alumno podrá descubrir el tejido musical próximo a través del conocimiento de los principales intérpretes y referentes históricos de su entorno.

Otro dato destacable es que todos los textos utilizan una división en unidades temáticas específicas, proponiendo un ordenamiento ascendente en el grado de dificultad. En términos generales los manuales van desde los conceptos básicos que conforman la armonía de un blues, pasando por la práctica y creación de motivos y frases, hasta los conocimientos que pueden ayudar al estudiante a crear su propio estilo improvisatorio. Es decir, los textos coinciden en la idea de que es posible realizar una organización sistemática y rigurosa del proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación a través de una aparición gradual de los contenidos. Un modelo es el realizado en la organización interior de las unidades temáticas en L1, donde todas sus partes coinciden en la siguiente organización:

- Tratan sobre un punto específico de la materia
- Poseen composiciones musicales originales
- Incluyen ejemplos y acompañamientos en el CD adjunto
- Contienen puntos de corroboración y evaluación de los contenidos, análisis teórico y trabajo práctico
- Incluyen consejos de cuidado, mantenimiento e implementación para saxofonistas

Desde el análisis de los manuales de improvisación también emerge la idoneidad del saxofón dentro del jazz y blues, específicamente por sus características tímbricas y sus diferentes posibilidades de articulación y efectos sonoros. Respecto al blues los textos proponen ejemplos de formas armónicas básicas así como estructuras más complejas, utilizando un análisis armónico con números romanos para su comprensión. Para un mejor conocimiento de la estructura los textos proponen la

división del blues de 12 compases en 3 secciones de 4 compases, es decir, se facilita el aprendizaje inicial a través de la división y organización parcelada del contenido.

Los datos obtenidos de los manuales son diversos y atañen a diferentes materias relacionado con la práctica de la improvisación, éstas ideas se pueden ver reflejadas en los siguientes puntos que han emergido del análisis⁴¹:

- Utilización de la denomina “*scale degree*” donde se le asigna un número a las notas de la escala, estos números representan la relación interválica que tiene cada una con la fundamental del acorde o escala.
- A la hora de improvisar y después de haber memorizado y practicado muchas veces, podemos y debemos tocar intuitivamente, sin necesidad de pensar una a una las notas.
- Proponen al estudiante escribir sus propias ideas basadas en los temas expuestos en los capítulos
- Incorporación de frases preestablecidas para su aprendizaje y aplicación en contexto.
- Utilización de la transposición de las diferentes ideas propuesta a través del análisis numérico.
- Interpretación y memorización de escalas de Blues en todas las tonalidades y la transposición de los clichés melódicos aprendidos.
- Dar la vuelta, cambiar, y en última instancia, romper las reglas básicas de combinación de las escalas de blues propuestas.
- Incorporación de transcripciones de motivos y frases de improvisaciones de músico expertos.
- Sugerencias para el desarrollo y organización de la práctica.
- Propuestas para el desarrollo de la articulación en los instrumentistas de viento.

Por otra parte, desde el análisis de los manuales hemos obtenido datos que justifican el diseño de un programa sustentado en la improvisación a través del blues.

⁴¹ Ver PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES: 4.1.3 OE3 Análisis de manuales

En este sentido, los libros proponen que el blues refleja las raíces del desarrollo del jazz como una de las corrientes más importantes de la música improvisada. Es decir, el proceso de aprendizaje de la improvisación en la denominada música moderna debe sustentarse en el blues como una de las corrientes imprescindibles en el desarrollo estilístico, pues su nacimiento y evolución histórica le han llevado a ser considerado como una de las raíces de las múltiples corrientes que incorporaran la improvisación dentro de sus estructuras musicales.

Por los que se refiere a la información obtenida a través de **los cuestionarios** ⁴² a los estudiantes, hemos podido identificar necesidades, carencias y expectativas de los alumnos hacia la improvisación. El análisis se ha fundamentado en los tres roles que hemos definido en los estudiantes dentro del procesos de enseñanza y aprendizaje: Público, intérprete y estudiante. Estos tres roles se han relacionado con la concepción tripartita de las actitudes: Afectiva, conductual y cognoscitiva (Allport, 1935).

Desde el rol de **Público**, los estudiantes señalaron que les gusta asistir a conciertos de jazz donde se interpreta música improvisada, pero no lo hacen habitualmente. Lo mismo ocurre con la escucha de música de jazz, al indicar que los sentimientos y emociones que les provoca oírlos son positivos, sin embargo, no la escuchan regularmente. No obstante, la mayoría de los estudiantes señalan que asistir a conciertos y escuchar jazz les ayuda a entender la música y piensan que dichas acciones les permiten aprender sobre improvisación.

Considerando el rol de **Intérprete**, los alumnos dicen que sienten satisfacción cuando improvisan porque pueden aplicar fluidamente sus conocimientos musicales, no obstante, 4 de los 12 encuestados señala lo contrario. Todos los estudiantes dicen sentirse de acuerdo con la idea de que sus conocimientos sobre improvisación les ayudan a entender la música en su conjunto. En relación con las habilidades técnicas que se deben desarrollar durante las interpretaciones improvisadas, a los estudiantes les decepciona tener dificultades al respecto. Sin embargo, son capaces de pensar en los aspectos técnicos que deben realizar al improvisar y piensan que los errores

⁴² Ver PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES: 4.1.1 OE1 Cuestionario a alumnos.

ocurridos durante las improvisaciones les ayudan a entender la música y a mejorar sus interpretaciones. Cuando los estudiantes improvisan en público les cuesta pensar en sus conocimientos sobre improvisación y afirman sentirse más nerviosos que cuando leen una partitura. Al parecer como consecuencia de lo anterior, los alumnos señalan que no les gusta improvisar en público y no los hacen habitualmente.

A partir del rol de **Estudiantes**, los alumnos encuestados se sienten confiados cuando ejercitan diferentes formas de enfrentar el aprendizaje de la improvisación y piensan que conocer distintos enfoques para practicarla les ayuda a su entendimiento. Así mismo, señalan tener una actitud dispuesta y activa hacia la incorporación de nuevas formas de practicarla. Cuando les hemos preguntado si les gusta practicar la improvisación cuando estudian en casa, si bien el resultado es positivo, las respuestas se han dividido. Al respecto, 4 de los 12 encuestados han dicho que no les gusta incorporar la improvisación dentro de sus rutinas de estudio. Además, los alumnos señalan que les cuesta introducir sus conocimientos de improvisación en sus hábitos de estudio. Desde el punto de vista de sus comportamientos, los estudiantes no improvisan habitualmente en sus prácticas realizadas más allá de las clases. En relación al autoaprendizaje, los estudiantes dicen que se sienten bien cuando logran inventar sus propias maneras de practicar la improvisación ya que eso les ayuda a entenderla. Sin embargo, con una media de 1,7 sobre 3, las respuestas sobre la actitud de los alumnos frente al autoaprendizaje en su rol como estudiantes son divididas. Es decir, así como la mitad se manifiesta dispuesto y activo frente a la invención personal de nuevas formas de enfrentar el estudio de la improvisación, la otra mitad no está de acuerdo.

Finalmente, al parecer los estudiantes no se ven capaces de generar automatismos cuando improvisan, sino que dicen que deben pensar conscientemente en lo que han aprendido para desarrollar sus interpretaciones improvisadas.

Con el fin de otorgar una óptica diferente a los datos obtenidos, podemos decir que desde la concepción tripartita de las actitudes, **afectivamente** los alumnos se sienten bien cuando escuchan y asisten a conciertos jazz. Les genera satisfacción aplicar sus conocimientos musicales cuando improvisan, pero se sienten

decepcionados frente a sus errores. Improvisar en público les produce más nerviosismo que leer una partitura. Como estudiantes les gusta buscar nuevas formas de estudiar la improvisación y se sienten bien cuando innovan con nuevas prácticas, sin embargo, no a todos les gusta estudiar la improvisación en casa.

Desde la perspectiva **conductual**, los estudiantes no asisten a conciertos ni escuchan jazz regularmente. Si bien cuando improvisan utilizan sus conocimientos musicales y piensan que sus errores les ayudan a entender la música, no suelen improvisar en público porque dicha actividad no les gusta. Los alumnos dicen que no incorporan habitualmente la improvisación en sus hábitos de estudio, aunque se manifiestan preparados y activos frente a utilización de nuevas rutinas. Sin embargo, su actitud hacia la búsqueda personal (autoaprendizaje) de nuevas formas de abordar el estudio es dividida.

A partir del punto de vista **cognoscitivo**, los alumnos piensan que escuchar y asistir a conciertos de jazz les ayuda a la comprensión de la improvisación. Además, creen que la improvisación les aporta herramientas para el aprendizaje musical en su conjunto. En relación a las habilidades técnicas, los estudiante señalan que sí piensan en ellas cuando improvisan. Sin embargo, cuando improvisan en público les cuesta pensar en sus conocimientos sobre improvisación. Los encuestados piensan que es fundamental conocer enfoques diferentes para practicar la improvisación y creen que es importante generar sus propias rutinas de estudio al respecto. Sin embargo, cuando estudian en casa les resulta complicado pensar en sus conocimientos sobre improvisación.

Programación

La siguiente programación didáctica está planteada para su aplicación en las enseñanzas básicas o elementales de música de Catalunya, específicamente en el primer curso de la clase de saxofón. Es decir, el programa se enmarca dentro del ámbito educativo del profesor de instrumento y la propuesta surge del diseño que formalmente se realiza para las escuelas de música. Tal como se ha señalado en la introducción, la programación es el resultado de la investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral y emerge de las aportaciones realizadas por los distintos autores en

relación a la enseñanza de la improvisación, así como del análisis de manuales existentes en este ámbito. Además, confluyen en el diseño del programa los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a profesores de saxofón de escuelas de música de Barcelona y los datos conseguidos a través de un cuestionario sobre improvisación musical aplicado a estudiantes noveles de saxofón. Si bien la programación está pensada para su aplicación en escuelas de música que imparten formalmente⁴³ las enseñanzas elementales, el diseño puede ser adaptado a la práctica de otras entidades privadas como es el caso de los profesores particulares de música.

La programación se centra entonces en el primer año de la enseñanza elemental de saxofón y se fundamenta, como resultado del proceso investigativo, en considerar a la improvisación como piedra angular del aprendizaje musical. Es decir, nuestra propuesta concibe que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música debe confluir en la improvisación como eje central del conocimiento, por ser un ente facilitador del aprendizaje musical de nuestros alumnos.

Hemos escogido el primer año de formación elemental porque nuestra investigación desarrollada a lo largo de la tesis doctoral demuestran que:

- La improvisación se puede y debe enseñar desde el principio del aprendizaje instrumental⁴⁴
- La improvisación potencia, como cimiento conductor del proceso de enseñanza instrumental, la construcción de habilidades musicales y competencias transversales en el aprendizaje del alumno a partir del inicio de su formación⁴⁵.

⁴³ El término *formales* es aquí utilizado para diferenciarlo de situaciones *informales* de educación como pueden ser los *profesores particulares* de música. Queremos señalar que no hacemos referencia a que las *clases particulares* sean entornos *informales* en el supuesto sentido peyorativo de la palabra, es decir, que no guardan exactitud, puntualidad, formas ni reglas. Quizás sería mejor utilizar el término *convencional* y *no convencional* para diferenciar a las escuelas de música de los profesores particulares respectivamente. Posiblemente un buen ejemplo de dicha dicotomía es ésta tesis doctoral, desarrollada por un profesor particular *informal* (no convencional) de música.

⁴⁴ Ver PARTE I: MARCO TEÓRICO: 1.1. Definición y componentes fundamentales de la improvisación musical.

⁴⁵ Ídem.

- Existen necesidades y expectativas evidentes relacionadas con la práctica de la improvisación musical en los alumnos que se inician en la formación instrumental⁴⁶.
- Constatamos carencias de organización metodológica orientadas hacia la iniciación a la improvisación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las enseñanzas no regladas de música⁴⁷.

Así mismo, entendemos que las enseñanzas elementales de música representan el comienzo educativo que fortalecerá a los estudiantes en el mundo de la música, por lo tanto, resulta fundamental que se realicen propuesta metodológicas concretas. Dichas propuestas deben proponer proyectos motivadores y coherentes con los requerimientos de los alumnos y la sociedad actual, vigorizando el desarrollo de la creatividad como fuente inspiradora. En este sentido destacamos que en el transcurso de la enseñanza elemental de instrumento están en juego ideas tan importantes para los alumnos como:

- Desarrollar unos principios técnicos propicios y eficaces, que fundamenten sus estudios futuros, de mayor complejidad
- Interiorizar y aplicar desde la práctica las concepciones teóricas que sustenten su acontecer interpretativo
- Ahondar en la sensibilidad auditiva a través de la propia práctica instrumental y de la escucha de expertos, así como de la asistencia reflexiva a conciertos
- Construir unos hábitos de estudio que se cimienten en la idea del autoaprendizaje y que potencien las capacidades metacognitivas
- Formar parte de un público erudito y formado, que discrimina y tiene capacidad de discernir dentro del mercado musical actual regido por la excesiva información.

Otro punto importante a destacar es el hecho de que los alumnos que asisten a las clases de enseñanza elemental pueden tener diferentes edades, desde niños hasta

⁴⁶ Ver PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES: 4.1.1 OE1 Cuestionario a alumnos.

⁴⁷ Ver PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES: 4.1.2 OE2 Entrevistas a profesores

adultos de todas las edades⁴⁸. Al poseer la enseñanza elemental de música un carácter no reglado y no profesionalizador, es decir, que sus estudios no conducen a la obtención de un título con validez académica o profesional, el espectro de edades y las expectativas de sus alumnos son disímiles. En el caso específico de ésta programación, nos hemos enfocado en la enseñanza de personas adultas que empiezan sus estudios instrumentales ya habiendo cumplido como mínimo la mayoría de edad.

A partir de nuestra experiencia podemos señalar que las intenciones de los estudiantes que participan de dichas clases pueden variar significativamente. Desde alumnos que ven la práctica instrumental como un acercamiento netamente amateur y de *hobby* (pasatiempo), hasta otros que comienzan su pretensión profesional y necesitan, por ejemplo, preparar las pruebas de acceso a las enseñanzas profesionales o superiores de música. En este sentido, es deber del profesor adaptar la programación al nivel y anhelos del alumno que se inicia en la formación instrumental, adecuando su orientación para permitir una correcta aplicación del programa a través de una contextualización acertada y eficaz.

En relación a los conocimientos previos, resulta fundamental que el profesor realice una evaluación inicial para conocer qué conocimientos musicales anteriores tienen sus alumnos. Al respecto podemos señalar que, a partir de nuestra experiencia, nuevamente los casos son múltiples. Hay personas que empiezan a estudiar saxofón y no poseen prácticamente ningún conocimiento teórico ni práctico musical, a excepción de sus posibles adquisiciones implícitas gracias a la ineludible relación sociocultural con la música a través de la escucha o asistencia a conciertos. Otros han tenido o tienen un fuerte vínculo con la música gracias a prácticas anteriores realizadas en escuelas o colegios donde estudiaron. Hay los que practican otro instrumento y han decidido complementar su formación con uno nuevo, por lo tanto ya han desarrollado previamente algunos conocimientos prácticos y teóricos del aprendizaje instrumental. En consecuencia, las posibilidades de conocimientos previos que posee un alumno de enseñanza elemental son diversas y el profesor que ponga en marcha éste programa

⁴⁸ Al respecto no es poco común encontrarse con alumnos que empiezan a estudiar música después de jubilarse (60-65 años o más) tras todo una vida inmersos en el mundo laboral y generalmente alejados del quehacer musical.

deberá adaptarlo al nivel de dichos elementos preadquiridos, con posterioridad a una evaluación inicial. Específicamente sobre improvisación, resulta interesante que el profesor que pretenda utilizar este programa nivele a sus alumnos según los grados de dominio en improvisación propuestos por Kratus (1991, 1995) y que han sido expuestos en el apartado 2.3. de la tesis.

Así mismo, dicha adaptación curricular del programa realizada por el profesor deberá considerar la edad, las características psicológicas, la situación afectivas y sociales del alumnado, así como la relación anímica y motivacional en que se encuentra con el aprendizaje instrumental. En este sentido, el maestro o guía deberá investigar y emplear las diferentes teorías del desarrollo cognoscitivo aplicadas a la música, con el fin de adecuar el programa a las características específicas de la etapa evolutiva del alumno.

En relación al contexto sociocultural, esta programación didáctica se ha realizado específicamente para ser desarrollada en el ámbito de las clases de saxofón de las escuelas de música de Barcelona Capital. En este sentido, es necesaria la adaptación de la programación a los diferentes tejidos sociales y culturales que conviven en la ciudad, considerando los factores que influyen en su conformación. Por lo tanto, el profesor que ponga en marcha el programa deberá reflexionar sobre la importancia de la cultura en el proceso de mundialización, donde los incuestionables movimientos y vínculos de la población con otras ciudades del mundo evidencian que la movilidad y la migración representan un reto sobre el diálogo intercultural. En este sentido, Barcelona ya no responde únicamente a una lógica local sino que representa un desafío en términos de diversidad. Además, la creciente desigualdad en la renta y la consecuente exclusión que genera están potenciando una progresiva segregación de la ciudadanía en términos culturales y educativos, por lo tanto la aplicación y adaptación de la programación debe promover espacios de equidad que se opongan a la discriminación y condenen situaciones como el racismo y la xenofobia a través del fomento de la diversidad cultural⁴⁹. Así mismo, el programa se fundamente en la idea de potenciar la participación de los alumnos en los equipamientos y los acontecimientos culturales de la ciudad, ya que es necesaria una mayor amplitud social

⁴⁹ http://www.bcn.cat/plaestrategiecultura/castella/contexto_cultural.html

de participación en la cultura. Por lo tanto, el proyecto pretende la generación de nuevos públicos que permitan el entrelazamiento entre los ámbitos y las instituciones de los mundos de la educación, el bienestar social, la cultura y el territorio.

Fundamentación legal

Toda la fundamentación y análisis legal expuesto en el apartado 2.1. de la tesis referentes a las normativas que rigen las enseñanzas elementales de música han sido consideradas para el diseño de la presente programación. Como ya hemos mencionado, el programa se enfoca hacia la práctica que realiza el profesor de instrumento en las escuelas de música. En este sentido, en las escuelas de música las enseñanzas elementales son impartidas a través de una conjunción de diferentes asignaturas que complementan el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Así lo estipula en Catalunya el *Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y danza*, el cual es su Artículo 8 señala que las enseñanzas ofrecidas por las escuelas de música contendrán obligatoriamente, entre otros programas posibles, uno general que incluya: lenguaje musical, instrumento, práctica vocal e instrumental de grupo⁵⁰. Es decir, las escuelas de música dividen la enseñanza en múltiples asignaturas que conforman el programa. Por el contrario, las clases particulares agrupan el conjunto de conocimientos y prácticas necesarias para el aprendizaje de sus alumnos dentro de una misma clase de instrumento. Este es sin duda uno de los elementos esenciales que regirá la posible adaptación de la programación a otros contextos si se pretende llevar a situaciones informales de educación como pueden ser los profesores particulares de música.

Atención a la diversidad

Dado que el proceso de aprendizaje de cada alumno se manifiesta con diferentes grados de facilidad y motivación, se hace necesaria la adaptación de los itinerarios y de la metodología empleada en el programa a las características de cada alumno/a. El profesor tomará las medidas curriculares y organizativas que permitan

⁵⁰ <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/musica/escoles/>

dar respuesta a la diversidad del alumnado. En el caso de los alumnos que necesiten de una especial atención educativa, el docente deberá considerar el ritmo de aprendizaje del alumno y si es necesario, se propondrá un plan individualizado y se comunicará a todos los involucrados en el proceso (alumnos y posibles tutores). Por otra parte, las adaptaciones curriculares deberán ser registradas en los diferentes documentos implicados en la enseñanza con la finalidad de mantener un control y evaluación de los ajustes. Así mismo, la ejecución del plan individualizado estará supeditado a las posibilidades y recursos pertinentes. En este sentido, la adaptación curricular como vía para el tratamiento de la diversidad se debe realizar considerando aspectos no significativos, significativos y de adaptaciones de acceso al currículo (Bújez, 2017). Las adaptaciones no significativas se relacionan con los cambios introducidos de manera habitual, que dan respuesta a las necesidades o dificultades individuales transitorias del alumnado. Las adaptaciones significativas surgen cuando es necesario hacer cambios en los elementos curriculares (contenidos y objetivos) motivados por alumnos de altas capacidades o necesidades educativas de apoyo específico. Las adaptaciones de acceso al currículo se producen por la modificación o provisión de necesidades espaciales, materiales o de comunicación diferentes a las habituales. Por lo tanto el profesor deberá realizar una evaluación inicial de diagnóstico que permita obtener información referente a las posibles necesidades de ajuste, considerando estrategias de adaptación del material didáctico, realizando valoraciones metodológicas y actividades de trabajo diferenciadas. Así mismo, será necesario organizar el trabajo de forma flexible considerando los ritmos de aprendizaje, a través de la aceleración o freno en el ritmo de introducción de los nuevos contenidos.

Los objetivos

Hemos realizado una diferenciación de los objetivos atendiendo a los tres bloques surgidos del análisis de las normativas legales propuesto en el apartado 2.1. de la tesis. Es decir, la agrupación de los objetivos se ha realizado bajo tres perspectivas enfocadas al rol del alumno dentro del aprendizaje de la música:

- Bloque 1, el alumno como **público**: en este bloque tendremos en cuenta los objetivos relacionados con apreciar y oír la música. Aquí se consideran aspectos tales como la valoración estética, la actitud receptiva, la sensibilización auditiva y el consumo musical, entre otros.
- Bloque 2, el alumno como **intérprete**: aquí enmarcamos los objetivos relacionados con la técnica (posición, embocadura, respiración, fraseo, articulación, digitación) y la comprensión teórica de la música (conceptualización, pensamiento musical, abstracción) Así mismo, en este bloque se incorporan los aspectos correspondientes con las actuaciones en público (performance).
- Bloque 3, el alumno como **estudiante**: en este bloque tendremos en cuenta los objetivos relacionados con los hábitos y las actitudes frente al estudio, así como las técnicas que promuevan el autoaprendizaje:

A fin de mostrar la relación existente entre los objetivos propios del programa y la normativa vigente en Catalunya, proponemos las siguientes tablas comparativas por cada una de las perspectivas propuestas para su clasificación. Recordamos que el *Decreto 179/1993* de Catalunya establece objetivos de carácter general y no específica sobre aspectos instrumentales concretos:

| El alumno como público | |
|---|--|
| 179/1993 Catalunya | Programación |
| Fomentar desde la infancia el interés hacia la música y atender la amplia demanda social de cultura artística práctica. | <p>-Potenciar la sensibilización auditiva, escuchando a intérpretes expertos en improvisación y analizando el contenido sociocultural, para apreciar la importancia de la música y la improvisación como lenguaje artístico y medio de expresión de los pueblos en los distintos contextos históricos.</p> <p>-Fomentar la experiencia estética de la música asistiendo a conciertos de música improvisada que otorguen la capacidad de conocer in situ a improvisadores experimentados, tanto locales como internacionales, para construir en los alumnos el interés hacia las propuestas artísticas prácticas.</p> |

Tabla 4.5. Objetivos del programa y relación con la normativa (público)

| El alumno como intérprete | |
|---|---|
| 179/1993 Catalunya | Programación |
| Procurar una formación teórica y práctica que permita disfrutar de la práctica individual y de conjunto | <ul style="list-style-type: none"> - Adoptar una posición corporal segura y natural que contribuya a la buena colocación del instrumento a través de una correcta posición y coordinación física durante la interpretación -Conocer los fundamentos de una respiración educada por medio del desarrollo de los mecanismos corporales que permitan optimizar el uso del aire -Adoptar una embocadura controlada que potencie un sonido estable a través del dominio muscular implicado en la emisión -Dominar la función de la lengua para interpretar diferentes articulación durante las improvisaciones, por medio del control en el picado de las notas -Construir las habilidades técnicas y teóricas del nivel para desarrollar improvisaciones melódicas a través de la creación de motivos y frases con la escala de Blues dentro de estructuras musicales simples -Practicar la interpretación improvisada en contexto real a través de la ejecución en público, como forma de conocer in situ la performance musical. -Vincular sentimientos y emociones en las improvisaciones como forma de expresión y disfrute personal |

Tabla 4.6. Objetivos del programa y relación con la normativa (intérprete)

| El alumno como estudiante | |
|--|--|
| 179/1993 Catalunya | Programación |
| -Crear un entorno favorecedor del fomento de la práctica en grupo de actividades, a nivel de aficionado -Descubrir y animar a los jóvenes con aptitudes y prepararlos para cursar estudios profesionales -Adecuar la programación de la enseñanza a los intereses, dedicación y ritmo de aprendizaje de los alumnos -Ofrecer una amplia gama de enseñanzas en torno de la actividad musical, como la música clásica, música antigua, música moderna, autóctona, popular y del canto | -Descubrir técnica de autoaprendizaje a partir de la improvisación que fortalezcan las capacidades metacognitivas, utilizando procedimientos y estrategias personales para alcanzar los objetivos -Adoptar hábitos de estudio que permitan construir rutinas que potencien conductas reflexivas durante la práctica -Fortalecer la práctica de la improvisación a través del dominio e incorporación de diferentes recursos didácticos, haciendo hincapié en la utilización de la de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje musical |

Tabla 4.7. Objetivos del programa y relación con la normativa (estudiante)

Por otra parte, considerando que la clase de instrumento también conlleva la aplicación de los conocimientos del lenguaje musical, hemos reflexionado además en los objetivos propuesto al respecto por la normativa vigente. En este sentido, tomaremos como guía el *Real Decreto 756/1992* a nivel del Estado Español, pues el *Decreto 179/1993* de Catalunya no los contempla. Los objetivos sobre lenguaje musical en la normativa señalada son:

- Compartir vivencias musicales con los compañeros del grupo, que le permitan enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto, del movimiento, de la audición y de instrumentos.
- Utilizar una correcta emisión de la voz para la reproducción interválica y melódica general, hasta considerarlas como un lenguaje propio, tomando el canto como actividad fundamental.
- Demostrar la coordinación motriz necesaria para la correcta interpretación del ritmo, utilizando las destrezas de asociación y disociación correspondientes.
- Utilizar el "oído interno" para relacionar la audición con su representación gráfica, así como para reconocer timbres, estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etcétera.

- Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.
- Relacionar los conocimientos prácticos de lectura y escritura con el repertorio propio del instrumento.
- Realizar experiencias armónicas, formales, tímbricas, etcétera., que están en la base del pensamiento musical consciente, partiendo de la práctica auditiva vocal e instrumental⁵¹.

Los objetivos propuestos por la normativa consideran los cuatro años de duración que formalmente tienen las enseñanzas elementales de música. Como nuestra programación únicamente supone el primer año, hemos seleccionado cinco de los siete objetivos como base para elaborar nuestra propia propuesta relacionada con el lenguaje musical. En la siguiente tabla concretamos la relación entre los objetivos seleccionados de la normativa con los de nuestra propia programación:

| Objetivos relacionados con el lenguaje musical | |
|--|--|
| <i>Real Decreto 756/1992</i> | Programación |
| <p>Demostrar la coordinación motriz necesaria para la correcta interpretación del ritmo, utilizando las destrezas de asociación y disociación correspondientes.</p> | <p>Aplicar en las improvisaciones la elaboración rítmica, a través de un uso adecuado de las habilidades y técnicas interpretativas del nivel</p> |
| <p>-Utilizar el "oído interno" para relacionar la audición con su representación gráfica, así como para reconocer timbres, estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etcétera.</p> <p>-Relacionar los conocimientos prácticos de lectura y escritura con el repertorio propio del instrumento.</p> | <p>Transcribir melodías e improvisaciones sencillas por medio de la escucha metódica, para potenciar el desarrollo auditivo</p> |
| <p>Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.</p> | <p>Analizar construcciones melódicas improvisadas , para asociar y reflexionar sobre la aplicación de los elementos musicales en la interpretación</p> |
| <p>Realizar experiencias armónicas, formales, tímbricas, etcétera, que están en la base del pensamiento musical consciente, partiendo de la práctica auditiva vocal e instrumental</p> | <p>Reconocer las partes de una estructura de blues básica a través de la improvisación con las notas de los acordes implicados, para adentrarse en la interpretación de formas armónicas simples</p> |

Tabla 4.8. Objetivos del programa y relación con la normativa (lenguaje)

⁵¹ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-20358>

Los contenidos

Considerando que la normativa que rige las enseñanzas elementales de música en Catalunya, expresada en el *Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y danza*, no contempla apartados específicos sobre los contenidos que se deben desarrollar dentro del área instrumental, hemos tomando como guía a nivel del Estado Español el *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elementales y medios de las enseñanzas de música*. Si bien estos contenidos propuestos por la normativa no contemplan en ningún momento un acercamiento a la improvisación, sino más bien representan una visión clásica del aprendizaje de la música, en nuestra propuesta los hemos considerado y adaptado hacia un enfoque sustentado en la música moderna.

En la normativa vigente señalada se establecen como contenidos de los instrumentos de viento madera (saxofón) ejercicios de respiración sin y con instrumento (notas tenidas controlando la afinación, calidad del sonido y dosificación del aire). Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido. Práctica de escalas e intervalos (terceras, cuartas) controlando la emisión del aire en diferentes articulaciones. Emisión del sonido en relación con las diversas dinámicas y alturas. Desarrollo de la flexibilidad en los saltos, articulaciones, trinos, etcétera. Práctica de conjunto con otros instrumentos para desarrollar la afinación, el ajuste y precisión rítmica. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces. Lectura a vista de obras o fragmentos sencillos. Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles motivos, temas, períodos, frases, secciones, etcétera. para llegar a través de ello a una interpretación consciente y no meramente intuitiva. Selección progresiva en cuanto al grado de dificultad de ejercicios, estudios, y obras del repertorio que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno⁵².

Así mismo y tal como hemos mencionado anteriormente, en la clase de instrumento el profesor también debe hacerse cargo de la incorporación práctica de

⁵² <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-20358>

los contenidos relacionados con la asignatura de lenguaje musical. En Catalunya el *Decreto 179/1993, de 27 de julio* no contempla la explicitación de dichos contenidos, por lo tanto tomaremos en consideración los expuestos a nivel del Estado Español en el *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio*. En la normativa se establecen los siguientes contenidos relacionados con el lenguaje musical:

Ritmo:

Percepción, identificación e interiorización del pulso. Percepción e identificación del acento. Unidades métricas: Reconocimiento de compases binarios, ternarios y cuaternarios. Figuras rítmicas. Fórmulas rítmicas básicas. Simultaneidad de ritmos. Tempo y agógica. Práctica, identificación y conocimiento de fórmulas rítmicas básicas originadas por el pulso binario o ternario. Práctica, identificación y conocimiento de grupos de valoración especial contenidos en un pulso. Práctica, identificación y conocimiento de signos que modifican la duración (puntillos, ligaduras). Práctica, identificación y conocimiento de hechos rítmicos característicos: Síncopa, anacrusa, etcétera. Práctica e identificación de cambios de compás con interpretación de equivalencias pulso = pulso o figura = figura.

Entonación, audición y expresión:

Conocimiento de la voz y su funcionamiento. Respiración, emisión, articulación, etcétera. La altura: Tono, intensidad, color, duración, afinación determinada e indeterminada, etcétera. Sensibilización y práctica auditiva y vocal de los movimientos melódicos. Reproducción memorizada vocal o escrita de fragmentos melódicos o canciones. Práctica de lectura de notas unido a la emisión vocal del sonido que les corresponde. Claves de Sol en segunda y Fa en cuarta. Reconocimiento auditivo o reproducción vocal de intervalos melódicos simples mayores, menores y justos, dentro y fuera del concepto tonal. Reconocimiento auditivo de intervalos armónicos simples mayores, menores y justos. Interpretación vocal de obras adecuadas al nivel con o sin texto, con o sin acompañamiento. Práctica de lectura de notas escritas horizontal o verticalmente en claves de Sol y Fa en

cuarta y, en su caso, las claves propias del instrumento trabajado por el alumno. Sensibilización y conocimiento de grados y funciones tonales, escalas, alteraciones. Sensibilización, identificación y reconocimiento de elementos básicos armónicos y formales tonalidad, modalidad, cadencias, modulaciones, frases, ordenaciones formales : Repeticiones, imitaciones, variaciones, contraste, sobre obras adaptadas al nivel. Reproducción de dictados rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos a una voz. Identificación de errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado. Identificación, conocimiento e interpretación de los términos y signos que afectan a la expresión. Utilización improvisada de los elementos del lenguaje con o sin propuesta previa.

Considerando todos los contenidos expuestos anteriormente referentes a la normativa legal vigente, hemos elaborado una adaptación de los mismos hacia la música moderna, fundando nuestra propuesta en la improvisación como eje central y motor educativo. Por otra parte, hemos realizado una reestructuración intentando organizarlos bajo la premisa de concebirlos como herramientas al servicio del desarrollo de capacidades y valores. Es decir, los contenidos deben vehicular el aprendizaje de los alumnos y por lo tanto han de ser válidos, significativos y adaptados a las capacidades específicas de cada estudiante. En términos generales, al tratarse de enseñanzas musicales de carácter individualizado, resulta difícilmente cuantificables determinar de antemano la distribución total de la materia a lo largo del curso. Por lo tanto, será la propia dinámica de estudio y aprendizaje del alumno la que condicione la evolución de los contenidos. Es importante destacar que prácticamente la totalidad de los contenidos y objetivos de las enseñanzas musicales se encuentran presentes desde el principio. Es decir, el desarrollo se realiza a través de una profundización permanente y no por la adquisición progresiva de nuevos elementos. En este sentido, la distribución de contenidos está determinada por el grado de dificultad y avance que el alumno construye en un determinado nivel. Por lo tanto, será tarea compartida entre el profesor y el alumno adecuar esta programación al nivel individual del estudiante de acuerdo a sus necesidades y avances.

Los contenidos de nuestra programación los hemos agrupado en concordancia con los objetivos. Por lo tanto, a continuación los exponemos en relación a los diferentes roles del alumno dentro de la clase, es decir, como público, intérprete y estudiante. Es importante destacar que se diferencian sustancialmente de la normativa vigente por realzar la importancia de la improvisación como piedra angular que sustenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Como consecuencia, se deja de lado la orientación tradicional de la normativa para dar paso a una propuesta enfocada hacia la música moderna. Los contenidos organizados por roles del alumno son los siguientes:

El alumno como público

1. Audición de improvisadores expertos y contextualización sociocultural de la música
2. Asistencia a conciertos de música improvisada y análisis de la performance de músicos experimentados

El alumno como intérprete

1. Conocimientos del saxofón: partes, montaje y antecedentes históricos
2. Desarrollo de una posición y coordinación corporal natural como principio para la relajación durante la interpretación
3. Práctica y control de la respiración y la columna de aire en el desarrollo del sonido personal
4. Fortalecimiento de los músculos faciales como fundamento en la adopción de una correcta embocadura que permita una emisión sonora proyectada y afinada.
5. Ejercitación de la lengua y la dinámica para dominar la articulación y el volumen del sonido en las notas que conforman una improvisación melódica
6. Práctica de ejercicios que potencien el crecimiento de las habilidades técnicas, para lograr un desarrollo óptimo en las destrezas implicadas en la improvisación

7. Iniciación a la improvisación en estructuras musicales simples como el Blues, a través de la creación melódica, utilizando motivos y frases para construir una interpretación consciente y reflexiva.
8. Desarrollo de un repertorio adecuado que se adapte a las inquietudes y necesidades del alumno
9. Tratamiento explícito de incorporación de sentimientos en las improvisaciones, para una potenciación expresiva de la interpretación y el entendimiento de la música como medio que genera emociones en el intérprete y sus oyentes.
10. Actuación en público para practicar en contexto la performance musical improvisada y comprender las aportaciones reivindicativas de la música a la sociedad

El alumno como estudiante

1. Investigación de técnicas que promuevan las capacidades metacognitivas a través de la práctica de la improvisación
2. Evaluación constante de rutinas de estudio fundamentadas en la improvisación, para construir hábitos de aprendizaje reflexivos y creativos
3. Incorporación de recursos didácticos variados, resaltando la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo de la improvisación

Así mismo, hemos definido los contenidos de la programación relacionados con el lenguaje musical, que deberán estar presentes durante las clases de saxofón:

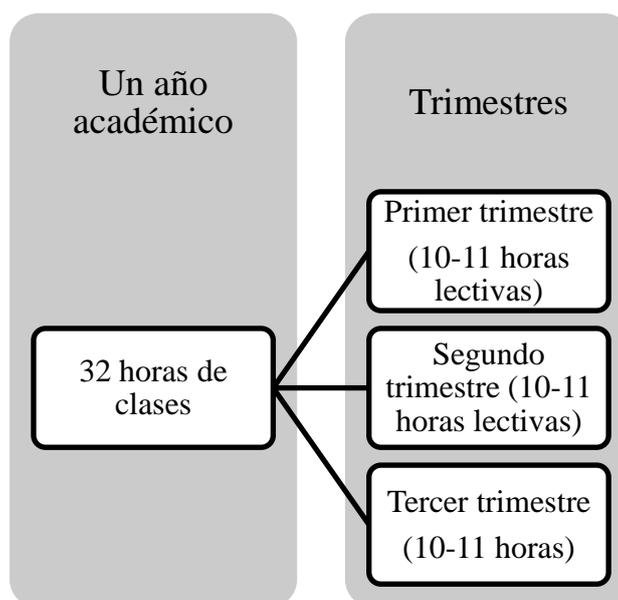
1. Práctica y control rítmico durante las improvisaciones, para la interiorización del sentido del pulso y la organización de la duración de los sonidos, que permita la integración de la conciencia temporal.
2. Reconocimiento auditivo y reproducción instrumental y vocal de improvisaciones y melodías adecuadas a nivel, para la interpretación, el análisis y la transcripción a notación musical.
3. Utilización improvisada de los elementos del lenguaje a través de la construcción de melodías con las escalas de blues
4. Aplicación sobre estructuras de blues de los conocimientos armónicos implicados en la improvisación

Por otra parte, existen otros contenidos implícitos dentro de todo programa educativo que se relacionan con las actitudes y valores democráticos. Dichos contenidos son transversales y deben formar parte de de todo el sistema educativo, por ende han de estar presentes en los diferentes niveles de enseñanza. Si bien no todos implican una aplicación evidente dentro del programa educativo de la clase de música, es labor del profesor como miembro guía dentro del proceso, incorporar los contenidos transversales dentro de la clase de música pues conllevan la consecución de aportaciones trascendentales en la formación cívica y social de los alumnos. En este sentido, los contenidos transversales versan sobre ideas tales como la educación para la paz y la solidaridad, la educación sexual y de la salud, la igualdad entre los sexos y la formación vial, así como la educación para el consumo. A modo de ejemplo, sugerimos que dentro de la aplicación de la programación el profesor considere el contenido transversal para la igualdad entre los sexos a través del papel fundamental de la mujer en la evolución de la música, citando y trabajando materias sobre las intérpretes, compositoras y directoras musicales. Además, podrá incorporar actividades y conversaciones que cuestionen la masculinización de determinadas actividades dentro del ámbito musical. En relación a la educación para el consumo, nuestra propuesta se fundamenta en que los estudiantes tomen conciencia de su condición como consumidores musicales, entendiendo y valorando sus derechos y obligaciones como tal. Por lo tanto, es esencial ahondar en las formas más adecuadas para la utilización, uso y disfrute de los bienes, productos y servicios musicales que se ofertan en el mercado, con la intención de que el alumno pueda construir una actitud crítica ante el consumismo y su consecuente degradación ambiental. En resumen, es trascendente que se eduque en valores, fomentando una actitud democrática que se fundamente en la tolerancia, la responsabilidad y la solidaridad, lo que permitirá contribuir a la creación de una sociedad más libre, pacífica y cívica.

Organización y secuenciación de los contenidos

Tal y como hemos señalado anteriormente, la programación se basa en una distribución temporal de un año académico, atendiendo al calendario anual del centro. Será deber del profesor implicado en la aplicación del programa calcular el número de clases que habrá a lo largo del año. Sin embargo, un año académico suele tener

aproximadamente 32 semanas lectivas, por lo tanto nuestra programación se organiza inicialmente en 32 clases. Además, hemos considerado la duración de una hora cronológica, que es lo que habitualmente dura la clase individual de instrumento en las escuelas de música. En términos más específicos, hemos dividido el año académico en tres trimestres, lo que significa que dentro de cada sección trimestral tendremos aproximadamente entre 10 y 11 horas de clases. En el siguiente esquema podemos ver la organización trimestral del año académico y sus respectivas horas lectivas:



Cuadro 4.2. Horas lectivas anuales divididas por trimestres.

Además, la programación propone la división específica de cada clase en cuatro secciones. Cada sección estará fundamentada en la improvisación musical como eje conductor en el desarrollo de la clase. Sin embargo, dicha condición no excluye la posibilidad de realizar trabajos que no contemplen un tratamiento específico de la improvisación, como puede ser el aprendizaje técnico de una escala o la práctica de una melodía. No obstante, será deber del profesor y el alumno buscar continuamente la generación de espacios que permitan la aplicación práctica, en contextos reales de improvisación, de las diferentes materias desarrolladas en clases. Es importante destacar que el hecho de dividir la clase en secciones resulta una propuesta a priori, que deberá ser adaptada y modificada por los implicados en el procesos de aprendizaje a posteriori de la experiencia educativa. En este sentido, la aplicación

dentro de un contexto real de aprendizaje involucrará una continuidad fluida de las actividades, sin la necesidad explícita de demarcar cada sección dentro del acontecer de la clase. Así mismo, es probable que surja la necesidad de ampliar o reducir los tiempos propuestos para cada sección, incluyendo la posibilidad de postergar alguna de las partes para otra sesión. Es decir, las secciones propuestas representan una guía que necesitará ser acondicionada a las situaciones reales que emanen del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues la división de la clase no representa en ningún caso una organización rígida sino más bien una propuesta flexible y adaptativa.

Nuestra propuesta de división de la clase contempla cuatro puntos: calentamiento, técnica, repertorio y reflexión. La primera sección conlleva el trabajo de ejercicios de calentamiento y estiramiento, priorizando la buena colocación del instrumento y embocadura. Aquí es posible empezar con notas largas y preocuparse por la afinación y correcta proyección del sonido, así como de la relajación corporal. Posteriormente se realizarán actividades relacionadas con la técnica instrumental. Aquí se deben incorporar las ideas orientadas al desarrollo de las habilidades psicomotoras correspondidas con la interpretación, como el aprendizaje de escalas, arpeggios, intervalos y los conocimientos correspondientes al lenguaje musical como la lectura, la armonía y el análisis. Consecutivamente se propone el trabajo del repertorio, donde los implicados en el proceso tendrán que interpretar y analizar los diferentes temas o melodías incorporadas en el programa, así como realizar transcripciones e improvisaciones relacionadas con las diferentes unidades didácticas. Además durante esta etapa se podrán trabajar los conocimientos que conforman el lenguaje de improvisación, es decir, los elementos constitutivos de la construcción melódica improvisada. Finalmente, se propone dedicar los últimos minutos de la clase para generar espacios de reflexión que permitan discutir el enfoque de las materias, así como las necesidades de trabajo a futuro. En este momento, tanto el profesor como el alumno, deben evaluar los avances del trabajo y proponer estrategias acertadas que permitan mejorar y optimizar las rutinas de estudio, así como el devenir mismo de la clase.

En la siguiente tabla mostramos una propuesta estimada del tiempo de división de la clase de instrumento, así como las posibles actividades relacionadas con cada

sección, siempre manteniendo la idea central de entender que la improvisación debe ser el eje conductor durante todo el proceso de aprendizaje:

| Tiempo | Sección de la clase | Actividades | Eje vertebrador |
|------------|--|--|----------------------|
| 10 minutos | Primera sección: Calentamiento | Posición del instrumento, embocadura, afinación, proyección y desarrollo del sonido, relajación, notas largas, estiramientos | improvisación |
| 15 minutos | Segunda sección: Técnica | Escalas, arpeggios, intervalos, articulación, lenguaje musical, armonía, análisis. | |
| 30 minutos | Tercera sección: Repertorio | Temas (melodías), lenguaje improvisatorio, transcripción de improvisaciones | |
| 5 minutos | Cuarta sección: Reflexión | Resumen y conclusiones de lo aprendido, estrategias de mejora de la práctica, perfeccionamiento de la clase, trabajo a futuro, ordenación del material auditivo y organización de asistencia a conciertos. | |

Tabla 4.9. Secciones de la clases y actividades posibles.

Las siguientes tablas muestran la organización específica de los contenidos dentro de cada sección, considerando la división de roles del alumno: público, intérprete y estudiante:

| El alumno como público | |
|---|--|
| Contenidos | Sección/es donde es posible trabajar |
| Audición de improvisadores profesionales y contextualización sociocultural de la música | Tercera sección: Repertorio Cuarta sección: Reflexión |
| Asistencia a conciertos de música improvisada y análisis de la performance de músicos experimentado | Tercera sección: Repertorio Cuarta sección: Reflexión |

Tabla 4.10. Relación de contenidos con secciones de la clase (público).

| El alumno como intérprete | |
|--|---|
| Contenidos | Sección/es donde es posible trabajar |
| Conocimientos del saxofón: partes, montaje y antecedentes históricos | Primera sección: Calentamiento |
| Desarrollo de una posición y coordinación corporal natural como principio para la relajación durante la interpretación | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| Práctica y control de la respiración y la columna de aire en el desarrollo del sonido personal | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| Fortalecimiento de los músculos faciales como fundamento en la adopción de una correcta embocadura que permita una emisión sonora proyectada y afinada. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| Ejercitación de la lengua y la dinámica para dominar la articulación y el volumen del sonido en las notas que conforman una improvisación melódica | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| Práctica de ejercicios que potencien el crecimiento de las habilidades técnicas para lograr un desarrollo óptimo en las destrezas implicadas en la improvisación | Segunda sección: Técnica |
| Iniciación a la improvisación en estructuras musicales simples como el Blues a través de la creación melódica, utilizando motivos y frases para construir una interpretación consciente y reflexiva. | Tercera sección: Repertorio |
| Desarrollo de un repertorio adecuado que se adapte a las inquietudes y necesidades del alumno | Tercera sección: Repertorio |

| Tratamiento explícito de incorporación de sentimientos en las improvisaciones, para una potenciación expresiva de la interpretación y el entendimiento de la música como medio que genera emociones en el intérprete y sus oyentes. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
|---|---|
| Actuación en público para practicar en contexto la performance musical improvisada y comprender las aportaciones reivindicativas de la música a la sociedad | Cuarta sección: Reflexión |
| El alumno como estudiante | |
| Contenidos | Sección/es donde es posible trabajar |
| Investigación de técnicas que promuevan las capacidades metacognitivas a través de la práctica de la improvisación | Cuarta sección: Reflexión |
| Evaluación constante de rutinas de estudio fundamentadas en la improvisación, para construir hábitos de aprendizaje reflexivos y creativos | Cuarta sección: Reflexión |
| Incorporación de recursos didácticos variados, resaltando la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo de la improvisación | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |

Tabla 4.11. Relación de contenidos con secciones de la clase (intérprete y estudiante).

Tal y como hemos señalado anteriormente, los contenidos de lenguaje musical deberán estar presentes en la clases de instrumento. La siguiente tabla muestra las secciones donde pueden estar presentes:

| Contenidos de lenguaje musical | |
|--|---|
| Contenidos | Sección/es donde es posible trabajar |
| Práctica y control rítmico durante las improvisaciones, para la interiorización del sentido del pulso y la organización de la duración de los sonidos, que permita la integración de la conciencia temporal. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| Reconocimiento auditivo y reproducción instrumental y vocal de improvisaciones y melodías adecuadas a nivel, para la interpretación, el análisis y la transcripción a notación musical. | Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| Utilización improvisada de los elementos del lenguaje a través de la construcción de melodías con las escalas de blues | Tercera sección: Repertorio |

| | |
|---|-----------------------------|
| Aplicación, sobre estructuras de blues, de los conocimientos armónicos implicados en la improvisación | Tercera sección: Repertorio |
|---|-----------------------------|

Tabla 4.12. Relación de contenidos con secciones de la clase (lenguaje).

Principios metodológicos

Tal y como se ha señalado en el apartado 2.3.de la tesis titulado *Consideraciones para el diseño de una programación didáctica fundamentada en la improvisación*, nuestra propuesta se sustenta en la concepción constructiva de de la enseñanza⁵³ (Torrado & Pozo, 2008). En este sentido, es el propio alumno el que debe generar su aprendizaje ejerciendo el control y regulación de sus acciones para construir el sonido que él desea. Por lo tanto los conocimientos previos del alumno son el motor de la enseñanza y el profesor debe guiar al alumno a proponer y reconstruir sus propias metas. La concepción constructiva concibe al aprendiz como un pensador, donde la reconstrucción sobre la realidad y el conocimiento es la que permite el desarrollo del aprendizaje. Es decir, para que el aprendizaje sea constructivo es necesario que el alumno aprenda a regular y gestionar de forma autónoma sus procesos cognitivos y motrices, estableciendo una ordenación entre los conocimientos previos y los conocimiento generados por su aprendizaje. En términos musicales, el alumno debe construir una representación personal de la música que interpreta, sin prescindir del contexto social que le rodea. Dentro de este contexto, el rol del docente será supervisar la puesta en marcha de los diferentes procesos necesarios para favorecer la comprensión y autonomía del alumno frente al aprendizaje, a través de espacios de reflexión que promuevan la metacognición y el desarrollo emocional y afectivo del estudiante.

Nuestra programación propone que las estrategias docentes deben orientar al alumno en el aprendizaje de la realidad musical a través de formas contextualizadas

⁵³ Ver PARTE I: MARCO TEÓRICO: 2.3 Consideraciones para el diseño de una programación didáctica fundamentada en la improvisación.

que otorguen sentido a los contenidos, partiendo desde los aspectos globales para llegar posteriormente a la especialización de los elementos musicales. Es decir, si bien el aprendizaje de la improvisación debe trabajar elementos específicos de forma aislada como herramienta previa a la práctica en contextos reales, es fundamental que el alumno comprenda la situación global del trabajo y así pueda construir una visión generalizada de su aprendizaje. Por otra parte, el profesor como dinamizador del aprendizaje constructivo de sus alumnos, debe planificar estrategias adaptadas a las intenciones educativas concretadas en los objetivos, partiendo de las necesidades específicas de sus estudiantes. En este sentido, es necesaria la creación de situaciones de aprendizaje que originen la expresión de los intereses, motivaciones, dificultades y logros de los alumnos a través de canales adecuados de comunicación interpersonal. Dichos canales deben estar generados gracias a la creación de un ambiente dinámico e integrado en el aula, que permita compartir las responsabilidades y promueva la comunicación y el intercambio natural de la información.

El profesor debe fomentar la participación activa del alumno en la clase a través de una actitud positiva y un contacto visual permanente, además, es necesario que el maestro sea claro en la exposición y tratamiento de los contenidos, promoviendo un trato adecuado, que genere seguridad y confianza entre los implicados en el proceso. Asimismo, el profesor debe excluir las sanciones negativas ante el fracaso, así como la falta de reconocimiento de los resultados positivos de sus alumnos, procurando que los estudiantes intervengan activamente en la planificación didáctica según sus necesidades y posibilidades.

Criterios de evaluación

La evaluación constituye uno de los elementos curriculares con mayor relevancia en el ámbito educativo ya que permite tomar decisiones efectivas y acertadas en relación al qué, cómo y cuándo enseñar. Por lo tanto, no se puede limitar exclusivamente al control del aprendizaje de los alumnos y alumnas, sino que es necesario que se desarrolle dentro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como al interior de la propia práctica docente. En consecuencia, la evaluación recoge información que nos permite valorar, a través de una implicación global, la

información sobre el grado de eficacia y eficiencia de la enseñanza de forma íntegra. Nuestra programación didáctica propone que sean los estudiantes los protagonistas de su propia evaluación, pues ésta debe ser orientadora y formativa, generando motivación a través de espacios de reflexión y análisis. Es decir, la evaluación no debe tener en ningún momento una función calificativa o punitiva del alumno, sino que se debe centrar en un proceso de autoevaluación formativa por parte del estudiante.

Por lo tanto, la evaluación tendrá dos vertientes: por una parte la evaluación del alumnado y por otro lado la evaluación del propio proceso de enseñanza. La evaluación del alumno será continua en cuanto estará inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje gracias a la recogida sistemática y constante de la información. Permitirá detectar las dificultades y conocer sus causas en el momento en que se produzcan. Los resultados otorgarán la posibilidad de adoptar las medidas necesarias para que el alumnado continúe su proceso de aprendizaje, resolviendo y adaptando las dificultades que puedan surgir y potenciando los avances que emerjan de la práctica. Así mismo, la evaluación continua conferirá la eventualidad de acelerar o ralentizar el proceso de enseñanza dependiendo de la capacidad de cada estudiante.

No obstante, es importante destacar que el proceso de evaluación continua conlleva una evaluación inicial o diagnóstica, que permitirá recoger información referente a la situación de partida. Posteriormente se realiza una evaluación formativa, que está determinada por las situaciones que se deben valorar y corregir durante el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, será necesaria una evaluación final o sumativa, que recabe los datos relacionados con los logros del aprendizaje y la consecución de los objetivos formulados al finalizar el proceso. La siguiente tabla muestra nuestra propuesta de evaluación general que se deben realizar, así como su temporalización dentro del proceso de evaluación continua:

| Tipos de evaluación | Temporalización | Evaluación continua |
|-----------------------------|--------------------------|------------------------|
| inicial o diagnóstica | Al principio del proceso | |
| evaluación formativa | Durante el proceso | |
| evaluación final o sumativa | Al final del proceso | |

Tabla 4.13. Síntesis de la evaluación.

Dentro de la normativa legal, el decreto 179/1993, de 27 de julio, que rige las enseñanzas elementales de música en Catalunya, no define unos criterios específicos que regulen la evaluación del aprendizaje instrumental. Por lo tanto, nos hemos remitido a nivel del Estado Español al Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, que define los criterios de evaluación de instrumento de las enseñanzas elementales de música como:

1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión. Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad del alumno para desenvolverse con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto.
2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido. Este criterio de evaluación pretende comprobar, a través de la memoria, la correcta aplicación de los conocimientos teórico-prácticos del lenguaje musical.
3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Este criterio de evaluación pretende comprobar la capacidad del alumno para utilizar el tempo, la articulación y la dinámica como elementos básicos de la interpretación.
4. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad para percibir los aspectos esenciales de obras que el alumno pueda entender según su nivel de desarrollo intelectual y emocional y su formación teórica aunque no las interprete por ser nuevas para él o resultar aún inabordables por su dificultad técnica.
5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual. Este criterio de evaluación pretende verificar que los alumnos son capaces de aplicar en su estudio las indicaciones del profesor y, con ellas, desarrollar una autonomía progresiva de trabajo que le permita valorar correctamente su rendimiento.

6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación. Este criterio de evaluación trata de comprobar la capacidad de memoria y autocontrol y el dominio de la obra estudiada. Asimismo pretende estimular el interés por el estudio y familiarizarse con la situación de tocar para un público.

7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces. Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumno para adaptar la afinación, precisión rítmica, dinámica, etc., a la de sus compañeros en un trabajo común.

En lo que se refiere al lenguaje musical, el cual incluimos porque consideramos que está presente de forma permanente dentro de la clase de instrumento, nuevamente la normativa Catalana (Decreto 179/1993) no especifica un apartado concreto que defina los criterios de evaluación. Por lo tanto nos remitiremos al Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, que define los criterios de evaluación de lenguaje musical de las enseñanzas elementales básicas de música como:

1. Imitar estructuras melódicas y rítmicas breves con la voz y con la percusión. Este criterio de evaluación pretende comprobar el grado de memoria y la capacidad de reproducir con fidelidad el mensaje recibido tanto en sus aspectos sonoros como en su realización motriz.
2. Reconocer auditivamente el pulso de una obra o fragmento, así como el acento periódico. Con este criterio de evaluación se trata de constatar la percepción del pulso como referencia básica para la ejecución rítmica, así como la identificación del acento periódico base del compás.
3. Mantener el pulso durante períodos breves de silencio. Tiene por objetivo lograr una correcta interiorización del pulso que le permite una adecuada ejecución individual o colectiva.

4. Ejecutar a través de percusión, instrumental o vocalmente estructuras rítmicas de una obra o fragmento. Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de encadenar diversas fórmulas rítmicas adecuadas a nivel con toda precisión y dentro de un tiempo establecido.
5. Aplicar un texto a un ritmo sencillo o viceversa. Se trata de evaluar con este criterio la capacidad del alumno para asociar ritmos con palabras o frases de igual acentuación.
6. Identificar auditivamente e interpretar cambios sencillos de compás. Se intenta verificar la capacidad de percepción auditiva y de realización práctica de cambios de compás de una unidad igual o diferente. En ese caso solamente: 1) negra = negra, 2) negra = negra con puntillo, 3) negra = blanca, 4) corchea = corchea, y viceversa, en los casos 2) y 3).
7. Entonar una melodía o canción tonal con o sin acompañamiento. Tiene por objeto comprobar la capacidad del alumno para aplicar sus técnicas de entonación y justeza de afinación a un fragmento tonal aplicando indicaciones expresivas presentes en la partitura. De producirse acompañamiento instrumental, éste no reproducirá la melodía.
8. Leer internamente, en un tiempo dado y sin verificar la entonación, un texto musical y reproducirlo de memoria. Este criterio trata de comprobar la capacidad del alumno para imaginar, reproducir y memorizar imágenes sonoras de carácter melódico-rítmico a partir de la observación de la partitura.
9. Identificar y entonar intervalos armónicos o melódicos mayores, menores o justos en un registro medio. Este criterio permite detectar el dominio del intervalo por parte del alumno, bien identificando el intervalo armónico o melódico, bien entonando este último.
10. Identificar auditivamente el modo (mayor-menor) de una obra o fragmento. Se pretende constatar la capacidad del alumno para reconocer

este fundamental aspecto del lenguaje, dándole elementos para su audición inteligente.

11. Reproducir modelos melódicos sencillos, escalas o acordes a partir de diferentes alturas. Se trata de comprobar la destreza del alumno para reproducir un mismo hecho melódico desde cualquier sonido manteniendo correctamente la interválica del modelo y entendiendo la tonalidad como un hecho constante.

12. Improvisar estructuras rítmicas sobre un fragmento escuchado. Con este criterio de evaluación se pretende estimular la capacidad creativa del alumno aplicando libremente fórmulas rítmicas conocidas o no, acordándolas con el pulso y el compás del fragmento escuchado.

13. Improvisar melodías tonales breves. Este criterio pretende comprobar la asimilación por parte del alumno de los conceptos tonales básicos haciendo uso libre de los elementos.

14. Reproducir por escrito fragmentos musicales escuchados. Mediante este criterio se evalúa la capacidad del alumno para interiorizar y reproducir imágenes sonoras percibidas. Según el nivel de dificultad propuesto, esta reproducción puede circunscribirse a aspectos rítmicos o melódico-tonales, o bien a ambos conjuntamente.

15. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas o interpretadas. Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad del alumno para percibir aspectos distintos: Rítmicos, melódicos, modales, cadenciales, formales, tímbricos, etcétera, seleccionando previamente los aspectos que deban ser identificados o bien dejando libremente que identifiquen los aspectos que les resulten más notorios.

16. Improvisar individual o colectivamente pequeñas formas musicales partiendo de premisas relativas a diferentes aspectos del lenguaje musical. Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo y la

capacidad de seleccionar elementos de acuerdo con una idea y estructurados en una forma musical. Asimismo se pretende que sean capaces de discernir ideas principales y secundarias.

Los criterios expuestos anteriormente relacionados con la normativa vigente no contemplan una relación directa con los instrumentos de viento-madera, sino más bien una concepción universal del aprendizaje instrumental. No obstante, desde una visión generalizada, el análisis realizado a los criterios de evaluación señalados en la normativa arroja los siguientes puntos que discrepan con nuestra propuesta:

En el ámbito instrumental:

- Ningún criterio define la improvisación musical como un elemento evaluable dentro del aprendizaje instrumental
- Los criterios se centran en la lectura y la memorización de partituras
- Se señala un "aprendizaje progresivo individual" relacionado con una aplicación de las "indicaciones del profesor" y no se establece un criterio de evaluación a través de una visión constructiva del aprendizaje, donde el profesor y alumno trabajan conjuntamente en el proceso a partir de los conocimientos previos del estudiante.
- No existe ningún criterio que proponga la evaluación sobre la búsqueda y aplicación de recursos didácticos innovadores, donde los alumnos sean también los constructores de su formación y se planteen desafíos en la investigación de nuevas formas de orientar su aprendizaje, sobre todo en relación a las nuevas tecnologías.
- No obstante se especifica la evaluación de la interpretación en público, no se señala un criterio que valore la importancia de la asistencia a conciertos y fomente el interés por el consumo musical tanto de música en directo como de grabaciones.
- Ningún criterio se relaciona con una evaluación de la relación del alumno con el contexto social y cultural de su entorno, es decir, de la importancia de la formación musical como ente generador de valores democráticos y reivindicativos

- No existe ningún criterio que evalúe la transcripción de melodías o fragmentos improvisados, si bien hemos podido comprobar que dicha actividad resulta fundamental dentro del desarrollo interpretativo
- Ningún criterio pretende evaluar la práctica de la transcripción musical como herramienta para el aprendizaje
- Si bien los criterios resaltan la intención de evaluar la "utilizar el tempo, la articulación y la dinámica como elementos básicos de la interpretación", nunca se menciona la importancia de la expresividad a través de la incorporación de los sentimientos y las emociones en las interpretaciones de los estudiantes.

En el ámbito del lenguaje musical:

- Al igual que en los criterios de evaluación de instrumento, en el lenguaje musical se deja de lado la importancia de la transcripción como herramienta para el aprendizaje
- Si bien existe la idea de evaluar la improvisación musical y se señala la intención de fomentar la creatividad, en ningún momento se establece la posibilidad de evaluar situaciones que expliciten la aplicación de sentimientos y emociones en las interpretaciones. Esto ocurre tanto en el ámbito de la improvisación como en la lectura e interpretación de obras escritas. Es decir, ni en los criterios de evaluación de instrumento ni en los de lenguaje musical se definen criterios que evalúen los elementos que permiten la expresividad dentro de la música.

Considerando las ideas anteriores, las siguientes tablas representan los criterios de evaluación de nuestra propuesta didáctica en relación con los objetivos formulados para la programación:

| El alumno como público | |
|--|---|
| Objetivos de la programación | Criterios de evaluación |
| Potenciar la sensibilización auditiva, escuchando a intérpretes expertos en improvisación y analizando el contenido sociocultural, para apreciar la importancia de la música y la improvisación como lenguaje artístico y medio de expresión de los pueblos en los distintos contextos históricos. | Describir los elementos característicos de las interpretaciones de improvisadores expertos, tanto musicales como del contexto sociocultural. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de realizar una escucha analítica de la música y lograr conectarla con su contexto social y cultural. |
| -Fomentar la experiencia estética de la música asistiendo a conciertos de música improvisada que otorguen la capacidad de conocer in situ a improvisadores experimentados, tanto locales como internacionales, para construir en los alumnos el interés hacia las propuestas artísticas prácticas. | Detallar las sensaciones e impresiones que le han provocado la asistente a concierto de músicos expertos. A través de este criterio se evalúa la asimilación y el entendimiento de la performance musical como forma de expresión artística y recurso para el aprendizaje musical. |

Tabla 4.14. Criterios de evaluación y su relación con los objetivos del programa (público).

| El alumno como intérprete | |
|--|--|
| Objetivos de la programación | Criterios de evaluación |
| - Adoptar una posición corporal segura y natural que contribuya a la buena colocación del instrumento a través de una correcta posición y coordinación física durante la interpretación | Mostrar una relación corpórea orgánica con el instrumento. Este criterio de evaluación pretende verificar que los alumnos son capaces de relajarse y relacionarse armónicamente con su instrumento |
| -Conocer los fundamentos de una respiración educada por medio del desarrollo de los mecanismos corporales que permitan optimizar el uso del aire | Utilizar adecuadamente el aire durante la interpretación. Tiene por objetivo constatar la correcta utilización de la respiración y la columna de aire como base para el desarrollo del sonido |
| -Adoptar una embocadura controlada que potencie un sonido estable a través del dominio muscular implicado en la emisión | Mantener un sonido seguro y proyectado. Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de adquirir una correcta posición de la boca en el instrumento, como herramienta para la búsqueda de la sonoridad personal |
| -Dominar la función de la lengua para interpretar diferentes articulación durante las improvisaciones, por medio del control en el picado de las notas | Reproducir articulaciones sencillas, a partir de líneas melódicas improvisadas de nivel. Se trata de comprobar la destreza del alumno para interpretar las diferentes posibilidades en las que se pueden conectar las notas entre sí |
| -Construir las habilidades técnicas y teóricas del nivel para desarrollar improvisaciones melódicas a través de la creación de motivos y frases con la escala de Blues dentro de estructuras musicales simples | Improvisar estructuras melódicas de nivel a través de la escala de blues. Este criterio pretende comprobar la asimilación por parte del alumno de los conceptos teóricos y prácticos que dan forma a la improvisación melódica sobre estructuras musicales sencillas |
| -Practicar la interpretación improvisada en contexto real a través de la ejecución en público, como forma de conocer in situ la performance musical. | Interpretar en público con seguridad y control obras representativas de su nivel que contengan improvisación. Este criterio de evaluación trata de comprobar la capacidad de autocontrol y dominio de la performance musical. Asimismo pretende estimular el interés por familiarizarse con la situación de tocar para un público y evitar el pánico escénico. |

| | |
|--|--|
| Vincular sentimientos y emociones en las improvisaciones como forma de expresión y disfrute personal | Relacionar la interpretación con la impresión afectiva que genera la música. Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumno para desarrollar la expresividad y no desvincular la música con las emociones y los sentimientos. |
|--|--|

Tabla 4.15. Criterios de evaluación y su relación con los objetivos del programa (intérprete).

| El alumno como estudiante | |
|--|--|
| Objetivos de la programación | Criterios de evaluación |
| Descubrir técnica de autoaprendizaje a partir de la improvisación que fortalezcan las capacidades metacognitivas, utilizando procedimientos y estrategias personales para alcanzar los objetivos | Mostrar la capacidad de investigar y probar recursos metodológicos innovadores. Este criterio de evaluación pretende identificar que los alumnos son capaces de emplear en su estudio la búsqueda y aplicación de nuevas formas de aprender |
| Adoptar hábitos de estudio que permitan construir rutinas que potencien conductas reflexivas durante la práctica | Manifestar constancia y perseverancia en el estudio del instrumento. Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad del alumno para lograr una actitud paciente y tenaz ante el aprendizaje instrumental |
| -Fortalecer la práctica de la improvisación a través del dominio e incorporación de diferentes recursos didácticos, haciendo hincapié en la utilización de la de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje musical | Incorporar los medios materiales o conceptuales necesarios para dar soporte y facilitar el aprendizaje instrumental, especialmente a través de las nuevas tecnologías. Tiene por objeto comprobar la capacidad del alumno para aplicar instrumentos que le permitan llevar a cabo las tareas de aprendizaje de forma atractiva e innovadora. |

Tabla 4.16. Criterios de evaluación y su relación con los objetivos del programa (estudiante).

| Objetivos relacionados con el lenguaje musical | |
|--|---|
| Objetivos de la programación | Criterios de evaluación |
| Aplicar en las improvisaciones la elaboración rítmica, a través de un uso adecuado de las habilidades y técnicas interpretativas del nivel | Interpretar, a través del instrumento, estructuras rítmicas improvisadas dentro de construcciones melódicas de nivel. Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de encadenar diversas fórmulas rítmicas adecuadas a nivel y lograr una correcta interiorización del pulso. |
| Transcribir melodías e improvisaciones sencillas por medio de la escucha metódica, para potenciar el desarrollo auditivo | Identificar auditivamente, llevar a notación musical e interpretar fragmentos de improvisaciones simples adaptadas al nivel. Se pretende constatar la capacidad del alumno para desarrollar este fundamental aspecto del lenguaje, dándole elementos para potenciar la audición inteligente y la aplicación del lenguaje musical. |
| Analizar construcciones melódicas improvisadas, para asociar y reflexionar sobre la aplicación de los elementos musicales en la interpretación | Reconocer e investigar sobre los elementos constitutivos de las improvisaciones musicales. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad para |

| | |
|---|---|
| | analizar y relacionar los recursos que se utilizan en improvisaciones simples. |
| Reconocer las partes de una estructura de blues básica a través de la improvisación con las notas de los acordes implicados, para adentrarse en la interpretación de formas armónicas simples | Tocar improvisaciones de nivel que representen la estructura armónica básica de un blues utilizando las notas de los acordes. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de improvisar con las notas de los acordes respetando los cambios armónicos. |

Tabla 4.17. Criterios de evaluación y su relación con los objetivos del programa (lenguaje).

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos que se utilizan para evaluar una programación didáctica deben ser variados, con la intención de otorgar la información concreta de lo que se pretende evaluar a través de las herramientas específica y óptimas para cada parte del proceso. En este sentido, es fundamental la utilización de distintos códigos que permitan obtener visiones diferente para la evaluación. Es decir, es necesaria la obtención de información a través de códigos verbales, escritos, gráficos, numéricos, audio-visuales, entre otros. Además de la evaluación del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, los instrumentos de evaluación deben permitir evaluar las posibilidades de transferencia de los aprendizajes a otros contextos diferentes, con la intención de corroborar su funcionalidad. Tal y como hemos señalado, los instrumentos de evaluación están vinculados a la naturaleza de cada actividad educativa, Bújez (2017) propone siete herramientas para afrontar el proceso desde diferentes perspectivas:

La **observación directa**, que permite al profesor analizar el trabajo *in situ* del alumno o del grupo de alumnos en el contexto de la clase. Además, a través de este instrumento el estudiante podrá evaluar el proceso de aprendizaje sobre sí mismo y su relación con los otros alumnos. Por lo tanto, consideramos que la observación directa deberá ser realizada tanto por el profesor como por el estudiante, con la intención de obtener información significativa a partir de los diferentes implicados en el proceso. Para tales efectos será necesario observar y anotar los datos más reveladores ocurridos durante el transcurso de las clases.

La **observación indirecta** se refiere a evaluar el trabajo realizado en casa por parte del estudiante. Nuevamente, desde nuestra concepción constructiva de la

educación, consideramos que el profesor y el alumno deberán ser los encargados de comprobar, analizar y promover la optimización de las rutinas de estudio que los estudiantes efectúan en casa. Para tales efectos es necesario observar y anotar los datos más significativas que se hayan obtenido.

La **entrevista personal** con el estudiante permitirá evaluar no sólo las necesidades, carencias y expectativas surgidas al principio del proceso de enseñanza (evaluación inicial), sino también conocer información relevante durante el proceso (evaluación formativa) y al finalizar el mismo (evaluación final)

Las **pruebas** permitirán obtener información relacionada con la evolución de los estudiante durante el proceso. A nuestro entender, resulta fundamental que se proyecten desde perspectivas innovadoras distanciadas de los modelos clásicos de examinación. Es decir, creemos que las pruebas se deben programar desde visiones que se alejen de la calificación sentenciosa y, por el contrario, promuevan la evaluación de procedimientos relacionados con las necesidades y aptitudes específicas de cada estudiante.

A través de las **audiciones** de alumnos, los profesores podrán evaluar en contextos reales de interpretación en público el trabajo realizado durante el proceso educativo. Así mismo, los estudiantes podrán analizar su actitud interpretativa en el escenario y adquirir experiencia escénica que les otorgue tranquilidad. Además, los alumnos podrán autoevaluarse, aprendiendo de los otros compañeros que participan en las audiciones.

Utilizando **grabaciones en vídeo** de interpretaciones de los estudiantes el profesor y el alumno podrán analizar en conjunto la práctica instrumental. Además, consideramos que dichos vídeos se podrán subir a plataformas tipo YouTube (si el alumno está de acuerdo) con la intención de mantener un historial online de seguimiento del proceso interpretativo.

Gracias a la utilización de **debates**, el profesor podrá evaluar las propuestas del conjunto de los estudiantes dentro del proceso y además conocer los niveles de socialización e implicación del los alumnos en su enseñanza.

Si la programación se pretende adaptar a estudiantes menores de edad, también será fundamental que se incorporen dentro del procesos de evaluación a los padres o tutores de los estudiante. En este sentido, la implicación de éstos dentro de la enseñanza es primordial en las etapas iniciales del aprendizaje musical.

Con la intención de mantener un registro concreto de los diferentes instrumentos de evaluación, proponemos la utilización de un diario de clases compartido entre el profesor y el alumnos. Aquí también se podrá incorporar a padres o tutores si es el caso. Para tales efectos, nuestra propuesta plantea la utilización de **Google Classroom**⁵⁴, que es una plataforma educativa gratuita de *blended learning*. Es decir, a través de dicha plataforma de aprendizaje semipresencial será posible mantener un registro en línea (online) de la actividad educativa realizada, tanto en clases como en las practicas efectuadas por el estudiante en casa. Además, el profesor y el alumno podrán subir información y enviar archivos en los diferentes formatos (textos, audios, vídeos, etc). Gracias a ésta herramienta será posible mantener un control y registro significativo del proceso educativo desde una perspectiva constructiva de la enseñanza, pues profesor y alumno deberán compartir y regular en conjunto su diseño.

⁵⁴ <https://classroom.google.com>

Propuesta de unidad didáctica

A continuación se presentan una unidad didáctica a modo de ejemplo y aplicación de los contenidos tratados anteriormente.

| Unidad didáctica 1: Calentamiento |
|--|
| <p>Introducción</p> <p>La presente unidad didáctica está diseñada para alumnos de iniciación al saxofón. En concreto para estudiantes que empiezan sus estudios musicales siendo adultos. Se ha creado para ser aplicada en las escuelas de música de la ciudad de Barcelona, sin embargo, su carácter adaptativo posibilita su aplicación en otros contextos educativos.</p> <p>Se fundamenta en la incorporación de la improvisación musical como eje central en el aprendizaje del saxofón, es decir, a partir de la práctica de la improvisación se propone un aprendizaje holísticos de los diferentes elementos vinculados con el desarrollo de la interpretación instrumental.</p> <p>La temporalización de esta unidad didáctica contempla el primer año de las enseñanzas elementales de música, es decir, en aproximadamente 32 sesiones durante los primero 10 a 15 minutos de cada clase. Por lo tanto, la unidad tendrá un desarrollo cronológico total de alrededor de 8 horas.</p> |

| Objetivos |
|--|
| <p><i>Como público:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar audiciones de improvisaciones de intérpretes expertos donde se realicen notas largas y movimientos pausados, para obtener información respecto a la búsqueda del sonido personal <p><i>Como intérprete:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el montaje y las partes del saxofón • Adoptar una posición adecuada y relajada con el instrumento • Conocer los fundamentos de una respiración óptima • Fortalecer la musculatura implicada en la embocadura • Realizar ataques con la lengua para generar el sonido • Conocer las notas de las escalas de Blues • Improvisar con una escala de Blues a través de notas de larga duración • Incorporar la expresividad en las interpretaciones <p><i>Como estudiante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir hábitos de calentamiento adecuados con el instrumento • Inventar técnicas de autoaprendizaje innovadoras relacionadas con el |

calentamiento

- Utilizar diferentes recursos didácticos, especialmente los relacionados con las nuevas tecnologías

Objetivos relacionados con el lenguaje musical:

- Mejorar las habilidades rítmicas a través de la improvisación con notas largas
- Transcribir improvisaciones sencillas que incorporen sonidos de larga duración
- Analizar improvisaciones simples que incorporen sonidos de larga duración
- Tocar con sonidos de larga duración las notas implicadas en una escala de Blues

Contenidos

Como público:

- Audición de improvisaciones que incorporen sonidos de larga duración
- Contextualización de las audiciones

Como intérprete:

- Montaje y partes del instrumento
- Desarrollo de una posición corporal natural y relajada con el instrumento
- Asimilación de una respiración óptima
- Fortalecimiento de la musculatura implicada en la embocadura
- Ejercitación de la lengua en el ataque
- Iniciación a la improvisación con sonidos de larga duración
- Incorporación de la expresividad en las interpretaciones

Como estudiante:

- Adquisición de hábitos de calentamiento con el instrumento
- Invención de rutinas de estudio relacionadas con el calentamiento
- Incorporación de diferentes recursos didácticos en el calentamiento, sobre todo los vinculados con las nuevas tecnologías
- Realización de estiramientos de manos y cuerpo para distender las tensiones corporales

Contenidos relacionados con el lenguaje musical:

- Desarrollo de las habilidades rítmicas a través de la improvisación con notas largas
- Transcripción y análisis de improvisaciones sencillas que incorporen sonidos de larga duración
- Improvisación con sonidos de larga duración utilizando las notas de la escala de Blues en una estructura de Blues simple

Metodología

Tal y como hemos señalado en el diseño de la programación didáctica, la metodología debe tener una orientación constructiva, promoviendo la participación activa y reflexiva del estudiante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es necesario adaptar la unidad a partir de los conocimientos previos de los alumnos, con la intención de construir un aprendizaje significativo de los contenidos. Las actividades propuestas a continuación se plantean de forma abierta, con la intención de que sean los propios implicados en el proceso (profesor y alumno) los que adecúen y modifiquen las acciones en relación a las posibilidades, necesidades, expectativas y avances específicos de cada estudiantes.

Actividades*Como público:*

- El profesor podrá buscar música o vídeos donde se interpreten improvisaciones que contengan sonidos de larga duración, invitando al alumno a escuchar de forma analítica la formación y características del sonido personal del intérprete. El profesor puede proponer además una contextualización histórica de la audición, invitando al estudiante a investigar sobre el intérprete y sus posibles influencias. En esta actividad el maestro deberá guiar al estudiante hacia el reconocimiento de la riqueza sonora del material escuchado, trabajando la audición consiente de aspectos específicos del material tales como: articulación, proyección del sonido, afinación, habilidades rítmicas y sonido personal del intérprete.

Como intérprete:

- A través de improvisaciones con notas de larga duración (blancas o redondas) en pulsaciones lentas utilizando las escalas de Blues, se podrán trabajar los contenidos relacionados con: el desarrollo de una posición corporal natural y relajada; la asimilación de una respiración óptima; el fortalecimiento de la musculatura implicada en la embocadura y la ejercitación de la lengua en el ataque (articulación), incorporación de la expresividad en la interpretación.

Como estudiante:

- A través de las improvisaciones realizadas durante el calentamiento con sonidos de larga duración utilizando las escalas de Blues, el profesor deberá invitar al alumno a reflexionar sobre la importancia de adquirir hábitos de calentamiento con el instrumento. Así mismo, el maestro debe promover

que el estudiante construya sus propias rutinas de estudio relacionadas con el calentamiento, incorporando diferentes recursos didácticas y haciendo especial hincapié en la utilización de las nuevas tecnologías. Por otra parte, será necesario que el estudiante realice estiramientos de manos y cuerpo para distender las tensiones corporales. Estos ejercicios deben ser realizados bajo la tutela del profesor, sobre todo en los primeros momentos, con el fin de evitar daños producidos por movimientos inadecuados.

Evaluación

Tal y como hemos formulado en el diseño de la programación, es necesario realizar una evaluación inicial o de diagnóstico con el fin de conocer los conocimientos previos de los alumnos. Para tales efectos el profesor deberá diseñar una evaluación global, investigando sobre los conocimientos y aptitudes musicales de sus estudiantes. Además, al principio del curso el maestro tendrá que evaluar las capacidades del alumno *como estudiante*, es decir, si posee hábitos de estudios heredados de otras disciplinas que puedan ser aplicados en el desarrollo de la unidad. Por ejemplo, si el estudiante ha practicado algún deporte, es una buena posibilidad verbalizar las rutinas que el alumno realizaba durante el calentamiento de dicho entrenamiento, con la intención de relacionar ambas prácticas y tomar como punto de partida los conocimientos previos del estudiante. Por otra parte, a lo largo del curso es necesario que, tanto el profesor como el alumno, evalúen el proceso de calentamiento. Es decir, es necesaria una evaluación formativa conjunto de los implicados en el proceso que permita conocer si las actividades que se están desarrollando resultan adecuadas con los objetivos formulados. Posteriormente, al culminar el año, es fundamental realizar una evaluación final que permita conocer los resultados finales y valorar las posibles mejoras.

Los instrumentos de evaluación que se proponen son:

- Observación directa: Evaluación, a través de la observación, referente a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje realizada en la clase tanto por el profesor como por el alumno.
- Observación indirecta: Evaluación por medio de la observación del trabajo realizado por el alumno en casa.
- Entrevista personal: Evaluación inicial, formativa y final, a través del diálogo reflexivo. Relacionada con las necesidades, carencias y expectativas del proceso de enseñanza.
- Pruebas: Evaluación desde perspectivas innovadoras distanciadas de los modelos clásicos de examinación. Diseñadas desde visiones que se alejen de la calificación sentenciosa y punitiva.

- Grabaciones en video: Evaluación audio-visual de las interpretaciones. Realización de historial online que permita el seguimiento del proceso interpretativo.

Diario de clases en Google Classroom: Registro conjunto online del profesor y el alumno relacionado con el proceso de enseñanza.

Criterios de evaluación

Como público:

- Describir los elementos característicos de las interpretaciones de improvisadores expertos, tanto musicales como del contexto sociocultural

Como intérprete:

- Mostrar una relación corpórea orgánica con el instrumento
- Utilizar adecuadamente el aire durante la interpretación
- Mantener un sonido seguro y proyectado
- Reproducir articulaciones sencillas, a partir de líneas melódicas improvisadas de nivel
- Improvisar estructuras melódicas de nivel a través de la escala de blues
- Relacionar la interpretación con la impresión afectiva (expresividad) que genera la música

Como estudiante:

- Mostrar la capacidad de investigar y probar recursos metodológicos innovadores
- Manifiestar constancia y perseverancia en el estudio del instrumento
- Incorporar los medios materiales o conceptuales necesarios para dar soporte y facilitar el aprendizaje instrumental, especialmente a través de las nuevas tecnologías

Criterios de valuación relacionados con el lenguaje musical:

- Interpretar, a través del instrumento, estructuras rítmicas improvisadas dentro de construcciones melódicas de nivel.
- Identificar auditivamente, llevar a notación musical e interpretar fragmentos de improvisaciones simples adaptadas al nivel

- Reconocer e investigar sobre los elementos constitutivos de las improvisaciones musicales.
- Tocar improvisaciones de nivel utilizando las escalas de Blues

Referencias

- Alcalá-Galiano, C. (2007). La improvisación en la historia de la música y de la educación: estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 Años. (Tesis doctoral). Universidad de Madrid, Madrid, España.
- Asensio, M. (2012). El saxofón en España (1850 – 2000). (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Ashley, R. (2009). Musical improvisation. En S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Ed.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Azzara, C. (2002). Improvisation. En R. Colwell (Ed.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Schirmer Books.
- Azzara, C. & Snell, II, (2016). Assessment of Improvisation in Music. *Oxford Handbooks Online*.
- Barrett, F. J. (1998). Coda-creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. *Organization Science*, 9(5), 605–622.
- Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford: Oxford University Press.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid : La Muralla.
- Bújez, A. (2017). *La planificación docente en los conservatorios de música*. Antequera: ExLibric.
- Covington, K. (1997). Improvisation in the aural curriculum: An imperative. *College Music Symposium*, 37, 49–64.
- Deprés, J.-P., & Dubé, F. (2014). Marco Conceptual para Ayudar al Maestro de Instrumento a Integrar la Improvisación Musical en su Práctica Pedagógica. *Revista Internacional De Educación Musical*, 2, 24–35.
- Gordon, E. (1997). Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory. Chicago: GIA.
- Gordon, E. (1998). Harmonic improvisation readiness record and rhythm improvisation readiness record. Chicago: GIA.
- Guilbault, D. M. (2009). The effects of harmonic accompaniment on the tonal improvisations of students in first through sixth grade. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 81–91.
- Kenny, B. J. & Gellrich, M. (2002). Improvisation. En R. Parncutt & G. McPherson (Ed.). *The science and psychology of music performance*. Nueva York: Oxford University Press.

- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 36–40.
- Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 1, 27–38.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). Composition and improvisation. En *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Nueva York: Oxford University Press.
- López, N. (2016). Israel Mira: Estudio sobre la utilización de sus libros para saxofón como recurso metodológico en la región de Murcia. *Sinfonía Virtual*, 31, 1–9.
- Miján, M. (2007). *La Técnica Fundamental del Saxofón Vol.1*. Valencia: Impromptu Editores.
- Mira, I. (1992a). *Cómo sonar el saxofón Vol. 1*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (1992b). *Cómo sonar el saxofón Vol. 2*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (1996a). *Cómo sonar el saxofón Vol. 3*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (1996b). *Cómo sonar el saxofón Vol. 4*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (2006). Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. Alicante, España.
- Molina, E. (1998a). Improvisación y educación musical en España *. *Música Y Educación*, 1–14.
- Molina, E. (1998b). La improvisación y el lenguaje musical. *Eufonía*, 1–13.
- Montano, D. R. (1983). The effect of improvisation in given rhythms on rhythmic accuracy in sight reading achievement by college elementary group piano students. Kansas: Universidad de Misuri.
- Montello, L. (1989). Utilizing music therapy as a mode of treatment for the performance stress of professional musicians. Nueva York : Universidad de Nueva York.
- Norgaard, M. (2011). Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 109–127.
- Oldenkamp, M; Kastelein, J. (2003). *Escuchar, leer y tocar el saxofón Vol.1*. Nijehaske: De Haske.
- Peters, G. (2013). *Improvisation and Time-Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.

Pressing, J. (1998). Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication. En B. Nettl & M. Russell (Ed.). *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao : Universidad de Deusto.

Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of Music Theory*, 40(1), 1–38.

Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Torrado, J; Pozo, J. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura Y Educación*, 20(1), 35–48.

Young, S. (2004). The interpersonal dimension: A potential source of musical creativity for young children. *Musicae Scientiae*, 7(1 suppl), 175–191

4.3. Tercera etapa

4.3.1. Validación del programa

OE4: Validar el diseño de una programación didáctica para enseñanzas no regladas de saxofón, fundamentada en la improvisación en música moderna como eje vertebrador.

En relación al proceso de validación de la primera propuesta de la programación didáctica, es importante señalar que un *programa* consiste en el diseño, mediante un trabajo reflexivo y meditado, de un plan de acción sistemático de metas educativas valiosas. Con la intención de generar una mejora en el diseño de la primera propuesta del programa, antes de su implantación, hemos realizado una evaluación inicial o *evaluación del programa en cuanto tal* (Pérez, 2006). En este sentido, consideramos la definición de Pérez (2000), el cual señala que la *evaluación de programas* consiste en:

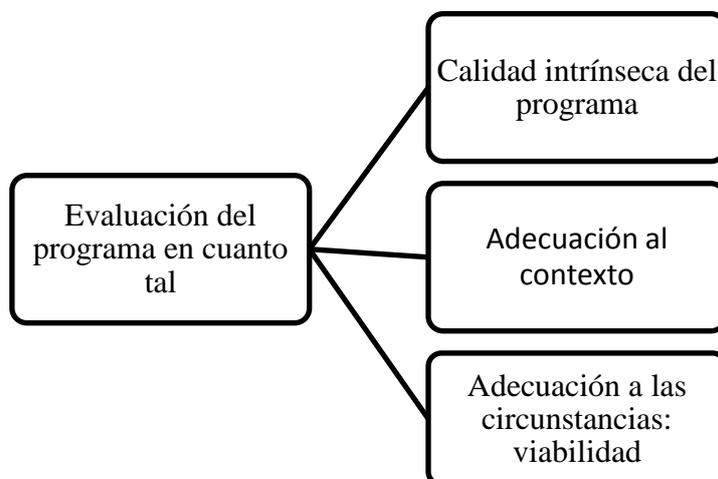
"Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso" (P.272).

La evaluación inicial del diseño significa un proceso fundamental dentro del trabajo propuesto en el programa, ya que permite valorar su calidad de forma previa al posterior proceso de implantación y desarrollo, orientando las posibles decisiones para su mejora. Por lo tanto, la finalidad de la evaluación inicial es eminentemente preventiva ya que propicia, después de su realización, la aplicación del programa en condiciones más favorables, reduciendo las posibilidades de fracaso (Pérez, 2006). Es decir, a través de la evaluación inicial podrán emerger medidas prospectivas que potencien la intervención, influyendo directamente en las posibilidades de

consecución de los objetivos propuestos. Además, Pérez (2006) sugiere tres objetivos fundamentales dentro del proceso de evaluación inicial:

- a) Comprobar, antes de aplicar el programa, si será evaluable.
- b) Decidir si procede implantarlo, puesto que se considera viable.
- c) Excluir el diseño del programa como causa de resultados insuficientes, inadecuados o insatisfactorios en el caso de que estos se produzcan. (p.219)

Para el diseño de la evaluación inicial de nuestro programa nos fundamentaremos en la propuesta de Pérez (2006), que como ya hemos señalado especifica ésta primera etapa evaluativa como *la evaluación del programa en cuanto tal*. Al respecto el autor propone tres grandes dimensiones que deben ser objeto de evaluación durante este proceso: Calidad intrínseca del programa, adecuación al contexto y adecuación a las circunstancias: viabilidad. En el siguiente diagrama podemos ver los tres puntos que emergen del proceso de evaluación inicial:

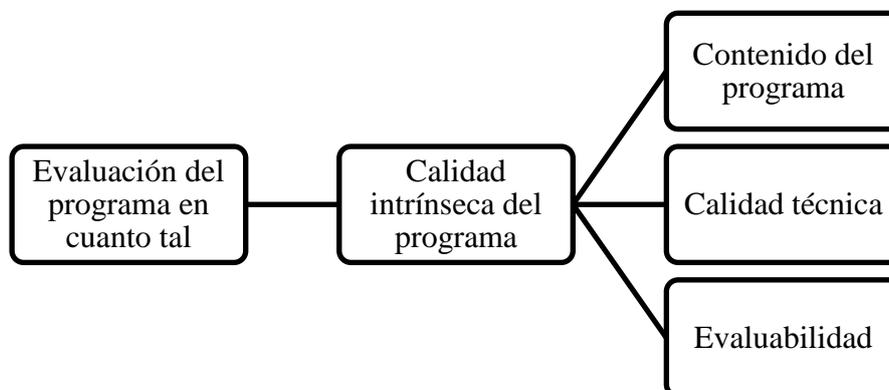


Cuadro 4.3. Objetos de evaluación inicial. Propuesta de Pérez (2006)

Calidad intrínseca del programa

Se refiere a la cualidad del programa, es decir, a que el documento plasme el conjunto de exigencias técnicas mínimas necesarias para su desarrollo óptimo. En este sentido, el programa debe incorporar un plan de acción sistemático que permita la consecución de unos objetivos educativamente valiosos. Al respecto Pérez (2006)

define tres partes que delimitan la evaluación de la calidad intrínseca del programa: Contenido del programa, calidad técnica y evaluabilidad. En el siguiente diagrama podemos apreciar las diferentes secciones definidas por el autor:



Cuadro 4.4. Objetos de evaluación inicial (calidad intrínseca del programa). Propuesta de Pérez (2006)

En relación al **contenido del programa**, será necesario evaluar el conjunto de elementos que lo configuran. En este sentido, las partes mínimas que debe contener un programa educativo son acotadas por Pérez (2006) en: Objetivos, medios y recursos, y sistema de evaluación. En relación a los Objetivos, estos deben ser evaluados por su importancia (entidad), es decir, deben ser relevantes y trascendentes. Además, los objetivos deben abogar por el cumplimiento de metas claramente educativas, dejando de lado actividades inferiores de formación como puede ser el mero adiestramiento. Así mismo, los objetivos deben ser fruto de unas necesidades, carencias o expectativas de los estudiantes, detectadas a través del resultado de métodos sistemáticos y reflexivos para su descubrimiento, donde la investigación forma parte fundamental dentro del proceso. Otro elemento clave que permitirá evaluar el contenido del programa es identificar si está respaldado por alguna teoría o concepción teórica, la cual debe ser asumida y corroborada como válida en el momento en que se diseña el programa.

Sobre los medios y recursos, lo esencial es que sean adecuados y suficientes. Es importante destacar que los medios no implican únicamente los materiales, sino que también los medios humanos, así como los medios organizativos. En relación al

sistema de evaluación, la cualidad fundamental que debe cumplir es que haya sido diseñado en relación y coherencia con los objetivos y los medios propuestos en el programa.

Respecto a la **calidad técnica**, un programa puede poseer una fundamentación sólida y cumplir con una propuesta de metas y objetivos educativos relevantes, pero no contar con una formulación adecuada que cumpla y respete las exigencias técnicas establecidas formalmente para su diseño. En este sentido, Pérez (2006) delimita al menos el cumplimiento de los siguientes elementos que técnicamente deben estar presentes dentro de un programa educativo: Objetivos, medios y recursos, actividades y sistema de evaluación. La calidad técnica implica que dichos elementos hayan sido formulados de forma específica y precisa, a través de actividades adecuadas y coherentes

La **evaluabilidad** determina la cualidad del programa como evaluable, es decir, es fundamental que el diseño del programa reúna las condiciones necesarias para ser sometido a evaluación. Al respecto, el autor propone tres elementos que deben ser considerados en este punto: el propio contenido, la metodología prevista y el lenguaje utilizado.

Adecuación al contexto

Pérez (2006) hace la salvedad de que en contextos educativos, así como en otros espacios del desarrollo humano, las cosas no son buenas ni malas, sino adecuadas, suficientes, idóneas... Es decir, es preciso que el programa contenga una armonía eficaz con el contexto donde se va a desarrollar, determinado por dos elementos:

- Que cumpla con una necesidades, carencias y expectativas reales de los estudiantes implicados en el procesos, permitiendo establecer metas educativas valiosas.
- Que las características del lugar y el momento en que será aplicado el programa sean suficientes e idóneas, es decir, es necesario evaluar el ambiente concreto donde se llevará a cabo, así como su propia dinámica conformada por elementos tales como las costumbres y las relaciones interpersonales.

Adecuación a las circunstancias: viabilidad

Dice relación con la evaluación de la factibilidad del programa, es decir, si posee planteamientos serios y rigurosos que se puedan realizar de forma realista. A través de este punto de la evaluación inicial se pretender dejar de lado el planeamiento de metas inviables, que puedan ser demasiado ambiciosas o por el contrario, carezcan de trasfondo y resulten insuficientes o inadecuadas para los objetivos propuestos. En este sentido, un programa puede ser inviable tanto por una incongruencia con los medios que son factibles de utilizar, así como con la implicación de las personas involucradas en el proceso.

Tal y como hemos señalado anteriormente, la propuesta de este autor plantea tres aspectos generales que conforman al proceso de evaluación inicial o *evaluación del programa en cuanto tal*: Calidad intrínseca del programa, adecuación al contexto y adecuación a las circunstancias: viabilidad. Para más detalles respecto a los criterios de evaluación propuestos por Pérez (2006) y su relación con las preguntas que hemos diseñado para el cuestionario de validación.⁵⁵

Metodología de evaluación inicial: Juicio de expertos

Hemos llevado a cabo la evaluación inicial del programa por dos expertas que, por su formación y experiencia, han emitido juicios de valor que representan argumentos con autoridad sobre la materia. Dichas expertas poseen las siguientes características que les hacen idóneas dentro del proceso:

Experta 1 (De ahora en adelante EX1) : Profesora titular de conservatorio. Doctora en didáctica de la música. Titulada superior en música. Titulación profesional de piano. Diploma pedagógico de educación musical Willems. Maestra de educación primaria. Actualmente desarrolla su labor docente en la etapa de los estudios musicales de grado profesional donde imparte las materias de lenguaje musical, armonía y acompañamiento. Su línea de investigación se centra en el estudio de estrategias que permitan a los estudiantes adquirir y/o mejorar sus habilidades auditivas musicales.

⁵⁵ Ver marco metodológico de la tesis: 3.2.3 *Tercera etapa: Validación y rediseño del programa.*

Experta 2 (De ahora en adelante EX2) : Profesora titular de un centro de enseñanzas integradas de música. Doctora en didáctica de la música. Titulaciones de Profesora superior en pedagogía musical, profesora de solfeo, teoría de la música, transposición y acompañamiento y profesora de flauta de pico en Conservatorio. Alto cargo en el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en el área de las enseñanzas de música. Su línea de investigación se centra en el estudio de cómo favorece la educación musical en el logro de las competencias básicas.

Análisis del contenido realizado por los expertos

Considerando la propuesta de Pérez (2006), corresponde a los evaluadores (expertos) valorar la documentación que complementa y justifica el diseño del programa a través del análisis de contenido. Para tales efectos, hemos anexado un resumen de las cuatro fuentes de donde emergen los datos que nos han llevado al diseño del programa como resultado de nuestra investigación. Dicho compendio de resultados ha sido incorporado al principio del programa, con el fin de facilitar la lectura a los expertos que forman parte del proceso de evaluación inicial. Tal y como hemos señalado en la sección del programa *Aportaciones de la investigación en el diseño del programa*, los cuatro bloques que confluyen en su diseño son: Marco teórico, cuestionario a los alumnos, entrevistas a profesores y análisis de manuales.

Resultados

Previa a la exposición de los datos cuantitativos obtenidos con el cuestionario de validación, presentamos la información lograda a partir de las **observaciones** realizadas por los expertos⁵⁶, pues aportarán información significativa para la interpretación de la información.

Análisis de las observaciones de las expertas

Los resultados obtenidos a partir de las observaciones realizadas por las expertas muestran que los comentarios realizados por **EX1** son altamente positivos respecto al diseño y fundamentación de la programación. En este sentido, EX1 señala que el programa posee:

⁵⁶ Ver las observaciones literales en el Anexo de la tesis.

- Una fundamentación y un diseño coherente.
- Una contextualización y justificación adecuada.
- Adaptabilidad y flexibilidad del programa respecto a los diferentes estudiantes.
- Una buena formulación en la agrupación propia de los objetivos y su relación con la normativa.
- Unos contenidos adecuadamente relacionados con los objetivos.
- Una correcta secuenciación de los contenidos.
- Una concepción educativa basada en unos principios metodológicos relacionados con una visión constructiva de la enseñanza musical.
- Unos criterios e instrumentos de evaluación adecuados y coherentes con los objetivos.

Sin embargo, EX1 sugiere tres puntos que considera posibles de mejorar dentro del diseño de la programación:

1. Especificar en el ejemplo de la Unidad Didáctica del programa (Calentamiento) si es necesario que los alumnos tengan algunos conocimientos previos concretos para abordar el estudio.
2. Añadir más unidades didácticas para las otras secciones propuestas dentro de la clase (técnica, repertorio y reflexión).
3. Incorporar más referencias en las ideas que llevan al diseño del programa.

En relación a las observaciones realizadas por **EX2**, podemos apreciar ciertas discrepancias respecto al diseño de la primera propuesta de la programación, especificada en los siguientes puntos:

1. En el programa hablamos de que las escuelas de música imparten las *Enseñanzas Elementales de Música*, pero en Catalunya, al no existir una ordenación de referencia, se les denomina como *Enseñanzas no Regladas de Música*. Es decir, en Catalunya cada centro de enseñanza puede programar como le parezca conveniente su proyecto educativo.
2. En el programa utilizamos el decreto 179/1993 que es una normativa de autorización de escuelas de música y danza y no de ordenación.

3. Los objetivos del programa nacen del decreto 179/1993 que propone objetivos de centro pero no objetivos de instrumento.
4. La experta propone utilizar otra normativa que no se aplica en Catalunya después que se decidiese no impartir el grado elemental de música, el Decret 322/1993, que estableix l'ordenació curricular del grau elemental d'ensenyaments musicals.
5. Sugiere la incorporación de las competencias específicas de música dentro del diseño del programa.
6. Sugiere que se especifique de forma más detallada la idea de la utilización de la improvisación musical como eje vertebrador de la enseñanza.
7. Sugiere organizar los objetivos a través de las competencias básicas de música para secundaria.
8. En la redacción de los contenidos existen errores que hacen pensar en actividades o metodologías.
9. Para la evaluación sugiere una reorganización de su estructura en tres bloques: proceso, actividades e instrumentos. Además propone especificar los criterios de evaluación y descartar el término "de nivel" en su redacción.
10. Plantea la necesidad de incorporar rúbricas de evaluación.
11. Sugiere incorporar un ejemplo relacionado con la evaluación.

Fundamentándonos en cada uno de los puntos expuestos anteriormente relacionados con las observaciones realizadas por las expertas, hemos considerado las siguientes acciones para el rediseño de la programación:

A partir de EX1:

1. No detallaremos la necesidad de conocimientos previos de los alumnos en el ejemplo de la Unidad Didáctica: Calentamiento, ya que cada estudiante puede afrontar la práctica a partir de sus conocimientos específicos. Es decir, la unidad didáctica se ha propuesto expresamente abierta y adaptable a las diferentes habilidades y conocimientos que puede tener el alumno, siendo responsabilidad del profesor como guía del aprendizaje, realizar una evaluación inicial de diagnóstico y adaptar la propuestas a dichos resultados.

2. No incorporaremos nuevas unidades didácticas para las otras secciones propuestas de la clase (técnica, repertorio y reflexión). El motivo principal de dicha decisión se fundamenta en que el trabajo de nuestra investigación se centra en el diseño de una programación didáctica general y no en la elaboración específica de las unidades didácticas. Este trabajo concreto es deber de los profesores que la pongan en marcha, construyendo las diferentes especificaciones del programa en relación con la realidad de sus centros. Es decir, las unidades didácticas, entendidas como la concreción máxima del currículum, deberán ser el reflejo concreto del contexto donde se aplica la programación. Adaptando los objetivos, los contenidos y la evaluación a las características puntuales del alumnado que participe del proyecto educativo en cada centro de enseñanza.

3. Sí añadiremos más referencias en las ideas que llevan al diseño del programa, no obstante, en el texto enviado a los evaluadores se desligaron algunas referencias con la intención de facilitar la lectura. Dichas referencias volverán a formar parte del texto en la segunda propuesta del programa.

A partir de **EX2**:

1. Sí modificaremos la manera de referirnos a la enseñanza impartida por las escuelas de música en Catalunya. En este sentido, ya no diremos *Enseñanzas Elementales* sino *Enseñanzas no Regladas de Música*.

2. Respecto a la fundamentación de la programación realizada a partir del DECRET 179/1993, de 27 de juliol, pel qual es regulen les escoles de música i de dansa, el cual la experta no considera adecuado, sino que sugiere el decreto 322/1993, señalamos:

A partir de nuestra investigación relacionada con la normativa que rige a las escuelas de Música en Catalunya, hemos obtenido la siguiente información:

a. El Decreto 322/1993 no aparece ni en la página web de las Escuelas Municipales de Música de Barcelona, ni en los Proyectos Educativos de las mismas. Tampoco en la "Guía Música" (2018) del Departament d'Ensenyament donde señala, donde señala

específicamente: "Les escoles de música autoritzades es regulen pel Decret 179/1993, de 27 de juliol"(p.5). En estos casos señalados anteriormente, siempre se hace referencia únicamente al decreto 179/1993.

b. Escribimos al Servicio de Ordenación de Enseñanzas de Régimen Especial preguntando por las normativas que rigen a las escuelas de música en Catalunya y la respuesta fue la siguiente:

Us comuniquem que s'ha donat resposta a la vostra comunicació amb codi: L3SC4QVDW-1. Data d'emissió: 18/01/2018

Resposta:

*En Catalunya, la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, en el capítulo III de las enseñanzas de régimen especial, artículo 65, indica que la música es una de las enseñanzas artísticas. Las enseñanzas artísticas se basan en dos ofertas formativas: una reglada, que incluye varios grados y con un alto nivel de exigencia que corresponde al objetivo de preparar para la práctica profesional y otra, no reglada, para personas que quieren alcanzar un nivel de conocimientos artísticos adecuados para la práctica musical propia. Las Escuelas de música autorizadas por el Departament d'Ensenyament imparten enseñanzas de música no regladas, por lo tanto no conducen a la obtención de un título oficial. **Las escuelas de música autorizadas están reguladas por el Decreto 179/1993, de 27 de julio, que regula las escuelas de música y danza.***

c. Al no encontrar una normativa específica para el área instrumental, en el diseño del programa hemos tomamos como referencia los objetivos que aparecen en el *Decreto 179/1993* y señalamos concretamente en la programación que: "Recordamos que el *Decreto 179/1993* de Catalunya establece objetivos de carácter general y no específica sobre aspectos instrumentales concretos" (p.19)

Por lo tanto, fundamentándonos en todo lo expuesto anteriormente, no modificaremos la fundamentación legal de la programación. Sin embargo, sí explicitaremos sobre la existencia del *DECRET 322/1993*, de 24 de novembre, pel qual

s'estableix l'ordenació curricular del grau elemental d'ensenyaments musicals propuesto por EX2, concretando que es una normativa vigente pero que no se aplica.

2/3. No modificaremos los objetivos del programa porque nacen del decreto 179/1993. En este sentido, los objetivos de cualquier programación didáctica deben surgir de la normativa aplicada en Catalunya con la finalidad de establecer una propuesta coherente con las regulaciones legales establecidas.

4. No utilizaremos el Decret 322/1993, pues tal como señala EX2 es una normativa que no se aplica.

5. Sí incorporaremos un apartado relacionado con las competencias específicas que se pretenden desarrollar con la programación.

6. Sí especificaremos de forma más detallada la propuesta central del programa, entendida como la utilización de la improvisación musical como eje vertebrador de la enseñanza.

7. No organizaremos los objetivos a través de las competencias básicas de música para secundaria. En este sentido, las Enseñanzas no Regladas de Música forman parte de un régimen de enseñanza de Régimen Especial, y la enseñanza secundaria es una Enseñanza Obligatoria. Al respecto consideramos que tomar como base las competencias básicas de música de secundaria se aleja del sentido amateur del aprendizaje musical de las escuelas de música, donde los estudiantes (muchas veces adultos) optan libremente por estudiar música.

8. Sí modificaremos la redacción de los contenido, concretando su planteamiento como tal para no permitir una posible ambigüedad interpretativa.

9/10. No reorganizaremos el apartado de evaluación, considerando que a partir de nuestra revisión bibliográfica hemos obtenido la información que nos ha llevado a delimitar los dos apartados que conforman dicho proceso en nuestra programación: Los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación. Además, las secciones de evaluación sugeridas por EX2 (proceso, actividades e instrumentos) se encuentran inmersas en los puntos que hemos propuesto en el programa. No obstante, tal y como

sugiere EX2, sí introduciremos una rúbrica que permita evaluar la propuesta de unidad didáctica denominada Calentamiento.

Datos cuantitativos obtenidos con el cuestionario

Las respuestas que las expertas podían realizar a cada una de las 14 preguntas presentes en el cuestionario⁵⁷ estaban formuladas en escala tipo Likert con los siguientes niveles de acuerdo:

0: Absolutamente en desacuerdo

1: En desacuerdo

2: De acuerdo

3: Completamente de acuerdo

Los resultados cuantitativos obtenidos a través del cuestionario realizado a las expertas refleja directamente los datos logrados con las observaciones efectuadas por las evaluadoras. Es decir, por una parte EX1 evaluó positivamente cada una de las 14 preguntas con una respuesta máxima de 3 para todas. Sin embargo, tal como se ha comentado anteriormente en el análisis de las observaciones, EX2 manifestó ciertas discrepancias que le llevaron a evaluar de forma negativa algunos ítems. Por lo tanto, los resultados muestran que una parte de las preguntas presentan un promedio bajo en su puntuación, motivado por lo que hemos señalado. En este sentido, cabe destacar un comentario realizado por EX2 en el mismo cuestionario: " t'he puntuat més baix alguna de les preguntes per les qüestions formals que ja t'he comentat, no tant per el fons, que em sembla molt interessant."

A continuación presentamos los resultados, no obstante, todas las modificaciones que hemos realizado al programa, así como los puntos que no hemos

⁵⁷ Ver PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO: 3.2.3 Tercera etapa: OE4 validación y reformulación del programa

considerado en su reformulación, ya han sido explicadas al inicio de este ítem. Con la intención de facilitar la lectura, hemos diseñado una tabla que considera: La pregunta, la evaluación de las expertas y las consideraciones para el rediseño del programa:

| 1. Los objetivos del programa son adecuados y suficientes | |
|---|-------------------|
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> Hemos reformulado la redacción de algunos objetivos, considerando la utilización de los verbos más representativos para su elaboración. | |

Tabla 4.18. Evaluación de expertas. Pregunta 1.

| 2. Las metas del programa son pertinentes y relevantes | |
|--|-------------------|
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 3 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> No se han modificado las metas pues ambas expertas las consideran estar <i>Completamente de acuerdo</i> con la afirmación. | |

Tabla 4.19. Evaluación de expertas. Pregunta 2.

| 3. El programa posee una fundamentación y un diseño coherente con las necesidades y expectativas del contexto | |
|---|-------------------|
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 0 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> Si bien no hemos cambiado la normativa en la cual nos fundamentamos, sí hemos realizado cambios en la fundamentación y el diseño expuestos en el análisis de las observaciones de las expertas. | |

Tabla 4.20. Evaluación de expertas. Pregunta 3.

| 4. Los medios y recursos del programa son suficientes y adecuados con su naturaleza | |
|---|-------------------|
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> No se han modificado los medios y recursos pues ambas expertas señalan estar <i>De acuerdo</i> o <i>Completamente de acuerdo</i> con la afirmación. | |

Tabla 4.21. Evaluación de expertas. Pregunta 4.

| | |
|--|-------------------|
| 5. El programa posee un sistema de evaluación coherente con sus objetivos | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> Si bien no se han realizado cambios considerables en el sistema de evaluación, sí hemos incorporado un ejemplo de rúbrica de evaluación como modelo. | |

Tabla 4.22. Evaluación de expertas. Pregunta 5.

| | |
|--|-------------------|
| 6. La información del programa es suficiente y adecuada para la mejora continua | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> No se ha modificado la programación pues ambas expertas señalan estar <i>De acuerdo</i> o <i>Completamente de acuerdo</i> con la afirmación. | |

Tabla 4.23. Evaluación de expertas. Pregunta 6.

| | |
|--|-------------------|
| 7. Los elementos que componen el programa son precisos y especifican de forma coherente su formulación | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 0 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> Hemos reformulado la redacción de los objetivos, los contenidos, como también hemos incorporado una rúbrica de evaluación como modelo. | |

Tabla 4.24. Evaluación de expertas. Pregunta 7.

| | |
|--|-------------------|
| 8. Las actividades propuestas en el programa son adecuadas y suficientes | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> No se ha modificado la programación pues ambas expertas señalan estar <i>De acuerdo</i> o <i>Completamente de acuerdo</i> con la afirmación. | |

Tabla 4.25. Evaluación de expertas. Pregunta 8.

| | |
|--|-------------------|
| 9. El programa posee la suficiente y relevante información necesaria para su evaluación | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> No se ha modificado la programación pues ambas expertas señalan estar <i>De acuerdo</i> o <i>Completamente de acuerdo</i> con la afirmación. | |

Tabla 4.26. Evaluación de expertas. Pregunta 9.

| | |
|---|-------------------|
| 10. El lenguaje utilizado en el programa es claro y preciso | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 0 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> Hemos modificado la redacción de los objetivos y los contenidos | |

Tabla 4.27. Evaluación de expertas. Pregunta 10.

| | |
|--|-------------------|
| 11. El diseño del programa responde de forma adecuada y suficiente a las necesidades y expectativas del contexto, promoviendo la motivación | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> No se ha modificado la programación pues ambas expertas señalan estar <i>De acuerdo</i> o <i>Completamente de acuerdo</i> con la afirmación. | |

Tabla 4.28. Evaluación de expertas. Pregunta 11.

| | |
|---|-------------------|
| 12. Para el diseño del programa se han tomado en consideración las características y circunstancias del contexto | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 1 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> Si bien EX2 ha evaluado <i>En desacuerdo</i> , no hemos modificado la normativa que fundamenta el diseño del programa por los motivos expuestos en el análisis a las observaciones de los expertos. | |

Tabla 4.29. Evaluación de expertas. Pregunta 12.

| | |
|--|-------------------|
| 13. Los medios y recursos del programa son factibles | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> No se ha modificado la programación pues ambas expertas señalan estar <i>De acuerdo</i> o <i>Completamente de acuerdo</i> con la afirmación. | |

Tabla 4.30. Evaluación de expertas. Pregunta 13.

| | |
|--|-------------------|
| 14. El personal que impartirá el programa está capacitado e implicado para la propuesta | |
| Evaluación EX1: 3 | Evaluación EX2: 2 |
| <i>Consideraciones para el rediseño del programa:</i> No se ha modificado la programación pues ambas expertas señalan estar <i>De acuerdo</i> o <i>Completamente de acuerdo</i> con la afirmación. | |

Tabla 4.31. Evaluación de expertas. Pregunta 14.

Las respuestas 3, 7 y 10, evaluadas con un 0 por EX2, así como la 12, puntuada con un 1, representan ítems en los cuales al parecer la experta no considera estar de acuerdo con la fundamentación legal utilizada en el diseño del programa. Al respecto, hemos realizado algunos cambios en el programa, pero no nos hemos fundamentado en el decreto propuesto por la experta. No nos extenderemos en dicha argumentación, pues ya ha sido desarrollado en el análisis cualitativo de las observaciones realizadas por las evaluadoras. Sin embargo, nos llama la atención que EX2 nos proponga que fundamentemos nuestro programa en un decreto que no aparece en ningún texto relacionado con la temática. Aún más, el decreto sugerido ni si quiera fue detallado en la respuesta que nos dio el Servicio de Ordenación de Enseñanzas de Régimen Especial, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

4.3.2. Reformulación y propuesta definitiva del programa

Rediseñar la programación a través de una segunda propuesta, considerando las observaciones y sugerencias realizadas por los expertos durante el proceso de evaluación.

A continuación presentamos las modificaciones que se han realizado a la primera propuesta de la programación, la reformulación ha surgido a partir de los resultados obtenidos a través del proceso de validación. Con el propósito de facilitar la

lectura, hemos diseñado diferentes cuadros que permiten comparar lo señalado en la primera propuesta con su modificación.⁵⁸

Aspectos generales

| Modificación a lo largo de toda la programación en relación al tipo de enseñanza de las escuelas de música | |
|--|----------------------------------|
| Primera propuesta | Propuesta definitiva |
| enseñanzas básicas o elementales de música | Enseñanzas no regladas de música |

Tabla 4.32. Reformulación de aspectos generales

Las competencias

| Modificación relacionada con la inclusión de las competencias específicas de música | |
|---|---|
| Primera propuesta | Propuesta definitiva |
| <p>En este sentido destacamos que en el transcurso de la enseñanza elemental de instrumento están en juego ideas tan importantes para los alumnos como:</p> <p>Desarrollar unos principios técnicos propicios y eficaces, que fundamenten sus estudios futuros, de mayor complejidad.</p> <p>Interiorizar y aplicar desde la práctica las concepciones teóricas que sustenten su acontecer interpretativo.</p> <p>Ahondar en la sensibilidad auditiva a través de la propia práctica instrumental y de la escucha de expertos, así como de la asistencia reflexiva a conciertos.</p> <p>Construir unos hábitos de estudio que se cimienten en la idea del autoaprendizaje y</p> | <p>En este sentido, partiendo de la base de considerar a la improvisación como eje vertebrador del proceso de aprendizaje y fundamentándonos en la propuesta de Vernia (2016), relacionada con las competencias en educación musical, la programación pretende desarrollar las siguientes competencias específicas de música:</p> <p>Técnica instrumental: Desarrollar unos principios técnicos propicios y eficaces, que fundamenten sus estudios futuros, de mayor complejidad.</p> <p>Pensamiento musical: Interiorizar y aplicar desde la práctica las concepciones teóricas que sustenten su</p> |

⁵⁸ Ver la programación definitiva completa en el anexo de la tesis.

| | |
|---|---|
| <p>que potencien las capacidades metacognitivas.</p> <p>Formar parte de un público erudito y formado, que discrimina y tiene capacidad de discernir dentro del mercado musical actual regido por la excesiva información.</p> | <p>acontecer interpretativo.</p> <p>Percepción auditiva: Ahondar en la sensibilidad auditiva a través de la propia práctica instrumental y de la escucha de expertos, así como de la asistencia reflexiva a conciertos.</p> <p>Aprender a aprender: Construir unos hábitos de estudio que se cimienten en la idea del autoaprendizaje y que potencien las capacidades metacognitivas.</p> <p>Cultural y artística: Formar parte de un público erudito y formado, que discrimina y tiene capacidad de discernir dentro del mercado musical actual regido por la excesiva información.</p> <p>Interpretativa: Interpretar diferentes piezas musicales que promuevan el desarrollo de la improvisación.</p> <p>Tecnológica: Gestionar y utilizar las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje de la música.</p> |
|---|---|

Tabla 4.33. Incorporación de las competencias en el programa.

Fundamentación legal

| Modificación relacionada con la fundamentación legal | |
|--|---|
| Primera propuesta | Propuesta definitiva |
| <p>Como ya hemos mencionado, el programa se enfoca hacia la práctica que realiza el profesor de instrumento en las escuelas de música. En este sentido, en las escuelas de música de Catalunya las enseñanzas elementales son impartidas a través de una conjunción de diferentes asignaturas que complementan el proceso de enseñanza y</p> | <p>En Catalunya, la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, en el capítulo III de las enseñanzas de régimen especial, artículo 65, indica que la música es una de las enseñanzas artísticas, la cual posee dos ofertas formativas: una reglada, que incluye varios grados y con un alto nivel de exigencia que</p> |

| | |
|---|---|
| <p>aprendizaje de sus alumnos. Así lo estipula el Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y danza, el cual es su Artículo 8 señala que las enseñanzas ofrecidas por las escuelas de música contendrán obligatoriamente, entre otros programas posibles, uno general que incluya: lenguaje musical, instrumento, práctica vocal e instrumental de grupo⁵⁹.</p> | <p>corresponde al objetivo de preparar para la práctica profesional y otra, no reglada, para personas que quieren alcanzar un nivel de conocimientos artísticos adecuados para la práctica musical propia. Las Escuelas de música autorizadas por el Departament d'Ensenyament imparten enseñanzas de música no regladas, por lo tanto no conducen a la obtención de un título oficial. Las escuelas de música autorizadas están reguladas por el Decreto 179/1993, de 27 de julio, que regula las escuelas de música y danza. No obstante, existe también el DECRET 322/1993, de 24 de noviembre, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau elemental d'ensenyaments musicals, que es una normativa vigente pero que no se aplica en Catalunya.</p> |
|---|---|

Tabla 4.34. Reformulación legal del programa.

Los objetivos

| Modificación relacionada con los objetivos a partir del rol del alumno como público | |
|---|--|
| Primera propuesta | Propuesta definitiva |
| <p>Potenciar la sensibilización auditiva, escuchando a intérpretes expertos en improvisación y analizando el contenido sociocultural, para apreciar la importancia de la música y la improvisación como lenguaje artístico y medio de expresión de los pueblos en los distintos contextos históricos.</p> | <p>Adquirir la sensibilización auditiva, escuchando a intérpretes expertos en improvisación y analizando el contenido sociocultural, para apreciar la importancia de la música y la improvisación como lenguaje artístico y medio de expresión de los pueblos en los distintos contextos históricos.</p> |

⁵⁹ <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/musica/escoles/>

| | |
|---|--|
| Fomentar la experiencia estética de la música asistiendo a conciertos de música improvisada que otorguen la capacidad de conocer in situ a improvisadores experimentados, tanto locales como internacionales, para construir en los alumnos el interés hacia las propuestas artísticas prácticas. | Desarrollar la experiencia estética de la música asistiendo a conciertos de música improvisada que otorguen la capacidad de conocer in situ a improvisadores experimentados, tanto locales como internacionales, para construir en los alumnos el interés hacia las propuestas artísticas prácticas. . |
|---|--|

Tabla 4.35. Reformulación de los objetivos. Rol de público.

| Modificación relacionada con los objetivos a partir del rol del alumno como intérprete | |
|---|---|
| Primera propuesta | Propuesta definitiva |
| Adoptar una posición corporal segura y natural que contribuya a la buena colocación del instrumento a través de una correcta posición y coordinación física durante la interpretación | Adoptar una posición corporal segura y natural que contribuya a la buena colocación del instrumento a través de una correcta posición y coordinación física durante la interpretación |
| Conocer los fundamentos de una respiración educada por medio del desarrollo de los mecanismos corporales que permitan optimizar el uso del aire | Conocer los fundamentos de una respiración educada por medio del desarrollo de los mecanismos corporales que permitan optimizar el uso del aire |
| Adoptar una embocadura controlada que potencie un sonido estable a través del dominio muscular implicado en la emisión | Adoptar una embocadura controlada que potencie un sonido estable a través del dominio muscular implicado en la emisión |
| Dominar la función de la lengua para interpretar diferentes articulación durante las improvisaciones, por medio del control en el picado de las notas | Conocer la función de la lengua para interpretar diferentes articulación durante las improvisaciones, por medio del control en el picado de las notas |

| | |
|---|--|
| <p>Construir las habilidades técnicas y teóricas del nivel para desarrollar improvisaciones melódicas a través de la creación de motivos y frases con la escala de Blues dentro de estructuras musicales simples</p> <p>Practicar la interpretación improvisada en contexto real a través de la ejecución en público, como forma de conocer in situ la performance musical.</p> <p>Vincular sentimientos y emociones en las improvisaciones como forma de expresión y disfrute personal</p> | <p>Construir las habilidades técnicas y teóricas del nivel para desarrollar improvisaciones melódicas a través de la creación de motivos y frases con la escala de Blues dentro de estructuras musicales simples</p> <p>Saber improvisar en contexto real a través de la ejecución en público, como forma de conocer in situ la performance musical.</p> <p>Vincular sentimientos y emociones en las improvisaciones como forma de expresión y disfrute personal</p> |
|---|--|

Tabla 4.36. Reformulación de los objetivos. Rol de intérprete.

| Modificación relacionada con los objetivos a partir del rol del alumno como estudiante | |
|---|---|
| Primera propuesta | Propuesta definitiva |
| <p>Descubrir técnica de autoaprendizaje a partir de la improvisación que fortalezcan las capacidades metacognitivas, utilizando procedimientos y estrategias personales para alcanzar los objetivos</p> <p>Adoptar hábitos de estudio que permitan construir rutinas que potencien conductas reflexivas durante la práctica</p> | <p>Conseguir técnica de autoaprendizaje a partir de la improvisación que fortalezcan las capacidades metacognitivas, utilizando procedimientos y estrategias personales para alcanzar los objetivos</p> <p>Adoptar hábitos de estudio que permitan construir rutinas que potencien conductas reflexivas durante la práctica</p> |

| | |
|---|---|
| Fortalecer la práctica de la improvisación a través del dominio e incorporación de diferentes recursos didácticos, haciendo hincapié en la utilización de la de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje musical | Fortalecer la práctica de la improvisación a través del dominio e incorporación de diferentes recursos didácticos, haciendo hincapié en la utilización de la de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje musical |
|---|---|

Tabla 4.37. Reformulación de los objetivos. Rol de estudiante.

Los contenidos

| Modificación relacionada con los contenidos organizados por roles | |
|---|---|
| Primera propuesta | Propuesta definitiva |
| El alumno como público | El alumno como público |
| Audición de improvisadores expertos y contextualización sociocultural de la música | Improvisadores expertos. Características y contexto sociocultural. |
| Asistencia a conciertos de música improvisada y análisis de la performance de músicos experimentados | Análisis de la performance musical y aportaciones reivindicativas de la música a la sociedad. |
| El alumno como intérprete | El alumno como intérprete |
| Conocimientos del saxofón: partes, montaje y antecedentes históricos | El saxofón: partes, montaje y antecedentes históricos. |
| Desarrollo de una posición y coordinación corporal natural como principio para la relajación durante la interpretación | Posición y coordinación corporal natural como principio para la relajación durante la interpretación. |
| Práctica y control de la respiración y la columna de aire en el desarrollo del sonido personal | La respiración y la columna de aire como parte fundamental en el desarrollo del sonido personal. |
| Fortalecimiento de los músculos faciales como fundamento en la adopción de una correcta embocadura que permita una emisión sonora proyectada y afinada. | la embocadura en la proyección y afinación del sonido. |
| Ejercitación de la lengua y la dinámica para | La lengua y la dinámica para la articulación y el volumen del sonido. |
| | la técnica, coordinación en las destrezas |

| | |
|--|--|
| <p>dominar la articulación y el volumen del sonido en las notas que conforman una improvisación melódica</p> <p>Práctica de ejercicios que potencien el crecimiento de las habilidades técnicas, para lograr un desarrollo óptimo en las destrezas implicadas en la improvisación</p> <p>Iniciación a la improvisación en estructuras musicales simples como el Blues, a través de la creación melódica, utilizando motivos y frases para construir una interpretación consciente y reflexiva.</p> <p>Desarrollo de un repertorio adecuado que se adapte a las inquietudes y necesidades del alumno</p> <p>Tratamiento explícito de incorporación de sentimientos en las improvisaciones, para una potenciación expresiva de la interpretación y el entendimiento de la música como medio que genera emociones en el intérprete y sus oyentes.</p> <p>Actuación en público para practicar en contexto la performance musical improvisada y comprender las aportaciones reivindicativas de la música a la sociedad</p> <p>El alumno como estudiante</p> <p>Investigación de técnicas que promuevan las capacidades metacognitivas a través de la práctica de la improvisación</p> <p>Evaluación constante de rutinas de estudio fundamentadas en la improvisación, para construir hábitos de aprendizaje reflexivos y creativos</p> <p>Incorporación de recursos didácticos variados, resaltando la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo de la improvisación</p> | <p>implicadas en la improvisación.</p> <p>Iniciación a la improvisación en estructuras musicales simples.</p> <p>Repertorio adecuado que se adapte a las inquietudes y necesidades del alumno.</p> <p>Los sentimientos en las improvisaciones, potenciación expresiva de la interpretación la generación de emociones.</p> <p>La practicar en contexto, la performance musical improvisada.</p> <p>El alumno como estudiante</p> <p>Técnicas metacognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la práctica de la improvisación.</p> <p>La evaluación de las rutinas de las estudio fundamentadas en la improvisación, los hábitos de aprendizaje reflexivos y creativos.</p> <p>Los recursos didácticos para el aprendizaje: Las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo del aprendizaje instrumental.</p> <p>Así mismo, hemos definido los contenidos de la programación relacionados con el</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>Así mismo, hemos definido los contenidos de la programación relacionados con el lenguaje musical, que deberán estar presentes durante las clases de saxofón:</p> <p>Práctica y control rítmico durante las improvisaciones, para la interiorización del sentido del pulso y la organización de la duración de los sonidos, que permita la integración de la conciencia temporal.</p> <p>Reconocimiento auditivo y reproducción instrumental y vocal de improvisaciones y melodías adecuadas a nivel, para la interpretación, el análisis y la transcripción a notación musical.</p> <p>Utilización improvisada de los elementos del lenguaje a través de la construcción de melodías con las escalas de blues</p> <p>Aplicación sobre estructuras de blues de los conocimientos armónicos implicados en la improvisación</p> | <p>lenguaje musical que deberán estar presentes durante las clases de saxofón:</p> <p>Ritmo: el sentido del pulso, la organización métrica, la duración de los sonidos, la conciencia temporal.</p> <p>Desarrollo auditivo: Reconocimiento auditivo. La transcripción.</p> <p>Teoría: El análisis y los elementos del lenguaje en la improvisación.</p> <p>Improvisación: la estructura de blues: Aspectos armónicos y melódicos implicados en la improvisación.</p> |
|---|--|

Tabla 4.38. Reformulación de los contenidos.

Evaluación: Ejemplo de evaluación (Rúbrica)

Una de las observaciones realizadas por EX2 fue su incertidumbre relacionada con la posibilidad de evaluar uno de los objetivos de nuestra propuesta del *alumno como intérprete: Vincular sentimientos y emociones en las improvisaciones como forma de expresión y disfrute personal*. Motivados por dicha observación, hemos diseñado una rúbrica que pretender evaluar el criterio de evaluación surgido del objetivo mencionado anteriormente: *Relacionar la interpretación con la impresión afectiva que genera la música. Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumno para desarrollar la expresividad y no desvincular la música con las emociones y los sentimientos*.

Para tales efectos nos fundamentamos en los resultados obtenidos por Torrado (2016), el cual observó que si no se formulan instrucciones concretas que promuevan la utilización de los sonidos para expresar algún contenido emocional concreto, los estudiantes de música se limitan a convertir en material sonoro los signos y símbolos representados en la partitura. Sus resultados muestran que los movimientos, los gestos, la mirada y la actitud en general, es más compleja y proactiva cuando la meta está dirigida a la intención comunicativa/expresiva. Por lo tanto, la incorporación de instrucciones concretas relacionadas con la expresividad les permite a los alumnos tener más conciencia y control sobre sus interpretaciones, potenciando así su nivel de autorregulación y mejorando su aprendizaje.

Considerando lo señalado anteriormente, nuestra rúbrica plantea evaluar una situación de instrucción que promueva la expresión de un contenido emocional en una interpretación improvisada. Nuevamente, nuestra propuesta es abierta y generalizada, con la intención de promover su adaptación a los diferentes niveles y conocimientos previos que pueden tener los alumnos. Por lo tanto, es deber del profesor que aplique nuestra propuesta, adecuar la rúbrica al contexto real donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al alumno, a través del análisis de la performance de músicos expertos, deberá reconocer los elementos que conforman la expresividad en las improvisaciones. A modo de ejemplo, nosotros sugerimos dos:

1. La dinámica: Utilización de las diferentes intensidades del volumen con la intención de generar matices dentro de la obra.
2. El discurso musical: Incorporación de al menos tres secciones dentro de la obra improvisada: planteamiento, nudo y desenlace. Con la finalidad de introducir la elaboración de un recursos expresivos como estrategias de concreción emocional en la obra.

| Rúbrica para evaluar la incorporación de la expresividad en una interpretación improvisada a partir de la utilización de la dinámica y la elaboración del discurso | | | | |
|---|---|--|---|--|
| | 1. Necesita mejorar | 2. Suficiente | 3. Bueno | 4. Excelente |
| Dinámica | Los cambios de intensidad sonora no son relevantes y se dificulta su percepción | Se distinguen algunos cambios relevantes de intensidad sonora | La mayor parte de los cambios de intensidad sonora son relevantes | Todos los cambios de la intensidad sonora utilizados son relevantes |
| Discurso musical: planteamiento, nudo y desenlace | 1. Necesita mejorar No se aprecia la utilización de las secciones del discurso musical | 2. Suficiente Se aprecia someramente la utilización de las secciones del discurso musical | 3. Bueno Se distingue la utilización de las secciones del discurso musical | 4. Excelente Se distingue con claridad la utilización de las secciones del discurso musical |

Tabla 4.39. Rúbrica de evaluación de expresividad.

Capítulo 5: Conclusiones, limitaciones de la investigación y líneas de futuro

5.1. Conclusiones

A continuación se presenta las conclusiones que pueden desprenderse de este estudio a partir de cada uno de los objetivos específicos. Al final terminamos con la conclusión del objetivo general.

Conclusiones a partir del objetivo específico 1:

(OE1): Conocer cómo perciben los estudiante de saxofón la improvisación musical desde lo afectivo, lo cognoscitivo y lo conductual.

Con la intención de mantener una coherencia con los resultados obtenidos, presentamos las conclusiones del objetivo a partir de los tres roles que hemos definido en el alumno: público, intérprete y estudiante.

En el primer rol que hemos nombrado como **público**, los estudiantes consideran que escuchar y asistir a conciertos de música improvisada les gusta y se sienten bien cuando lo hacen. Además, piensan que dichas actividades podrían influir positivamente en el aprendizaje instrumental. Sin embargo, no suelen asistir a conciertos ni escuchan música de forma regular. Por lo tanto, existe una dicotomía entre lo que a los alumnos les gusta y creen que es importante para su aprendizaje y lo que realmente hacen en relación a su rol de público. En este sentido, las nuevas propuestas metodológicas relacionas con la enseñanza instrumental deberían explicitar y evaluar los aspectos relacionados con la escucha y asistencia a conciertos de los alumnos, tal y como lo proponemos en nuestro programa. Es fundamental romper con las barreras que separan la gran importancia que tiene dentro del proceso de aprendizaje el consumo de música de forma deliberada con las actividades reales desarrolladas por parte de los estudiantes.

A partir del segundo rol de **intérprete**, los estudiantes señalan que la práctica de la improvisación les resulta una herramienta fundamental para el aprendizaje de la música en su conjunto, porque cuando improvisan están aplicando sus conocimientos musicales. Sin embargo, no todos sienten satisfacción con sus improvisaciones porque tienen dificultades para emplear de forma fluida sus conocimientos musicales. Es decir, los estudiantes perciben un problema en la aplicación práctica de sus conocimientos musicales a la hora de improvisar. En este sentido, es fundamental que las rutinas formuladas dentro de las propuestas metodológicas enfocadas hacia la enseñanza de la improvisación potencien una constante evaluación positiva de los errores. Así mismo, consideramos que es de cabal importancia la incorporación paulatina de las dificultades dentro del proceso de aprendizaje de la improvisación, con la intención de impedir cualquier tipo de frustración o malas experiencias que puedan llevar al alumno a un posible rechazo de la práctica.

Otro de los conflictos manifestadas por los estudiantes son las dificultades técnicas que tienen cuando improvisan, señalando que se sienten decepcionados cuando no logran desarrollar los recursos interpretativos necesarios para obtener improvisaciones con sentido. Al respecto, consideramos que es esencial fortalecer una evaluación positiva de las equivocaciones que les permita a los estudiantes valorarlas como entes potenciadores del aprendizaje, dejando absolutamente de lado cualquier valoración negativa.

En relación a la experiencia práctica de tocar en público, los estudiantes se sienten mucho más nerviosos cuando improvisan que cuando leen una partitura. Además, dicho nerviosismo les lleva a no ser capaces de aplicar fluidamente sus conocimientos musicales y por lo tanto no les gusta desarrollar improvisaciones en público. En este sentido, pensamos que es necesario potenciar desde el comienzo del aprendizaje instrumental la improvisación en público de los estudiantes, con el fin de evitar el surgimiento del *miedo escénico* o *pánico escénico*, pues es un estado que inhibe y reduce la efectiva comunicación e impide el despliegue de las capacidades expresivas potenciales de los intérpretes. Al respecto, es probable que la incorporación de la improvisación como eje vertebrador del aprendizaje instrumental permita

trabajar desde una perspectiva adecuada la lucha contra el temor escénico de tocar en público.

A partir del tercer y último rol que hemos definido como de **estudiante**, en las rutinas de estudio la conducta de los alumnos hacia la incorporación de nuevas formas de practicar la improvisación es absolutamente abierta y dispuesta. Se sienten más confiados en su aprendizaje cuando abordan diferentes formas de plantearse el estudio porque les ayuda a entender la improvisación desde otras perspectivas. Al respecto, entendemos que la improvisación debe ser incorporada en las rutinas de estudio de los alumnos desde diferentes prismas que le permitan apreciar distintos enfoques para la práctica. Así mismo, consideramos fundamental que el profesor, como guía dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación, oriente y motive a sus estudiante a construir sus propias rutinas de estudio que les otorguen la posibilidad de plasmar su experiencia personal dentro del proceso de aprendizaje.

En relación a los hábitos de estudio, a los alumnos les gusta practicar improvisación cuando estudian en casa, sin embargo les cuesta introducir en sus hábitos de estudio la improvisación y por lo tanto no la practican de forma regular. Es decir, los estudiantes se sienten bien y les gusta estudiar improvisación pero no lo hacen de forma frecuente. Por lo tanto, es necesario guiar al estudiante para que tenga mayor claridad en el trabajo que debe realizar en casa, potenciando la incorporación de la improvisación dentro de sus hábitos de estudio a través de actividades concretas y reguladas periódicamente.

Por otra parte, los alumnos se sienten bien cuando inventan sus propias formas de practicar la improvisación porque además piensan que así la entienden de mejor manera. Sin embargo, no todos se preocupan de pensar en nuevos enfoques para practicar la improvisación. Por lo tanto, percibimos una carencia relacionada con el autoaprendizaje de la improvisación, ya que los alumnos no se preocupan en inventar nuevas formas de enfocar su práctica. En este sentido, es fundamental que las propuestas metodológicas propongan y evalúen actividades que promuevan la creación de rutinas de estudio emanadas de los propios alumnos, entendiendo que el autoaprendizaje es una herramienta crucial en el crecimiento interpretativo.

A modo de síntesis podemos realizar las siguientes afirmaciones en relación a las conclusiones de este objetivo:

En relación a los sentimientos y emociones, los alumnos:

- Se sienten bien y les gusta escuchar jazz y asistir a conciertos de música improvisada.
- Aplican sus conocimientos musicales cuando improvisan, lo que les genera satisfacción pero les decepciona tener dificultades técnicas.
- Se sienten nerviosos cuando improvisan en público.
- Les gusta abordar distintas maneras de estudiar improvisación y se sienten bien cuando pueden crear sus propias maneras de practicarla, pero no a todos les gusta estudiarla en casa.

En relación a las intenciones, disposición y comportamientos, los alumnos:

- No escuchan jazz ni asisten a conciertos regularmente.
- Cuando improvisan, sí aplican sus conocimientos musicales.
- No suelen utilizar positivamente sus errores surgidos de sus improvisaciones.
- No suelen improvisar en público porque no les gusta.
- Están preparados y activos frente a la utilización de nuevas rutinas de estudio.
- No suelen incorporar la improvisación en sus hábitos de estudio.
- Habitualmente no piensan en nuevas formas de abordar el estudio de la improvisación

En relación a los pensamientos, creencias, los alumnos:

- Piensan que escuchar jazz y asistir a conciertos les ayuda a entender la improvisación.

- Creen que la improvisación les aporta herramientas para el aprendizaje musical en su conjunto.
- Al improvisar, piensan en las habilidades técnicas que deben aplicar.
- Cuando improvisan en público les cuesta pensar en sus conocimientos sobre improvisación.
- Creen que es importante conocer diferentes enfoques para practicar la improvisación.
- Les resulta complicado pensar en sus conocimientos sobre improvisación cuando estudian en casa.
- Piensan que es esencial generar sus propias rutinas de estudio para entender la improvisación.

Conclusiones a partir del objetivo específico 2:

(OE2): Comprender los procesos metodológicos presentes en los manuales de iniciación a la improvisación musical para saxofón.

A continuación presentamos las conclusiones a partir de los dos bloques de análisis: Aspectos formales y Aspectos didácticos.

En relación a los **aspectos formales**, Los tres libros seleccionados coinciden en la incorporación de discos compactos adjuntos que introducen diferentes tipos de acompañamientos a los ejercicios propuestos en los textos. Por lo tanto, la utilización de música como acompañante del trabajo de la improvisación es una herramienta importante, que debe ser utilizada durante las diferentes propuestas didácticas que promuevan su desarrollo.

En relación a la parte introductoria de los libros, las propuestas didácticas exponen diferentes enfoques, de los cuales podemos concluir los siguientes puntos:

- Es importante explicitar una contextualización histórica que permita a los estudiantes situarse en la evolución que ha tenido la música improvisada dentro de la música moderna.
- El estilo de blues refleja el desarrollo del jazz en sí mismo, adquiriendo un destacado valor práctico.
- Un elemento clave dentro de la improvisación es que, después de memorizar una escala, es fundamental empezar a tocar con ella de forma intuitiva, utilizando el oído como guía dentro del proceso de improvisación.
- En una propuesta metodológica enfocada hacia la improvisación, es necesario acotar y definir claramente los requisitos previos necesarios para trabajarla.
- Para lograr una continuidad dentro del proceso de enseñanza de la improvisación, es fundamental organizar propuestas metodológicas divididas en etapas concretas que permitan una sucesión equilibrada y sumativa de los contenidos.

Respecto al rol del maestro, ninguno de los libros señalen la importancia o trascendencia de considerar el trabajo compartido con un profesor o guía. En este sentido, discrepamos con los textos analizados. A través de la información obtenida a lo largo de nuestra investigación hemos podido corroborar que la presencia de un mentor es esencial para un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación.

En relación a los **aspectos didácticos**, podemos concluir los siguientes puntos:

- La armonía de un blues resulta una herramienta interesante para abordar el proceso de iniciación a la improvisación, ya que es posible empezar con estructuras muy simples que se pueden volver más complejas. A través de la incorporación de enriquecimientos armónicos, el blues se puede desarrollar con elementos tales como: dominantes secundarias o sustitutas, progresiones de II-V-I, acordes disminuidos, entre otros.
- Las escalas de blues son estructuras de gran valor dentro del proceso de aprendizaje de la improvisación, pues son herramientas que permite improvisar

de forma libre dentro de toda la estructura de un blues, impulsando las etapas iniciales relacionadas con la experimentación sonora y el desarrollo auditivo y rítmico. Además, las escalas de blues se pueden llevar a niveles más complejos de improvisación, estableciendo una relación directa con los diferentes cambios armónicos presentes en las estructuras del blues.

- En los blues, al igual que en otras estructuras musicales, es posible establecer una organización general en secciones de la obra musical. Es decir, a través del aprendizaje del blues los estudiantes pueden conocer partes tales como: introducción, desarrollo (improvisaciones), temas, coda, entre otras. Dichas secciones permitirían además a los estudiantes impulsar un orden, que les serviría como guía dentro del proceso de la composición musical.
- Si bien la utilización de la *generalización armónica*, es decir, utilizar una única escala para toda la armonía, es una buena herramienta para las etapas iniciales del aprendizaje de la improvisación, es importante que el proceso evolucione hacia el uso de una relación directa escala-acorde que dibuje los cambios armónicos.
- Al ser las escalas mayores una de las primeras estructuras que se aprenden los estudiantes, es fundamental que exista una constante comparación de las materias nuevas con dichas estructuras. En este sentido, a través del denominado análisis numérico, los estudiantes deben ser capaces de contrastar las características interválicas de las escalas mayores con otros elementos musicales tales como: las escalas de blues, los arpeggios, los modos, entre otros. Dicho análisis les permitiría a los alumnos conocer las particularidades de los diferentes elementos musicales presentes en el desarrollo de la improvisación.
- Es importantes la incorporación de melodías concretas dentro de las propuestas metodológicas, que sirvan de complemento al desarrollo de la improvisación. Dichas melodías permitirían al estudiante centrarse en la interpretación de elementos preestablecidos, que a través de su análisis, otorgarían nociones relacionadas con la composición y la conducción melódica.
- Ninguno de los tres libros explicitara la importancia de la forma o estructura relacionada con la construcción del discurso musical al interior de las propias improvisaciones. En este sentido, a lo largo de nuestra investigación hemos

confirmado que es una idea ciertamente dejada de lado, pues ni los profesores entrevistados, ni los métodos analizados hablan sobre este tema. Sin embargo, el resultado de nuestra investigación plasmado en la propuesta de programación didáctica ha querido hacer especial hincapié en que desde el comienzo del aprendizaje de la improvisación, los estudiantes pueden y deben ser capaces de construir un discurso musical con sentido. En este sentido, nos parece fundamental que en las improvisaciones los alumnos puedan reflejar su expresividad gracias a estructuras coherentes, donde sea posible distinguir secciones del discurso tales como la exposición, el nudo y el desenlace, así como diferentes rangos dinámicos y variaciones rítmicas.

- El concepto de *swing*, generalmente relacionado con la interpretación de las corcheas, si bien puede ser representado gráficamente en notación musical para su explicación, es más bien un elemento que debe ser entendido por los alumnos desde la percepción auditiva.
- La utilización de patrones rítmicos preestablecidos es una herramienta imprescindible para el desarrollo interpretativo de las improvisaciones. En este sentido, a partir de la incorporación gradual de modelos, los estudiante podrán improvisar las notas, manteniendo una división del tiempo señalada con anterioridad y así aliviar las dificultades rítmicas que se presentan durante el transcurso de las improvisaciones.
- Para que los estudiantes puedan desarrollar frases estructuradas con sentido en las improvisaciones, el aprendizaje debe ser enfocado desde diferentes perspectivas. A partir de los métodos se desprende que algunos elementos para el aprendizaje son: la incorporación de diferentes modelos rítmicos, la utilización de diferentes registros del instrumento, la introducción de citas de otras melodías, la alternancia de diferentes escalas y arpeggios, la utilización de sustituciones armónicas (sustitución de tritono), la incorporación de pasajes que ejemplifiquen virtuosismo, el uso de frases de preguntas y respuestas e inventar frases personales.
- Si bien los libros analizados no consideran apartados específicos respecto a la utilización de la dinámica, sí incorporan en sus notaciones musicales símbolos para tales efectos. Nos parece de suma importancia un tratamiento claramente

explícito y relevante de la dinámica en el aprendizaje de la improvisación, al contrario de la somera aparición presente en los textos, ya que gracias a la dinámica el estudiante podrá plasmar elementos expresivos en sus improvisaciones que otorguen matices a la interpretación.

- En relación con la articulación, es de cabal importancia empezar su aprendizaje desde las etapas iniciales, ya que su aplicación permitiría a los estudiantes crear interpretaciones más rica en detalles. Para tales efectos resulta fundamental escuchar a improvisadores profesionales y transcribir y analizar sus improvisaciones. En este sentido, si bien existen ciertos patrones estándares que definen la forma de articular en los diferentes estilos de la música moderna, cada músico le otorga un carácter personal, realizando diferentes combinaciones de ataques, ligados y acentuaciones durante sus improvisaciones.

Para la creación de un lenguaje propio de improvisación, que forma parte de las etapas más elevadas de la práctica, los textos formulan que es necesario empezar desde el comienzo desarrollando el oído y escuchando atentamente a los intérpretes expertos. Gran parte de la información necesaria para el fortalecimiento del aprendizaje de la improvisación no se encuentra en los libros que enseñan improvisación, sino en las grabaciones dejadas por los intérpretes profesionales. Por lo tanto, la transcripción musical es esencial, pues de ahí el estudiante podrá obtener gran cantidad de información, trabajando simultáneamente aspectos del lenguaje musical, la memoria y el oído.

En relación a las rutinas de estudio, a partir de los textos se desprende la necesidad sine qua non de la organización de la práctica. Es decir, es fundamental sustentar el estudio en rutinas estructuradas que impidan el divagar. Para tales efectos, es ineludible establecer pautas de tiempo que detallen, además, las diferentes materias que se pretenden estudiar. Es necesario organizar el estudio de forma progresiva, haciendo un especial hincapié en buscar el desarrollo de estudios que generen dificultad, pero que a la vez sean factibles de solventar. Dentro de las rutinas de estudio es preciso potenciar el desarrollo de la memoria, así como promover el

estudio de los diferentes elementos en las 12 tonalidades, con el fin de controlar la transcripción musical y ser capaz de tocar el cualquier tono.

Los estudiantes se deben empapar de una obsesión saludable (*healthy obsession*) relacionada directamente con la práctica deliberada. Es decir, los alumnos deben enfocar sus prácticas hacia rutinas de estudio premeditadas que promuevan la regularidad y la mejora constante. El diseño de las rutinas de estudio debe ser personalizada y evitar que el alumno se sienta incompleto o decepcionado, pues el avance es individual y se relaciona con la obtención de mejoras personales y no a través de comparaciones con los estándares externos.

Conclusiones a partir del objetivo específico 3:

(OE3): Identificar en los profesores de saxofón la visión y aplicación de la improvisación musical en sus clases de instrumento.

A continuación exponemos las conclusiones a partir de los tres bloques que hemos definido para obtener la información necesaria: Procedimientos didácticos utilizados por los docentes para la enseñanza de la improvisación; Concepciones teóricas de improvisación que guían el quehacer docente; Necesidades de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la improvisación en la clase.

Respecto a los **procedimientos didácticos utilizados por los docentes para la enseñanza de la improvisación**, los maestros no trabajen con libros específicos para la enseñanza de la improvisación, así como tampoco detallen la utilización de programaciones didácticas diseñadas particularmente para su desarrollo. Los profesores crean personalmente sus propias metodologías a partir de la confluencia de diferentes elementos surgidos de experiencias personales y profesionales. Es decir, podemos señalar que se manifiesta la paremia de: *cada maestrillo tiene su librillo*.

Por el contrario, consideramos fundamental que la enseñanza de la improvisación se sustente en metodologías de enseñanza actualizadas, que sean el reflejo de procesos reflexivos renovadores, fundamentados en la mejora permanente. Dicha mejora debe ser cimentada en procesos de evaluación constante, no solo del diseño y aplicación de los programas, sino de la propia práctica docente.

Además, sobre este bloque podemos concluir los siguientes puntos:

- En relación con la utilización exclusiva de la lectura musical como herramienta para la enseñanza instrumental, los profesores piensan que no resulta adecuada, pues es aburrida y monótona para los alumnos. Así mismo, la experiencia que genera la improvisación musical es mucho más intensa que la lectura de partituras, pues exige más concentración del intérprete.
- La improvisación se debe enseñar desde el principio del proceso de aprendizaje instrumental y de forma progresiva, evitando la saturación de información.
- Es importante utilizar acompañamientos que permitan al estudiante percibir las estructuras armónicas de los temas cuando improvisan.
- Para lograr improvisaciones con sentido es necesario combinar elementos espontáneos con la interpretación de modelos preestablecidos.
- Existe una suerte de presión por parte de las instituciones que apremian a los profesores por el cumplimiento de programa centrados en métodos que se alejan del desarrollo creativo y la improvisación.
- Para el correcto aprendizaje de la improvisación es necesario que el alumno sea capaz de escuchar a sus compañeros y a otros intérpretes expertos.

Considerando las ***concepciones teóricas sobre la improvisación que guían el quehacer docente***, es posible concluir la existencia de dos tipos de fuentes que definen la improvisación musical. Por una parte los elementos preadquiridos, constituidos por todo el material memorizado con anterioridad a la interpretación improvisada. Por otro lado, el conjunto de elementos espontáneos surgidos durante el transcurso de la improvisación. En este sentido, la improvisación es una forma de expresión de libertad, pues su resultado es una conjugación natural y personal de los elementos musicales que le nutren. Así mismo, la improvisación es un fiel reflejo del intérprete, ya que al improvisar el músico se despoja de sus ataduras y enseña su esencia. Pero la improvisación no es únicamente una práctica enriquecedora desde el punto de vista musical, sino que su experiencia y desarrollo podría tener efectos positivos en otras circunstancias de la vida de los estudiantes. Es decir, la improvisación podría realizar aportaciones a la formación de una manera transversal de los alumnos en aspectos tales como: la superación del miedo al error, potenciar la libertad y la expresividad,

impulsar la concentración y la memoria, fomentar el respeto, la intuición y el afán por descubrir y mejorar.

Respecto a los estilos donde es posible desarrollar la improvisación, de las entrevistas se desprende que el estilo que concentra a los mejores intérpretes y aporta una mayor cantidad de información es el jazz, donde la estructura del blues forma un papel fundamental.

Por otra parte, los entrevistados que se han desarrollado dentro de la música clásica manifiestan una absoluta carencia formativa en relación con la improvisación, señalando que sus estudios en los diferentes centros han dejado constantemente de lado el desarrollo de la creatividad.

En relación a las estructuras pedagógicas de las escuelas de música, a partir de las entrevistas podemos concluir que dichas instituciones no poseen programaciones didácticas específicas que aboguen por la incorporación de la improvisación musical como eje vertebrador del aprendizaje instrumental. En este sentido, cada profesor imparte improvisación en sus clases si le parece adecuado, enseñando a través de metodologías propias y libros que no han pasado por ningún tipo de evaluación específica para tales efectos.

Finalmente, podemos señalar las siguientes afirmaciones emergidas de las entrevistas:

- La improvisación es una herramienta fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del saxofón.
- Existe una evidente y creciente demanda por parte de los estudiantes por aprender la improvisación.
- Al principio los estudiantes creen que estudiar improvisación forma parte de niveles muy altos del aprendizaje y que por ende es una materia muy compleja. Sin embargo, cuando empiezan a aprenderla desde el comienzo, se dan cuenta que es posible desarrollarla desde niveles inferiores, más aún, su estudio les resulta amable y cautivador.
- El blues es una de las formas musicales más idóneas para trabajar el aprendizaje de la improvisación en música moderna, porque cautiva y llama la

atención de los alumnos. Además, se puede variar desde estructuras simples a otras más complejas, otorgando un amplio espectro de posibilidades para los diferentes niveles de improvisación que puedan desarrollar los estudiantes.

Conclusiones a partir del objetivo general:

(OG): Diseñar y validar una programación didáctica para alumnos de saxofón de enseñanzas no regladas, que permita guiar el proceso de iniciación del aprendizaje instrumental incorporando la improvisación en música moderna como eje vertebrador.

A continuación presentamos las conclusiones utilizando fragmentos obtenidos a partir del objetivo general. Respecto al **diseño** de la programación, si bien expresamente mantiene los elementos formales requeridos dentro de cualquier propuesta metodológica, se han realizado las siguientes innovaciones:

- Nuestra propuesta divide al alumno en lo que hemos denominado roles: de público, de intérprete y de estudiante. De este manera, hemos establecido una disociación entre las facetas que el alumno puede tener a partir de su participación dentro del proceso educativo. Dicha diferenciación no es rígida, sino muy por el contrario, son roles que se conjugan constantemente y se entrelazan de forma natural dentro del proceso de aprendizaje musical.

En relación al enfoque del programa hacia **alumnos de saxofón de enseñanzas no regladas**, podemos señalar las siguientes cuestiones:

- La improvisación debe tener un rol destacada desde el comienzo de las enseñanzas musicales, pues sus aportes son indiscutiblemente positivos y fructíferos durante las primeras etapas. A los alumnos les cautiva improvisar y los profesores consideran que es una actividad enriquecedora en todo el espectro del aprendizaje.
- Hemos constatado una carencia de organización metodológica específica que establezca y guíe el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación

musical en las enseñanzas no regladas de saxofón. En este sentido, los profesores no utilizan métodos concretos pues los existentes son demasiado complejos y requieren conocimientos previos medianamente elevados.

En relación a **incorporar la improvisación en música moderna como eje vertebrador**, podemos concluir que la enseñanza del saxofón está claramente vinculada a la música moderna. En este sentido, a nuestro entender sus principales intérpretes son músicos de jazz. No obstante, ratificamos un amplio desarrollo del instrumento dentro de la música clásica o de tradición europea, el cual no ha sido tratado dentro de la investigación. Quizás una de las grandes diferencias que hemos podido encontrar entre la interpretación en música moderna y en música clásica, es que el músico moderno busca una sonoridad y un lenguaje propio con el instrumento, a diferencia del clásico, que intenta ajustarse a los cánones estilísticos establecidos por la tradición. Por lo tanto, nuestro programa se enfoca hacia la búsqueda de ese sonido propio, tan característico de los músicos de jazz.

Pensamos que la improvisación debe ser el eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música, no exclusivamente de la música moderna, sino de cualquier estilo que pretenda enriquecer la creatividad de sus alumnos y aspire a potenciar la expresividad, pues finalmente la música manifiesta con viveza los sentimientos de la persona y se relaciona directamente con el pensamiento original y la imaginación constructiva.

5.2. Limitaciones de la investigación

El alcance de los resultados del estudio está limitado por algunos factores fundamentales:

- Respecto al **cuestionario a los estudiantes**, consideramos que la muestra de 12 participantes es un tanto escasa. Pensamos que una muestra mayor permitiría obtener una mejor representatividad, así como una mayor precisión en los resultados obtenidos.
- En relación con las **entrevistas a los profesores**, nos encontramos con grandes dificultades para que las escuelas de música accedieran a la posibilidad de

hablar con los maestros. Después de una insistente búsqueda de respuesta para concretar las entrevistas, logramos entrevistarnos con 6 profesores. Si bien la muestra posee una representatividad insuficiente considerando el amplio espectro de maestros de saxofón que desempeñan su trabajo dentro de Barcelona Capital, no es menos cierto que nuestros esfuerzos fueron colosales para lograr ese número de entrevistados.

- Sobre los **métodos analizados**, el estudio se ha llevado a cabo bajo una revisión inicial de un amplio y representativo número de libros destinados a la enseñanza de la improvisación, lo que nos ha permitido obtener una visión profunda y detallada del espectro de métodos sobre el tema. La selección de los tres textos analizados se fundamenta en su cercanía con el objeto de estudio, relacionado con las enseñanzas no regladas de música.
- Consideramos que la limitación más trascendente de la tesis es no haber podido implantar el programa y así evaluar los resultados de su aplicación.

No obstante, en relación a las limitaciones expuestas anteriormente, debemos señalar que hemos utilizado todos los esfuerzos disponibles, por lo que las limitaciones de la investigación se fundamentan en ciertas carencias de medios y plazos ajenas a la vasta voluntad y entrega que hemos llevado a cabo para la realización de la investigación, la cual consideramos apropiada dados los recursos disponibles.

5.3. Líneas de futuro

La principal línea de futuro se orienta hacia concretar la implantación del programa y así evaluar los resultados de su aplicación. La información que se necesita recoger se centra en el desarrollo del programa, sobre sus resultados en relación con los objetivos, así como respecto a los efectos (positivos o negativos) no planeados.

También sería interesante poder ampliar el estudio a una mayor cantidad de población, así como llevar la investigación a otros instrumentos musicales.

En el terreno de la transferencia de conocimientos, resultaría interesante:

- Impulsar la formación de una asociación o grupo que promueva la enseñanza y la investigación en la improvisación musical de manera formal y organizada.
- Coordinar grupos de trabajo en torno a la enseñanza de la improvisación formados por los profesores de las escuelas de música.
- Hacer llegar a las autoridades o instituciones pertinentes las evidentes necesidades de formación en improvisación musical por parte de los profesores de música, sobre todo con los vinculados a la música clásica.
- Impulsar la creación de espacios que promuevan la interpretación de música improvisada, no sólo de niveles superiores, sino de etapas de iniciación donde los estudiante puedan compartir sus experiencias y conocimientos.

Referencias

Alba Eguiluz, A. (2015). *Las escuelas de música del País Vasco. Análisis de una realidad educativa*. (Tesis doctoral) Universidad del País Vasco, España.

Alcalá-Galiano, C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación: Estudio Comparativo de la creatividad en la música en niños De 7 a 14 Años*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, España.

Allport, G. W. (1935). *Attitudes*. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-884). Worcester, MA: Clark University Press.

Antúnez, S. (2009). *Del proyecto educativo a la programación de aula : el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.

Asensio, M. (2012). *El saxofón en España (1850 – 2000)*. (Tesis doctoral) Universidad de Valencia, España.

Ayuntamiento de Barcelona. (2016a). ¿Dónde empezar a estudiar música? Recuperado de: http://www.cmmb.cat/es/-dónde-empezar-a-estudiar-música-_1468

Ayuntamiento de Barcelona. (2016b). Escuelas municipales de música. Recuperado de: <http://ajuntament.barcelona.cat/educacio/es/ensenanzas-musicales-0>

Azzara, C. (1993). Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.

Azzara, C. D. (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (Oxford University Press, Ed.) (Oxford Uni). Nueva York: Oxford University Press.

Bailey, Derek (1993). *Improvisation : Its Nature and Practice in Music*, Cambridge: Da Capo Press.

Barrett, F. J. (1998). Coda-creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. *Organization Science*, 9(5), 605–622.

Benjamin, W. (2008). *El Narrador*. Santiago: Ediciones Metales Pesados.

Berendt, J. (1994). *El Jazz. De Nueva Orleans al Jazz Rock*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bergonzi, J. (1992). *Melodic Structures*. New Albany: Advance Music.

Bergonzi, J. (1994). *Pentatonics*. New Albany: Advance Music.

- Bergonzi, J. (1997). *Jazz Line*. New Albany: Advance Music.
- Bergonzi, J. (1998). *Melodic Rhythms*. New Albany: Advance Music.
- Bergonzi, J. (2000). *Thesaurus of Intervallic Melodies*. New Albany: Advance Music.
- Bergonzi, J. (2003). *Developing a Jazz Language*. New Albany: Advance Music.
- Bergonzi, J. (2006). *Hexatonics*. Tubinga: Advance Music.
- Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford: Oxford University Press.
- Beston, N. (2009). *Improvising Blues Saxophone, An Introduction to Blues Saxophone Styles, Techniques and Improvisation*. London: Schott Music.
- Bianchi, F., & Pitacco, P. P. (2012). *101 microlecciones de jazz*. Barcelona: Océano.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brunner, E. (2012). *Stepping Out, Sitting In: Modern Poetry's Counterpoint with Jazz and the Blues*. In (Ed.), *The Oxford Handbook of Modern and Contemporary American Poetry*. : Oxford University Press.
- Bújez, A. V. (2017). *La planificación docente en los conservatorios de música*. Antequera: ExLibric.
- Campbell, G. (2001). *Triad Pairs for Jazz*. Miami: Alfred Music.
- Casas, A., Montero, I., & Pozo J. I. (2015). El discurso sobre la práctica de un guitarrista de jazz semi-profesional: Estudio de caso de aprendizaje musical constructivo. *IASPM@Journal*, 5(1), 54–80.
- Casas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Casas, A., & Pozo, J.-I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música?. *Cultura Y Educación*, 20(1), 49–62.
- Coker, J. (1991). *Elements of the Jazz Language for the Developing Improvisor*. Los Ángeles: Alfred Publishing.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Covington, K. (1997). Improvisation in the Aural Curriculum: An Imperative. *College Music Symposium*, 37, 49–64.

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad : el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Deprés, J.-P., & Dubé, F. (2014). Marco Conceptual para Ayudar al Maestro de Instrumento a Integrar la Improvisación Musical en su Práctica Pedagógica. *Revista Internacional De Educación Musical*, 2, 24–35
- Embid, A. (2000). Un siglo de legislación musical en España (Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). *Revista de Administración Pública*, 153, 471-504.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Galiana, J. Ll. (2012). *Quartet de la Deriva*. Valencia: S. L. Obrapropia, Ed.
- Giola, T. (1997). *Historia del Jazz*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music : a contemporary music learning theory*. Chicago: GIA Publications.
- Greenblatt, D. (2004). *The Blues Scale, Essential Tools For Jazz Improvisation*. Petaluma: Sher Music.
- Guilbault, D. M. (2009). The Effects of Harmonic Accompaniment on the Tonal Improvisations of Students in First Through Sixth Grade. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 81–91.
- Hall, E. (1992). Improvisation as an Acquired, Multilevel Process. *Ethnomusicology*, 36(2), 223.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial S.L.
- Harrington, J. (2002). *Blues Improvisation Complete*. Boston: Berklee Press.
- Herrera, E. (1995). *Teoría musical y armonía moderna Vol. 1*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Higgins, L., & Mantie, R. (2013). Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38–44.
- Hodeir, A. (1981). *Hommes et problèmes du jazz*. Marsella: Parenthèse.
- Imbernón, F., & Alonso, M. J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado : reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Jurado, J. (2008). *El diseño de la programación y las unidades didácticas : oposiciones para profesorado de conservatorio*. Baiona: Dos Acordes.

- Kartomi, M. J. (1991). Musical Improvisations by Children at Play. *The World of Music*, 33, 53–65.
- Kenny, B. J. & Gellrich, M. (2002). *Improvisation*. En R. Parncutt & G. McPherson (Ed.). The science and psychology of music performance. Nueva York: Oxford University Press.
- Kernfeld, B. D. (2002). *The new Grove dictionary of jazz*. Oxford: Oxford University Press.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 36–40.
- Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 1, 27–38.
- Lester, J. (2005). *Enfoques analíticos de la musicalidad del siglo XX*. Madrid: Akal Ediciones.
- Levine, M. (1995). *The jazz theory book*. Petaluma: Sher Music.
- Liebman, D. (2015). *A Chromatic Approach to Jazz Harmony and Melody*. Tubinga: Advance Music.
- Lines, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lomax, A. (1950). *Mister Jelly Roll*. Nueva York: University of California Press.
- López, N. (2016). Israel Mira: Estudio sobre la utilización de sus libros para saxofón como recurso metodológico en la región de Murcia. *Sinfonía Virtual*, 31, 1–9.
- Magrini, T. (2004). Improvisación e interacción colectiva en el canto lírico italiano. En En el transcurso de la interpretación : estudios sobre el mundo de la improvisación musical. Madrid: Akal.
- Miján, M. (2007). *La Técnica Fundamental del Saxofón Vol.1*. Valencia: Impromptu Editores.
- Mira, I. (1992a). *Cómo sonar el saxofón. (Primer Cuaderno)*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (1992b). *Cómo Sonar el Saxofón (Segundo Cuaderno)*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (1996a). *Cómo Sonar el Saxofón (Cuarto Cuaderno)*. Valencia: Rivera Editores.

- Mira, I. (1996b). *Cómo Sonar el Saxofón (Tercer Cuaderno)*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (2006a). Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Mira, I. (2006b). La programación . Una propuesta para su elaboración. *Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 18, 20–54.
- Molina, E. (2008). Improvisación y educación musical. Breve historia, definición y aplicación pedagógica. *X Congreso de la SIBE*, Salamanca.
- Molina, E. (1998a). Improvisación y educación musical en España . *Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 1, 1–14.
- Molina, E. (1998b). La improvisación y el lenguaje musical. *Eufonía*, 11, 59-76.
- Monson, I. (2004). *¡Oh, libertad!: George Russell, John Coltrane y el jazz modal*. En En el transcurso de la interpretación : estudios sobre el mundo de la improvisación musical. Madrid: Akal.
- Montano, D. R. (1983). *The effect of improvisation in given rhythms on rhythmic accuracy in sight reading achievement by college elementary group piano students*. (Tesis doctoral). Universidad de Misuri. EE.UU.
- Montello, L. (1989). Utilizing music therapy as a mode of treatment for the performance stress of professional musicians. (Tesis doctoral). Universidad de Nueva York. EE.UU.
- Morales, J., Gaviria, E., Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). *Actitudes*. En Psicología Social, Madrid: McGraw-Hill.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave.
- Nettl, B. (1974). Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach. *The Musical Quarterly*, 60, 1–19. <http://doi.org/10.2307/741663>
- Nettl, B. (2004). *Introducción. Un arte relegado por los eruditos*. En En el transcurso de la interpretación : estudios sobre el mundo de la improvisación musical. Barcelona: Akal.
- Nettl, B., Russell, M., & Zitman, B. (2004). *En el transcurso de la interpretación : estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Barcelona: Akal.
- Nettles, B. (1992). *Armonía 2*. Boston: B. C. O. Music.
- Oldenkamp, M & Kastelein, J. (2003). *Escuchar, leer y tocar*. Valencia: Piles.
- Pease, F. (2003). *Jazz composition : theory and practice*. Boston: Berklee Press.

- Peñalver, J. M. (2011). ¿ Qué es el jazz ? Adaptación , modificación y transformación de los elementos musicales para la improvisación. *Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 27, 35–87.
- Peral, M., & Dubé, F. (2014). Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Habilidades Metacognitivas del Alumno de Instrumento con el Fin de Maximizar la Eficacia de sus Prácticas Instrumentales. *Revista Internacional De Educación Musical*, 2, 36–47.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261–287.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pliego, V. (2016). *Programación para oposiciones de conservatorios*. Madrid: Musicalis.
- Pozo, J., Bautista, A., & Torrado, J.-A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura Y Educación*, 20(1), 5–15.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I., Echeverría, M. Ortega, E., Rubiños, N., Cruz, M., & Sanz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. I., & Torrado, J.-A. (2006). *Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música*. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pressing, J. (2004). Constreñimientos psicológicos en la destreza y la comunicación improvisatorias. En *En el transcurso de la interpretación : estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid: Akal.
- Rawlins, R., Bahha, N., & Tagliarino, B. (2005). *Jazzology : the encyclopedia of jazz theory for all musicians*. Milwaukee: Hal Leonard.
- Rowlyk, W. T. (2008). Effects of improvisation instruction on nonimprovisation music achievement of seventh and eighth grade instrumental music students (tesis doctoral). Filadelfia: Universidad de Temple.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao : Universidad de Deusto.

- Sabatella, M. (2000). *A Jazz Improvisation Primer*. Arvada: Outside Shore Music.
- Sarath, E. (2010). *Music Theory Through Improvisation: A New Approach to Musicianship*. Nueva York: Routledge.
- Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., & Pozo, J. I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Smith, C. (2004). Un sentido de lo posible: Miles Davis y la semiótica de la interpretación improvisada. En *En el transcurso de la interpretación : estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid: Akal.
- Steingress, G. (2004). El flamenco como arte popular y popularizado. En *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Madrid: Akal.
- Tirro, F. (2001). *Historia del Jazz Moderno*. Barcelona: Manontropo.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa : comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrado, J. (2016). Expresividad: Un motor para el aprendizaje de la técnica. En E. Molina, CEIMUS IV. Madrid: España.
- Torrado, J., & Pozo, J. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura Y Educación*, 20(1), 35–48.
- Treitler, L. (1991). Medieval Improvisation. *The World of Music*, 33, 66–91.
- Webster, P. (1990). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76, (9), 22-28.
- Weiskopf, W. (1993). *The Augmented Scale in Jazz*. New Albany: James Aebersold Jazz.
- Weiskopf, W. (2000). *Around the Horn*. New Albany: James Aebersold Jazz.
- Weiskopf, W. (2005). *Beyond the Horn*. New Albany: James Aebersold Jazz.
- Weiskopf, W. (2012). *Understanding the Diminished Scale*. New Albany: James Aebersold Jazz.
- Whitman, G. G. (2001). The effects of vocal improvisation on attitudes, aural identification skills, knowledge of music theory, and pitch accuracy in sight-reading of high school choral singers (tesis doctoral). Kansas: Universidad de Misuri.
- Williamon, A. (2004). Strategies for sight-reading and improvising music. En *Musical Excellence Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 143–160). Oxford: Oxford University Press.

Young, S. (2004). The interpersonal dimension: A potential source of musical creativity for young children?. *Musicae Scientiae*, 7 (1), 175–191.

Anexo

1. Programación definitiva

La siguiente programación didáctica está planteada para su aplicación en las Enseñanzas no Regladas de música de Catalunya, específicamente en el primer curso de la clase de saxofón en el ámbito de la música moderna. Es decir, el programa se enmarca dentro del marco educativo del profesor de instrumento y la propuesta surge del diseño que formalmente se realiza para las escuelas de música. Tal como se ha señalado en la introducción, la programación es el resultado de la investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral y emerge de las aportaciones realizadas por los distintos autores en relación a la enseñanza de la improvisación, así como del análisis de manuales existentes en este ámbito. Además, confluyen en el diseño del programa los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a profesores de saxofón de escuelas de música de Barcelona y los datos conseguidos a través de un cuestionario sobre improvisación musical aplicado a estudiantes novatos de saxofón. Si bien la programación está pensada para su aplicación en escuelas de música que imparten formalmente⁶⁰ las enseñanzas elementales, el diseño puede ser adaptado a la práctica de otras entidades privadas como es el caso de los profesores particulares de música.

La programación se centra entonces en el primer año de las Enseñanzas no Regladas de saxofón y se fundamenta, como resultado del proceso investigativo, en considerar a la improvisación como eje vertebrador del aprendizaje musical. Es decir, nuestra propuesta concibe que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música debe confluir en la improvisación como eje central del conocimiento, por ser un ente facilitador del aprendizaje musical de nuestros alumnos.

⁶⁰ El término *formales* es aquí utilizado para diferenciarlo de situaciones *informales* de educación como pueden ser los *profesores particulares* de música. Queremos señalar que no hacemos referencia a que las *clases particulares* sean entornos *informales* en el supuesto sentido peyorativo de la palabra, es decir, que no guardan exactitud, puntualidad, formas ni reglas. Quizás sería mejor utilizar el término *convencional* y *no convencional* para diferenciar a las escuelas de música de los profesores particulares respectivamente. Posiblemente un buen ejemplo de dicha dicotomía es ésta tesis doctoral, desarrollada por un profesor particular *informal* (no convencional) de música.

Otro punto importante a destacar es el hecho de que los alumnos que asisten a las clases de enseñanzas no regladas pueden tener diferentes edades, desde niños hasta adultos de todas las edades⁶¹. Tal y como indica su nombre, ésta tipo de enseñanza posee un carácter no reglado y no profesionalizador, es decir, que sus estudios no conducen a la obtención de un título con validez académica o profesional. Por lo tanto, el espectro de edades y las expectativas de sus alumnos son disímiles. En el caso específico de ésta programación, nos hemos enfocado en la enseñanza de personas adultas que empiezan sus estudios instrumentales ya habiendo cumplido como mínimo la mayoría de edad.

A partir de nuestra experiencia podemos señalar que las intenciones de los estudiantes que participan de dichas clases pueden variar significativamente. Desde alumnos que ven la práctica instrumental como un acercamiento netamente amateur y de *hobby* (pasatiempo), hasta otros que comienzan su pretensión profesional y necesitan, por ejemplo, preparar las pruebas de acceso a las enseñanzas profesionales o superiores de música. En este sentido, es deber del profesor adaptar la programación al nivel y anhelos del alumno que se inicia en la formación instrumental, adecuando su orientación para permitir una correcta aplicación del programa a través de una contextualización acertada y eficaz.

Hemos escogido el primer año de Enseñanzas no Regladas porque nuestra investigación desarrollada a lo largo de la tesis doctoral demuestran que:

- La improvisación se puede y debe enseñar desde el principio del aprendizaje instrumental⁶²
- La improvisación potencia, como cimiento conductor del proceso de enseñanza instrumental, la construcción de habilidades musicales y

⁶¹ Al respecto no es poco común encontrarse con alumnos que empiezan a estudiar música después de jubilarse (60-65 años o más) tras todo una vida inmersos en el mundo laboral y generalmente alejados del quehacer musical.

⁶² Ver PARTE I: MARCO TEÓRICO: 1.1. Definición y componentes fundamentales de la improvisación musical.

competencias transversales en el aprendizaje del alumno a partir del inicio de su formación⁶³.

- Existen necesidades y expectativas evidentes relacionadas con la práctica de la improvisación musical en los alumnos que se inician en la formación instrumental⁶⁴.
- Constatamos carencias de organización metodológica orientadas hacia la iniciación a la improvisación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las enseñanzas no regladas de música⁶⁵.

Así mismo, entendemos que las Enseñanzas no Regladas de Música representan el comienzo educativo que fortalecerá a los estudiantes en el mundo de la música, por lo tanto, resulta fundamental que se realicen propuesta metodológicas concretas. Dichas propuestas deben proponer proyectos motivadores y coherentes con los requerimientos de los alumnos y la sociedad actual, vigorizando el desarrollo de la creatividad como fuente inspiradora. En este sentido, partiendo de la base de considerar a la improvisación como eje vertebrador del proceso de aprendizaje y fundamentándonos en la propuesta de Vernia (2016), relacionada con las competencias en educación musical, la programación pretende desarrollar las siguientes **competencias específicas** de música:

- Técnica instrumental: Desarrollar unos principios técnicos propicios y eficaces, que fundamenten sus estudios futuros, de mayor complejidad.
- Pensamiento musical: Interiorizar y aplicar desde la práctica las concepciones teóricas que sustenten su acontecer interpretativo.
- Percepción auditiva: Ahondar en la sensibilidad auditiva a través de la propia práctica instrumental y de la escucha de expertos, así como de la asistencia reflexiva a conciertos.
- Aprender a aprender: Construir unos hábitos de estudio que se cimienten en la idea del autoaprendizaje y que potencien las capacidades metacognitivas.

⁶³ Ídem.

⁶⁴ Ver PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES: 4.1.1 OE1 Cuestionario a alumnos.

⁶⁵ Ver PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES: 4.1.2 OE2 Entrevistas a profesores

- Cultural y artística: Formar parte de un público erudito y formado, que discrimina y tiene capacidad de discernir dentro del mercado musical actual regido por la excesiva información.
- Interpretativa: Interpretar diferentes piezas musicales que promuevan el desarrollo de la improvisación.
- Tecnológica: Gestionar y utilizar las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje de la música.

En relación a los conocimientos previos, resulta fundamental que el profesor realice una evaluación inicial para conocer qué conocimientos musicales anteriores tienen sus alumnos. Al respecto podemos señalar que, a partir de nuestra experiencia, nuevamente los casos son múltiples. Hay personas que empiezan a estudiar saxofón y no poseen prácticamente ningún conocimiento teórico ni práctico musical, a excepción de sus posibles adquisiciones implícitas gracias a la ineludible relación sociocultural con la música a través de la escucha o asistencia a conciertos. Otros han tenido o tienen un fuerte vínculo con la música gracias a prácticas anteriores realizadas en escuelas o colegios donde estudiaron. Hay los que practican otro instrumento y han decidido complementar su formación con uno nuevo, por lo tanto ya han desarrollado previamente algunos conocimientos prácticos y teóricos del aprendizaje instrumental. En consecuencia, las posibilidades de conocimientos previos que posee un alumno de enseñanza no reglada son diversas y el profesor que ponga en marcha éste programa deberá adaptarlo al nivel de dichos elementos preadquiridos, con posterioridad a una evaluación inicial. Específicamente sobre improvisación, resulta interesante que el profesor que pretenda utilizar este programa nivele a sus alumnos según los grados de dominio en improvisación propuestos por Kratus (1991, 1995) y que han sido expuestos en el apartado 2.3. de la tesis: Consideraciones Para el Diseño de una Programación Didáctica Fundamentada en la Improvisación.

Así mismo, dicha adaptación curricular del programa realizada por el profesor deberá considerar la edad, las características psicológicas, la situación afectivas y sociales del alumnado, así como la relación anímica y motivacional en que se encuentra con el aprendizaje instrumental. En este sentido, el maestro o guía deberá investigar y emplear las diferentes teorías del desarrollo cognoscitivo aplicadas a la

música, con el fin de adecuar el programa a las características específicas de la etapa evolutiva del alumno.

En relación al contexto sociocultural, esta programación didáctica se ha realizado específicamente para ser desarrollada en el ámbito de las clases de saxofón de las escuelas de música de Barcelona Capital. El motivo principal de dicha delimitación se sustenta en que los datos obtenidos en nuestra investigación han sido conseguidos en la ciudad de Barcelona, tanto con los profesores entrevistados, como con los alumnos encuestados. En este sentido, es necesaria la adaptación de la programación a los diferentes tejidos sociales y culturales que conviven en la ciudad, considerando los factores que influyen en su conformación. Por lo tanto, el profesor que ponga en marcha el programa deberá reflexionar sobre la importancia de la cultura en el proceso de mundialización, donde los incuestionables movimientos y vínculos de la población con otras ciudades del mundo evidencian que la movilidad y la migración representan un reto sobre el diálogo intercultural. En este sentido, Barcelona ya no responde únicamente a una lógica local sino que representa un desafío en términos de diversidad. Además, la creciente desigualdad en la renta y la consecuente exclusión que genera están potenciando una progresiva segregación de la ciudadanía en términos culturales y educativos, por lo tanto la aplicación y adaptación de la programación debe promover espacios de equidad que se opongan a la discriminación y condenen situaciones como el racismo y la xenofobia a través del fomento de la diversidad cultural⁶⁶. Así mismo, el programa se fundamenta en la idea de potenciar la participación de los alumnos en los equipamientos y los acontecimientos culturales de la ciudad, ya que es necesaria una mayor amplitud social de participación en la cultura. Por lo tanto, el proyecto pretende la generación de nuevos públicos que permitan el entrelazamiento entre los ámbitos y las instituciones de los mundos de la educación, el bienestar social, la cultura y el territorio.

Fundamentación legal

Toda la fundamentación y análisis legal expuesto en el apartado 2.1. de la tesis: La Enseñanza Elemental de Música en el Sistema Pedagógico Español y Catalán,

⁶⁶ http://www.bcn.cat/plaestrategiecultura/castella/contexto_cultural.html

referentes a las normativas que rigen las enseñanzas elementales de música han sido consideradas para el diseño de la presente programación.

En Catalunya, la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, en el capítulo III de las enseñanzas de régimen especial, artículo 65, indica que la música es una de las enseñanzas artísticas, la cual posee dos ofertas formativas: una reglada, que incluye varios grados y con un alto nivel de exigencia que corresponde al objetivo de preparar para la práctica profesional y otra, no reglada, para personas que quieren alcanzar un nivel de conocimientos artísticos adecuados para la práctica musical propia. Las Escuelas de música autorizadas por el Departament d'Ensenyament imparten enseñanzas de música no regladas, por lo tanto no conducen a la obtención de un título oficial. Las escuelas de música autorizadas están reguladas por el Decreto 179/1993, de 27 de julio, que regula las escuelas de música y danza. No obstante, existe también el DECRET 322/1993, de 24 de noviembre, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau elemental d'ensenyaments musicals, que es una normativa vigente pero que no se aplica en Catalunya.

Como ya hemos mencionado, el programa se enfoca hacia la práctica que realiza el profesor de instrumento en las escuelas de música. En este sentido, en las escuelas de música las enseñanzas no regladas son impartidas a través de una conjunción de diferentes asignaturas que complementan el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Así lo estipula en Catalunya el *Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y danza*, el cual es su Artículo 8 señala que las enseñanzas ofrecidas por las escuelas de música contendrán obligatoriamente, entre otros programas posibles, uno general que incluya: lenguaje musical, instrumento, práctica vocal e instrumental de grupo⁶⁷. Es decir, las escuelas de música dividen la enseñanza en múltiples asignaturas que conforman el programa. Por el contrario, las clases particulares agrupan el conjunto de conocimientos y prácticas necesarias para el aprendizaje de sus alumnos dentro de una misma clase de instrumento. Este es sin duda uno de los elementos esenciales que regirá la posible adaptación de la programación a otros contextos, si se pretende llevar a situaciones informales de educación como pueden ser los profesores particulares de música.

⁶⁷ <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/musica/escoles/>

Atención a la diversidad

Dado que el proceso de aprendizaje de cada alumno se manifiesta con diferentes grados de facilidad y motivación, se hace necesaria la adaptación de los itinerarios y de la metodología empleada en el programa a las características de cada alumno/a. El profesor tomará las medidas curriculares y organizativas que permitan dar respuesta a la diversidad del alumnado. En el caso de los alumnos que necesiten de una especial atención educativa, el docente deberá considerar el ritmo de aprendizaje del alumno y si es necesario, se propondrá un plan individualizado y se comunicará a todos los involucrados en el proceso (alumnos y posibles tutores). Por otra parte, las adaptaciones curriculares deberán ser registradas en los diferentes documentos implicados en la enseñanza con la finalidad de mantener un control y evaluación de los ajustes. Así mismo, la ejecución del plan individualizado estará supeditado a las posibilidades y recursos pertinentes. En este sentido, la adaptación curricular como vía para el tratamiento de la diversidad se debe realizar considerando aspectos no significativos, significativos y de adaptaciones de acceso al currículo (Bújez, 2017). Las adaptaciones no significativas se relacionan con los cambios introducidos de manera habitual, que dan respuesta a las necesidades o dificultades individuales transitorias del alumnado. Las adaptaciones significativas surgen cuando es necesario hacer cambios en los elementos curriculares (contenidos y objetivos) motivados por alumnos de altas capacidades o necesidades educativas de apoyo específico. Las adaptaciones de acceso al currículo se producen por la modificación o provisión de necesidades espaciales, materiales o de comunicación diferentes a las habituales. Por lo tanto el profesor deberá realizar una evaluación inicial de diagnóstico que permita obtener información referente a las posibles necesidades de ajuste, considerando estrategias de adaptación del material didáctico, realizando valoraciones metodológicas y actividades de trabajo diferenciadas. Así mismo, será necesario organizar el trabajo de forma flexible considerando los ritmos de aprendizaje, a través de la aceleración o freno en el ritmo de introducción de los nuevos contenidos.

Los objetivos

Hemos realizado una diferenciación de los objetivos atendiendo a los tres bloques surgidos del análisis de las normativas legales propuesto en el apartado 2.1. de la tesis. Es decir, la agrupación de los objetivos se ha realizado bajo tres perspectivas enfocadas al rol del alumno dentro del aprendizaje de la música:

- Bloque 1, el alumno como **público**: en este bloque tendremos en cuenta los objetivos relacionados con apreciar y oír la música. Aquí se consideran aspectos tales como la valoración estética, la actitud receptiva, la sensibilización auditiva y el consumo musical, entre otros.
- Bloque 2, el alumno como **intérprete**: aquí enmarcamos los objetivos relacionados con la técnica (posición, embocadura, respiración, fraseo, articulación, digitación) y la comprensión teórica de la música (conceptualización, pensamiento musical, abstracción) Así mismo, en este bloque se incorporan los aspectos correspondientes con las actuaciones en público (performance).
- Bloque 3, el alumno como **estudiante**: en este bloque tendremos en cuenta los objetivos relacionados con los hábitos y las actitudes frente al estudio, así como las técnicas que promuevan el autoaprendizaje:

A fin de mostrar la relación existente entre los objetivos propios del programa y la normativa vigente en Catalunya, proponemos las siguientes tablas comparativas por cada una de las perspectivas propuestas para su clasificación. Recordamos que el *Decreto 179/1993* de Catalunya establece objetivos de **carácter general** que han de tener las escuelas de música y no especifica sobre aspectos instrumentales concretos:

| El alumno como público | |
|---|--|
| 179/1993 Catalunya | Programación |
| Fomentar desde la infancia el interés hacia la música y atender la amplia demanda social de cultura artística práctica. | <p>-Adquirir la sensibilización auditiva, escuchando a intérpretes expertos en improvisación y analizando el contenido sociocultural, para apreciar la importancia de la música y la improvisación como lenguaje artístico y medio de expresión de los pueblos en los distintos contextos históricos.</p> <p>-Desarrollar la experiencia estética de la música asistiendo a conciertos de música improvisada que otorguen la capacidad de conocer in situ a improvisadores experimentados, tanto locales como internacionales, para construir en los alumnos el interés hacia las propuestas artísticas prácticas.</p> |

| El alumno como intérprete | |
|---|---|
| 179/1993 Catalunya | Programación |
| Procurar una formación teórica y práctica que permita disfrutar de la práctica individual y de conjunto | <p>- Adoptar una posición corporal segura y natural que contribuya a la buena colocación del instrumento a través de una correcta posición y coordinación física durante la interpretación</p> <p>-Conocer los fundamentos de una respiración educada por medio del desarrollo de los mecanismos corporales que permitan optimizar el uso del aire</p> <p>-Adoptar una embocadura controlada que potencie un sonido estable a través del dominio muscular implicado en la emisión</p> <p>-Conocer la función de la lengua para interpretar diferentes articulación durante las improvisaciones, por medio del control en el picado de las notas</p> <p>-Construir las habilidades técnicas y teóricas del nivel para desarrollar improvisaciones melódicas a través de la creación de motivos y frases con la escala de Blues dentro de estructuras musicales simples</p> <p>-Saber improvisar en contexto real a través de la ejecución en público, como forma de conocer in situ la performance musical.</p> <p>-Vincular sentimientos y emociones en las improvisaciones como forma de expresión y</p> |

| | |
|--|-------------------|
| | disfrute personal |
|--|-------------------|

| El alumno como estudiante | |
|--|--|
| 179/1993 Catalunya | Programación |
| -Crear un entorno favorecedor del fomento de la práctica en grupo de actividades, a nivel de aficionado -Descubrir y animar a los jóvenes con aptitudes y prepararlos para cursar estudios profesionales -Adecuar la programación de la enseñanza a los intereses, dedicación y ritmo de aprendizaje de los alumnos -Ofrecer una amplia gama de enseñanzas en torno de la actividad musical, como la música clásica, música antigua, música moderna, autóctona, popular y del canto | -Conseguir técnica de autoaprendizaje a partir de la improvisación que fortalezcan las capacidades metacognitivas, utilizando procedimientos y estrategias personales para alcanzar los objetivos -Adoptar hábitos de estudio que permitan construir rutinas que potencien conductas reflexivas durante la práctica -Fortalecer la práctica de la improvisación a través del dominio e incorporación de diferentes recursos didácticos, haciendo hincapié en la utilización de la de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje musical |

Por otra parte, considerando que la clase de instrumento también conlleva la aplicación de los conocimientos del lenguaje musical, hemos reflexionado además en los objetivos propuesto al respecto por la normativa vigente. En este sentido, tomaremos como guía el *Real Decreto 756/1992* a nivel del Estado Español, pues el *Decreto 179/1993* de Catalunya no los contempla. Los objetivos sobre lenguaje musical en la normativa señalada son:

- Compartir vivencias musicales con los compañeros del grupo, que le permitan enriquecer su relación afectiva con la música a través del canto, del movimiento, de la audición y de instrumentos.
- Utilizar una correcta emisión de la voz para la reproducción interválica y melódica general, hasta considerarlas como un lenguaje propio, tomando el canto como actividad fundamental.
- Demostrar la coordinación motriz necesaria para la correcta interpretación del ritmo, utilizando las destrezas de asociación y disociación correspondientes.

- Utilizar el "oído interno" para relacionar la audición con su representación gráfica, así como para reconocer timbres, estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etcétera.
- Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.
- Relacionar los conocimientos prácticos de lectura y escritura con el repertorio propio del instrumento.
- Realizar experiencias armónicas, formales, tímbricas, etcétera., que están en la base del pensamiento musical consciente, partiendo de la práctica auditiva vocal e instrumental⁶⁸.

Los objetivos propuestos por la normativa consideran los cuatro años de duración que formalmente tienen las enseñanzas elementales de música. Como nuestra programación únicamente supone el primer año, hemos seleccionado cinco de los siete objetivos como base para elaborar nuestra propia propuesta relacionada con el lenguaje musical. En la siguiente tabla concretamos la relación entre los objetivos seleccionados de la normativa con los de nuestra propia programación:

| Objetivos relacionados con el lenguaje musical | |
|--|---|
| <i>Real Decreto 756/1992</i> | Programación |
| <p>demostrar la coordinación motriz necesaria para la correcta interpretación del ritmo, utilizando las destrezas de asociación y disociación correspondientes.</p> | <p>Aplicar en las improvisaciones la elaboración rítmica, a través de un uso adecuado de las habilidades y técnicas interpretativas del nivel</p> |
| <p>-Utilizar el "oído interno" para relacionar la audición con su representación gráfica, así como para reconocer timbres, estructuras formales, indicaciones dinámicas, expresivas, temporales, etcétera.</p> <p>-Relacionar los conocimientos prácticos de lectura y escritura con el repertorio propio del instrumento.</p> | <p>Transcribir melodías e improvisaciones sencillas por medio de la escucha metódica, para potenciar el desarrollo auditivo</p> |
| <p>Interpretar de memoria melodías y canciones que conduzcan a una mejor comprensión de los distintos parámetros musicales.</p> | <p>Analizar construcciones melódicas improvisadas, para asociar y reflexionar sobre la aplicación de los elementos musicales en la interpretación</p> |

⁶⁸ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-20358>

| | |
|---|---|
| Realizar experiencias armónicas, formales, tímbricas, etcétera, que están en la base del pensamiento musical consciente, partiendo de la práctica auditiva vocal e instrumental | Reconocer las partes de una estructura de blues básica a través de la improvisación con las notas de los acordes implicados, para adentrarse en la interpretación de formas armónicas simples |
|---|---|

Los contenidos

Considerando que la normativa que rige las enseñanzas elementales de música en Catalunya, expresada en el *Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y danza*, no contempla apartados específicos sobre los contenidos que se deben desarrollar dentro del área instrumental, hemos tomando como guía a nivel del Estado Español el *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elementales y medios de las enseñanzas de música*. Si bien estos contenidos propuestos por la normativa no contemplan en ningún momento un acercamiento a la improvisación, sino más bien representan una visión clásica del aprendizaje de la música, en nuestra propuesta los hemos considerado y adaptado hacia un enfoque sustentado en la música moderna.

En la normativa vigente señalada se establecen como contenidos de los instrumentos de viento madera (saxofón) ejercicios de respiración sin y con instrumento (notas tenidas controlando la afinación, calidad del sonido y dosificación del aire). Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido. Práctica de escalas e intervalos (terceras, cuartas) controlando la emisión del aire en diferentes articulaciones. Emisión del sonido en relación con las diversas dinámicas y alturas. Desarrollo de la flexibilidad en los saltos, articulaciones, trinos, etcétera. Práctica de conjunto con otros instrumentos para desarrollar la afinación, el ajuste y precisión rítmica. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces. Lectura a vista de obras o fragmentos sencillos. Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles motivos, temas, períodos, frases, secciones, etcétera. para llegar a través de ello a una interpretación consciente y no

meramente intuitiva. Selección progresiva en cuanto al grado de dificultad de ejercicios, estudios, y obras del repertorio que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno⁶⁹.

Así mismo y tal como hemos mencionado anteriormente, en la clase de instrumento el profesor también debe hacerse cargo de la incorporación práctica de los contenidos relacionados con la asignatura de lenguaje musical. En Catalunya el *Decreto 179/1993, de 27 de julio* no contempla la explicitación de dichos contenidos, por lo tanto tomaremos en consideración los expuestos a nivel del Estado Español en el *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio*. En la normativa se establecen los siguientes contenidos relacionados con el lenguaje musical:

Ritmo:

Percepción, identificación e interiorización del pulso. Percepción e identificación del acento. Unidades métricas: Reconocimiento de compases binarios, ternarios y cuaternarios. Figuras rítmicas. Fórmulas rítmicas básicas. Simultaneidad de ritmos. Tempo y agógica. Práctica, identificación y conocimiento de fórmulas rítmicas básicas originadas por el pulso binario o ternario. Práctica, identificación y conocimiento de grupos de valoración especial contenidos en un pulso. Práctica, identificación y conocimiento de signos que modifican la duración (puntillos, ligaduras). Práctica, identificación y conocimiento de hechos rítmicos característicos: Síncopa, anacrusa, etcétera. Práctica e identificación de cambios de compás con interpretación de equivalencias pulso = pulso o figura = figura.

Entonación, audición y expresión:

Conocimiento de la voz y su funcionamiento. Respiración, emisión, articulación, etcétera. La altura: Tono, intensidad, color, duración, afinación determinada e indeterminada, etcétera. Sensibilización y práctica auditiva y vocal de los movimientos melódicos. Reproducción memorizada vocal o escrita de fragmentos melódicos o canciones. Práctica de lectura de

⁶⁹ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-20358>

notas unido a la emisión vocal del sonido que les corresponde. Claves de Sol en segunda y Fa en cuarta. Reconocimiento auditivo o reproducción vocal de intervalos melódicos simples mayores, menores y justos , dentro y fuera del concepto tonal. Reconocimiento auditivo de intervalos armónicos simples mayores, menores y justos . Interpretación vocal de obras adecuadas al nivel con o sin texto, con o sin acompañamiento. Práctica de lectura de notas escritas horizontal o verticalmente en claves de Sol y Fa en cuarta y, en su caso, las claves propias del instrumento trabajado por el alumno. Sensibilización y conocimiento de grados y funciones tonales, escalas, alteraciones. Sensibilización, identificación y reconocimiento de elementos básicos armónicos y formales tonalidad, modalidad, cadencias, modulaciones, frases, ordenaciones formales : Repeticiones, imitaciones, variaciones, contraste, sobre obras adaptadas al nivel. Reproducción de dictados rítmicos, melódicos y rítmico-melódicos a una voz. Identificación de errores o diferencias entre un fragmento escrito y lo escuchado. Identificación, conocimiento e interpretación de los términos y signos que afectan a la expresión. Utilización improvisada de los elementos del lenguaje con o sin propuesta previa.

Considerando todos los contenidos expuestos anteriormente referentes a la normativa legal vigente, hemos elaborado una adaptación de los mismos hacia la música moderna, fundando nuestra propuesta en la improvisación como eje central y motor educativo. Por otra parte, hemos realizado una reestructuración intentando organizarlos bajo la premisa de concebirlos como herramientas al servicio del desarrollo de capacidades y valores. Es decir, los contenidos deben vehicular el aprendizaje de los alumnos y por lo tanto han de ser válidos, significativos y adaptados a las capacidades específicas de cada estudiante. En términos generales, al tratarse de enseñanzas musicales de carácter individualizado, resulta difícilmente cuantificables determinar de antemano la distribución total de la materia a lo largo del curso. Por lo tanto, será la propia dinámica de estudio y aprendizaje del alumno la que condicione la evolución de los contenidos. Es importante destacar que prácticamente la totalidad de los contenidos y objetivos de las enseñanzas musicales se encuentran presentes desde

el principio. Es decir, el desarrollo se realiza a través de una profundización permanente y no por la adquisición progresiva de nuevos elementos. En este sentido, la distribución de contenidos está determinada por el grado de dificultad y avance que el alumno construye en un determinado nivel. Por lo tanto, será tarea compartida entre el profesor y el alumno adecuar esta programación al nivel individual del estudiante de acuerdo a sus necesidades y avances.

Los contenidos de nuestra programación los hemos agrupado en concordancia con los objetivos. Por lo tanto, a continuación los exponemos en relación a los diferentes roles del alumno dentro de la clase, es decir, como público, intérprete y estudiante. Es importante destacar que se diferencian sustancialmente de la normativa vigente por realzar la importancia de la improvisación como piedra angular que sustenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Como consecuencia, se deja de lado la orientación tradicional de la normativa para dar paso a una propuesta enfocada hacia la música moderna. Los contenidos organizados por roles del alumno son los siguientes:

El alumno como público

1. Improvisadores expertos. Características y contexto sociocultural.
2. Análisis de la performance musical y aportaciones reivindicativas de la música a la sociedad.

El alumno como intérprete

1. El saxofón: partes, montaje y antecedentes históricos.
2. Posición y coordinación corporal natural como principio para la relajación durante la interpretación.
3. La respiración y la columna de aire como parte fundamental en el desarrollo del sonido personal.
4. la embocadura en la proyección y afinación del sonido.
5. La lengua y la dinámica para la articulación y el volumen del sonido.
6. la técnica, coordinación en las destrezas implicadas en la improvisación.

7. Iniciación a la improvisación en estructuras musicales simples.
8. Repertorio adecuado que se adapte a las inquietudes y necesidades del alumno.
9. Los sentimientos en las improvisaciones, potenciación expresiva de la interpretación la generación de emociones.
10. La practicar en contexto, la performance musical improvisada.

El alumno como estudiante

1. Técnicas metacognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la práctica de la improvisación.
2. La evaluación de las rutinas de las estudio fundamentadas en la improvisación, los hábitos de aprendizaje reflexivos y creativos.
3. Los recursos didácticos para el aprendizaje: Las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo del aprendizaje instrumental.

Así mismo, hemos definido los contenidos de la programación relacionados con el lenguaje musical que deberán estar presentes durante las clases de saxofón:

1. Ritmo: el sentido del pulso, la organización métrica, la duración de los sonidos, la conciencia temporal.
2. Desarrollo auditivo: Reconocimiento auditivo. La transcripción.
3. Teoría: El análisis y los elementos del lenguaje en la improvisación.
4. Improvisación: la estructura de blues: Aspectos armónicos y melódicos implicados en la improvisación.

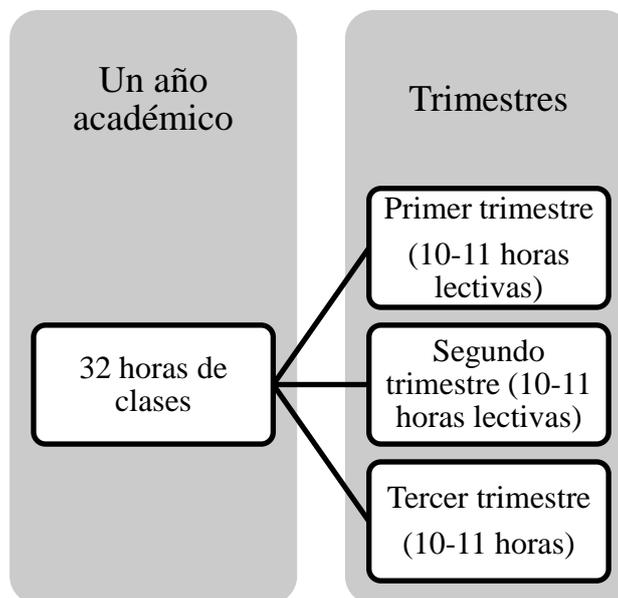
Por otra parte, existen otros contenidos implícitos dentro de todo programa educativo que se relacionan con las actitudes y valores democráticos. Dichos contenidos son transversales y deben formar parte de de todo el sistema educativo, por ende han de estar presentes en los diferentes niveles de enseñanza. Si bien no todos implican una aplicación evidente dentro del programa educativo de la clase de

música, es labor del profesor como miembro guía dentro del proceso, incorporar los contenidos transversales dentro de la clase de música pues conllevan la consecución de aportaciones trascendentales en la formación cívica y social de los alumnos. En este sentido, los contenidos transversales versan sobre ideas tales como la educación para la paz y la solidaridad, la educación sexual y de la salud, la igualdad entre los sexos, así como la educación para el consumo. A modo de ejemplo, sugerimos que dentro de la aplicación de la programación el profesor considere el contenido transversal para la igualdad entre los sexos a través del papel fundamental de la mujer en la evolución de la música, citando y trabajando materias sobre las intérpretes, compositoras y directoras musicales. Además, podrá incorporar actividades y conversaciones que cuestionen la masculinización de determinadas actividades dentro del ámbito musical. En relación a la educación para el consumo, nuestra propuesta se fundamenta en que los estudiantes tomen conciencia de su condición como consumidores musicales, entendiendo y valorando sus derechos y obligaciones como tal. Por lo tanto, es esencial ahondar en las formas más adecuadas para la utilización, uso y disfrute de los bienes, productos y servicios musicales que se ofertan en el mercado, con la intención de que el alumno pueda construir una actitud crítica ante el consumismo y su consecuente degradación ambiental. En resumen, es trascendente que se eduque en valores, fomentando una actitud democrática que se fundamente en la tolerancia, la responsabilidad y la solidaridad, lo que permitirá contribuir a la creación de una sociedad más libre, pacífica y cívica.

Organización y secuenciación de los contenidos

Tal y como hemos señalado anteriormente, la programación se basa en una distribución temporal de un año académico, atendiendo al calendario anual del centro. Será deber del profesor implicado en la aplicación del programa calcular el número de clases que habrá a lo largo del año. Sin embargo, un año académico suele tener aproximadamente 32 semanas lectivas, por lo tanto nuestra programación se organiza inicialmente en 32 clases. Además, hemos considerado la duración de una hora cronológica, que es lo que habitualmente dura la clase individual de instrumento en las escuelas de música. En términos más específicos, hemos dividido el año académico en tres trimestres, lo que significa que dentro de cada sección trimestral tendremos

aproximadamente entre 10 y 11 horas de clases. En el siguiente esquema podemos ver la organización trimestral del año académico y sus respectivas horas lectivas:



Además, la programación propone la división específica de cada clase en cuatro secciones. Cada sección estará fundamentada en la improvisación musical como eje conductor en el desarrollo de la clase. Sin embargo, dicha condición no excluye la posibilidad de realizar trabajos que no contemplen un tratamiento específico de la improvisación, como puede ser el aprendizaje técnico de una escala o la práctica de una melodía. No obstante, será deber del profesor y el alumno buscar continuamente la generación de espacios que permitan la aplicación práctica, en contextos reales de improvisación, de las diferentes materias desarrolladas en clases. Es importante destacar que el hecho de dividir la clase en secciones resulta una propuesta a priori, que deberá ser adaptada y modificada por los implicados en el proceso de aprendizaje a posteriori de la experiencia educativa. En este sentido, la aplicación dentro de un contexto real de aprendizaje involucrará una continuidad fluida de las actividades, sin la necesidad explícita de demarcar cada sección dentro del acontecer de la clase. Así mismo, es probable que surja la necesidad de ampliar o reducir los tiempos propuestos para cada sección, incluyendo la posibilidad de postergar alguna de las partes para otra sesión. Es decir, las secciones propuestas representan una guía que necesitará ser acondicionada a las situaciones reales que emanen del proceso de

enseñanza y aprendizaje, pues la división de la clase no representa en ningún caso una organización rígida sino más bien una propuesta flexible y adaptativa.

Nuestra propuesta de división de la clase contempla cuatro puntos: calentamiento, técnica, repertorio y reflexión. La primera sección conlleva el trabajo de ejercicios de calentamiento y estiramiento, priorizando la buena colocación del instrumento y embocadura. Aquí es posible empezar con notas largas y preocuparse por la afinación y correcta proyección del sonido, así como de la relajación corporal. Posteriormente se realizarán actividades relacionadas con la técnica instrumental. Aquí se deben incorporar las ideas orientadas al desarrollo de las habilidades psicomotoras correspondidas con la interpretación, como el aprendizaje de escalas, arpeggios, intervalos y los conocimientos correspondientes al lenguaje musical como la lectura, la armonía y el análisis. Consecutivamente se propone el trabajo del repertorio, donde los implicados en el proceso tendrán que interpretar y analizar los diferentes temas o melodías incorporadas en el programa, así como realizar transcripciones e improvisaciones relacionadas con las diferentes unidades didácticas. Además durante esta etapa se podrán trabajar los conocimientos que conforman el lenguaje de improvisación, es decir, los elementos constitutivos de la construcción melódica improvisada. Finalmente, se propone dedicar los últimos minutos de la clase para generar espacios de reflexión que permitan discutir el enfoque de las materias, así como las necesidades de trabajo a futuro. En este momento, tanto el profesor como el alumno, deben evaluar los avances del trabajo y proponer estrategias acertadas que permitan mejorar y optimizar las rutinas de estudio, así como el devenir mismo de la clase.

En la siguiente tabla mostramos una propuesta estimada del tiempo de división de la clase de instrumento, así como las posibles actividades relacionadas con cada sección, siempre manteniendo la idea central de entender que la improvisación debe ser el eje conductor durante todo el proceso de aprendizaje:

| Tiempo | Sección de la clase | Actividades | Eje vertebrador |
|------------|--|--|----------------------|
| 10 minutos | Primera sección: Calentamiento | Posición del instrumento, embocadura, afinación, proyección y desarrollo del sonido, relajación, notas largas, estiramientos | improvisación |
| 15 minutos | Segunda sección: Técnica | Escalas, arpeggios, intervalos, articulación, lenguaje musical, armonía, análisis. | |
| 30 minutos | Tercera sección: Repertorio | Temas (melodías), lenguaje improvisatorio, transcripción de improvisaciones | |
| 5 minutos | Cuarta sección: Reflexión | Resumen y conclusiones de lo aprendido, estrategias de mejora de la práctica, perfeccionamiento de la clase, trabajo a futuro, ordenación del material auditivo y organización de asistencia a conciertos. | |

Las siguientes tablas muestran la organización específica de los contenidos dentro de cada sección, considerando la división de roles del alumno: público, intérprete y estudiante:

| El alumno como público | |
|---|--|
| Contenidos | Sección/es donde es posible trabajar |
| Improvisadores expertos. Características y contexto sociocultural. | Tercera sección: Repertorio Cuarta sección: Reflexión |
| Análisis de la performance musical y aportaciones reivindicativas de la música a la sociedad. | Tercera sección: Repertorio Cuarta sección: Reflexión |

| El alumno como intérprete | |
|--|---|
| Contenidos | Sección/es donde es posible trabajar |
| El saxofón: partes, montaje y antecedentes históricos. | Primera sección: Calentamiento |
| Posición y coordinación corporal natural como principio para la relajación durante la interpretación. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| La respiración y la columna de aire como parte fundamental en el desarrollo del sonido personal. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| la embocadura en la proyección y afinación del sonido. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| La lengua y la dinámica para la articulación y el volumen del sonido. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| la técnica, coordinación en las destrezas implicadas en la improvisación. | Segunda sección: Técnica |
| Iniciación a la improvisación en estructuras musicales simples. | Tercera sección: Repertorio |
| Repertorio adecuado que se adapte a las inquietudes y necesidades del alumno. | Tercera sección: Repertorio |
| Los sentimientos en las improvisaciones, potenciación expresiva de la interpretación y la generación de emociones. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |

| La practicar en contexto, la performance musical improvisada. | Cuarta sección: Reflexión |
|---|---|
| El alumno como estudiante | |
| Contenidos | Sección/es donde es posible trabajar |
| Técnicas metacognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la práctica de la improvisación. | Cuarta sección: Reflexión |
| La evaluación de las rutinas de las estudio fundamentadas en la improvisación, los hábitos de aprendizaje reflexivos y creativos. | Cuarta sección: Reflexión |
| Los recursos didácticos para el aprendizaje: Las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo del aprendizaje instrumental. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |

Tal y como hemos señalado anteriormente, los contenidos de lenguaje musical deberán estar presentes en la clases de instrumento. La siguiente tabla muestra las secciones donde pueden estar presentes:

| Contenidos de lenguaje musical | |
|---|---|
| Contenidos | Sección/es donde es posible trabajar |
| Ritmo: el sentido del pulso, la organización métrica, la duración de los sonidos, la conciencia temporal. | Primera sección: Calentamiento Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| Desarrollo auditivo: Reconocimiento auditivo. La transcripción. | Segunda sección: Técnica Tercera sección: Repertorio |
| Teoría: El análisis y los elementos del lenguaje en la improvisación. | Tercera sección: Repertorio |
| Improvisación: la estructura de blues: Aspectos armónicos y melódicos implicados en la improvisación. | Tercera sección: Repertorio |

Principios metodológicos

Tal y como se ha señalado en el apartado 2.3.de la tesis titulado *Consideraciones para el diseño de una programación didáctica fundamentada en la improvisación*, nuestra propuesta se sustenta en la concepción constructiva de de la enseñanza⁷⁰ (Torrado & Pozo, 2008). En este sentido, es el propio alumno el que debe generar su aprendizaje ejerciendo el control y regulación de sus acciones para construir el sonido que él desea. Por lo tanto los conocimientos previos del alumno son el motor de la enseñanza y el profesor debe guiar al alumno a proponer y reconstruir sus propias metas. La concepción constructiva concibe al aprendiz como un pensador, donde la reconstrucción sobre la realidad y el conocimiento es la que permite el desarrollo del aprendizaje. Es decir, para que el aprendizaje sea constructivo es necesario que el alumno aprenda a regular y gestionar de forma autónoma sus procesos cognitivos y motrices, estableciendo una ordenación entre los conocimientos previos y los conocimiento generados por su aprendizaje. En términos musicales, el alumno debe construir una representación personal de la música que interpreta, sin prescindir del contexto social que le rodea. Dentro de este contexto, el rol del docente será supervisar la puesta en marcha de los diferentes procesos necesarios para favorecer la comprensión y autonomía del alumno frente al aprendizaje, a través de espacios de reflexión que promuevan la metacognición y el desarrollo emocional y afectivo del estudiante.

Nuestra programación propone que las estrategias docentes deben orientar al alumno en el aprendizaje de la realidad musical a través de formas contextualizadas que otorguen sentido a los contenidos, partiendo desde los aspectos globales para llegar posteriormente a la especialización de los elementos musicales. Es decir, si bien el aprendizaje de la improvisación debe trabajar elementos específicos de forma

⁷⁰ Ver PARTE I: MARCO TEÓRICO: 2.3 Consideraciones para el diseño de una programación didáctica fundamentada en la improvisación.

aislada como herramienta previa a la práctica en contextos reales, es fundamental que el alumno comprenda la situación global del trabajo y así pueda construir una visión generalizada de su aprendizaje. Por otra parte, el profesor como dinamizador del aprendizaje constructivo de sus alumnos, debe planificar estrategias adaptadas a las intenciones educativas concretadas en los objetivos, partiendo de las necesidades específicas de sus estudiantes. En este sentido, es necesaria la creación de situaciones de aprendizaje que originen la expresión de los intereses, motivaciones, dificultades y logros de los alumnos a través de canales adecuados de comunicación interpersonal. Dichos canales deben estar generados gracias a la creación de un ambiente dinámico e integrado en el aula, que permita compartir las responsabilidades y promueva la comunicación y el intercambio natural de la información.

El profesor debe fomentar la participación activa del alumno en la clase a través de una actitud positiva y un contacto visual permanente, además, es necesario que el maestro sea claro en la exposición y tratamiento de los contenidos, promoviendo un trato adecuado, que genere seguridad y confianza entre los implicados en el proceso. Asimismo, el profesor debe excluir las sanciones negativas ante el fracaso, así como la falta de reconocimiento de los resultados positivos de sus alumnos, procurando que los estudiantes intervengan activamente en la planificación didáctica según sus necesidades y posibilidades.

Criterios de evaluación

La evaluación constituye uno de los elementos curriculares con mayor relevancia en el ámbito educativo ya que permite tomar decisiones efectivas y acertadas en relación al qué, cómo y cuándo enseñar. Por lo tanto, no se puede limitar exclusivamente al control del aprendizaje de los alumnos y alumnas, sino que es necesario que se desarrolle dentro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como al interior de la propia práctica docente. En consecuencia, la evaluación recoge información que nos permite valorar, a través de una implicación global, la información sobre el grado de eficacia y eficiencia de la enseñanza de forma íntegra.

Nuestra programación didáctica propone que sean los estudiantes los protagonistas de su propia evaluación, pues ésta debe ser orientadora y formativa,

generando motivación a través de espacios de reflexión y análisis. Es decir, la evaluación no debe tener en ningún momento una función calificativa o punitiva del alumno, sino que se debe centrar en un proceso de autoevaluación formativa por parte del estudiante.

Por lo tanto, la evaluación tendrá dos vertientes: por una parte la evaluación del alumnado y por otro lado la evaluación del propio proceso de enseñanza. La evaluación del alumno será continua en cuanto estará inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje gracias a la recogida sistemática y constante de la información. Permitirá detectar las dificultades y conocer sus causas en el momento en que se produzcan. Los resultados otorgarán la posibilidad de adoptar las medidas necesarias para que el alumnado continúe su proceso de aprendizaje, resolviendo y adaptando las dificultades que puedan surgir y potenciando los avances que emerjan de la práctica. Así mismo, la evaluación continua conferirá la eventualidad de acelerar o ralentizar el proceso de enseñanza dependiendo de la capacidad de cada estudiante. No obstante, es importante destacar que el proceso de evaluación continua conlleva una evaluación inicial o diagnóstica, que permitirá recoger información referente a la situación de partida. Posteriormente se realiza una evaluación formativa, que está determinada por las situaciones que se deben valorar y corregir durante el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, será necesaria una evaluación final o sumativa, que recabe los datos relacionados con los logros del aprendizaje y la consecución de los objetivos formulados al finalizar el proceso. La siguiente tabla muestra nuestra propuesta de evaluación general que se deben realizar, así como su temporalización dentro del proceso de evaluación continua:

| Tipos de evaluación | Temporalización | Evaluación continua |
|-----------------------------|--------------------------|------------------------|
| inicial o diagnóstica | Al principio del proceso | |
| evaluación formativa | Durante el proceso | |
| evaluación final o sumativa | Al final del proceso | |

Dentro de la normativa legal, el decreto 179/1993, de 27 de julio, que rige las enseñanzas no regladas de música en Catalunya, no define unos criterios específicos

que regulen la evaluación del aprendizaje instrumental. Por lo tanto, nos hemos remitido a nivel del Estado Español al Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, que define los criterios de evaluación de instrumento de las enseñanzas elementales de música como:

1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión. Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad del alumno para desenvolverse con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto.
2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido. Este criterio de evaluación pretende comprobar, a través de la memoria, la correcta aplicación de los conocimientos teórico-prácticos del lenguaje musical.
3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Este criterio de evaluación pretende comprobar la capacidad del alumno para utilizar el tempo, la articulación y la dinámica como elementos básicos de la interpretación.
4. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad para percibir los aspectos esenciales de obras que el alumno pueda entender según su nivel de desarrollo intelectual y emocional y su formación teórica aunque no las interprete por ser nuevas para él o resultar aún inabordables por su dificultad técnica.
5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual. Este criterio de evaluación pretende verificar que los alumnos son capaces de aplicar en su estudio las indicaciones del profesor y, con ellas, desarrollar una autonomía progresiva de trabajo que le permita valorar correctamente su rendimiento.
6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento con seguridad y control de la situación. Este criterio de evaluación trata de comprobar la capacidad de memoria y

autocontrol y el dominio de la obra estudiada. Asimismo pretende estimular el interés por el estudio y familiarizarse con la situación de tocar para un público.

7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces. Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumno para adaptar la afinación, precisión rítmica, dinámica, etc., a la de sus compañeros en un trabajo común.

En lo que se refiere al lenguaje musical, el cual incluimos porque consideramos que está presente de forma permanente dentro de la clase de instrumento, nuevamente la normativa Catalana (Decreto 179/1993) no especifica un apartado concreto que defina los criterios de evaluación. Por lo tanto nos remitiremos al Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, que define los criterios de evaluación de lenguaje musical de las enseñanzas elementales básicas de música como:

1. Imitar estructuras melódicas y rítmicas breves con la voz y con la percusión. Este criterio de evaluación pretende comprobar el grado de memoria y la capacidad de reproducir con fidelidad el mensaje recibido tanto en sus aspectos sonoros como en su realización motriz.
2. Reconocer auditivamente el pulso de una obra o fragmento, así como el acento periódico. Con este criterio de evaluación se trata de constatar la percepción del pulso como referencia básica para la ejecución rítmica, así como la identificación del acento periódico base del compás.
3. Mantener el pulso durante períodos breves de silencio. Tiene por objetivo lograr una correcta interiorización del pulso que le permite una adecuada ejecución individual o colectiva.
4. Ejecutar a través de percusión, instrumental o vocalmente estructuras rítmicas de una obra o fragmento. Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de encadenar diversas fórmulas rítmicas adecuadas a nivel con toda precisión y dentro de un tiempo establecido.

5. Aplicar un texto a un ritmo sencillo o viceversa. Se trata de evaluar con este criterio la capacidad del alumno para asociar ritmos con palabras o frases de igual acentuación.

6. Identificar auditivamente e interpretar cambios sencillos de compás. Se intenta verificar la capacidad de percepción auditiva y de realización práctica de cambios de compás de una unidad igual o diferente. En ese caso solamente: 1) negra = negra, 2) negra = negra con puntillo, 3) negra = blanca, 4) corchea = corchea, y viceversa, en los casos 2) y 3).

7. Entonar una melodía o canción tonal con o sin acompañamiento. Tiene por objeto comprobar la capacidad del alumno para aplicar sus técnicas de entonación y justeza de afinación a un fragmento tonal aplicando indicaciones expresivas presentes en la partitura. De producirse acompañamiento instrumental, éste no reproducirá la melodía.

8. Leer internamente, en un tiempo dado y sin verificar la entonación, un texto musical y reproducirlo de memoria. Este criterio trata de comprobar la capacidad del alumno para imaginar, reproducir y memorizar imágenes sonoras de carácter melódico-rítmico a partir de la observación de la partitura.

9. Identificar y entonar intervalos armónicos o melódicos mayores, menores o justos en un registro medio. Este criterio permite detectar el dominio del intervalo por parte del alumno, bien identificando el intervalo armónico o melódico, bien entonando este último.

10. Identificar auditivamente el modo (mayor-menor) de una obra o fragmento. Se pretende constatar la capacidad del alumno para reconocer este fundamental aspecto del lenguaje, dándole elementos para su audición inteligente.

11. Reproducir modelos melódicos sencillos, escalas o acordes a partir de diferentes alturas. Se trata de comprobar la destreza del alumno para reproducir un mismo hecho melódico desde cualquier sonido manteniendo

correctamente la interválica del modelo y entendiendo la tonalidad como un hecho constante.

12. Improvisar estructuras rítmicas sobre un fragmento escuchado. Con este criterio de evaluación se pretende estimular la capacidad creativa del alumno aplicando libremente fórmulas rítmicas conocidas o no, acordándolas con el pulso y el compás del fragmento escuchado.

13. Improvisar melodías tonales breves. Este criterio pretende comprobar la asimilación por parte del alumno de los conceptos tonales básicos haciendo uso libre de los elementos.

14. Reproducir por escrito fragmentos musicales escuchados. Mediante este criterio se evalúa la capacidad del alumno para interiorizar y reproducir imágenes sonoras percibidas. Según el nivel de dificultad propuesto, esta reproducción puede circunscribirse a aspectos rítmicos o melódico-tonales, o bien a ambos conjuntamente.

15. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas o interpretadas. Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad del alumno para percibir aspectos distintos: Rítmicos, melódicos, modales, cadenciales, formales, tímbricos, etcétera, seleccionando previamente los aspectos que deban ser identificados o bien dejando libremente que identifiquen los aspectos que les resulten más notorios.

16. Improvisar individual o colectivamente pequeñas formas musicales partiendo de premisas relativas a diferentes aspectos del lenguaje musical. Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo y la capacidad de seleccionar elementos de acuerdo con una idea y estructurados en una forma musical. Asimismo se pretende que sean capaces de discernir ideas principales y secundarias.

Los criterios expuestos anteriormente relacionados con la normativa vigente no contemplan una relación directa con los instrumentos de viento-madera, sino más bien

una concepción universal del aprendizaje instrumental. No obstante, desde una visión generalizada, el análisis realizado a los criterios de evaluación señalados en la normativa arroja los siguientes puntos que discrepan con nuestra propuesta:

En el ámbito instrumental:

- Ningún criterio define la improvisación musical como un elemento evaluable dentro del aprendizaje instrumental
- Los criterios se centran en la lectura y la memorización de partituras
- Se señala un "aprendizaje progresivo individual" relacionado con una aplicación de las "indicaciones del profesor" y no se establece un criterio de evaluación a través de una visión constructiva del aprendizaje, donde el profesor y alumno trabajan conjuntamente en el proceso a partir de los conocimientos previos del estudiante.
- No existe ningún criterio que proponga la evaluación sobre la búsqueda y aplicación de recursos didácticos innovadores, donde los alumnos sean también los constructores de su formación y se planteen desafíos en la investigación de nuevas formas de orientar su aprendizaje, sobre todo en relación a las nuevas tecnologías.
- No obstante se especifica la evaluación de la interpretación en público, no se señala un criterio que valore la importancia de la asistencia a conciertos y fomente el interés por el consumo musical tanto de música en directo como de grabaciones.
- Ningún criterio se relaciona con una evaluación de la relación del alumno con el contexto social y cultural de su entorno, es decir, de la importancia de la formación musical como ente generador de valores democráticos y reivindicativos
- No existe ningún criterio que evalúe la transcripción de melodías o fragmentos improvisados, si bien hemos podido comprobar que dicha actividad resulta fundamental dentro del desarrollo interpretativo
- Ningún criterio pretende evaluar la práctica de la transcripción musical como herramienta para el aprendizaje

- Si bien los criterios resaltan la intención de evaluar la "utilizar el tempo, la articulación y la dinámica como elementos básicos de la interpretación", nunca se menciona la importancia de la expresividad a través de la incorporación de los sentimientos y las emociones en las interpretaciones de los estudiantes.

En el ámbito del lenguaje musical:

- Al igual que en los criterios de evaluación de instrumento, en el lenguaje musical se deja de lado la importancia de la transcripción como herramienta para el aprendizaje.
- Si bien existe la idea de evaluar la improvisación musical y se señala la intención de fomentar la creatividad, en ningún momento se establece la posibilidad de evaluar situaciones que expliciten la aplicación de sentimientos y emociones en las interpretaciones. Esto ocurre tanto en el ámbito de la improvisación como en la lectura e interpretación de obras escritas. Es decir, ni en los criterios de evaluación de instrumento ni en los de lenguaje musical se definen criterios que evalúen los elementos que permiten la expresividad dentro de la música.

Considerando las ideas anteriores, las siguientes tablas representan los criterios de evaluación de nuestra propuesta didáctica en relación con los objetivos formulados para la programación:

| El alumno como público | |
|--|---|
| Objetivos de la programación | Criterios de evaluación |
| Adquirir la sensibilización auditiva, escuchando a intérpretes expertos en improvisación y analizando el contenido sociocultural, para apreciar la importancia de la música y la improvisación como lenguaje artístico y medio de expresión de los pueblos en los distintos contextos históricos. | Describir los elementos característicos de las interpretaciones de improvisadores expertos, tanto musicales como del contexto sociocultural. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de realizar una escucha analítica de la música y lograr conectarla con su contexto social y cultural. |
| Desarrollar la experiencia estética de la música asistiendo a conciertos de música improvisada que otorguen la capacidad de conocer in situ a improvisadores experimentados, tanto locales como internacionales, para construir en los alumnos el interés hacia las propuestas artísticas prácticas. | Detallar las sensaciones e impresiones que le han provocado la asistente a concierto de músicos expertos. A través de este criterio se evalúa la asimilación y el entendimiento de la performance musical como forma de expresión artística y recurso para el aprendizaje musical. |

| El alumno como intérprete | |
|--|--|
| Objetivos de la programación | Criterios de evaluación |
| - Adoptar una posición corporal segura y natural que contribuya a la buena colocación del instrumento a través de una correcta posición y coordinación física durante la interpretación | Mostrar una relación corpórea orgánica con el instrumento. Este criterio de evaluación pretende verificar que los alumnos son capaces de relajarse y relacionarse armónicamente con su instrumento |
| -Conocer los fundamentos de una respiración educada por medio del desarrollo de los mecanismos corporales que permitan optimizar el uso del aire | Utilizar adecuadamente el aire durante la interpretación. Tiene por objetivo constatar la correcta utilización de la respiración y la columna de aire como base para el desarrollo del sonido |
| -Adoptar una embocadura controlada que potencie un sonido estable a través del dominio muscular implicado en la emisión | Mantener un sonido seguro y proyectado. Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de adquirir una correcta posición de la boca en el instrumento, como herramienta para la búsqueda de la sonoridad personal |
| - Conocer la función de la lengua para interpretar diferentes articulaciones durante las improvisaciones, por medio del control en el picado de las notas. | Reproducir articulaciones sencillas, a partir de líneas melódicas improvisadas simples. Se trata de comprobar la destreza del alumno para interpretar las diferentes posibilidades en las que se pueden conectar las notas entre sí |
| -Construir las habilidades técnicas y teóricas del nivel para desarrollar improvisaciones melódicas a través de la creación de motivos y frases con la escala de Blues dentro de estructuras musicales simples | Improvisar estructuras melódicas simples a través de la escala de blues. Este criterio pretende comprobar la asimilación por parte del alumno de los conceptos teóricos y prácticos que dan forma a la improvisación melódica sobre estructuras musicales sencillas |
| - Saber improvisar en contexto real a través de la ejecución en público, como forma de conocer in situ la performance musical. | Interpretar en público con seguridad y control obras representativas sencillas que contengan improvisación. Este criterio de evaluación trata de comprobar la capacidad de autocontrol y dominio de la performance musical. Asimismo pretende estimular el interés por familiarizarse con la situación de tocar para un público y evitar el pánico escénico. |
| Vincular sentimientos y emociones en las improvisaciones como forma de expresión y disfrute personal | Relacionar la interpretación con la impresión afectiva que genera la música. Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumno para desarrollar la expresividad y no desvincular la música con las emociones y los sentimientos. |

| El alumno como estudiante | |
|--|---|
| Objetivos de la programación | Criterios de evaluación |
| Conseguir técnica de autoaprendizaje a partir de la improvisación que fortalezcan las capacidades metacognitivas, utilizando procedimientos y estrategias personales para alcanzar los objetivos | Mostrar la capacidad de investigar y probar recursos metodológicos innovadores. Este criterio de evaluación pretende identificar que los alumnos son capaces de emplear en su estudio la búsqueda y aplicación de nuevas formas de aprender |
| Adoptar hábitos de estudio que permitan construir rutinas que potencien conductas reflexivas durante la práctica | Manifiestar constancia y perseverancia en el estudio del instrumento. Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad del alumno para lograr una actitud paciente y tenaz ante el aprendizaje instrumental |

| | |
|--|--|
| -Fortalecer la práctica de la improvisación a través del dominio e incorporación de diferentes recursos didácticos, haciendo hincapié en la utilización de la de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje musical | Incorporar los medios materiales o conceptuales necesarios para dar soporte y facilitar el aprendizaje instrumental, especialmente a través de las nuevas tecnologías. Tiene por objeto comprobar la capacidad del alumno para aplicar instrumentos que le permitan llevar a cabo las tareas de aprendizaje de forma atractiva e innovadora. |
|--|--|

| Objetivos relacionados con el lenguaje musical | |
|---|---|
| Objetivos de la programación | Criterios de evaluación |
| Aplicar en las improvisaciones la elaboración rítmica, a través de un uso adecuado de las habilidades y técnicas interpretativas del nivel | Interpretar, a través del instrumento, estructuras rítmicas improvisadas dentro de construcciones melódicas de nivel. Con este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de encadenar diversas fórmulas rítmicas adecuadas a nivel y lograr una correcta interiorización del pulso. |
| Transcribir melodías e improvisaciones sencillas por medio de la escucha metódica, para potenciar el desarrollo auditivo | Identificar auditivamente, llevar a notación musical e interpretar fragmentos de improvisaciones simples adaptadas al nivel. Se pretende constatar la capacidad del alumno para desarrollar este fundamental aspecto del lenguaje, dándole elementos para potenciar la audición inteligente y la aplicación del lenguaje musical. |
| Analizar construcciones melódicas improvisadas, para asociar y reflexionar sobre la aplicación de los elementos musicales en la interpretación | Reconocer e investigar sobre los elementos constitutivos de las improvisaciones musicales. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad para analizar y relacionar los recursos que se utilizan en improvisaciones simples. |
| Reconocer las partes de una estructura de blues básica a través de la improvisación con las notas de los acordes implicados, para adentrarse en la interpretación de formas armónicas simples | Tocar improvisaciones de nivel que representen la estructura armónica básica de un blues utilizando las notas de los acordes. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de improvisar con las notas de los acordes respetando los cambios armónicos. |

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos que se utilizan para evaluar una programación didáctica deben ser variados, con la intención de otorgar la información concreta de lo que se pretende evaluar a través de las herramientas específica y óptimas para cada parte del proceso. En este sentido, es fundamental la utilización de distintos códigos que permitan obtener visiones diferente para la evaluación. Es decir, es necesaria la obtención de información a través de códigos verbales, escritos, gráficos, numéricos,

audio-visuales, entre otros. Además de la evaluación del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, los instrumentos de evaluación deben permitir evaluar las posibilidades de transferencia de los aprendizajes a otros contextos diferentes, con la intención de corroborar su funcionalidad. Tal y como hemos señalado, los instrumentos de evaluación están vinculados a la naturaleza de cada actividad educativa, Bújez (2017) propone siete herramientas para afrontar el proceso desde diferentes perspectivas:

La **observación directa**, que permite al profesor analizar el trabajo *in situ* del alumno o del grupo de alumnos en el contexto de la clase. Además, a través de este instrumento el estudiante podrá evaluar el proceso de aprendizaje sobre sí mismo y su relación con los otros alumnos. Por lo tanto, consideramos que la observación directa deberá ser realizada tanto por el profesor como por el estudiante, con la intención de obtener información significativa a partir de los diferentes implicados en el proceso. Para tales efectos será necesario observar y anotar los datos más reveladores ocurridos durante el transcurso de las clases.

La **observación indirecta** se refiere a evaluar el trabajo realizado en casa por parte del estudiante. Nuevamente, desde nuestra concepción constructiva de la educación, consideramos que el profesor y el alumno deberán ser los encargados de comprobar, analizar y promover la optimización de las rutinas de estudio que los estudiantes efectúan en casa. Para tales efectos es necesario observar y anotar los datos más significativas que se hayan obtenido.

La **entrevista personal** con el estudiante permitirá evaluar no sólo las necesidades, carencias y expectativas surgidas al principio del proceso de enseñanza (evaluación inicial), sino también conocer información relevante durante el proceso (evaluación formativa) y al finalizar el mismo (evaluación final)

Las **pruebas** permitirán obtener información relacionada con la evolución de los estudiante durante el proceso. A nuestro entender, resulta fundamental que se proyecten desde perspectivas innovadoras distanciadas de los modelos clásicos de examinación. Es decir, creemos que las pruebas se deben programar desde visiones que se alejen de la calificación sentenciosa y, por el contrario, promuevan la

evaluación de procedimientos relacionados con las necesidades y aptitudes específicas de cada estudiante.

A través de las **audiciones** de alumnos, los profesores podrán evaluar en contextos reales de interpretación en público el trabajo realizado durante el proceso educativo. Así mismo, los estudiantes podrán analizar su actitud interpretativa en el escenario y adquirir experiencia escénica que les otorgue tranquilidad. Además, los alumnos podrán autoevaluarse, aprendiendo de los otros compañeros que participan en las audiciones.

Utilizando **grabaciones en vídeo** de interpretaciones de los estudiantes el profesor y el alumno podrán analizar en conjunto la práctica instrumental. Además, consideramos que dichos vídeos se podrán subir a plataformas tipo YouTube (si el alumno está de acuerdo) con la intención de mantener un historial online de seguimiento del proceso interpretativo.

Gracias a la utilización de **debates**, el profesor podrá evaluar las propuestas del conjunto de los estudiantes dentro del proceso y además conocer los niveles de socialización e implicación de los alumnos en su enseñanza.

Si la programación se pretende adaptar a estudiantes menores de edad, también será fundamental que se incorporen dentro del procesos de evaluación a los padres o tutores de los estudiante. En este sentido, la implicación de éstos dentro de la enseñanza es primordial en las etapas iniciales del aprendizaje musical.

Con la intención de mantener un registro concreto de los diferentes instrumentos de evaluación, proponemos la utilización de un diario de clases compartido entre el profesor y el alumnos. Aquí también se podrá incorporar a padres o tutores si es el caso. Para tales efectos, nuestra propuesta plantea la utilización de **Google Classroom**⁷¹, que es una plataforma educativa gratuita de *blended learning*. Es decir, a través de dicha plataforma de aprendizaje semipresencial será posible mantener un registro en línea (online) de la actividad educativa realizada, tanto en clases como en las practicas efectuadas por el estudiante en casa. Además, el profesor

⁷¹ <https://classroom.google.com>

y el alumno podrán subir información y enviar archivos en los diferentes formatos (textos, audios, vídeos, etc). Gracias a ésta herramienta será posible mantener un control y registro significativo del proceso educativo desde una perspectiva constructiva de la enseñanza, pues profesor y alumno deberán compartir y regular en conjunto su diseño.

Ejemplo de evaluación (Rúbrica)

Una de las observaciones realizadas por EX2 fue su incertidumbre relacionada con la posibilidad de evaluar uno de los objetivos de nuestra propuesta del *alumno como intérprete: Vincular sentimientos y emociones en las improvisaciones como forma de expresión y disfrute personal*. Motivados por dicha observación, hemos diseñado una rúbrica que pretender evaluar el criterio de evaluación surgido del objetivo mencionado anteriormente: *Relacionar la interpretación con la impresión afectiva que genera la música. Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumno para desarrollar la expresividad y no desvincular la música con las emociones y los sentimientos*.

Para tales efectos nos fundamentamos en los resultados obtenidos por Torrado (2016), el cual observó que si no se formulan instrucciones concretas que promuevan la utilización de los sonidos para expresar algún contenido emocional concreto, los estudiantes de música se limitan a convertir en material sonoro los signos y símbolos representados en la partitura. Sus resultados muestran que los movimientos, los gestos, la mirada y la actitud en general, es más compleja y proactiva cuando la meta está dirigida a la intención comunicativa/expresiva. Por lo tanto, la incorporación de instrucciones concretas relacionadas con la expresividad les permite a los alumnos tener más conciencia y control sobre sus interpretaciones, potenciando así su nivel de autorregulación y mejorando su aprendizaje.

Considerando lo señalado anteriormente, nuestra rúbrica plantea evaluar una situación de instrucción que promueva la expresión de un contenido emocional en una interpretación improvisada. Nuevamente, nuestra propuesta es abierta y generalizada, con la intención de promover su adaptación a los diferentes niveles y conocimientos previos que pueden tener los alumnos. Por lo tanto, es deber del profesor que aplique

nuestra propuesta, adecuar la rúbrica al contexto real donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al alumno, a través del análisis de la performance de músicos expertos, deberá reconocer los elementos que conforman la expresividad en las improvisaciones. A modo de ejemplo, nosotros sugerimos dos:

3. La dinámica: Utilización de las diferentes intensidades del volumen con la intención de generar matices dentro de la obra.
4. El discurso musical: Incorporación de al menos tres secciones dentro de la obra improvisada: planteamiento, nudo y desenlace. Con la finalidad de introducir la elaboración de un recursos expresivos como estrategias de concreción emocional en la obra.

| Rúbrica para evaluar la incorporación de la expresividad en una interpretación improvisada a partir de la utilización de la dinámica y la elaboración del discurso | | | | |
|---|---|--|---|--|
| | 1. Necesita mejorar | 2. Suficiente | 3. Bueno | 4. Excelente |
| Dinámica | Los cambios de intensidad sonora no son relevantes y se dificulta su percepción | Se distinguen algunos cambios relevantes de intensidad sonora | La mayor parte de los cambios de intensidad sonora son relevantes | Todos los cambios de la intensidad sonora utilizados son relevantes |
| Discurso musical: planteamiento, nudo y desenlace | 1. Necesita mejorar No se aprecia la utilización de las secciones del discurso musical | 2. Suficiente Se aprecia someramente la utilización de las secciones del discurso musical | 3. Bueno Se distingue la utilización de las secciones del discurso musical | 4. Excelente Se distingue con claridad la utilización de las secciones del discurso musical |

Propuesta de unidad didáctica

A continuación se presentan una unidad didáctica a modo de ejemplo y aplicación de los contenidos tratados anteriormente.

| Unidad didáctica 1: Calentamiento |
|--|
| <p>Introducción</p> <p>La presente unidad didáctica está diseñada para alumnos de iniciación al saxofón. En concreto para estudiantes que empiezan sus estudios musicales siendo adultos. Se ha creado para ser aplicada en las escuelas de música de la ciudad de Barcelona, sin embargo, su carácter adaptativo posibilita su aplicación en otros contextos educativos.</p> <p>Se fundamenta en la incorporación de la improvisación musical como eje vertebrador en el aprendizaje del saxofón, es decir, a partir de la práctica de la improvisación se propone un aprendizaje holísticos de los diferentes elementos vinculados con el desarrollo de la interpretación instrumental.</p> <p>La temporalización de esta unidad didáctica contempla el primer año de las enseñanzas elementales de música, es decir, en aproximadamente 32 sesiones durante los primero 10 a 15 minutos de cada clase. Por lo tanto, la unidad tendrá un desarrollo cronológico total de alrededor de 8 horas.</p> |

| Objetivos |
|--|
| <p><i>Como público:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la sensibilidad auditiva Escuchando improvisaciones de intérpretes expertos donde se realicen notas largas y movimientos pausados, para obtener información respecto a la búsqueda del sonido personal <p><i>Como intérprete:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el montaje y las partes del saxofón • Adoptar una posición adecuada y relajada con el instrumento • Conocer los fundamentos de una respiración óptima • Desarrollar la musculatura implicada en la embocadura • Realizar ataques con la lengua para generar el sonido • Conocer las notas de las escalas de Blues • Improvisar con una escala de Blues a través de notas de larga duración • Utilizar la expresividad en las interpretaciones <p><i>Como estudiante:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir hábitos de calentamiento adecuados con el instrumento |

- Desarrollar técnicas de autoaprendizaje innovadoras relacionadas con el calentamiento
- Adoptar diferentes recursos didácticos, especialmente los relacionados con las nuevas tecnologías

Objetivos relacionados con el lenguaje musical:

- Adquirir habilidades rítmicas a través de la improvisación con notas largas
- Transcribir improvisaciones sencillas que incorporen sonidos de larga duración
- Analizar improvisaciones simples que incorporen sonidos de larga duración

Contenidos

Como público:

- Audición de improvisaciones que incorporen sonidos de larga duración
- Contextualización de las audiciones

Como intérprete:

- Montaje y partes del instrumento
- La posición corporal natural y relajada con el instrumento
- La respiración óptima
- La musculatura implicada en la embocadura
- La lengua en el ataque
- La improvisación con sonidos de larga duración con la escala de Blues
- La expresividad en las interpretaciones

Como estudiante:

- Los hábitos de calentamiento con el instrumento
- Las rutinas de estudio relacionadas con el calentamiento
- Los recursos didácticos en el calentamiento, sobre todo los vinculados con las nuevas tecnologías
- Los estiramientos de manos y cuerpo para distender las tensiones corporales

Contenidos relacionados con el lenguaje musical:

- Las habilidades rítmicas a través de la improvisación con notas largas
- La transcripción y análisis de improvisaciones sencillas que incorporen sonidos de larga duración

Metodología

Tal y como hemos señalado en el diseño de la programación didáctica, la metodología debe tener una orientación constructiva, promoviendo la participación activa y reflexiva del estudiante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por

lo tanto, es necesario adaptar la unidad a partir de los conocimientos previos de los alumnos, con la intención de construir un aprendizaje significativo de los contenidos. Las actividades propuestas a continuación se plantean de forma abierta, con la intención de que sean los propios implicados en el proceso (profesor y alumno) los que adecúen y modifiquen las acciones en relación a las posibilidades, necesidades, expectativas y avances específicos de cada estudiantes.

Actividades

Como público:

- El profesor podrá buscar música o vídeos donde se interpreten improvisaciones que contengan sonidos de larga duración, invitando al alumno a escuchar de forma analítica la formación y características del sonido personal del intérprete. El profesor puede proponer además una contextualización histórica de la audición, invitando al estudiante a investigar sobre el intérprete y sus posibles influencias. En esta actividad el maestro deberá guiar al estudiante hacia el reconocimiento de la riqueza sonora del material escuchado, trabajando la audición consiente de aspectos específicos del material tales como: articulación, proyección del sonido, afinación, habilidades rítmicas y sonido personal del intérprete.

Como intérprete:

- A través de improvisaciones con notas de larga duración (blancas o redondas) en pulsaciones lentas utilizando las escalas de Blues, se podrán trabajar los contenidos relacionados con: el desarrollo de una posición corporal natural y relajada; la asimilación de una respiración óptima; el fortalecimiento de la musculatura implicada en la embocadura y la ejercitación de la lengua en el ataque (articulación), incorporación de la expresividad en la interpretación.

Como estudiante:

- A través de las improvisaciones realizadas durante el calentamiento con sonidos de larga duración utilizando las escalas de Blues, el profesor deberá invitar al alumno a reflexionar sobre la importancia de adquirir hábitos de calentamiento con el instrumento. Así mismo, el maestro debe promover que el estudiante construya sus propias rutinas de estudio relacionadas con el calentamiento, incorporando diferentes recursos didácticas y haciendo especial hincapié en la utilización de las nuevas tecnologías. Por otra parte, será necesario que el estudiante realice estiramientos de manos y cuerpo para distender las tensiones corporales. Estos ejercicios deben ser realizados bajo la tutela del profesor, sobre todo en los primeros momentos, con el fin

de evitar daños producidos por movimientos inadecuados.

Evaluación

Tal y como hemos formulado en el diseño de la programación, es necesario realizar una evaluación inicial o de diagnóstico con el fin de conocer los conocimientos previos de los alumnos. Para tales efectos el profesor deberá diseñar una evaluación global, investigando sobre los conocimientos y aptitudes musicales de sus estudiantes. Además, al principio del curso el maestro tendrá que evaluar las capacidades del alumno *como estudiante*, es decir, si posee hábitos de estudios heredados de otras disciplinas que puedan ser aplicados en el desarrollo de la unidad. Por ejemplo, si el estudiante ha practicado algún deporte, es una buena posibilidad verbalizar las rutinas que el alumno realizaba durante el calentamiento de dicho entrenamiento, con la intención de relacionar ambas prácticas y tomar como punto de partida los conocimientos previos del estudiante. Por otra parte, a lo largo del curso es necesario que, tanto el profesor como el alumno, evalúen el proceso de calentamiento. Es decir, es necesaria una evaluación formativa conjunto de los implicados en el proceso que permita conocer si las actividades que se están desarrollando resultan adecuadas con los objetivos formulados. Posteriormente, al culminar el año, es fundamental realizar una evaluación final que permita conocer los resultados finales y valorar las posibles mejoras.

Los instrumentos de evaluación que se proponen son:

- Observación directa: Evaluación, a través de la observación, referente a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje realizada en la clase tanto por el profesor como por el alumno.
- Observación indirecta: Evaluación por medio de la observación del trabajo realizado por el alumno en casa.
- Entrevista personal: Evaluación inicial, formativa y final, a través del diálogo reflexivo. Relacionada con las necesidades, carencias y expectativas del proceso de enseñanza.
- Pruebas: Evaluación desde perspectivas innovadoras distanciadas de los modelos clásicos de examinación. Diseñadas desde visiones que se alejen de la calificación sentenciosa y punitiva.
- Grabaciones en video: Evaluación audio-visual de las interpretaciones. Realización de historial online que permita el seguimiento del proceso interpretativo.

Diario de clases en Google Classroom: Registro conjunto online del profesor y el alumno relacionado con el proceso de enseñanza.

Criterios de evaluación

Como público:

- Describir los elementos característicos de las interpretaciones de improvisadores expertos, tanto musicales como del contexto sociocultural

Como intérprete:

- Mostrar una relación corpórea orgánica con el instrumento
- Utilizar adecuadamente el aire durante la interpretación
- Mantener un sonido seguro y proyectado
- Reproducir articulaciones sencillas, a partir de líneas melódicas improvisadas simples
- Improvisar estructuras melódicas de nivel a través de la escala de blues
- Relacionar la interpretación con la impresión afectiva (expresividad) que genera la música

Como estudiante:

- Mostrar la capacidad de investigar y probar recursos metodológicos innovadores
- Manifestar constancia y perseverancia en el estudio del instrumento
- Incorporar los medios materiales o conceptuales necesarios para dar soporte y facilitar el aprendizaje instrumental, especialmente a través de las nuevas tecnologías

Criterios de valuación relacionados con el lenguaje musical:

- Interpretar, a través del instrumento, estructuras rítmicas improvisadas dentro de construcciones melódicas de nivel.
- Identificar auditivamente, llevar a notación musical e interpretar fragmentos de improvisaciones simples adaptadas al nivel
- Reconocer e investigar sobre los elementos constitutivos de las improvisaciones musicales.
- Tocar improvisaciones de nivel utilizando las escalas de Blues

Referencias

Alcalá-Galiano, C. (2007). La improvisación en la historia de la música y de la educación: estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 Años. (Tesis doctoral). Universidad de Madrid, Madrid, España.

Asensio, M. (2012). El saxofón en España (1850 – 2000). (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Ashley, R. (2009). Musical improvisation. En S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Ed.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

Azzara, C. (2002). Improvisation. En R. Colwell (Ed.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Schirmer Books.

Azzara, C. & Snell, II, (2016). Assessment of Improvisation in Music. *Oxford Handbooks Online*.

Barrett, F. J. (1998). Coda-creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. *Organization Science*, 9(5), 605–622.

Berkowitz, A. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford: Oxford University Press.

Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid : La Muralla.

Bújez, A. (2017). *La planificación docente en los conservatorios de música*. Antequera: ExLibric.

Covington, K. (1997). Improvisation in the aural curriculum: An imperative. *College Music Symposium*, 37, 49–64.

Deprés, J.-P., & Dubé, F. (2014). Marco Conceptual para Ayudar al Maestro de Instrumento a Integrar la Improvisación Musical en su Práctica Pedagógica. *Revista Internacional De Educación Musical*, 2, 24–35.

Gordon, E. (1997). Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory. Chicago: GIA.

Gordon, E. (1998). Harmonic improvisation readiness record and rhythm improvisation readiness record. Chicago: GIA.

Guilbault, D. M. (2009). The effects of harmonic accompaniment on the tonal improvisations of students in first through sixth grade. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 81–91.

Kenny, B. J. & Gellrich, M. (2002). Improvisation. En R. Parncutt & G. McPherson (Ed.). *The science and psychology of music performance*. Nueva York: Oxford University Press.

- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 36–40.
- Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 1, 27–38.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). Composition and improvisation. En *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Nueva York: Oxford University Press.
- López, N. (2016). Israel Mira: Estudio sobre la utilización de sus libros para saxofón como recurso metodológico en la región de Murcia. *Sinfonía Virtual*, 31, 1–9.
- Miján, M. (2007). *La Técnica Fundamental del Saxofón Vol.1*. Valencia: Impromptu Editores.
- Mira, I. (1992a). *Cómo sonar el saxofón Vol. 1*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (1992b). *Cómo sonar el saxofón Vol. 2*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (1996a). *Cómo sonar el saxofón Vol. 3*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (1996b). *Cómo sonar el saxofón Vol. 4*. Valencia: Rivera Editores.
- Mira, I. (2006). Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. Alicante, España.
- Molina, E. (1998a). Improvisación y educación musical en España *. *Música Y Educación*, 1–14.
- Molina, E. (1998b). La improvisación y el lenguaje musical. *Eufonía*, 1–13.
- Montano, D. R. (1983). The effect of improvisation in given rhythms on rhythmic accuracy in sight reading achievement by college elementary group piano students. Kansas: Universidad de Misuri.
- Montello, L. (1989). Utilizing music therapy as a mode of treatment for the performance stress of professional musicians. Nueva York : Universidad de Nueva York.
- Norgaard, M. (2011). Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 109–127.
- Oldenkamp, M; Kastelein, J. (2003). *Escuchar, leer y tocar el saxofón Vol.1*. Nijehaske: De Haske.
- Peters, G. (2013). *Improvisation and Time-Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.

Pressing, J. (1998). Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication. En B. Nettl & M. Russell (Ed.). *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao : Universidad de Deusto.

Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of Music Theory*, 40(1), 1–38.

Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Torrado, J; Pozo, J. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura Y Educación*, 20(1), 35–48.

Young, S. (2004). The interpersonal dimension: A potential source of musical creativity for young children. *Musicae Scientiae*, 7(1 suppl), 175–191

2. Observaciones de las expertas

A continuación citamos las observaciones de cada experta:

Experta 1 (EX1):

- El programa presentado, en el cual la improvisación es considerada como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, a mi entender posee una fundamentación y un diseño totalmente coherente con las necesidades y expectativas del contexto. La información procedente de las cuatro fuentes de investigación (marco teórico, análisis de manuales de improvisación, entrevista a profesores y cuestionario a los alumnos) permite razonar su diseño, en el cual también se tienen en cuenta las normativas legales vigentes.
- El programa presenta una buena contextualización ya que se exponen con claridad los motivos que justifican su diseño. Además, se detalla el alumnado al cual va destinado destacando la adaptabilidad y flexibilidad del programa en relación a la edad, nivel, motivación, interés, necesidades así como atención a la diversidad.
- El diseño del programa es pertinente para atender a las necesidades y expectativas del contexto. Se consideran adecuados y coherentes los aspectos siguientes:
 1. La formulación de los objetivos agrupándolos bajo los tres roles de los estudiantes (como público, como intérprete y como estudiante) y su posterior correlación con los objetivos de carácter general presentados en el Decreto 179/1993 de Catalunya.
 2. Los contenidos en relación a los objetivos propuestos y su secuenciación atendiendo a las partes de una clase de saxofón (calentamiento, técnica, repertorio y reflexión).
 3. Los principios metodológicos y las actividades basadas en una concepción constructiva de la música.
 4. Los criterios e instrumentos de evaluación en relación a los objetivos formulados.

- Dada la importancia de la evaluación inicial y con el objetivo de contextualizar más al lector en el ejemplo propuesto en la Unidad didáctica 1: Calentamiento (pág. 45 de la programación completa), sugeriría especificar de manera resumida si los alumnos, desde cada uno de sus tres roles, tienen algún conocimiento previo acerca de los contenidos que van a abordarse al inicio de la unidad didáctica. También se podrían precisar sus conocimientos en relación al lenguaje musical en este momento inicial del proceso. De esta manera el ejemplo propuesto sería más completo.
- Si fuese posible, otra sugerencia sería completar el ejemplo propuesto en la Unidad Didáctica 1 añadiendo una pequeña muestra sobre las tres partes restantes de una clase: técnica, repertorio y reflexión. A mi entender podría ser de gran ayuda para los profesores.
- En general, a modo de buena justificación y fundamentación sugeriría que el detalle de las ideas explicadas que llevan al diseño de la programación fuesen referenciadas.

Experta 2 (EX2):

La programació està pensada per al primer any que els alumnes inicien els seus estudis de música en l'especialitat de saxo en una escola, per tant ENSENYAMENTS NO REGLATS DE MÚSICA. En aquest sentit en l'actualitat no hi ha una ordenació de referència igual per a tots els centres, donat que al ser ensenyaments no reglats (NO SÓN ELEMENTALS) cada centre pot programar-ho com ho cregui convenient. En el teu treball he vist que:

- Prens la referència del decret 179/1993, que és un decret d'autorització d'escoles de música i dansa, NO D'ORDENACIÓ.
- Els objectius que prens com a referència són objectius que ha de tenir el centre, no de la matèria d'instrument, ni tampoc de llenguatge musical. Estàs comparant dos àmbits diferents.
- En aquest sentit, a Catalunya, el decret que t'hauria de servir de referència és el Decret 322/1993, que estableix l'ordenació curricular del grau elemental d'ensenyaments musicals. És un decret vigent, però que no s'aplica, donat que,

en el seu moment, es va decidir no impartir el grau elemental. En aquest sentit veuràs que en aquest decret si que trobaràs el currículum desenvolupat. T'anirà molt millor (aquest currículum si que preveu, en el cas del saxo, la improvisació).

En l'actualitat tots els currículums s'estan refent i una programació ha d'incloure les competències específiques (en el nostre cas, en que no som ensenyaments obligatoris). En aquest sentit, al començament del treball quan dius que "estan en joc idees tan importants per als alumnes com" crec que estàs redactant les competències específiques. Hi trobo a faltar una relacionada més específicament en la interpretació (p. exemple: Interpretació de peces de diferents èpoques i estils i incorporació de la improvisació..., no se... tu mateix). Hi veig una competència relacionada amb la tècnica instrumental, una de conceptualització, una de percepció auditiva, una altra d'hàbits i una darrera d'adquirir criteri musical propi. Em falta per tant la interpretació.

Crec que hi ha una mica d'embolic quan expliques el que fas. Jo he entès que és una programació de la matèria d'instrument en un primer curs de saxofon, una programació en la que la improvisació hi juga un paper fonamental, però és la programació de tota la matèria, no només d'un aspecte de la matèria. Crec que no queda prou explicat.

La manera com has agrupat els objectius no m'agrada. Crec que és més encertat si es lliga amb les competències bàsiques de secundària, que fa 3 dimensions: 1- percepció i escolta, 2- expressió, interpretació i creació i 3- Societat i cultura. Quan em poses l'alumne com estudiant, crec que parles d'un procés per arribar a la interpretació, d'uns hàbits. No veig que això sigui un grup d'objectius separat de la interpretació i de l'escolta (públic). És una apreciació meva, però.

En els continguts hi trobem continguts pròpiament dit, però també metodologies i activitats. Ho indico en el document adjunt. S'ha de redactar diferent

En quan a l'avaluació, hi trobo, també aspectes barrejats. Una vegada exposats els criteris d'avaluació, que han d'estar relacionats amb els objectius, hi hauria d'haver 3 grans blocs:

- El procés d'avaluació
- Activitats d'avaluació
- Instruments d'avaluació

Als criteris d'avaluació s'ha de concretar, no es pot posar "de nivell", i menys quan és per a un sol curs.

Les activitats d'avaluació han de ser coherents amb els criteris. Han de servir clarament per a poder valorar cada un dels aspectes.

Em falten graelles de recollida de les dades i rúbriques. Les tècniques i instruments d'avaluació han de ser diversos i clars, molt pensats per a obtenir la informació amb el mínim cost per al professor i el màxim benefici per a l'alumne, donat que han de donar molta informació.

S'agriria algun exemple en relació amb l'avaluació.

Índice de cuadros, imágenes, gráficos y tablas

Para la clasificación de cuadros, imágenes, gráficos y tablas, hemos consultadas diversas editoriales de vanguardia en nuestro país, optando por el criterio más común que impera en este ámbito:

- Cuadro: Aquella representación, de configuración más libre, formada por cuadros de texto y diversas autoformas, dando lugar a mapas conceptuales.
- Imagen: Fragmentos escaneados de otros textos, citados como imagen.
- Gráfico: La representación de datos por medio de las posibilidades que ofrece el programa EXCEL con ese nombre.
- Tabla: Creada a través del comando electrónico de WORD del mismo nombre y conformada por un número de filas y columnas.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La improvisación musical en el Jazz, el Blues como modelo para la enseñanza

| | |
|--|----|
| Cuadro 1.1. Relación entre cadencia plagal con letra de himno..... | 35 |
| Tabla 1.1. Ejemplos de blues básicos y secciones. | 36 |
| Tabla 1.2. Comparación de blues básico con la propuesta de Herrera (1995) | 37 |
| Tabla 1.3. Comparación blues básico y propuesta de Rawlins (2005) | 37 |
| Tabla 1.4. Blues básico 1 y análisis armónico..... | 38 |
| Tabla 1.5. Blues básico 2 y análisis armónico..... | 38 |
| Tabla 1.6. Armonía de blues Bebop propuesto por Levine (1995)..... | 38 |
| Tabla 1.7. Blues menor con análisis numérico, propuesta de Pease (2003) | 39 |
| Tabla 1.8. Blues menor simple con análisis numérico, propuesta de Pease (2003) | 39 |
| Tabla 1.9. Blues de 16 compases, propuesta de Pease (2003) | 40 |
| Tabla 1.10. Blues de 44 compases, propuesta de Levine (1995) | 41 |
| Tabla 1.11. Relación escala de blues con análisis numérico. | 43 |
| Tabla 1.12. Aplicación de la escala de blues. Propuesta de Levine (1995) | 45 |

Capítulo 2: Aplicaciones pedagógicas de la improvisación en la clase de instrumento

| | |
|---|----|
| Cuadro 2.1. Niveles de estudios de música en Catalunya | 51 |
| Tabla 2.1. Relación objetivos de la normativa con rol de intérprete | 58 |
| Tabla 2.2. Relación objetivos de la normativa con rol de estudiante. | 59 |

| | |
|--|----|
| Tabla 2.3. Objetivos de la normativa en el rol de público | 59 |
| Tabla 2.4. Concepciones implícitas y escenarios de aprendizaje musical | 72 |
| Tabla 2.5. Del dicho al hecho, estudio de profesores de música Pozo & Torrado (2006)..... | 73 |
| Tabla 2.6. Preguntas y elementos de currículum. Síntesis propuestas Antúnez (2009) y Bújez (2017). | 90 |

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

Capítulo 3: Objetivos y metodología

| | |
|--|-----|
| Tabla 3.1. Elementos que se conjugan en el diseño del cuestionario a alumnos. | 101 |
| Tabla 3.2. Escalas de evaluación para validación del cuestionario a alumnos..... | 102 |
| Tabla 3.3. Resumen pregunta 1 del cuestionario a alumnos. | 103 |
| Tabla 3.4. Resumen pregunta 2 del cuestionario a alumnos. | 103 |
| Tabla 3.5. Resumen pregunta 3 del cuestionario a alumnos. | 104 |
| Tabla 3.6. Resumen pregunta 4 del cuestionario a alumnos. | 104 |
| Tabla 3.7. Resumen pregunta 5 del cuestionario a alumnos. | 104 |
| Tabla 3.8. Resumen pregunta 6 del cuestionario a alumnos. | 105 |
| Tabla 3.9. Resumen pregunta 7 del cuestionario a alumnos. | 105 |
| Tabla 3.10. Resumen pregunta 8 del cuestionario a alumnos. | 105 |
| Tabla 3.11. Resumen pregunta 9 del cuestionario a alumnos. | 106 |
| Tabla 3.12. Resumen pregunta 10 del cuestionario a alumnos. | 106 |
| Tabla 3.13. Resumen pregunta 11 del cuestionario a alumnos. | 106 |
| Tabla 3.14. Resumen pregunta 12 del cuestionario a alumnos. | 107 |
| Tabla 3.15. Resumen pregunta 13 del cuestionario a alumnos. | 107 |
| Tabla 3.16. Resumen pregunta 14 del cuestionario a alumnos. | 108 |
| Tabla 3.17. Resumen pregunta 15 del cuestionario a alumnos. | 108 |
| Tabla 3.18. Resumen pregunta 16 del cuestionario a alumnos. | 109 |
| Tabla 3.19. Resumen pregunta 17 del cuestionario a alumnos. | 109 |
| Tabla 3.20. Resumen pregunta 18 del cuestionario a alumnos. | 110 |
| Tabla 3.21. Resumen pregunta 19 del cuestionario a alumnos. | 110 |
| Tabla 3.22. Resumen pregunta 20 del cuestionario a alumnos. | 110 |
| Tabla 3.23. Resumen pregunta 21 del cuestionario a alumnos. | 111 |
| Tabla 3.24. Resumen pregunta 22 del cuestionario a alumnos. | 111 |
| Tabla 3.25. Resumen pregunta 23 del cuestionario a alumnos. | 111 |
| Tabla 3.26. Resumen pregunta 24 del cuestionario a alumnos. | 112 |
| Tabla 3.27. Resumen pregunta 25 del cuestionario a alumnos. | 112 |
| Tabla 3.28. Categorías de análisis entrevistas a profesores..... | 114 |
| Tabla 3.29. Resultados de la validación expertos cuestionario a profesores..... | 115 |
| Tabla 3.30. Observaciones de expertos, validación cuestionario a profesores. | 116 |
| Cuadro 3.1. Fuentes presentes en el diseño de la programación didáctica..... | 117 |
| Tabla 3.28. Criterios de evaluación inicial a partir de la propuesta de Pérez (2006). | 120 |
| Tabla 3.29. Preguntas del cuestionario de validación..... | 121 |

PARTE III: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 4: Análisis y presentación de resultados por etapas

| | |
|--|-----|
| Gráfico 4.1. Resultados: público categoría oyente | 127 |
| Gráfico 4.2. Resultados: público categoría asistencia a conciertos. | 129 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 4.3. Resultados: intérprete categoría aspectos teóricos. | 131 |
| Gráfico 4.4. Resultados: intérprete categoría habilidades técnicas. | 132 |
| Gráfico 4.5. Resultados: intérprete categoría experiencia práctica. | 134 |
| Gráfico 4.6. Resultados: estudiante categoría rutinas de estudio. | 136 |
| Gráfico 4.7. Resultados: estudiante categoría hábitos de estudio. | 137 |
| Gráfico 4.8. Resultados: estudiante categoría autoaprendizaje. | 139 |
| Gráfico 4.9. Resultados: automatismo. | 140 |
| Tabla 4.1. Formación del profesorado entrevistado y ámbito laboral. | 143 |
| Imagen 4.1. Patrón para escalas pentatónicas, propuesta de Jerry Bergonzi (1994) | 169 |
| Tabla 4.1. Categorías de análisis para análisis de métodos. | 170 |
| Imagen 4.2. Ejemplos y análisis armónicos de Blues de 12 compases. Propuesto en L3 (Harrington, 2002, pp. 1, 2)..... | 173 |
| Tabla 4.2. Contenidos, capítulos y apéndices de L2. | 180 |
| Tabla 4.3. Organización de unidades en L3. | 182 |
| Imagen 4.5. Arpegio de E dominante. Propuesta de Beston (2009) | 187 |
| Imagen 4.6. Arpegio de E menor séptima. Propuesta de Beston (2009) | 188 |
| Imagen 4.7. Blues simple y análisis armónico. Propuesta de Beston (2009) | 188 |
| Imagen 4.8. Blues simple, ejemplo en C. Propuesta de Beston (2009)..... | 189 |
| Imagen 4.9. Blues simple con II-V-I, ejemplo en C. Propuesta de Beston (2009) | 189 |
| Imagen 4.10. Partes de un tema de Blues. Propuesta de Beston (2009)..... | 190 |
| Imagen 4.11. Notas de los arpegios de un Blues. Propuesta de Beston (2009) | 190 |
| Imagen 4.12. Comparación escalas mayores y modos mixolidios. Propuesta de Beston (2009) | 191 |
| Imagen 4.12. Comparación acordes de blues simple y blues bebop. Propuesta de Beston (2009) | 192 |
| Imagen 4.13. Escala disminuida sobre acorde de dominante. Propuesta de Beston (2009) | 193 |
| Imagen 4.14. Comparación blues mayor y menor. Propuesta de Beston (2009) | 193 |
| Imagen 4.15. Blues menor. Propuesta de Beston (2009)..... | 194 |
| Imagen 4.16. Blues menor con modificaciones. Propuesta de Beston (2009)..... | 194 |
| Imagen 4.17. Ejemplo Blues para improvisación. Propuesta de Greenblatt (2004) | 195 |
| Imagen 4.18. Ejemplos de expertos. Propuesta de Greenblatt (2004) | 196 |
| Tabla 4.4. La armonía en los tres libros analizados. | 196 |
| Imagen 4.19. Ejemplo de construcción melódica. Propuesta de Beston (2009)..... | 197 |
| Imagen 4.20. Ejemplo de construcción melódica 2. Propuesta de Beston (2009)..... | 198 |
| Imagen 4.21. Ejemplo de construcción melódica 3. Propuesta de Beston (2009)..... | 198 |
| Imagen 4.22. Ejemplo de construcción melódica 4. Propuesta de Beston (2009)..... | 199 |
| Imagen 4.23. Ejemplo de construcción melódica 5. Propuesta de Beston (2009)..... | 199 |
| Imagen 4.24. Ejemplo de construcción melódica 6. Propuesta de Beston (2009)..... | 200 |
| Imagen 4.25. Ejemplo de riff 1. Propuesta de Beston (2009) | 200 |
| Imagen 4.25. Ejemplo de riff 2. Propuesta de Beston (2009) | 201 |
| Imagen 4.26. Ejemplo de riff (Charlie Parker). Propuesta de Beston (2009) | 201 |
| Imagen 4.27. Ejemplo de construcción melódica 7. Propuesta de Beston (2009)..... | 202 |
| Imagen 4.28. Ejemplo de construcción melódica 8. Propuesta de Beston (2009)..... | 202 |
| Imagen 4.29. Ejemplo de construcción melódica. Propuesta de Harrington (2002) | 203 |
| Imagen 4.30. Ejemplo melodía con combinación de escalas de blues. Propuesta de Harrington (2002)..... | 204 |
| Imagen 4.31. Doxy de Sonny Rollins. Propuesta de Greenblatt (2004) | 205 |
| Tabla 4.5. La melodía en los tres libros analizados. | 206 |
| Imagen 4.32. Estructura general de un blues . Propuesta de Beston (2009)..... | 207 |

| | |
|---|-----|
| Imagen 4.33. Análisis rítmico de corcheas con swing . Propuesta de Harrington (2002) | 208 |
| Imagen 4.34. Acentuación de corcheas con swing . Propuesta de Harrington (2002) | 208 |
| Imagen 4.35. Análisis rítmico de corcheas con swing . Propuesta de Beston (2009) | 209 |
| Imagen 4.36. Idea rítmica del swing . Propuesta de Beston (2009)..... | 209 |
| Imagen 4.37. Patrones de swing . Propuesta de Beston (2009)..... | 210 |
| Imagen 4.38. Patrone de swing invertido . Propuesta de Beston (2009)..... | 210 |
| Imagen 4.39. Combinación de escala con patrón rítmico . Propuesta de Beston (2009) | 211 |
| Imagen 4.40. Combinación de ideas rítmicas. Propuesta de Beston (2009)..... | 212 |
| Imagen 4.41. Desplazamiento del tiempo. Propuesta de Beston (2009)..... | 212 |
| Imagen 4.42. Desplazamiento del tiempo (adelante). Propuesta de Beston (2009) | 212 |
| Imagen 4.43. Ejemplo de variación rítmica. Propuesta de Beston (2009) | 213 |
| Imagen 4.44. Variación rítmica. Propuesta de Greenblatt (2004) | 213 |
| Imagen 4.45. Patrones rítmicos. Propuesta de Harrington (2002) | 214 |
| Imagen 4.45. Variaciones melódicas. Propuesta de Harrington (2002)..... | 214 |
| Imagen 4.46. Patrones rítmicos de funk-blues. Propuesta de Harrington (2002) | 215 |
| Imagen 4.47. Combinación de escalas de blues (cuatro compases). Propuesta de Greenblat (2004) | 215 |
| Imagen 4.48. Combinación de escalas de blues (dos compases). Propuesta de Greenblat (2004) | 216 |
| Imagen 4.49. Combinación de escalas de blues (un compase). Propuesta de Greenblat (2004) | 216 |
| Imagen 4.50. Modelo de combinación de escalas de blues (por acorde). Propuesta de Greenblat (2004) | 217 |
| Imagen 4.51. Escala de blues con la novena agregada. Propuesta de Greenblat (2004)..... | 217 |
| Imagen 4.52. Cambios de sentido con la escala de blues. Propuesta de Beston (2009)..... | 218 |
| Imagen 4.53. Modelos de riffs. Propuesta de Beston (2009)..... | 219 |
| Imagen 4.54. Sustitución de tritono. Propuesta de Beston (2009) | 219 |
| Imagen 4.55. Ejemplo de sustitución de tritono. Propuesta de Beston (2009) | 219 |
| Imagen 4.56. Ejemplo de cita. Propuesta de Beston (2009) | 220 |
| Imagen 4.57. Ejemplo de virtuosismo. Propuesta de Beston (2009) | 220 |
| Imagen 4.58. Combinación rítmica. Propuesta de Harrington (2002) | 221 |
| Imagen 4.59. Patrones con escala de blues de un compás. Propuesta de Harrington (2002) .. | 222 |
| Imagen 4.60. Ejemplo de construcción del discurso en el blues. Propuesta de Harrington (2002) | 223 |
| Imagen 4.61. Patrones de blues. Propuesta de Harrington (2002)..... | 224 |
| Imagen 4.62. Ejemplo de dinámica 1. Propuesta de Beston (2009) | 225 |
| Imagen 4.63. Ejemplo de dinámica 2. Propuesta de Beston (2009) | 225 |
| Imagen 4.64. Ejemplo de dinámica 3. Propuesta de Beston (2009) | 225 |
| Imagen 4.65. Ejemplo de articulación. Propuesta de Beston (2009) | 226 |
| Imagen 4.66. Ejemplo de articulación. Propuesta de Greenblatt (2004) | 227 |
| Imagen 4.67. Ejemplo de articulación. Propuesta de Harrington (2002)..... | 227 |
| Imagen 4.68. Ejemplo de transposición. Propuesta de Greenblatt (2004) | 230 |
| Imagen 4.69. Ejemplo de glissando. Propuesta de Beston (2009) | 235 |
| Imagen 4.70. Ejemplo de efecto caída. Propuesta de Beston (2009) | 235 |
| Cuadro 4.1. Instrumentos de investigación que confluyen en el programa. | 237 |
| Tabla 4.5. Objetivos del programa y relación con la normativa (público) | 257 |
| Tabla 4.6. Objetivos del programa y relación con la normativa (intérprete)..... | 258 |
| Tabla 4.7. Objetivos del programa y relación con la normativa (estudiante) | 258 |
| Tabla 4.8. Objetivos del programa y relación con la normativa (lenguaje)..... | 259 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro 4.2. Horas lectivas anuales divididas por trimestres. | 266 |
| Tabla 4.9. Secciones de la clases y actividades posibles. | 268 |
| Tabla 4.10. Relación de contenidos con secciones de la clase (público)..... | 269 |
| Tabla 4.11. Relación de contenidos con secciones de la clase (intérprete y estudiante). | 270 |
| Tabla 4.12. Relación de contenidos con secciones de la clase (lenguaje)..... | 271 |
| Tabla 4.13. Síntesis de la evaluación..... | 273 |
| Tabla 4.14. Criterios de evaluación y su relación con los objetivos del programa (público). | 280 |
| Tabla 4.15. Criterios de evaluación y su relación con los objetivos del programa (intérprete). | 281 |
| Tabla 4.16. Criterios de evaluación y su relación con los objetivos del programa (estudiante). | 281 |
| Tabla 4.17. Criterios de evaluación y su relación con los objetivos del programa (lenguaje).... | 282 |
| Cuadro 4.3. Objetos de evaluación inicial. Propuesta de Pérez (2006) | 296 |
| Cuadro 4.4. Objetos de evaluación inicial (calidad intrínseca del programa). Propuesta de Pérez (2006) | 297 |
| Tabla 4.18. Evaluación de expertas. Pregunta 1. | 307 |
| Tabla 4.19. Evaluación de expertas. Pregunta 2. | 307 |
| Tabla 4.20. Evaluación de expertas. Pregunta 3. | 307 |
| Tabla 4.21. Evaluación de expertas. Pregunta 4. | 307 |
| Tabla 4.22. Evaluación de expertas. Pregunta 5. | 308 |
| Tabla 4.23. Evaluación de expertas. Pregunta 6. | 308 |
| Tabla 4.24. Evaluación de expertas. Pregunta 7. | 308 |
| Tabla 4.25. Evaluación de expertas. Pregunta 8. | 308 |
| Tabla 4.26. Evaluación de expertas. Pregunta 9. | 308 |
| Tabla 4.27. Evaluación de expertas. Pregunta 10. | 309 |
| Tabla 4.28. Evaluación de expertas. Pregunta 11. | 309 |
| Tabla 4.29. Evaluación de expertas. Pregunta 12. | 309 |
| Tabla 4.30. Evaluación de expertas. Pregunta 13. | 309 |
| Tabla 4.31. Evaluación de expertas. Pregunta 14. | 310 |
| Tabla 4.32. Reformulación de aspectos generales..... | 311 |
| Tabla 4.33. Incorporación de las competencias en el programa. | 312 |
| Tabla 4.34. Reformulación legal del programa. | 313 |
| Tabla 4.35. Reformulación de los objetivos. Rol de público. | 314 |
| Tabla 4.36. Reformulación de los objetivos. Rol de intérprete..... | 315 |
| Tabla 4.37. Reformulación de los objetivos. Rol de estudiante. | 316 |
| Tabla 4.38. Reformulación de los contenidos. | 318 |
| Tabla 4.39. Rúbrica de evaluación de expresividad. | 320 |