

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 2, Julio 2014.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Artículo publicado originariamente en francés en *Revue de musique canadienne*, 31(1-2), 143-165, 2012.

Traducido al castellano por Jean-Philippe Després, María Teresa Moreno y Astrid Marín.

Reproducido con permiso de la Sociedad Musical de las Universidades Canadienses.

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2014-2-p024-035

## Marco Conceptual para Ayudar al Maestro de Instrumento a Integrar la Improvisación Musical en su Práctica Pedagógica

Jean-Philippe Després, Universidad Laval (Canadá)  
Francis Dubé, Universidad Laval (Canadá)

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo proponer un marco conceptual para ayudar al maestro de música a integrar la improvisación musical en su acto pedagógico. Para desarrollar este marco, primero se llevó a cabo una revisión y análisis de la literatura disponible sobre el tema de la improvisación musical, prestando especial atención en los modelos teóricos y las aplicaciones pedagógicas. Este análisis nos permitió: 1) formular una definición operativa de la improvisación musical; 2) identificar los efectos positivos del aprendizaje de la improvisación musical sobre otras variables; 3) identificar los factores y los procesos cognitivos que entran en juego durante la realización de la improvisación musical; 4) destacar las recomendaciones pedagógicas encontradas en la literatura para la enseñanza de la improvisación musical. Finalmente, hemos desarrollado, a partir de la literatura consultada, un marco conceptual que presenta gráficamente los conocimientos necesarios para poner en práctica el acto de enseñar la improvisación musical.

### Palabras Clave

Improvisación musical; marco conceptual; pedagogía de la improvisación; procesos cognitivos.

## Conceptual Framework to Assist Instrument Teachers to Embed Musical Improvisation Into Their Instructional Practice

Jean-Philippe Després, Laval University (Canada)  
Francis Dubé, Laval University (Canada)

### Abstract

This essay aims at offering a conceptual framework to help instrument teachers to include improvisation in their pedagogical practice. In order to do so, we have reviewed and analyzed the literature addressing musical improvisation, with a special focus on theoretical models and pedagogical applications. The analysis allowed us to develop a functional definition of musical improvisation, to identify its positive contribution to the learning process and to other aspects, to identify factors and cognitive processes involved in improvisation, with a special focus on theoretical models and pedagogical recommendations found in this literature. Based on the analyzed literature, we finally developed a graphic conceptual framework, which puts together the necessary knowledge to operationalize the process of teaching musical improvisation.

### Keywords

Musical improvisation; conceptual framework; pedagogy of improvisation; cognitive process.

**RIEM**  
Revista Internacional de Educación Musical

International Society for Music Education

**ISME**

Established in 1953

# Marco Conceptual para Ayudar al Maestro de Instrumento a Integrar la Improvisación Musical en su Práctica Pedagógica

por Jean-Philippe Després y Francis Dubé, Universidad Laval (Canadá)

La integración de la improvisación en la práctica pedagógica del maestro de música, puede tener efectos positivos en varios aspectos del desarrollo del alumno. De hecho, la improvisación favorece el aprendizaje de conceptos musicales (McPherson, 1993), la exactitud de la lectura musical (Azzara, 1992), la precisión de las percepciones auditivas (Wilson, 1970), así como la presencia en el escenario y la motivación de los músicos (Kenny & Gellrich, 2002). Aunque la comunidad científica reconoció sus efectos positivos desde hace varias décadas, la improvisación se enseña todavía muy poco en los programas de música clásica de las instituciones de educación superior (Azzara, 1999; Covington, 1997). Por lo tanto, los licenciados universitarios en música clásica no reciben (o reciben muy poca) formación en improvisación, lo que les da pocos incentivos para integrarla a su enseñanza. No obstante, la improvisación musical parece interesar cada vez más a los músicos clásicos. Además, es un campo en el cual la investigación es relativamente dinámica. En la primera parte de este artículo proponemos una definición teórica de la improvisación musical, basada en las características fundamentales de esta práctica que hemos encontrado en la literatura. En la segunda sección, presentaremos una síntesis de dicha literatura científica sobre: 1) los efectos del aprendizaje de la improvisación en las otras habilidades musicales; 2) los componentes cognitivos de la improvisación; 3) las prácticas pedagógicas que parecen ser más eficaces para la enseñanza de la improvisación en el contexto de la música tonal occidental. Hemos centrado nuestro análisis sobre estos tres aspectos para luego proponer, sobre la base de los conocimientos encontrados en la literatura, un marco conceptual para ayudar al maestro de instrumento a integrar la improvisación musical en su práctica pedagógica. En la última parte del artículo se presentará el marco conceptual, así como sus fundamentos teóricos y empíricos.

## Definición de improvisación musical

No hay un consenso en la literatura especializada sobre la manera de definir la improvisación musical (al respecto, véase Azzara, 2002<sup>1</sup>). Sin embargo, una revisión de la documentación nos permitió identificar algunas características fundamentales de la improvisación musical. La improvisación es un acto: 1) que se desarrolla en tiempo real (sobre este tema, véase, por ejemplo Ashley, 2009; Johnson-Laird, 2002; Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 1988); 2) en el que se conjuntan las habilidades de composición y de interpretación del músico (Covington, 1997; Sarath, 1996); 3) durante el cual el músico debe ser capaz de anticipar las consecuencias sonoras de sus acciones (de lo contrario su práctica será más bien cualificada de exploración sonora) (Kratz, 1995). Efectivamente, durante la exploración sonora, el músico descubre las consecuencias sonoras de sus acciones una vez realizadas, mientras en la improvisación sus movimientos corporales son la consecuencia de una idea musical; 4) la improvisación musical no surge de la nada, su desarrollo está basado en todos los conocimientos y el «saber-

hacer» del músico, los cuales son adquiridos por inmersión cultural y mediante la práctica instrumental, que son a su vez la base del conocimiento en la literatura especializada sobre el tema (Kenny & Gellrich, 2002). Por lo tanto, la improvisación musical tiene cuatro características básicas que hemos combinado para formular la siguiente definición teórica: «la improvisación musical es 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».

## Efectos del aprendizaje de la improvisación sobre otras variables

Varios autores afirman que el aprendizaje de la improvisación musical tiene efectos beneficiosos sobre el desarrollo de otras habilidades musicales, tales como: la precisión de la percepción auditiva (Dos Santos & Del Ben, 2004; Whitman, 2001), la creatividad (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009), la exactitud de la lectura a vista (Montano, 1983) y la calidad de la interpretación (Azzara, 1992). Según otros autores, el aprendizaje de la improvisación tendría también efectos positivos sobre la presencia escénica y la motivación de los músicos (Kenny & Gellrich, 2002). En esta sección del artículo se presentan en primer lugar los argumentos teóricos que explican por qué el aprendizaje de la improvisación podría actuar positivamente en cada una de las variables identificadas. A continuación, se muestran algunos estudios que apoyan los argumentos dados, cuando tales estudios están disponibles.

### Sobre las habilidades auditivas

Varias razones han llevado a los investigadores hacia la hipótesis de que el aprendizaje de la improvisación podría tener efectos positivos en el desarrollo de las habilidades auditivas del músico. La razón principal que podría explicar este fenómeno, es que la improvisación exige del alumno la manipulación de diversos parámetros musicales como el ritmo, la melodía y la armonía en un contexto real. Por lo tanto, el aprendizaje de la improvisación musical podría fomentar la adquisición de estos parámetros y, en consecuencia, desarrollar la capacidad de reconocerlos auditivamente con más facilidad (Covington, 1997).

Para probar esta hipótesis, Whitman (2001) trató de medir el efecto de una formación en improvisación musical sobre las habilidades auditivas de los cantantes de un coro. El estudio se realizó con 92 participantes, de los cuales 41 pertenecían al grupo experimental. Los participantes recibieron, durante sus ensayos corales, 15 minutos de entrenamiento cada dos días durante 9 semanas. Para elaborar la formación en improvisación, el investigador adaptó a su protocolo de investigación los ejercicios del método de Shelly Berg *Chop-Monster I: Jazz Language Tutor*<sup>2</sup>. El análisis de los datos demostró que los cantantes del grupo experimental mejoraron significativamente la media de sus habilidades de reconocimiento auditivo. Más concretamente, el autor observó mejoras significativas en el reconocimiento

auditivo de intervalos, melodías y de las fundamentales de los acordes.

### **Sobre la creatividad musical**

Varios autores consideran que existen importantes similitudes entre el lenguaje y la música (Azzara, 1992; Berkowitz, 2010; McMullen & Saffran, 2004). Por ejemplo, Berkowitz hace hincapié en que el lenguaje y la música son dos sistemas de sonidos organizados que permiten una forma de comunicación entre un emisor y un receptor. También menciona que la improvisación es a la música lo que la conversación es al lenguaje. La composición musical, por su parte, sería el equivalente a la escritura de un texto, mientras que la interpretación musical sería similar a la retórica o el teatro (Berkowitz, 2010).

Por otra parte, según Azzara (1992), los estudiantes pueden aprender a expresarse musicalmente improvisando de la misma forma en que pueden aprender a expresar sus ideas con palabras mediante el lenguaje. Teniendo en cuenta que la improvisación es una herramienta eficaz para apropiarse del lenguaje musical, Koutsoupidou & Hargreaves (2009) plantearon la hipótesis de que el aprendizaje de la improvisación podría también promover el desarrollo de la creatividad musical del alumno. Esto es lo que querían comprobar en su estudio. Para probar esta hipótesis, los investigadores utilizaron un diseño cuasi-experimental para medir el efecto del entrenamiento en la improvisación sobre la creatividad de los estudiantes de seis años. Después de seis meses de instrucción, los estudiantes del grupo experimental que habían recibido la formación en improvisación obtuvieron resultados significativamente mejores en el MCTM-II (Webster, 1987) que el grupo control.

### **Sobre la lectura a vista**

Aprender a improvisar también podría afectar la capacidad de lectura a vista del músico. De hecho, porque la improvisación y la lectura a vista son dos actividades que involucran la planificación y la ejecución de secuencias motoras en tiempo real a partir de un estímulo (Thompson & Lehmann, 2004), algunos autores sugieren que el aprendizaje de la improvisación podría favorecer la mejora de la lectura a vista (Montano, 1983) y viceversa (Thompson & Lehmann, 2004). Sin embargo, estas dos tareas no son idénticas: durante la lectura a vista el estímulo principal proviene de la partitura, mientras que durante la improvisación el estímulo viene generalmente de una estructura armónica o de características estilísticas de la obra tocada, conocimientos que ya están interiorizados por el músico (Thompson & Lehmann, 2004).

Montano (1983) realizó un estudio con 32 estudiantes de Primaria para comprobar si la improvisación podría mejorar la precisión rítmica de la lectura a vista. Después de seis semanas de entrenamiento en improvisación, los participantes del grupo experimental obtuvieron mejores resultados que los participantes en el grupo control respecto a la precisión rítmica.

### **Sobre la interpretación**

Dado que el aprendizaje de la improvisación musical puede mejorar el sentido tonal, rítmico y expresivo del alumnado, también podría tener un impacto positivo en la calidad de su interpretación, ya que ella depende también de estas habilidades (Azzara, 1992).

Azzara (1992) realizó un estudio con 66 estudiantes de quinto de Primaria para verificar esta hipótesis y medir el impacto del aprendizaje de la improvisación sobre la calidad de la interpretación. El entrenamiento duró 27 semanas y la formación en improvisación estuvo basada en los principios de la teoría del aprendizaje musical de Gordon (1997). El análisis de los resultados llevó a la conclusión de que los estudiantes son capaces de aplicar los conocimientos tonales, rítmicos y expresivos adquiridos durante el aprendizaje de la improvisación cuando interpretan piezas leídas.

Al contrario, Rowlyk (2008) llevó a cabo un estudio con un objetivo similar y no encontró efectos significativos del aprendizaje de la improvisación sobre las otras habilidades instrumentales del músico. Esta ausencia de resultados significativos, se podría explicar por los métodos pedagógicos creados por el investigador para enseñar la improvisación al grupo experimental. De hecho, los ejercicios seleccionados para el estudio incluían actividades que no estaban directamente relacionadas con la improvisación, como ejercicios de lectura a primera vista. Como consecuencia de ello, es posible que el material de entrenamiento utilizado por Rowlyk (2008) no haya permitido poner en práctica adecuadamente la variable *aprendizaje de la improvisación*. En definitiva, sería esencial que siguieran las investigaciones en este campo para ver si los resultados obtenidos por Azzara (1992) se repiten en otros contextos de aprendizaje.

### **Sobre la presencia escénica**

Algunos autores sugieren que el aprendizaje de la improvisación musical podría llevar al músico a superar sus miedos y a aceptar la posibilidad de cometer errores durante un concierto (Azzara, 2002). También se menciona en la literatura, que la práctica de la improvisación podría permitir al músico aprender a utilizar creativamente sus errores (Kenny & Gellrich, 2002) y a reaccionar a los imprevistos que puedan surgir durante su actuación, lo cual contribuiría a desarrollar positivamente su presencia en el escenario.

Para estudiar este fenómeno, Montello (1989) llevó a cabo una investigación cuasi-experimental con 20 músicos que demostraban serios problemas de ansiedad escénica. Los participantes del grupo experimental recibieron un tratamiento de musicoterapia integral que incluía, entre otras cosas, la improvisación musical. El análisis de los datos demostró que el tratamiento fue efectivo para la reducción de la ansiedad escénica (test STAI) y para aumentar la confianza de los músicos (test PRCP). Sin embargo, el método escogido para esta investigación no permite saber hasta qué punto el componente *improvisación* del tratamiento causa los cambios observados. Por ello, sería importante continuar la investigación en esta área para determinar si el aprendizaje de la improvisación musical puede realmente tener un impacto en el bienestar escénico del músico.

### **Sobre la motivación**

Por último, nuestra revisión de la literatura también muestra que el aprendizaje de la improvisación podría tener un efecto positivo sobre la motivación de los músicos (Kenny & Gellrich, 2002; Sternberg, 2000), un efecto que podría ser causado por el estado de flujo que, a veces, puede sentir el músico mientras improvisa (Kenny & Gellrich, 2002). El *flow* o flujo es un estado de éxtasis que puede ser experimentado por una persona con una gran destreza en un área específica cuando realiza una tarea de gran dificultad en esta misma área (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Además, una

persona que experimenta el estado de flujo mientras realiza una actividad dada, tiende a continuar a practicar esta actividad ya que se convierte en «autotélico» para él, es decir que “tiene su fin en sí mismo”. Es por eso que Csikszentmihalyi & Rich (1997) plantean la hipótesis según la cual un músico que alcanza el estado de flujo durante una improvisación podría ver su motivación intrínseca aumentar, ya que tratará de volver a practicar esta actividad a fin de experimentar de nuevo ese estado. No obstante, aunque algunos autores afirman que el aprendizaje de la improvisación tendría un efecto positivo sobre la motivación de los músicos (Csikszentmihalyi & Rich, 1997; Kenny & Gellrich, 2002; Sternberg, 2000), hasta la fecha no hemos encontrado estudios diseñados para probar esta hipótesis.

### Conclusión sobre los efectos del aprendizaje de la improvisación

Las investigaciones científicas han tratado de medir el efecto del aprendizaje de la improvisación sobre diferentes variables musicales como las habilidades auditivas, la creatividad, la precisión de la lectura a vista, la calidad de la interpretación y la presencia escénica. En general, los resultados demuestran que la integración de la improvisación a la pedagogía musical tendría varios beneficios para el alumno. De hecho, parece que los conocimientos y las habilidades adquiridas a través del aprendizaje de la improvisación pueden tener un impacto positivo sobre otras habilidades musicales. Sin embargo, un examen más detallado de los métodos de investigación utilizados para llegar a estas conclusiones puede suscitar ciertas preguntas, particularmente con respecto a los tratamientos usados para operacionalizar la variable *aprendizaje de la improvisación*.

En primer lugar, los estudios revisados utilizaron una amplia variedad de métodos para entrenar a los participantes a la improvisación musical. De hecho, dentro de los seis estudios que presentamos, uno se inspiró de un método comercial para desarrollar la formación en improvisación utilizada en el tratamiento experimental (Whitman, 2001) y los otros cinco utilizaron métodos especialmente diseñados por el investigador de cada estudio (Azzara, 1992; Koutsoupidou & Hargreaves, 2009; Montano, 1983; Montello, 1989; Rowlyk, 2008). Sin embargo, para estos últimos cinco estudios –excepto el de Azzara, que está elaborado siguiendo los preceptos de la teoría del aprendizaje musical de Gordon (1997)– los métodos de enseñanza utilizados para ejercitar la improvisación musical de los participantes, están basados principalmente en la intuición y la experiencia de los investigadores y de pedagogos. Por lo tanto, estas investigaciones no miden el efecto sobre el participante de una variable *aprendizaje de la improvisación* homogénea. En consecuencia, la validez interna de estos estudios puede ser cuestionada, ya que miden más la efectividad de varios enfoques pedagógicos de la improvisación sobre el aprendizaje del estudiante que el efecto del aprendizaje de la improvisación en sí. Esto se debe posiblemente a la falta de materiales educativos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje de la improvisación desarrollados a partir de datos empíricos. Así, para estudiar con más precisión este campo de interés, sería primordial, en un primer paso, el desarrollo de herramientas y de enfoques pedagógicos para el aprendizaje de la improvisación musical que estén basados en métodos científicamente más rigurosos que los utilizados hasta ahora. Esto permitiría, en una

segunda etapa, tener herramientas de investigación científicamente validadas que permitan llevar a cabo estudios cuasi-experimentales basados en un entrenamiento en improvisación musical.

Por otra parte, aunque varios estudios han intentado medir el efecto del aprendizaje de la improvisación sobre otras habilidades musicales, nos parece esencial no olvidar que la improvisación es una actividad musical con suficiente valor intrínseco como para estar integrada en el currículo de las instituciones de educación musical a todos los niveles de aprendizaje (Azzara, 2002). La improvisación es, de hecho, una habilidad que acompañará al músico durante toda su vida, ya sea aficionado o profesional, y enriquece todos los aspectos de su experiencia musical.

### Factores y procesos cognitivos

Nuestro análisis de la literatura relacionada con la improvisación musical nos permitió identificar varios factores que entran en juego durante la improvisación musical. Todos estos factores crean un cuadro de restricciones dentro del cual el músico activa diferentes procesos cognitivos para generar su improvisación musical.

#### Factores

Siete factores entran en juego durante la improvisación musical: el tiempo (Ashley, 2009; Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 1988; Thompson & Lehmann, 2004); la capacidad de la memoria de trabajo (Johnson-Laird, 2002); la base de conocimientos (Kenny & Gellrich, 2002); las habilidades motoras (Ashley, 2009; Thompson & Lehmann, 2004); la morfología del instrumento (Baily & Driver, 1992; Baily, 1985, 1991); los referentes (Kenny & Gellrich, 2002); las interacciones con los otros (Kenny & Gellrich, 2002). Estos factores ayudan a evitar una sobrecarga cognitiva en la memoria de trabajo del músico mientras improvisa (Johnson-Laird, 2002; Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 1988), ya que limitan la cantidad de posibilidades válidas a escoger, tanto desde un punto de vista estético como estilístico.

#### 1. Tiempo

Aunque muchos factores están involucrados en la producción de la improvisación musical, un factor parece enmarcar todo el proceso de la improvisación: el tiempo. De hecho, los autores consultados coinciden en que la característica principal de la improvisación musical es que se lleva a cabo en tiempo real (sobre este tema véase, por ejemplo: Ashley, 2009; Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 1988; Thompson & Lehmann, 2004). En la improvisación musical uno no puede volver atrás para mejorar una idea o para explorar diferentes posibilidades como lo puede hacer, por el contrario, cuando compone una obra (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007). El músico tampoco tiene la posibilidad de perfeccionar su improvisación repitiéndola varias veces en su estudio, como puede hacerlo cuando prepara una interpretación. Además, los otros factores que entran en juego durante la improvisación, se ejecutan dentro de los límites impuestos por su realización en tiempo real (Kenny & Gellrich, 2002).

#### 2. Capacidad de memoria de trabajo

La capacidad de memoria de trabajo del músico también es un factor determinante para la improvisación musical. De hecho, el músico improvisador debe a la vez generar, ejecutar y evaluar ideas musicales en tiempo real (Johnson-Laird, 2002), lo que puede conducir a una sobrecarga de su

memoria de trabajo, un registro mnemónico muy solicitado durante la improvisación. La memoria de trabajo tiene una capacidad de almacenamiento que se limita, para los adultos, al tratamiento de  $7 \pm 2$  elementos simultáneamente (Sousa, 2002). Por lo tanto, para improvisar de manera fluida, sin imponer sobrecarga cognitiva a su memoria de trabajo, el improvisador debe haber desarrollado procesos eficaces de generación, evaluación y selección de sus ideas musicales en tiempo real (Johnson-Laird, 2002; Kenny & Gellrich, 2002; Lehmann y otros, 2007) como el reagrupamiento (Sousa, 2002), que permite reunir diversas informaciones en un único «elemento» dentro de la memoria de trabajo. Por ejemplo, el músico utiliza el reagrupamiento cuando junta las notas do-mi-sol (tres elementos) en un elemento único: «acorde de Do mayor». El reagrupamiento permite la liberación de espacio en la memoria de trabajo del músico, evitándole así una sobrecarga cognitiva durante la improvisación.

### 3. El tamaño y la eficacia de la base de conocimientos

Los diferentes procesos que el músico utiliza para evitar la sobrecarga cognitiva durante la improvisación están interiorizados en su base de conocimientos. De hecho, la base de conocimientos contiene las nociones y los saberes almacenados en la memoria a largo plazo del músico, así como sus conocimientos musicales y teóricos, sus estrategias cognitivas y sus programas motores (Kenny & Gellrich, 2002). El músico puede añadir nuevos elementos a su base de conocimientos a través de dos modos diferentes de adquisición: involuntario y voluntario. El aprendizaje involuntario se hace cuando nuevos elementos se adicionan a la base de conocimientos de manera inconsciente por exposición prolongada a uno o más estilos musicales (Berliner, 1994). Por otro lado, la apropiación de nuevos elementos se hace de forma voluntaria cuando es deliberada, por ejemplo, cuando el músico estudia su instrumento (Kenny & Gellrich, 2002).

Además, la literatura especializada menciona que la base de conocimientos del improvisador experto sería más grande y más flexible que la del principiante. Es decir que, a diferencia de los principiantes, el experto tendría una amplia gama de conocimientos y experiencias que podría integrar en tiempo real a su improvisación (Pressing, 1988). Por otra parte, aunque la mayoría de los autores especializados en el tema de la improvisación musical están de acuerdo en que la base de conocimientos del músico sería el factor que tiene mayor impacto en el nivel adquirido en improvisación, pocas investigaciones científicas nos ayudan a comprender los mecanismos que favorecen su desarrollo (Thompson & Lehmann, 2004).

### 4. Habilidades motoras

Las ideas que crea el músico a través de los conocimientos y los procedimientos almacenados en su base de conocimientos no pueden ser transformadas en sonidos sin la intervención de sus habilidades motoras. Sin embargo, las habilidades motoras activadas durante la improvisación parecen ser distintas de las que actúan en la interpretación (Ashley, 2009). De hecho, los programas motores solicitados en la interpretación se denominan cerrados, porque están automatizados para ser reproducidos de forma casi idéntica de una vez a otra (Thompson & Lehmann, 2004). Por el contrario, los programas motores implicados durante la

improvisación están abiertos, ya que deben poder ser adaptados en tiempo real (Thompson & Lehmann, 2004).

### 5. Morfología del instrumento

La morfología del instrumento también ejerce una influencia en el lenguaje musical utilizado por el músico cuando improvisa. De hecho, por razones ergonómicas, la forma del instrumento facilitaría el uso de ciertas combinaciones de sonido, mientras otras combinaciones serían más difíciles, si no imposibles, de tocar (Baily & Driver, 1992; Baily, 1985, 1991, 2001). Por lo tanto, la improvisación no es únicamente el resultado de una abstracción del pensamiento porque la transformación de las ideas musicales en sonido depende de la interacción entre el cuerpo del músico y su instrumento (Baily, 1991, 2001). De este modo, aunque el músico experimentado pueda considerar el instrumento que toca como su “extensión” (Joëlle, 2008), la producción de la improvisación está muy influenciada por las cualidades físicas del instrumento que puede, por ejemplo, favorecer los movimientos conjuntos o los arpeggios (Gibson, 2006). Por eso Baily (1991) argumenta que la morfología del instrumento ejercería una influencia más importante sobre el resultado de la improvisación musical de lo que sugieren la mayoría de investigaciones sobre el tema.

### 6. Referentes

Además del tiempo y de los factores propios al músico y a su instrumento, la literatura especializada hace también hincapié en la importancia de los referentes en el proceso de producción de la improvisación musical. Los referentes son elementos culturales que promueven la generación y la transmisión de ideas musicales (Kenny & Gellrich, 2002). Tienen el efecto, en primer lugar, de restringir las opciones musicales aceptables según el contexto y, en segundo lugar, de permitir que los oyentes construyan los paradigmas de percepción necesarios para evaluar la improvisación del músico (Sloboda, 1985). De hecho, los referentes favorecerían la creación de expectativas en el público que son esenciales para establecer un enlace de comunicación entre el músico y el oyente. Por otra parte, los referentes pueden variar considerablemente dependiendo del contexto de la improvisación; pueden ser elementos musicales, como la forma o las características estilísticas de la obra, o extra-musicales, como una película o un texto.

### 7. Interacciones con los otros

El último factor que puede influir en la producción de la improvisación se refiere a la interacción entre el músico y los otros. De hecho, cuando la improvisación se lleva a cabo en grupo o en el escenario, el músico está constantemente reaccionando a estímulos externos, como los sonidos producidos por otros músicos y las reacciones del público (Kenny & Gellrich, 2002). La colaboración entre músicos es una característica importante de la improvisación musical que requiere de cada uno que escuche activamente, condición *sine qua non* del establecimiento de un intercambio creativo (Sawyer, 2011). La forma de estas interacciones, ya sea entre los miembros del conjunto, o entre el músico y el público, es el resultado de las normas generalmente implícitas y contextuales. De acuerdo con la cultura musical en la que se desarrolla la improvisación, la realimentación (*feedback*) del público tomara formas muy variables (Chamblee, 2008), así como los intercambios entre músicos. Por ejemplo, los aplausos que marcan la apreciación de un solo de jazz, estarían considerados como desplazados durante una

improvisación tradicional del órgano de una iglesia. De este modo, los intercambios sonoros, verbales y visuales que se realizan en tiempo real entre los músicos y el público influirían *ad hoc* sobre la producción de la improvisación y contribuirían a su imprevisibilidad.

### Los procesos cognitivos

La literatura disponible contiene una clasificación de los procesos cognitivos que pueden actuar en el curso de la improvisación (Kenny & Gellrich, 2002). De acuerdo a esta nomenclatura, el músico podría apelar a los ocho siguientes procesos cognitivos durante la improvisación musical:

1. Anticipación a corto plazo: ideación de las próximas notas que va a tocar.
2. Anticipación a medio plazo: ideación de la próxima frase o del próximo período musical.
3. Anticipación a largo plazo: ideación de la siguiente improvisación, esta vez hasta el final.
4. Recordatorio a corto plazo: rememoración de las últimas notas tocadas.
5. Recordatorio a medio plazo: rememoración de la última frase o del período.
6. Recordatorio a largo plazo: rememoración de toda la improvisación desde el principio hasta el momento presente.
7. Estado de flujo: focalización de la atención en el momento presente.
8. Regeneración (*feedback*): desarrollo de nuevo material musical desde ideas musicales tocadas anteriormente.

De acuerdo con Kenny & Gellrich (2002), estos procesos cognitivos no son utilizados simultáneamente por el músico; son más bien utilizados de manera alternada según los casos. Por otra parte, parece que dentro de los procesos más activos durante la improvisación están: anticipación a corto plazo, recordatorio a medio plazo y el estado de flujo (Kenny & Gellrich, 2002).

### Aplicaciones pedagógicas para la enseñanza de la improvisación

Según Thompson & Lehmann (2004), el talento del estudiante no tendría ninguna incidencia sobre su capacidad de improvisación. De hecho, el desarrollo de las habilidades de improvisación se basa más bien en un trabajo instrumental aplicado y creativo que sobre una habilidad innata. Las investigaciones científicas centradas en la improvisación musical proponen a los maestros diversas estrategias para la enseñanza de la improvisación musical. Hemos identificado, en la literatura especializada, ocho recomendaciones para promover el aprendizaje de la improvisación musical que hemos agrupado en tres subtemas: etapas previas, marco de aprendizaje; y contexto, también de aprendizaje.

#### Etapas previas

##### 1. Tener en cuenta las fases de aprendizaje

Según Kratus (1991, 1995), el aprendizaje de la improvisación musical está basado en un proceso de desarrollo dividido en siete fases, que corresponden a niveles de especialización específicos y observables por el pedagogo. El modelo que propone presenta las fases de aprendizaje de la improvisación musical y ayuda al maestro de instrumento a identificar el nivel de improvisación de su estudiante (Kratus, 1991, 1995). Más concretamente, el modelo de Kratus tiene

siete fases secuenciales que abarcan todos los niveles de habilidad que se pueden lograr en improvisación musical:

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 utiliza 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 improvisa 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.

Para respetar el ritmo de aprendizaje del estudiante, el maestro debería, en primer lugar, asegurarse de identificar la fase de improvisación alcanzada por su alumno. Eso le permitirá a continuación, determinar los conocimientos básicos que debe introducir en función del nivel de cada estudiante.

##### 2. Trabajar solamente un aspecto a la vez

Para ser eficaz, la adquisición de conocimientos básicos debe hacerse de manera aislada y sistemática mediante ejercicios preparatorios a la improvisación (Kenny & Gellrich 2002). Solamente cuando el nuevo conocimiento sea realmente asimilado, el profesorado puede crear actividades de aprendizaje en las que el estudiante lo ponga en práctica en un contexto real de improvisación. Por ejemplo, el maestro primero podría crear actividades para llevar al alumno a memorizar y repetir motivos melódicos que podrían yuxtaponerse a una fórmula armónica dada. Una vez que el alumno pueda realizar fácilmente cada uno de estos motivos en su instrumento, se le invitará a ponerlos en práctica en diferentes contextos de improvisación real conteniendo la fórmula armónica estudiada. Este enfoque evitaría la sobrecarga cognitiva de su memoria de trabajo, ya que promueve la automatización de cada conocimiento antes de integrarlo a la improvisación.

#### Marco de aprendizaje

El marco de aprendizaje es un terreno de común acuerdo establecido entre el profesor y el alumno para favorecer la construcción de las habilidades de improvisación. El maestro debe tratar de crear un marco de aprendizaje donde el alumno sienta que puede experimentar libremente. Además, debe llevar al estudiante a superarse, a la vez permitiéndole explorar nuevas vías, pero manteniendo ciertos límites claros, al interior de los cuales las actividades de aprendizaje se desarrollarán. Estos límites tranquilizarán al estudiante, para que no sienta «salta al vacío» cuando improvisa. En otras palabras, el profesor debería, por un lado, estimular a su alumno a utilizar creativamente sus

«errores» y, por el otro, debería crear un ambiente de aprendizaje a la vez desestabilizador y constituido de restricciones mínimas e implícitas.

### 1. Restricciones mínimas e implícitas

Las restricciones corresponden a las reglas que definen lo que es aceptable o no durante la improvisación. Por ejemplo, las restricciones permiten a los músicos y oyentes juzgar la relevancia de utilizar corcheas desiguales (*swing*) en un contexto específico de improvisación. Se desprende de la literatura que es mejor crear un ambiente educativo en donde las restricciones estén reducidas al mínimo y son implícitas para todos los músicos para permitir un máximo de posibilidades de expresión (Barrett, 1998). Por ejemplo, en jazz, la estructura de la pieza tocada corresponde a este marco de restricciones mínimas e implícitas (Bastien & Hostager, 1988); incluye las restricciones relacionadas con las características estilísticas de la obra, sus motivos, su forma y su estructura armónica. Son restricciones mínimas porque corresponden a las características básicas de la pieza, sin las cuales la improvisación perdería su cohesión. Por otra parte, estas restricciones están implícitas, ya que son compartidas por todos los músicos y no tienen que ser negociadas durante el proceso creativo. Así, en el jazz, la estructura de la pieza establece un marco compartido por los músicos que permite a cada individuo crear y expresarse libremente. El maestro que desea trabajar la improvisación en música clásica también debería adoptar medidas para establecer un marco de restricciones mínimas e implícitas para cada actividad propuesta. Por ejemplo, en una actividad de aprendizaje dada, se podría pedir al alumno tocar solamente las notas negras del teclado o improvisar utilizando sólo las notas estructurales de los acordes.

### 2. Marco desestabilizador

Miles Davis tenía la costumbre de desconcertar a sus músicos durante los conciertos, o mientras realizaba grabaciones en estudio. Al hacerlo, trataba que sus músicos fueran más creativos alejándolos de sus hábitos. Por ejemplo, podía pedirles que tocaran piezas distintas de las que estaban previstas o cambiaba la tonalidad de la pieza en el último momento (Barrett, 1998). Sin embargo, Miles Davis sabía desestabilizar a sus músicos pero evitando al mismo tiempo perturbarlos. Tres recomendaciones propuestas por Barrett (1998) a partir de su análisis del enfoque de Davis pueden inspirar al maestro que desea mejorar la habilidad en improvisación del estudiante:

1. Creer en el potencial de sus músicos (o de sus estudiantes) para llevar a cabo la tarea propuesta.
2. Romper los hábitos proponiendo vías de acción alternativas.
3. Presentar los elementos desestabilizadores gradualmente, para que sean un desafío, sin que sean insuperables.

El profesor de instrumento también podría tratar de romper los hábitos del alumno preparándolo adecuadamente para que pueda lograr la realización de la tarea propuesta.

### 3. “Errores” que no lo son

Es raro que una improvisación esté exenta de errores, por ello es importante que los estudiantes aprendan a utilizarlos como fuente de inspiración para la improvisación, en lugar de verlos como errores en sí. Por ejemplo, el simple hecho de repetir una nota, a priori “falsa” puede dejar creer

al oyente que era intencional. Así, durante las actividades de improvisación, el profesor debe incitar al estudiante a hacer experimentos temerarios, lo que le permitirá aprender a adaptarse a las situaciones inesperadas, en lugar de conducirlo a tratar de alcanzar estándares de perfección (Barrett, 1998).

### Contexto de aprendizaje

El contexto de aprendizaje incluye el conjunto de situaciones educativas que se deben planificar y poner en práctica para favorecer la adquisición de la improvisación en el alumno.

#### 1. Improvisar en un contexto mentor / alumno

De acuerdo a la literatura, el hecho de improvisar con un músico más experimentado crea un ambiente de aprendizaje positivo para el desarrollo de las habilidades de improvisación. Un estudio realizado por Young (2004) muestra que los niños muy pequeños, cuando improvisan con adultos, tienden a producir improvisaciones más ricas desde un punto de vista expresivo y musical. Estos resultados demuestran que el estudiante, cuando improvisa con su maestro, integra algunas características de su forma de tocar; por lo tanto es una actividad sencilla, que tiene un rico potencial educativo. Aunque de momento estos resultados no pueden ser generalizados, demuestran la importancia de realizar nuevas investigaciones en esta área para ver si el contexto mentor/estudiante puede favorecer igualmente el desarrollo de las habilidades de improvisación en los alumnos de otras edades o de otros niveles, así como para identificar las características de los estudiantes, de los mentores y de las diadas que tienen más potencial pedagógico.

#### 2. Trabajar primero con acompañamiento

La investigación realizada por Guilbault (2009) demostró que el uso de un acompañamiento armónico puede promover el aprendizaje de la improvisación entre los estudiantes de Primaria. Más concretamente, el estudio ha demostrado que la integración de un acompañamiento a la enseñanza de la improvisación tendría un efecto significativo y positivo en la calificación obtenida en la Escala de Improvisación de Gordon (1998). Los resultados obtenidos en el estudio de Guilbault (2009) demuestran la importancia de continuar la investigación en esta área para ver si el acompañamiento armónico puede también favorecer el aprendizaje de la improvisación con las personas mayores y con más experiencia, o si sería preferible dejar de acompañar en alguna etapa del aprendizaje.

#### 3. Acompañante alternativo y roles de solista

Barrett (1998) sugiere una alternancia de los roles de acompañante y de solista en la improvisación. Eso ayudaría a los estudiantes a mejorar sus habilidades de audición y a estar más atentos a la forma de tocar de los otros músicos. De hecho, cuando está acompañado, el estudiante puede comprender las cualidades de un buen acompañante, mientras que acompañar a otro músico le permite comprender las cualidades de un buen solista. Por lo tanto, para desarrollar estas habilidades, el profesor podría, por ejemplo, crear un ambiente de aprendizaje donde el alumno y él alternen entre solista y acompañante, mientras comparten sus pensamientos en voz alta, con el fin de aprender lo que cada uno espera del otro.

## El enfoque pedagógico de Norgaard

Aunque hay pruebas de que la memorización de motivos es un método eficaz para el desarrollo de las habilidades en improvisación, la investigación científica realizada hasta ahora en esta área todavía no explica cómo permite generar una improvisación fluida y musical en lugar de una secuencia mecánica de motivos (Thompson & Lehmann, 2004). Sin embargo, la tesis doctoral de Norgaard (2008) aporta un esclarecimiento sobre este fenómeno, que podría guiar la investigación futura en este campo. De hecho, Norgaard (2008, 2011) desarrolló un modelo pedagógico basado en su trabajo sobre los procesos cognitivos de los expertos en improvisación jazzística. Su modelo propone un enfoque en el que la memorización de motivos musicales inicia el proceso de aprendizaje de la improvisación. Sin embargo, la particularidad del modelo propuesto por Norgaard es que intenta desplazar gradualmente la atención del alumno, concentrándola sobre el concepto fundamental del motivo estudiado más que en el motivo en sí mismo.

De hecho, el modelo Norgaard tiene dos modos, el teórico y el de juego. El primero desarrolla la base de conocimientos y la capacidad de improvisación utilizando las notas estructurales de los acordes. En cambio, el segundo desarrolla las habilidades de planificación y de evaluación del alumno. Así, cuando los conocimientos y los procedimientos estudiados aisladamente durante el modo teórico son adquiridos por el alumno, pueden ser luego aplicados en un contexto musical real con el modo juego.

### 1. Modo teórico: desarrollar la base de conocimientos

El objetivo principal del modo teórico de Norgaard (2008, 2011) es aumentar el tamaño y la flexibilidad de la base de conocimientos del estudiante. Para ello, el maestro debe primero identificar un concepto fundamental a trabajar y luego debe guiar al estudiante a memorizar varios motivos que incluyan el concepto fundamental estudiado y a crear nuevos motivos con este mismo concepto (Norgaard, 2008, 2011). Por ejemplo, si el maestro deseaba trabajar el concepto fundamental de la bordadura inferior cromática, podría proponer al alumno memorizar el motivo siguiente, extraído de las Folias de España, Op. 15<sup>a</sup> de Fernando Sor, en mi menor:



Figura 1. Ejemplo de motivo a memorizar con bordado inferior cromático.

Después el maestro podría invitar al alumno a crear nuevos motivos usando las mismas figuras rítmicas que el motivo memorizado previamente, así como el bordado inferior cromático. El ejemplo siguiente muestra un motivo que hubiera podido crear el estudiante:



Figura 2. Ejemplo de motivo creado por el alumno desde el concepto fundamental trabajado.

Para proporcionar todavía mayor flexibilidad a la base de conocimientos del alumno, el maestro podría posteriormente sugerirle integrar los motivos anteriormente trabajados a su improvisación y luego la práctica de nuevos motivos en tiempo real, respetando siempre el concepto fundamental estudiado.

### 2. Modo teórico: utilizar las notas estructurales de los acordes

La capacidad de improvisar utilizando las notas estructurales de los acordes, es una de las habilidades que normalmente domina el improvisador experto (Norgaard, 2008). Este mismo autor propone un enfoque pedagógico en dos etapas para desarrollar esta habilidad en el alumno. En primer lugar, los estudiantes aprenden a improvisar sobre la progresión de acordes de una pieza, utilizando solamente las notas de los acordes con valores lentos o largos. Después, utilizando siempre la misma progresión armónica, el alumno aprende a improvisar con valores rítmicos más cortos y relacionando las notas estructurales con notas de pasaje.

### 3. Modo juego: desarrollar las habilidades de planificación y de evaluación

La capacidad de planificación global de la improvisación es otra característica del experto. De hecho, el principiante tiene tendencia a centrar su atención en los detalles (Norgaard, 2008). Debido a ello Norgaard (2008, 2011) ha integrado en su modelo el modo juego, centrándose en el desarrollo de habilidades de planificación y evaluación del estudiante. Aquí, las actividades propuestas tienen lugar en un contexto de improvisación real. Por eso el maestro debe crear un contexto de aprendizaje en el cual el alumno domine los aspectos armónicos, rítmicos y estilísticos de la improvisación, de tal modo que la planificación y la evaluación de la improvisación serían las principales tareas que necesiten de su memoria de trabajo. Más concretamente, en el modo juego Norgaard sugiere al profesor que invite a su alumno a construirse un plan de improvisación antes de empezar a tocar y que luego intente respetar ese plan durante su improvisación. Una vez completada la improvisación, el profesor propone al alumno evaluar su improvisación según el plan anteriormente desarrollado.

### Marco conceptual

Esta sección tiene por objeto proporcionar un marco conceptual que oriente el acto pedagógico del profesor de instrumento que desee integrar la improvisación musical en su método de enseñanza. Construido a partir de los conocimientos recientes identificados en la literatura especializada presentada anteriormente, este marco ofrece una síntesis de los diferentes actos que un profesor de instrumento podría realizar para desarrollar las habilidades de improvisación musical de su alumno. Hemos seleccionado las recomendaciones que han emergido de la literatura científica, que a su vez fueron validadas por investigaciones empíricas y que podrían ser puestas en práctica por los profesores que deseen incorporar la improvisación en su práctica pedagógica. La Figura 3 presenta el marco conceptual que hemos desarrollado:



Figura 3. Marco conceptual.

## Conclusiones

Este artículo presenta una síntesis de los conocimientos actuales sobre la enseñanza de la improvisación musical con el objetivo de proponer un marco conceptual para orientar la acción pedagógica del profesorado que desee desarrollar la improvisación de su alumnado. Para ello, en primer lugar hemos analizado la literatura disponible con el fin de identificar las características fundamentales de la improvisación musical y para poder proponer una definición de este concepto basada en el estado actual de los conocimientos al respecto. A continuación hemos presentado los efectos de la improvisación sobre el aprendizaje de otras habilidades musicales del alumno, mostrando cómo el conocimiento y los procedimientos adquiridos mediante la improvisación pueden influenciar positivamente las otras habilidades musicales, tales como las habilidades auditivas, la creatividad musical, la lectura a primera vista y la calidad de la interpretación. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados de las recientes investigaciones empíricas en este campo, parece que la integración de la improvisación musical en el proceso de enseñanza del profesor de instrumento de música clásica puede tener un impacto positivo en el aprendizaje global del estudiante. No obstante, el estado actual de los conocimientos deja todavía muchas preguntas sin respuesta. Por ejemplo, aún no se sabe si los efectos positivos mencionados en la literatura siguen manifestándose cuando estas variables son estudiadas en otros contextos educativos, como puede ser cuando haya otros instrumentos o distintos niveles de aprendizaje. Además, los estudios actuales no nos permiten saber si la práctica de la improvisación tiene realmente un efecto positivo sobre la motivación y el control escénico de los músicos, como lo afirman algunos autores.

Dentro de la literatura especializada también hemos podido identificar siete factores que parecen guiar el proceso de la improvisación musical, así como ocho procesos cognitivos que pueden intervenir durante la improvisación. Aunque los factores subyacentes a la improvisación musical están bastante bien documentados en la literatura, la nomenclatura de los procesos cognitivos propuesta por Gellrich (Kenny & Gellrich, 2002) es, sin embargo, más especulativa y no está basada en investigaciones publicadas. Por lo tanto, serán necesarias futuras investigaciones para validar o refutar la adecuación entre la nomenclatura de los procesos cognitivos propuesta Gellrich y la experiencia real de los músicos.

Dicho esto, las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha sobre el tema de la improvisación musical ofrecen, sin embargo, ciertas pistas para orientar la acción pedagógica del profesor de instrumento que quiera integrarla a su práctica. Así, siguiendo el estado actual de los conocimientos, el profesor debe asegurarse de: 1) cumplir con las fases de aprendizaje del alumno; 2) trabajar solamente sobre un aspecto a la vez; 3) establecer un cuadro de restricciones mínimas e implícitas; 4) crear un cuadro desestabilizador para el alumno; 5) ayudarle a utilizar los *errores* que produce durante la improvisación de manera creativa; 6) desarrollar una relación maestro/aprendiz; 7) trabajar con un acompañamiento armónico; 8) alternar los roles de acompañante y de solista.

Por otro lado, el modelo de Norgaard (2008, 2011) subraya que el profesor debería primero presentar los nuevos aprendizajes de manera aislada, y luego integrarlos, una vez adquiridos, en un contexto de improvisación real. Sin embargo, aunque este modelo está basado en un riguroso análisis de entrevistas con expertos improvisadores de jazz, no parece que haya sido probado en un contexto de enseñanza real hasta la fecha. Por tanto, sería relevante elaborar un material educativo que esté de acuerdo con las propuestas del autor, dentro de un marco de «investigación y desarrollo», para más tarde poder medir la eficacia de su aplicación con investigaciones de tipo cuasi-experimental.

Finalmente, el artículo propone un marco conceptual original para poder ayudar a los profesores de instrumento a integrar la improvisación musical dentro de su acto pedagógico. Construido a partir de los conocimientos que se encuentran en la literatura científica disponible, este marco ofrece una estructura para la enseñanza de la improvisación musical que incluye una serie de recomendaciones propuestas por diferentes autores trabajando en esta área. Concluimos subrayando la importancia de que este marco, sea también el objeto de investigaciones científicas posteriores, para medir su efecto real sobre la habilidad de improvisar, u otras habilidades musicales del músico en formación.

## Notas

<sup>1</sup>Según Azzara (2002), la mayoría de las definiciones que se encuentran en la literatura hacen hincapié en que la improvisación musical implica tocar música de forma espontánea dentro de ciertos parámetros. De hecho, la siguiente definición de la improvisación musical, formulada por Ferand (1961) parece haber inspirado muchas otras definiciones propuestas después: “la invención espontánea y la construcción de la música mientras que se está tocando” (p. 5). Por ejemplo, las siguientes definiciones también incluyen la noción de espontaneidad: “la improvisación significa que un individuo ha interiorizado un vocabulario musical y es capaz de comprender y expresar ideas musicales de manera espontánea” (Azzara, 1992, p. 330) y “creatividad espontánea dentro de limitaciones” (Berkowitz, 2010, p.1). Sin embargo, de acuerdo con el diccionario *Le Petit Robert*, el término “espontáneo”, puede significar: 1) que uno hace de sí mismo, sin ser forzado; 2) que es por sí mismo sin estar provocado; 3) que se realiza sin intervención de la voluntad (Le Petit Robert, S.F). Por lo tanto, el término *espontáneo* no es adecuado para definir la improvisación musical, ya que es una actividad necesariamente deliberada y que impone una carga cognitiva importante sobre el músico (Johnson-Laird,

2002; Pressing, 1998). Por otra parte, la definición encontrada en el *Grove Music Online*: “la creación de una obra musical, o la forma final de una obra musical, ya que se está realizando.” (Nettl y otros, n.d.) parece demasiado simplista. De hecho, la expresión “musical work” empleada en el original, y que puede ser traducida por “obra musical”, excluye la improvisación que no pretende ser una “obra” musical terminada, y también rechaza la improvisación realizada con fines educativos.

<sup>2</sup> Berg, S. (1997). *ChopMonster I: Jazz Language Tutor*. Verdugo City: J. Fraser.

## Bibliografía

- 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. D. (1992). *The effect of audition-based improvisation techniques on the music achievement of elementary instrumental music students* (tesis doctoral). Rochester: Universidad of Rochester.
- Azzara, C. D. (1999). An Aural Approach to Improvisation Music educators can teach improvisation even if they have not had extensive exposure to it themselves. Here are some basic strategies. *Music Educators Journal*, 86(3), 21–25. doi:10.2307/3399555
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. En R. Colwell (Ed.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nueva York: Schirmer Books.
- Baily, J. (1985). Music structure and human movement. Recuperado de <http://www.citeulike.org/group/1480/article/792514>.
- Baily, J. (1991). Some cognitive aspects of motor planning in musical performance. *Psychologica Belgica*, 31(2), 147–162.
- Baily, J. (2001). L'interaction homme-instrument: Vers une conceptualisation. *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, 125–141.
- Baily, J. & Driver, P. (1992). Spatio-motor thinking in playing folk blues guitar. *The World of Music*, 34(3), 57–71.
- Barrett, F. J. (1998). Coda-creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. *Organization Science*, 9(5), 605–622.
- Bastien, D. T. & Hostager, T. J. (1988). Jazz as a process of organizational innovation. *Communication Research*, 15(5), 582–602.
- 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.
- Chamblee, C. (2008). Cognitive processes of improvisation: Performers and listeners in the organ tradition and contemporary gospel styles (tesis doctoral). Filadelfia: Universidad of Pensilvania.
- Covington, K. (1997). Improvisation in the aural curriculum: An imperative. *College Music Symposium*, 37, 49–64.
- Csikszentmihalyi, M., & Rich, G. (1997). Musical improvisation: A systems approach. En R. K. Sawyer (Ed.). *Creativity in performance*. Londres: Ablex.
- Dos Santos, R. A. T. & Del Ben, L. (2004). Contextualized improvisation in solfège class. *International Journal of Music Education*, 22(3), 271–282.
- Ferland, E. T. (1961). *Improvisation in nine centuries of western music: An anthology with a historical introduction* (Vol. 12). Colonia: Arno Volk.
- Gibson, W. (2006). Material culture and embodied action: sociological notes on the examination of musical instruments in jazz improvisation. *The Sociological Review*, 54(1), 171–187. doi:10.1111/j.1467-954X.2006.00607.x
- Gordon, E. (1997). Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory. Chicago: GIA. Disponible en <http://www.getcited.org/pub/103005889>.
- 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.
- Joëlle, L. (2008). *À voix basse, entretiens avec Frank Médioni*. París: MF.
- Johnson-Laird, P. N. (2002). How jazz musicians improvise. *Music Perception*, 19(3), 415–442.
- 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.
- McMullen, E. & Saffran, J. R. (2004). Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21, 289–311.
- McPherson, G. (1993). Evaluating improvisational ability of high school instrumentalists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 119, 11–20.
- 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.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. 2002. The Concept of Flow. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.). *Handbook of Positive Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nettl, B., Wegman, R. C., Horsley, I., Collins, M., Carter, S. A., Garden, G., ... Kernfeld, B. (n.d.). Improvisation. En *Grove Music Online*. Disponible en [http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/13738?q=improvisation&search=quick&pos=1&\\_start=1#firsthi](http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/13738?q=improvisation&search=quick&pos=1&_start=1#firsthi)

- Norgaard, M. (2008). *Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians* (tesis doctoral). Austin: Universidad of Tejas.
- Norgaard, M. (2011). Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 109–127.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: methods and models. En J. A. Sloboda (Ed.). *Generative processes in music*. 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.
- 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.
- Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of Music Theory*, 40(1), 1–38.
- Sawyer, K. (2011). The cognitive neuroscience of creativity: A critical review. *Creativity Research Journal*, 23(2), 137–154. doi:10.1080/10400419.2011.571191
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Ed.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Thompson, S., & Lehmann, A. C. (2004). Strategies for sight-reading and improvising music. En A. Williamon (Ed.). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Webster, P. (1987) Refinement of a measure of creative thinking in music. En C. Madsen & C. Prickett (Ed.). *Applications of Research in Music Behavior*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- 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.
- Wilson, D. S. (1970). *A Study of the Child Voice from six to twelve* (tesis doctoral). Eugene: Universidad de Oregón.
- Young, S. (2004). The interpersonal dimension: A potential source of musical creativity for young children? *Musicae Scientiae*, 7(1 suppl), 175–191.

## Sobre los Autores

### Jean-Philippe Després

Estudiante de doctorado en Educación Musical en la Universidad Laval. Actualmente realiza su proyecto de investigación sobre las estrategias y los procesos cognitivos de los improvisadores expertos en música clásica. Para su primer año de estudios, obtuvo una beca de doctorado en investigación del FRQ-SC (gobierno del Québec). Para poder continuar los tres años siguientes, le ha sido otorgada una beca del gobierno del Canadá del programa de becas de doctorado del CRSH, categoría A. Després obtuvo una maestría en didáctica instrumental (2011) en la Universidad Laval, para la cual obtuvo también apoyo financiero del FRQ-SC y del CRSH.

### Francis Dubé

Miembro titular del OICRM, es Profesor Asociado de Didáctica Instrumental en la Facultad de Música de la Universidad Laval. Pianista de formación, obtuvo una licenciatura y maestría en interpretación en la Universidad de Montreal, posteriormente continuó realizando estudios superiores en París. Financiado por el FRQ-SC y el CRSH para realizar sus trabajos de investigación, es corresponsable del Laboratorio de Investigación en formación auditiva y didáctica instrumental ([www.larfadi.oicrm.org](http://www.larfadi.oicrm.org)); así mismo, supervisa a más de 25 estudiantes de segundo y tercer ciclo. (<http://centreexcellence.oicrm.org/membres/francis-dube>)



## EQUIPO EDITORIAL

### Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

### Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

### Consejo Editorial

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Rubén Gaztambide Fernández, Universidad de Toronto (Canadá)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Yore Kedem, Universidad de Illinois (Estados Unidos)

Saville Kushner, Universidad de Auckland (Nueva Zelanda)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Mota, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Oscar Odena, Universidad de Glasgow (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patricia Sabbatella Riccardi, Universidad de Cádiz (España)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Christopher Suazo, Colegio Americano de Madrid (España)

Maria dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)