

La improvisación musical en la clase de saxofón: visión y práctica de seis profesores de escuelas de música de Barcelona

Marcello Chiuminatto Orrego. Universidad Autónoma de Barcelona

Cecília Gassull Bustamante. Universidad Autónoma de Barcelona

Recepción: 03.03.2018 | Aceptado: 15.06.2018

Correspondencia a través de **ORCID**: Marcello Chiuminatto  **0000-0001-5188-6989**

Citar: Chiuminatto Orrego, M. y Gassull Bustamante, C. (2018). La Improvisación Musical en la Clase de Saxofón: Visión y Práctica de Seis Profesores de Escuelas de Música de Barcelona. *ReiDoCrea*, 7, 140-150.

Resumen: La incorporación de la improvisación en la clase de instrumento resulta una herramienta fundamental para la concreción de un aprendizaje musical holístico. **Objetivo:** analizar las concepciones y aplicaciones prácticas que guían a los profesores de saxofón en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación en sus clases. **Método:** investigación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas individuales a seis profesores de saxofón de escuelas de música de Barcelona. Para el análisis se han definido categorías preestablecidas a partir de la bibliografía de referencia y de los objetivos. También han surgido categorías emergentes. **Resultados:** Los entrevistados consideran que la incorporación de la improvisación musical en la clase de saxofón es esencial para la formación de sus estudiantes, tanto para el aprendizaje de elementos musicales, como para la aprehensión de valores transversales. Si bien ningún profesor manifiesta la utilización de manuales o libros específicos para la incorporación de la improvisación en sus clases, sí revelaron el uso de diferentes metodologías extraídas de su formación académica y de la propia práctica. **Conclusiones:** existe una vasta y progresiva necesidad de potenciar la improvisación en los diseños curriculares de las escuelas de música, tanto en su organización metodológica como en la formación docente.

Palabras Clave: Educación Musical | Improvisación

Musical improvisation in Saxophone class: The Vision and Experience of Six Teachers from Music Schools in Barcelona

Abstract: The incorporation of improvisation in the instrument class is a fundamental tool for establishing a holistic musical learning. **Objective:** to analyze the conceptions and practical applications that guide saxophone teachers in the process of teaching and learning improvisation in their classes. **Method:** a qualitative research study using semi-structured individual interviews with six saxophone teachers from music schools in Barcelona. For the analysis, pre-established categories were defined based on the reference bibliography and the objectives. Other categories also emerged. **Results:** The interviewees consider that the incorporation of musical improvisation in the saxophone class is essential for the training of their students, both for the learning of musical elements, and for the understanding of transversal values. Although none of the teachers declared that they use manuals or specific books for the incorporation of improvisation in their classes, they did state that they use different methodologies taken from their academic training and from their teaching experience. **Conclusions:** there is a vast and progressive need to promote improvisation in the curricular designs of music schools, both in their methodological organization and in teacher training.

Keywords: Music Education | Improvisation

Introducción

Si bien no existe un consenso generalizado en relación con la definición de la improvisación musical (Azzara, 2002), Deprés y Dubé (2014) la definen de una forma interesante 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" (p.25).

El desarrollo musical en tiempo real implica la simultaneidad temporal de habilidades de composición e interpretación para la creación del material musical. Así mismo, en el momento de improvisar el tiempo interno de creación coincide con el tiempo del ambiente o tiempo externo, surgiendo una unión entre el tiempo cronológico y la elaboración del proceso artístico (Pressing, 1998). Estos aspectos no se dan en una obra escrita, donde el compositor se toma todo el tiempo cronológico necesario. En este sentido, el intérprete que improvisa debe estar capacitado para anticipar el resultado sonoro a la vez que interpreta. Es decir, el conjunto de conocimientos adquiridos por el intérprete deberán fluir activamente durante la improvisación con el fin de evitar una sobrecarga en las estructuras y procesos usados para el almacenamiento temporal de información (Kenny & Gellrich, 2002). Durante la improvisación no todas las habilidades son musicales sino también extramusicales, es decir, mientras se improvisa conviven un conjunto ecléctico de habilidades (Azzara, 2002). Además la práctica de la improvisación, tal como apuntan algunas investigaciones, puede ser una herramienta para que los alumnos desarrollen una autorregulación del aprendizaje, permitiendo crear sus propias estrategias de planificación y control de la práctica (Norgaard, 2011; Pressing, 1998; Sarath, 1996; Young, 2004).

En lo referente a la inclusión de la improvisación en la clase de instrumento, los estudios ponen de manifiesto la existencia de una gran diversidad de estrategias para su aplicación en el aula por parte de los maestros (Azzara, 2002; Després & Dubé, 2014; Pressing, 1998; Kenny & Gellrich, 2002). Según Azzara (2002), dicha incorporación es un recurso imprescindible dentro del quehacer pedagógico musical y debe formar parte de metodologías inclusivas, desde una premisa holística donde se combinan los conocimientos musicales en un entorno plasmado por la creatividad.

La idea de talento innato como requisito fundamental para la obtención de la pericia ha quedado obsoleta, siendo reemplazada por una visión reflexiva denominada *práctica deliberada* (Kenny & Gellrich, 2002). Según Pressing (1998), para lograr optimizar las rutinas de trabajo relacionadas con el aprendizaje de la improvisación es necesario sustentarlas en dichas prácticas reflexivas que aboguen, además, por distinguir las características específicas de cada alumno. Así mismo, la motivación, los conocimientos previos, el feedback de un tercero y la repetición de la tarea son características de la práctica que la convierten en eficaz, permitiendo mejorar la ejecución en un dominio del conocimiento (Ericsson et al. 1993).

Kratus (1991, 1995) expone siete fases que deben considerarse en el desarrollo del aprendizaje de la improvisación musical. Estas van desde la exploración, pasando por aprender a improvisar a partir de estructuras organizadas, para llegar a la creación de un lenguaje propio.

Si nos centramos en los procesos de iniciación a la improvisación, es importante trabajar los diferentes elementos de forma aislada, evitando un exceso de trabajo y posibilitando la automatización de los conocimientos específicos de manera previa a su integración conjunta en un contexto improvisado (Peters, 2013). Cuando el alumno asimile el nuevo conocimiento, el profesor podrá orientarlo hacia un ejercicio realizado en el contexto real de una improvisación (Després & Dubé, 2014). Es fundamental establecer restricciones mínimas que demarquen las actividades de aprendizaje para "tranquilizar al estudiante, para que no sienta que salta al vacío" (Després & Dubé, 2014, p. 29), pero simultáneamente dichas restricciones deben permitir la expresión personal del alumno.

Aunque parezca una contradicción, el profesor debe crear situaciones de inestabilidad en sus clases con el fin de promover la capacidad de respuesta a situaciones inesperadas inherentes a la interpretación improvisada, generando espacios compartidos de improvisación donde las equivocaciones deben ser utilizadas como fuente de inspiración (Barret, 1998). En un estudio realizado por Young (2004), el investigador comprobó que los niños generan improvisaciones con más musicalidad y expresividad gracias a la retroalimentación o *feedback* de la experiencia interpretativa con expertos. En la misma línea, Barret (1998) propone como herramienta para el aprendizaje de la improvisación el intercambio de roles entre acompañante y solista, señalando que dicha práctica potencia el desarrollo auditivo tanto en grupos de pares como en contextos de profesor-alumno. Por otra parte, la investigación de Guilbault (2009) respecto a la utilización de acompañamientos musicales y su influencia en alumnos noveles, reveló que los estudiantes de primaria que trabajaron la improvisación con acompañamientos armónicos lograron mejores resultados en las evaluaciones.

Conocer qué métodos se utilizan en la clase de saxofón de enseñanza elemental del estado español es complicado ya que solamente hemos encontrado un estudio realizado a 24 profesores que imparten clases de saxofón en 38 centros de la Región de Murcia (López, 2016). Las entrevistas demuestran que el 87,5% de los pedagogos utilizan los libros de Israel Mira¹ *Cómo Sonar el Saxofón* (Mira, 1992a, 1992b, 1996a, 1996b). Al analizar los libros observamos que la inclusión de la improvisación no es una temática conductora en su metodología sino más bien un apartado en algunas unidades puntuales. Es decir, se manifiesta de manera parcial dentro de unidades centradas en la lectura musical como forma vehicular del aprendizaje.

Otros dos métodos para la enseñanza elemental del saxofón editados en España y utilizados mayoritariamente por profesores según la web especializada en saxofón Adolphsax² son: *Escuchar, Leer y Tocar Volumen 1* (Oldenkamp; 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, es decir, la improvisación aparece someramente dentro del texto. Nuevamente la orientación de estos dos libros se enfoca hacia una utilización de la lectura musical como eje metodológico, dejando pequeños espacios para el desarrollo de la creatividad carentes de trascendencia.

No hemos encontrado ninguna investigación referente a qué libros específicos para la enseñanza de improvisación utilizan los profesores de saxofón en España. Sin embargo, estudios de diferentes autores (Alcalá-Galiano, 2007; Asensio, 2012; López, 2016; Mira, 2006; 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.

El objetivo de la investigación es analizar cómo los profesores de saxofón de grado elemental definen, incorporan y enseñan la improvisación en sus clases de instrumento³.

¹ Los libros de Israel Mira *Cómo Sonar el Saxofón* están conformados por cuatro volúmenes.

² <http://www.adolphesax.com/>

³ Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio que estamos desarrollando en el área de didácticas de la <http://www.adolphesax.com/>

³ Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio que estamos desarrollando en el área de didácticas de la música del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En concreto, el trabajo de la tesis doctoral se enmarca en un estudio relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de iniciación a la improvisación musical en la clase de saxofón de enseñanza elemental.

El estudio surge como consecuencia de la constatación de una carencia de métodos que permitan guiar la enseñanza de la improvisación musical en alumnos noveles de saxofón. En este sentido, existe la necesidad de potenciar y mejorar las metodologías sobre improvisación a través de estrategias adecuadas, aplicables y eficaces.

Método

La investigación es netamente cualitativa y por consiguiente no pretende generalizar, sino más bien profundizar en un aspecto concreto. Es decir, el estudio tiene una orientación vertical del conocimiento y deja de lado las posibilidades horizontales que otorgan las investigaciones cuantitativas (Bisquerra, 2014). Por consiguiente, nuestra investigación utiliza primariamente el lenguaje conceptual y metafórico y la forma de recoger la información ha sido flexible y desestructurada, pues nuestro procedimiento ha sido más inductivo que deductivo. En este sentido, durante el transcurso de las entrevistas semiestructuradas hemos añadido preguntas abiertas relacionadas con la temática con el fin de lograr un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.

Participantes

La investigación está delimitada a profesores de enseñanza elemental de saxofón de escuelas de música de Barcelona. En la ciudad existen dos tipos de titularidades donde estudiar enseñanza elemental; la pública (escuelas municipales) y la privada (escuelas privadas)⁴. Los participantes son seis profesores, cuatro del área privada y dos de la pública. Para la selección se ha utilizado el modelo de *muestra por accesibilidad* donde los individuos que la conforman son de fácil acceso y han aprobado participar libremente y por decisión personal en el estudio (Bisquerra, 2014).

Instrumentos

Para dar respuesta a los objetivos marcados se ha elaborado y validado una entrevista a través de la técnica de jueces (X=6; S=0). Hemos confeccionado las siete preguntas que componen el guión de forma abierta y adaptativa para lograr obtener una información más rica en matices (Ruiz, 2012). Así mismo, para su redacción nos hemos centrado en las categorías de análisis preestablecidas (ver tabla 1). Por otra parte, en la fase de análisis han surgido categorías emergentes que también hemos considerado en el estudio (Bisquerra, 2014).

Procedimiento

Las seis entrevistas individuales fueron grabadas en audio y transcritas, posteriormente se reunieron todas en un texto. A continuación se realizó una selección a partir de los bloques temáticos, extrayendo los fragmentos relacionados con las categorías de análisis preestablecidas (ver tabla 1).

Análisis de datos

Para el análisis nos hemos centrado en la relación de los signos de naturaleza lingüística de los entrevistados con los objetivos marcados, dejando fuera aspectos de orientación semiótica discursiva. En la redacción del texto hemos incorporando citas que han sido seleccionadas por su *pertinencia y relevancia* con la materia (Ruiz, 2012).

⁴ <http://www.cmmb.cat>

Tabla 1. Categorías de análisis preestablecidas		
	Indicadores	Categorías de análisis preestablecidas para cada indicador
Entrevistas a 6 profesores de saxofón de enseñanza elemental de Barcelona Capital	Las concepciones teóricas de improvisación que guían el quehacer docente	Definición, objetivos, niveles, estilos, formación profesional
	Los procedimientos didácticos utilizados por los docentes para la enseñanza de la improvisación	Libros utilizados, utilización de los elementos musicales, aspectos metodológicos generales, ejercicios concretos
	La 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
		37
		39

Resultados

Se presentan a partir de las categorías preestablecidas (ver tabla 1):

Las concepciones teóricas sobre la improvisación que guían el quehacer docente

Definición de improvisación: A la hora de intentar definir qué es la improvisación, las respuestas son disímiles. E1⁵ diferencia dos tipos de improvisación que se conjugan simultáneamente durante la interpretación. Por una parte, la de "fondo", conformada por todo el material de patrones preestablecidos y conocimientos previos. Por otra parte, la "espontánea" donde entrarían en juego agentes externos como los factores auditivos surgidos de la escucha de los demás integrantes de la banda o restricciones relacionadas con la complejidad o conocimiento del tema improvisado. Eso sí, E1 recalca que debe predominar el carácter "espontáneo" porque si esto no ocurre, la interpretación dejaría de ser improvisada. Por otra parte, E3 únicamente dice una palabra: "creatividad". E2 señala que, al venir del mundo clásico, si le quitan la partitura ya se siente libre, entonces para él la improvisación es "una forma de expresarse libremente". E4 lo entiende como algo que debe ser "muy natural y desde el principio". E6 explica que la improvisación se relaciona con una "transmisión de sentimientos" y dice que a través de la improvisación es posible descubrir la "interioridad y esencia del músico".

Objetivos planteados por los profesores: Se distinguen dos tipos, los relacionados directamente con aspectos musicales y los que tienen una orientación más transversal. Dentro de los musicales todos los entrevistados coinciden en que a través de la improvisación pretenden: desarrollar la audición, perfeccionar el sentido del pulso y el ritmo, aplicar conocimiento teórico relacionados con la armonía, las formas musicales y la construcción de escalas.

En relación a los objetivos transversales, los entrevistados manifiestan que se proponen perfeccionar en los alumnos aspectos tales como superar el miedo al error (E3), promover el sentido de libertad y expresividad (E1, E5), potenciar la concentración y la memoria (E1, E2, E6), fomentar la autonomía, el respeto, la intuición, el descubrimiento y la creatividad (E1, E2, E4, E6).

⁵ Para facilitar la lectura y mantener el anonimato de los profesores se ha asignado una letra E (entrevistado) y un número del 1 al 6 para diferenciar a cada entrevistado.

Estilos donde se puede desarrollar la improvisación: Todos los entrevistados consideran 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 una forma idónea para la iniciación de estudiantes en el aprendizaje de la improvisación (ver punto 4.4.1).

Formación y desarrollo profesional de los profesores: La muestra está conformada por dos individuos de formación única en moderno (E5 y E6), tres de formación clásica con nivel medio del moderno (E2, E3 y E4) y un individuo de formación clásica con nivel alto en moderno (E1).

Todos los entrevistados coinciden en el hecho de incorporar la improvisación en sus diferentes quehaceres profesionales como instrumentistas. E2, E3 y E4 (que se han formado bajo la orientación clásica con nivel medio en moderno) ven dificultades en sus propias improvisaciones que les apetecería mejorar y señalan que continúan estudiando improvisación porque necesitan perfeccionarse.

E3 explica 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 entendía que el rol del saxofón dentro de la música era "lineal u horizontal" (melódico) pero al estudiar improvisación su visión cambió hacia un sentido "vertical" (armónico).

Todos los entrevistados que han estudiado bajo la orientación clásica declaran ver 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 estudiantes pasen de alguna u otra manera por aspectos formativos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación. Continuando con la misma idea, los entrevistados que no han tenido improvisación en su formación académica tradicional (E2, E3 y E4) manifiestan una cierta dificultad a la hora de aprenderla de mayores.

E3 y E4 revelan que su formación clásica les ha impedido tener las herramientas necesarias que les permitan incorporar la improvisación en sus aulas. En este sentido, explican que han debido reformularse y aprender nuevos conocimientos porque la improvisación ha cambiado no sólo su forma de interpretar, sino también la manera de impartir sus clases.

Los procedimientos didácticos utilizados por los docentes para la enseñanza de la improvisación

Libros utilizados: Los resultados muestran que ningún profesor utiliza métodos o libros específicos que guíen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación en sus clases. 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 y antigüedad de los mismos:

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 (...) los 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.

Utilización de los elementos musicales: Sobre la lectura musical se desprenden diferentes ideas. E3 y E4 manifiestan 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 porque un buen músico debe "tener un nivel alto tanto en clásico como en moderno, en lectura como en improvisación". E6 se refiere a su nivel de concentración cuando toca leyendo una partitura que cuando improvisa: "La experiencia que tengo con el instrumento a la hora de estar improvisando es mucho más intensa que cuando estoy leyendo porque la exigencia es mayor (...) improvisar te exige más concentración".

Para la iniciación a la improvisación, todos los profesores coinciden en utilizar muy pocos elementos y de manera simplificada. E2 dice trabajar "improvisaciones de únicamente una nota o no les doy ningún patrón, dejo que ellos busquen".

Todos los entrevistados coinciden en utilizar las escalas pentatónicas y de Blues para la etapa de iniciación a la improvisación, E2 dice "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".

Aspectos metodológicos generales: Dentro de las diferentes perspectivas, E1 explica que quizás algunos profesores creen que la enseñanza de la improvisación le va a resultar muy "agradable" a todos los alumnos, pero en la práctica no siempre es así. Manifiesta que con ciertos alumnos utiliza la improvisación de modo pasajero porque prefieren leer partituras y tocar canciones escritas. Eso sí, subraya que todos sus alumnos deben pasar de alguna u otra manera por el estudio de la improvisación.

E4 dice que uno de los constreñimientos que afectan a los alumnos es el temor a ser analizados por los otros y que es necesario trabajar la relajación a la hora de improvisar.

Dentro de los recursos utilizados para acompañar al alumno cuando improvisan, todos los profesores coinciden en recurrir al piano y al propio saxofón. Únicamente E1 sugiere también la utilización de software y grabaciones para generar acompañamientos.

E2 dice que la improvisación se puede enseñar desde diferentes estilos musicales y no es únicamente una práctica relacionada con el jazz y la música moderna.

E4 señala que "la creatividad y la improvisación en la clase da una alegría y muchísima motivación al profesor y al alumno". Sin embargo, plantea una suerte de presión por parte de las instituciones formadoras que exigen el cumplimiento de planes de estudios ortodoxos que dejan de lado el trabajo creativo.

Todos los profesores sugieren la incorporación de metodologías que fomenten el desarrollo auditivo de los aprendices a través de la improvisación, no sólo sobre aspectos teórico-musicales sino también relacionadas con la escucha de expertos.

Ejercicios concretos: Un ejercicio propuesto por todos los entrevistados es la creación de motivos o pequeñas frases que surjan de sus alumnos a través de situaciones improvisadas. Posteriormente son seleccionados en la clase con el fin de analizarlos y así poder utilizarlos en otras situaciones de improvisación como patrones pre-adquiridos. La composición de pequeñas melodías es visto por el E2 como una buena herramienta para que el alumno pueda trabajar en casa porque el profesor entiende que la improvisación es una forma de composición. E3 manifiesta que empieza enseñando improvisación a través de las escalas mayores y posteriormente introduce las escalas pentatónicas.

E5 propone elaborar improvisaciones centradas en la rítmica a través de combinaciones de negras, tresillos o corcheas con swing, acentuando que el alumno tiene que ser capaz de cantar lo que improvisa.

E6 habla de la utilización del "diálogo musical" a través de ejercicios donde el alumno debe repetir e inventar nuevos motivos surgidos de ideas improvisadas por el profesor.

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 una tiene sus propios objetivos pedagógicos y que organizan a los alumnos en los niveles que cada escuela decida. E1 y E2 dicen que no existe una separación entre el estilo clásico y el moderno y que la incorporación de la improvisación depende de la orientación de cada escuela.

Rol en la clase: Todos los entrevistados coinciden en la importancia de incorporar la enseñanza de la improvisación desde el principio de la formación y asignarle un rol destacado dentro de la práctica instrumental durante todo su desarrollo.

Disposición de los estudiantes: E3 plantea que existe una demanda y reclamo *in crescendo* por parte de sus alumnos en querer aprender improvisación.

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. E1 dice que algunos estudiantes no les llama la atención y prefieren tocar obras escritas pero que después de aprender improvisación terminan disfrutando de la práctica.

Categorías emergentes

Después de haber realizado un análisis guiado por las categorías preestablecidas, han surgido dos nuevos puntos de observación. Por una parte, la utilización predominante del estilo musical de Blues y por otro lado la educación en adultos.

La utilización del Blues: Todos los entrevistados coinciden en pensar que el Blues es una de las estructuras musicales más idóneas para enseñar improvisación, utilizando las escalas pentatónicas y de blues para su desarrollo. E4 comenta que el Blues es

una estructura que cautiva a los alumnos y que sus características permiten ir variándolo y complejizándolo, lo cual genera una flexibilidad metodológica para su enseñanza. Además, propone la enseñanza del blues de 12 compases dividiéndolo en tres secciones de 4 compases y fomentando la escucha como herramienta para reconocerlas. E6 manifiesta que se debe estudiar a lo largo de toda la vida de un músico ya que es complejo y su aprendizaje requiere dedicación.

La improvisación en adultos: Si bien no todos los entrevistados se refieren al tema, sí E1 dice que el aprendizaje instrumental en los adultos avanza más rápido que en los niños. Eso sí, expresa que posteriormente surge una especie de estancamiento y que el ritmo de avance depende del ritmo de estudio. E2 dice que al empezar a improvisar los adultos se ven coartados por limitaciones surgidas del excesivo razonamiento, porque necesitan una gran "información cognitiva". Así mismo, E2 señala que los avances durante la iniciación de la improvisación en los adultos se pueden ver limitados por una excesiva libertad, es decir, resulta importante acotar la práctica y organizar paulatinamente el contenido.

Discusión

Los resultados indican que los entrevistados coinciden con las ideas propuestas por Deprés y Dube (2014) para definir la improvisación. En este sentido, la mixtura de elementos preestablecidos y espontáneos entran en juego simultáneamente en el transcurso de la improvisación. Sin embargo, la interpretación en tiempo real es arremetida por constreñimientos que coartan a un intérprete que debe expresarse libremente y plasmar su interpretación de forma creativa. La transmisión de sentimientos expresada por E6 es un pensamiento destacable porque entendemos que la improvisación representa la esencia e interioridad del músico. Sin embargo, no hemos encontrado investigaciones que se enfoquen hacia el entendimiento de la expresividad emocional ocurrida en la música improvisada.

Todos los entrevistados consideran fundamental la incorporación de la improvisación desde el inicio de la formación instrumental y concuerdan en que debe ser una herramienta recurrente dentro de la enseñanza, coincidiendo con la idea de planes de estudio inclusivos propuesta por Azzara (2002). Sin embargo, la información obtenida revela que, si bien existe un reclamo *in crescendo* por parte de los alumnos en querer aprender improvisación (E3), las escuelas de música de Barcelona no elaboran un diseño curricular común que abogue por su implantación.

Por otra parte, la investigación revela la pasividad de cuatro de los seis profesores en relación a la búsqueda de material docente sobre la improvisación. En este sentido, ningún profesor especifica un libro concreto que utilice para enseñarla. Estos datos implican un alejamiento por parte de los maestros de las ideas de práctica deliberada (Kenny & Gellrich, 2002; Pressing, 1998) que consideramos fundamentales para el desarrollo de la pericia en la interpretación improvisada.

Los resultados parecen señalar que los entrevistados coinciden con las ideas metodológicas que abogan por simplificar la carga de trabajo en los momentos iniciales del aprendizaje de la improvisación (Deprés & Dubé, 2014; Peters, 2013). Por otra parte, evidenciamos en los maestros una carencia en el entendimiento de las diferentes fases propuestas por Kratus (1991, 1995) que permiten delimitar y organizar de forma óptima los procesos de enseñanza de la improvisación a través de etapas.

Los datos señalan que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la improvisación musical debe estar en constante retroalimentación reflexiva entre el aprendiz y el

maestro con el fin de optimizar la práctica y potenciar el desarrollo de las habilidades técnicas y el pensamiento musical (Azzara & Snell, II, 2016; Pressing, 1998). En este sentido, nuestro estudio corrobora que el *feedback* (Young, 2004) entre profesor y alumno es fundamental para evolucionar hacia improvisaciones que tengan cada vez más sentido, pero no como una tarea única del maestro sino como un deber de ambos involucrados a la par en el proceso.

Conclusiones

La investigación apunta hacia la necesidad de incorporar la enseñanza de la improvisación desde el principio de la formación instrumental. Así como la falta de material para dicho aprendizaje en los niveles iniciales.

Los datos, también sugieren la necesidad de un estudio más profundo que ahonde en la demanda de perfeccionamiento docente en el área de la improvisación, donde sea posible entrevistar una mayor cantidad de población de profesorado. Asimismo, el trabajo apunta hacia una necesidad explícita de formación profesional de la improvisación en los estudiantes del grado superior del área clásica, los cuales serán los posibles futuros profesores de instrumentos de las escuelas de música al finalizar sus carreras de grado superior.

Entendemos que nuestra muestra es pequeña dentro de la población, por este motivo resaltamos el hecho de no poder generalizar ni universalizar nuestros hallazgos, pero sí ahondar en los datos que proyecta nuestro análisis hacia la inconmensurable necesidad de la improvisación como piedra angular en el estudio de la música.

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, España.
- Asensio, M. (2012). *El saxofón en España (1850 – 2000)* (Tesis doctoral). Universidad de 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.
- Deprés, JP. y 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, DM. (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.
- 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, AC., Sloboda, JA., & Woody, R. H. (2007). Composition and improvisation. In *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.
- Norgaard, M. (2011). Descriptions of improvisational thinking by artist-level jazz musicians. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 109–127.
- Oldenkamp, M. y 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, JI. (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, JA. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. 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.