

TESIS DOCTORAL

**LA IMPROVISACIÓN MUSICAL COMO FACILITADORA DE LOS  
PROCESOS CREATIVOS EN EDUCACIÓN MUSICAL  
EN ALUMNADO DE 8 A 11 AÑOS**



Autora:

D<sup>a</sup>. Laura Navarro Ramón

Directores:

Dr. D. José Luis Aróstegui Plaza

Dra. D<sup>a</sup>. Helena Chacón- López

Programa de doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de

la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Granada, 2022



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**





UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA  
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

**La improvisación musical como facilitadora de los procesos  
creativos en educación musical en alumnado de 8 a 11 años**

Autora:

**D.<sup>a</sup> LAURA NAVARRO RAMÓN**

Directores:

**Dr. D. JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA**

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,  
Plástica y Corporal, Universidad de Granada (España)

**Dra. D.<sup>a</sup> HELENA CHACÓN-LÓPEZ**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad de Granada (España)

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Laura Navarro Ramón  
ISBN: 978-84-1117-525-8  
URI <https://hdl.handle.net/10481/77261>



## Agradecimientos

A todas los niños/as que han participado y a sus familias, sin ellos no existiría esta Tesis, así como a las escuelas de música y al Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela, por cederme su espacio y su colaboración. A mis directores de tesis, José Luis y Helena, por sus enseñanzas, por la dialéctica, por su guía, su justa exigencia y su apoyo. A María José, Alejandro y Jacobo, por su tiempo y dedicación. A P. Webster y B. Barbot, por facilitarme los instrumentos de investigación. Y mi cariño más enorme a todos los que me han acompañado estos años, mi gran familia, y mis amigos y amigas.



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>13</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 LA CREATIVIDAD MUSICAL: EL PENSAMIENTO Y LOS PROCESOS CREATIVOS.....</b>	<b>18</b>
2.1.1 PENSAMIENTO CREATIVO EN MÚSICA: DEFINICIONES.....	18
2.1.2 LOS PROCESOS CREATIVOS EN LA IMPROVISACIÓN MUSICAL.....	27
<b>2.2 LA IMPROVISACIÓN MUSICAL: DEFINICIÓN Y DEFENSA PARA SU USO EN LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>39</b>
2.2.1 DEFINICIÓN DE IMPROVISACIÓN MUSICAL .....	39
2.2.2 EL ROL DE LA IMPROVISACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL.....	42
2.2.3 LA IMPROVISACIÓN MUSICAL EN EL CURRÍCULO.....	47
2.2.4 MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL...	51
<b>2.3 EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL</b>	<b>54</b>
2.3.1 EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.....	54
2.3.2 LA IMPROVISACIÓN MUSICAL COMO IMPULSOR CREATIVO.....	59
<b>2.4 CONTEXTOS EDUCATIVOS QUE IMPULSAN O INHIBEN LA CREATIVIDAD: FACTORES SOCIOCULTURALES QUE MOLDEAN EL PENSAMIENTO CREATIVO .....</b>	<b>68</b>
2.4.1 EL ROL DEL PROFESORADO .....	70
2.4.2 ESTRATEGIAS, ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS .....	76
2.4.3 AMBIENTE E INTERACCIONES SOCIALES.....	78
<b>2.5 LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO CREATIVO MUSICAL.....</b>	<b>81</b>
2.5.1 UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LOS ORÍGENES DE LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD .....	82
2.5.2 MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD MUSICAL.....	84
2.5.3 INVESTIGACIONES PRECEDENTES QUE HAN UTILIZADO LA MEDIDA DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN MÚSICA (MEASURE OF CREATIVE THINKING IN MUSIC) .....	91
<b>3. OBJETIVOS Y MÉTODO .....</b>	<b>97</b>
<b>3.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS .....</b>	<b>97</b>



3.1.1 PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	97
3.2.2 OBJETIVOS.....	97
<b>3.2 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>98</b>
3.2.1 UN DISEÑO DE INVESTIGACIÓN PROPIO, MIXTO Y COMPLEMENTARIO.....	98
3.2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADOS .....	103
<b>3.3 MUESTRA, INSTRUMENTOS, CONTEXTO Y PROCEDIMIENTO .....</b>	<b>106</b>
3.3.1 PARTICIPANTES.....	106
3.3.2 INSTRUMENTOS.....	109
3.3.3 CONTEXTO Y PROCEDIMIENTO.....	115
<b>4. RESULTADOS CUANTITATIVOS: FACTORES Y PROCESOS CREATIVOS.....</b>	<b>125</b>
<b>4.1 MEDIDA DEL PENSAMIENTO CREATIVO MUSICAL (MCTM-II WEBSTER, 1994)...</b>	<b>125</b>
4.1.1 ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	125
4.1.2 DISCUSIÓN .....	132
<b>4.2 LA FLUIDEZ IDEACIONAL Y EXPLORATORIA EN LA CREATIVIDAD MUSICAL.....</b>	<b>139</b>
4.2.1 INTRODUCCIÓN .....	139
4.2.2 ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	141
4.2.3 DISCUSIÓN .....	147
<b>4.3 LA VARIABILIDAD EN EL PENSAMIENTO CREATIVO EN MÚSICA .....</b>	<b>159</b>
4.3.1 INTRODUCCIÓN .....	159
4.3.2 ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	161
4.3.3 DISCUSIÓN.....	164
<b>4.4 LOS PROCESOS CREATIVOS DE EXPLORACIÓN (E), DESARROLLO (D), REPETICIÓN (R) Y SILENCIO (S) .....</b>	<b>173</b>
4.4.1 INTRODUCCIÓN.....	173
4.4.2 ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS .....	174
4.4.3 DISCUSIÓN.....	182
<b>5. RESULTADOS CUALITATIVOS-SOCIOCULTURALES .....</b>	<b>192</b>
<b>5.1. HALLAZGO 1. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN PERSONAL Y DEL APOYO DE LAS FAMILIAS .....</b>	<b>193</b>
5.1.1 LA AUSENCIA DE EXPERIENCIAS PREVIAS EN IMPROVISACIÓN MUSICAL.....	194

5.1.2 PARTIMOS DE LA CARENCIA CONCEPTUAL: DESCONOCIMIENTO, DESINTERÉS Y LAXITUD EN EL USO DE LOS CONCEPTOS DE ORIGINALIDAD, CREATIVIDAD O IMPROVISACIÓN.....	195
5.1.3 LIMITACIONES CREATIVAS: LA FALTA DE HÁBITO DE TRABAJO CON EL INSTRUMENTO Y LA DESMOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA PIANÍSTICA.....	201
5.1.4 IMPULSOS CREATIVOS: FAMILIAS MOTIVADAS Y MOTIVADORAS.....	204
<b>5.2 HALLAZGO 2. DE CÓMO LA CARENCIA DE CONOCIMIENTOS MUSICALES Y EL PREMATURO DESARROLLO MUSICAL NO HA INHIBIDO EL COMPORTAMIENTO CREATIVO, SI BIEN LA EXPLORACIÓN CREATIVA SE HA VISTO LIMITADA POR EL USO DE LA TONALIDAD COMO MARCO DE REFERENCIA.....</b>	<b>208</b>
5.2.1 POCOS CONOCIMIENTOS O EXPERIENCIAS MUSICALES, Y LA EXPLORACIÓN COMO COMPORTAMIENTO CREATIVO CARACTERÍSTICO.....	210
5.2.2 HABILIDADES QUE AFECTAN A LA IMPROVISACIÓN: EL USO INCONSCIENTE DE LA TÉCNICA Y LOS RECURSOS MUSICALES, Y LA COORDINACIÓN DE MANOS COMO HABILIDAD DETERMINANTE.....	215
5.2.3 LOS PARTICIPANTES MUESTRAN SUS PREFERENCIAS MUSICALES.....	217
5.2.4 LIMITACIONES DE LA ORIENTACIÓN TONAL.....	221
<b>5.3 HALLAZGO 3. LA MOTIVACIÓN AUMENTA A MEDIDA QUE VAN ADQUIRIENDO DOMINIO, EN NUESTRO CASO, DE LA IMPROVISACIÓN.....</b>	<b>225</b>
5.3.1 ALTA MOTIVACIÓN Y ACTITUD MUY POSITIVA DE TODOS/AS LOS/AS PARTICIPANTES.....	225
5.3.2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA UNIDA AL ESFUERZO.....	229
5.3.3 ILUSIÓN CON POCO ESFUERZO.....	232
5.3.4 OTRAS ACTITUDES: GANAS DE JUGAR, TIMIDEZ, INHIBICIÓN O LIBERTAD.....	233
<b>5.4. HALLAZGO 4. LA IMPORTANCIA DE CONTAR CON UN ESPACIO PROACTIVO ADECUADO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.....</b>	<b>236</b>
5.4.1 EL ESPACIO FÍSICO: LIMITACIONES DEL AULA.....	236
5.4.2 EL AULA COMO ESPACIO PSICOLÓGICO SEGURO, LIBRE DE JUICIO E ILUSIONANTE.....	239
5.4.3 EL AULA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN CREADOR DE RELACIONES CONSTRUCTIVAS.....	243
<b>5.5 HALLAZGO 5: LA INCLUSIÓN DE DAVINIA, UNA NIÑA CIEGA, COMO CASO EJEMPLIFICANTE DE LA CREACIÓN DE UN ESPACIO EDUCATIVO INTEGRADOR.....</b>	<b>248</b>
5.5.1 UN RELATO ANECDÓTICO DEL DEVENIR DE DAVINIA EN EL TALLER.....	248
5.5.2 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....	253

<b>5.6 HALLAZGO 6: UNA METODOLOGÍA QUE HA IMPULSADO EL PENSAMIENTO CREATIVO A TRAVÉS DE LA SORPRESA Y LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO .....</b>	<b>257</b>
5.6.1 LA IMPORTANCIA DE LO INESPERADO: ESCENOGRAFÍAS PARA CREAR UNA REALIDAD ALTERNATIVA .....	257
5.6.2 LA IMPORTANCIA DE CONJUGAR LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO.....	267
<b>5.7 HALLAZGO 7. LA IMPORTANCIA DEL ROL DEL DOCENTE: ACCIONES QUE IMPULSAN O INHIBEN EL COMPORTAMIENTO CREATIVO .....</b>	<b>275</b>
5.7.1 LOS ROLES DE LA PROFESORA-INVESTIGADORA .....	275
5.7.2 ACCIONES QUE HAN ESTIMULADO O INHIBIDO EL COMPORTAMIENTO CREATIVO	278
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>287</b>
<b>7. REFERENCIAS .....</b>	<b>305</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>325</b>
<b>ANEXOS BLOQUE I .....</b>	<b>326</b>
<b>ANEXOS BLOQUE II.....</b>	<b>336</b>
<b>ANEXOS BLOQUE III.....</b>	<b>371</b>
<b>ANEXOS BLOQUE IV .....</b>	<b>420</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral parte de una profunda inquietud personal por observar el estado en que los niños/as son creativos y por estudiar cómo afecta el contexto, la metodología de clase o los estados psicológicos a su experiencia creativa. Como profesora de música y especialmente de piano, facilitar la puerta de entrada al proceso creativo ha sido uno de mis objetivos profesionales, y desde la realización del Trabajo Fin de Máster<sup>1</sup> (TFM), también de investigación.

Gracias a la proximidad personal, familiar y social con la improvisación musical pude comprobar cuán eficaz es para desatar comportamientos creativos y geniales creaciones musicales. Surge así el interés por hacer esta Tesis Doctoral con el propósito de analizar el papel de la improvisación como activador creativo, como puerta de entrada al proceso creativo. Y más concretamente, mostrar cómo se ha desarrollado la creatividad en 17 niños/as participantes de un taller de improvisación musical.

El objetivo final de esta investigación educativa es, entonces, aportar un conocimiento que mejore la realidad educativa de docentes y estudiantes en un ámbito relativamente poco investigado como es el desarrollo creativo de los niños/as en la clase de música. Y especialmente, analizar las posibilidades del uso de la improvisación musical como una herramienta didáctica y como una estrategia creativa flexible y asequible con niños/as de 8 a 11 años.

Hargreaves (1999) destaca cómo la improvisación ha sido denostada en nuestro sistema académico en favor de la partitura:

La improvisación es una parte vital de la actividad musical en muchas partes del mundo, pero ha sido descuidada en la educación musical occidental, así como en la investigación psicológica. En la educación musical tradicional occidental, la tradición dominante es tocar música "clásica" a partir de partituras escritas: hay un fuerte énfasis en la alfabetización musical y en habilidades como la lectura a primera vista (p. 26).

---

<sup>1</sup> El TFM estaba planteado en la misma línea: *La improvisación como estrategia educativa para el desarrollo de la creatividad compositiva en la clase de piano en nivel elemental: estudio de las posibilidades de esta estrategia a través de alumnos de 6 a 10 años.* (2012, Universidad Rey Juan Carlos).

La creatividad ha sido explorada desde múltiples disciplinas en los últimos 70 años, y en esta Tesis la estudiamos desde una perspectiva múltiple, donde confluyen la visión psicológica y la sociocultural. Además, en este estudio, la creatividad es reivindicada como un derecho de la infancia y como una oportunidad para el docente. En el Informe de la comisión de la UNESCO *Aprender a ser* (Herrera, 1972) ya se recoge:

La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. El reconocimiento de sus complejas tareas es uno de los logros más importantes de la investigación psicopedagógica moderna (p. 150).

La metodología utilizada para llevar a cabo este estudio ha sido mixta, pues los ambiciosos objetivos han requerido el uso de las metodologías cualitativa y cuantitativa de forma complementaria y pragmática. Esta investigación ha sido llevada a cabo a través de un taller de improvisación musical durante un trimestre, del cual salen los datos cualitativos. La prueba de creatividad musical utilizada para evaluar el antes y el después, ha sido la *Medida del Pensamiento Creativo en Música* (MCTM-II, Webster, 1994), cuyos resultados han sido complementados y ampliados con la evaluación de las primeras y las últimas improvisaciones. Es por eso que los resultados finales de nuestro estudio se exponen en capítulos diferentes y finalmente se triangulan e integran en las conclusiones finales.

La estructura de este documento se inicia con el marco teórico y los antecedentes que han servido de base y precedente para esta investigación, aunando las aportaciones que esencialmente tanto desde la educación como desde la psicología se han hecho, para presentar un panorama sintetizado, pero no simplificado, con sus complejidades, aristas y dilemas. En la presentación de los antecedentes se exponen las voces principales que han contribuido al estudio de la improvisación musical como herramienta didáctica y de la creatividad como habilidad que se desarrolla en las aulas; y es por ello, que los autores y estudios presentados distan desde un paradigma interpretativo, hasta otro positivista, pasando por la educación, la psicología, las ciencias cognitivas, las neurociencias, la filosofía o la musicología.

Tras los objetivos se presenta la metodología de forma extensa, pues la complejidad del diseño de investigación así lo requiere. Los resultados se

presentan en dos capítulos, el primero centrado en el análisis e interpretación de los datos eminentemente cuantitativos sobre los factores, indicadores y procesos creativos, y, el segundo, exclusivamente cualitativo, presenta a través de narrativas aquellos factores del contexto de clase que han impulsado o inhibido el pensamiento creativo. Finalmente, once conclusiones han servido para contrastar dialécticamente, complementar y compactar los resultados fruto de los diferentes métodos utilizados y las fuentes precedentes.

Para las citas y referencias se ha utilizado el sistema APA en su 7ª edición.



## **2. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES**

El presente marco teórico comienza con la definición de los dos conceptos básicos de esta investigación: creatividad e improvisación, seleccionando las aproximaciones más útiles a nuestro objeto de estudio. La creatividad podría considerarse un término inabarcable que ha sido conceptualizado desde múltiples disciplinas. Para ello nos hemos centrado en la caracterización de la creatividad (sección 2.1) como experiencia y comportamiento que sucede en un tiempo y espacio concretos, definiendo el pensamiento musical creativo y los procesos creativos. Además, nuestro enfoque basado en el desarrollo de habilidades ha hecho necesario revisar los indicadores utilizados para evaluar el pensamiento creativo.

Para caracterizar la improvisación musical, en primer lugar, se presentan diversas definiciones relevantes para este complejo fenómeno, y en segundo lugar se presentan los antecedentes sobre el uso de la misma en la educación musical (sección 2.2). En una tercera sección vinculamos ambos conceptos, creatividad e improvisación. Tras establecer un marco conceptual sobre la idea de que la creatividad se desarrolla, analizamos los estudios cualitativos precedentes que muestran las posibilidades de la improvisación musical como estrategia didáctica para el desarrollo creativo y exponemos los antecedentes de investigaciones, fundamentalmente empíricas, que demuestran el desarrollo de la creatividad a través de la improvisación (sección 2.3).

Una de las ideas clave de nuestro estudio es la importancia radical del contexto de la creatividad, del lugar donde suceden las interacciones sociales, donde el pensamiento fluye y se dan los comportamientos de los niños/as. Para tal fin analizamos los resultados de los estudios sobre los factores que contribuyen al impulso o la inhibición de la creatividad, identificando tres categorías principales: profesorado, estrategias didácticas, e interacciones del grupo (sección 2.4).

Por último, para estudiar el desarrollo la creatividad musical hemos entrado en el campo de la evaluación de la creatividad (sección 2.5), donde son notables los precedentes que encontramos, y los métodos y estudios que evalúan la creatividad musical, centrándonos finalmente en aquellos que



utilizaron el mismo método que nosotros, *Medida del Pensamiento Creativo en Música* (MCTM).

## **2.1 La creatividad musical: el pensamiento y los procesos creativos**

### **2.1.1 Pensamiento creativo en música: definiciones**

La definición de creatividad nace en el campo de la psicología, ya que es allí donde comienza su estudio. Y desde ese mismo campo se han puesto de manifiesto las limitaciones para distinguir entre las formas diversas en las que se puede mostrar el pensamiento creativo. Por ejemplo, Sternberg en las conclusiones de su libro *The Nature of creativity* (1988) cuestiona: "¿Cuál es entonces la naturaleza de la creatividad? Claramente, la creatividad, como la comida, tiene muchas naturalezas, y los psicólogos, como catadores y muestreadores, están empezando a distinguir entre ellas" (p. 440). En la misma línea Sawyer (2006) también critica las limitaciones de la psicología para conceptualizar la creatividad: "Los psicólogos tienen muchos problemas para definir la creatividad. Es porque la creatividad no es un concepto científico; es una idea cultural e históricamente específica que cambia de un país a otro, y de un siglo a otro" (p. 36).

Este estudio complementa las definiciones surgidas del campo de la psicología con aquellas que desde la educación promueven una definición de creatividad reivindicando la idea de experiencia y práctica creativa, ya que, el concepto de pensamiento creativo es el que más se acerca a la realidad educativa, donde tienen lugar los procesos y comportamientos creativos. En este intento de proponer una definición de creatividad operativa y funcional, se han utilizado aportaciones del campo de las ciencias cognitivas y la educación musical para ilustrar diferentes aspectos: creatividad artística versus creatividad cotidiana, el trinomio sujeto-campo-dominio, la novedad y utilidad como claves del producto creativo, el dominio de la creatividad musical, la creatividad contextualizada, los indicadores del pensamiento creativo y finalmente, las dos caras del pensamiento creativo: convergente y divergente.

## **Creatividad artística frente a creatividad cotidiana**

La creatividad desplegada por los artistas, por aquellos que generan obras de arte culturalmente reconocidas es también llamada “creatividad con mayúsculas”, mientras que la creatividad cotidiana es aquella que desenvolvemos cualquier persona en nuestro día a día, y que va a captar la atención de numerosos estudios (Csikszentmihalyi, 1997; Hargreaves, 1999; Sawyer, 2008). Esta creatividad cotidiana que todas las personas pueden desplegar tiene importantes implicaciones para el campo de la educación. Vigotsky (1986) ya ensalzó la práctica de la creatividad cotidiana:

Estamos de acuerdo en reconocer la creatividad en la obra de un Tolstoi, de un Edison, de un Darwin, pero nos inclinamos a admitir que esa creación no existe en la vida del hombre del pueblo (...) semejante concepto es totalmente injusto (...) existe creación no sólo allí donde se originan los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las relaciones de los grandes genios (pp. 10-11).

Para que esta creatividad cotidiana sea una realidad en las aulas debe haber un reto en el planteamiento de la actividad, así como un esfuerzo y persistencia en el trabajo (Odena, 2012a).

## **La novedad y utilidad como claves del producto creativo**

Dos rasgos aparecen constantemente en las definiciones de creatividad: novedad y utilidad. Una de las definiciones de creatividad musical más operativas para nuestro estudio es aquella que la relaciona con un resultado musical nuevo para el individuo creador y útil en el contexto que ha sido creado (Odena, 2018). Otra de las definiciones más relevantes para nuestro estudio es la de Webster (2002), que define la creatividad musical como “el compromiso de la mente en el proceso activo y estructurado de pensar en sonidos con el propósito de producir algún producto que sea nuevo para el creador” (p. 11).

Otras muchas definiciones ponen el foco en el producto creativo novedoso (original) y apropiado, entendido como adecuado, útil, valioso y adaptado al contexto (Amabile, 1983; Davis, 1992; Hickey y Lipscomb, 2006; Sternberg y Lubart, 1998). Algunos autores atribuyen la evaluación al propio creador, como por ejemplo Baer (1997), que hace referencia al atributo creativo

en tanto en cuanto responda a los objetivos y criterios establecidos por el propio creador, de originalidad y funcionalidad; o como Johnson-Laird (2002), que definió la creatividad como NONCE: “la creatividad implica Novedad para el individuo que crea, es Opcionalmente novedosa para la sociedad, No determinista, dependiente de Criterios o restricciones, y se basa en elementos Existentes” (p. 420). Pero otros estudios, como el de Amabile (1983) proponen una definición de producto creativo basado en el consenso de los expertos en el campo, aquellos familiarizados con el dominio en el que se creó el producto:

Como la mayoría de los investigadores de creatividad, nos basamos en una definición de producto: un producto es visto como creativo en la medida en que es una respuesta novedosa y una respuesta apropiada, útil, correcta o valiosa a una tarea abierta. Lo que diferencia nuestro enfoque es que hemos pasado a formular una definición operativa específica de la creatividad que se basa en un consenso expertos: Un producto o idea es creativo en la medida en que los observadores expertos están de acuerdo en que es creativo (Amabile, 1982) (cf. Hennessey y Amabile, 1988, p. 14).

De esta definición se desprende la importancia de aclarar la interacción entre el sujeto creativo, el campo y el dominio.

### **El trinomio sujeto-campo-dominio**

La creatividad como atributo del ser humano influenciado por la interacción social (Cook, 2012) implica en muchas definiciones a tres agentes principales: sujeto, campo y dominio. Las primeras definiciones de la psicología se centran exclusivamente en el sujeto, pues entienden la creatividad como una habilidad individual característica de las personas creativas (Guilford, 1950), o “la capacidad para producir respuestas adaptadas e inusuales” (Barron, 1955 cf. Marín Ibáñez, 1995, p. 38), como una forma de pensar para solucionar un problema (Torrance, 1963) o como un comportamiento humano generador de algo nuevo (Vigotsky, 1996). Voces más recientes dentro de la psicología también definen la creatividad como una capacidad “para ver las cosas bajo una nueva luz, producir algo que nunca se ha visto antes o identificar problemas que otros no logran reconocer y encontrar soluciones novedosas o inusuales” (Papalia, 2012, p. 317). Y más recientemente, desde las neurociencias también se define la creatividad en referencia al individuo, como una facultad cognitiva y habilidad humana (Saggar y otros., 2017)

Sin embargo, desde la psicología social la creatividad “no ocurre dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de la persona y un contexto sociocultural” (Csikszentmihalyi, 1996, p. 23). Desde esta perspectiva, el contexto de la creatividad se ha definido como dominio y campo. Según Csikszentmihalyi (1997) la creatividad es un proceso que sólo se puede observar en las interacciones entre individuos, dominios y campos. Los individuos poseen habilidades y talentos, el dominio representaría el aspecto cultural y simbólico (la estructuración del conocimiento en una disciplina) y el campo el aspecto social, las instituciones y organizaciones que seleccionan las contribuciones creativas. En la misma línea encontramos la propuesta de Gardner, que entiende la creatividad como el resultado de la interacción entre el individuo, el dominio y el campo (Policastro y Gardner, 1999), y basa su investigación en la “creatividad con mayúsculas”, con ejemplos como Einstein, afirmando que las personas como él se caracterizan por que toda su vida gira en torno a su actividad creativa y por ello tienen una alta especialización en la práctica de un dominio particular.

### **El dominio de la creatividad musical**

Tanto si es entendida como habilidad o como experiencia, como pensamiento, proceso o comportamiento, la creatividad parece ser específica de un dominio (Cook, 2018; Csikszentmihalyi, 1988; Gardner, 1997; Sawyer, 2006a).

Deliege y Richelle (2006) desde el campo de la psicología de la música defienden que es preferible que se hable de comportamientos creativos más que de creatividad en sí, de las características específicas del dominio de la música, y no de disposiciones generales hipotéticas. Gardner (1997) hace referencia a la especificidad del dominio musical:

El desarrollo en el campo de la música guarda marcadas similitudes con el crecimiento en otros dominios simbólicos (...) algunas partes de la historia del desarrollo musical concuerdan con las de otros medios, pero otras partes son exclusivas (p. 178).

También desde la psicología evolutiva se afirma que un niño/a que muestra destrezas de pensamiento creativo en un área no tiene por qué tenerlas en otras (Santrock, 2006). Y desde la musicología se incide en la

importancia de los conocimientos específicos necesarios para el desarrollo de cualquier disciplina:

El conocimiento específico de un dominio desempeña un papel fundamental en la creatividad; una de las razones por las que los primeros investigadores de creatividad no tuvieron éxito fue que estaban buscando atributos creativos que se aplicaran en todos los dominios de la práctica creativa (Cook, 2018, p.5).

Este autor defiende la necesaria perspectiva sociocultural para aproximarse a la creatividad, contemplando especialmente el contexto y las interacciones.

### **Creatividad contextualizada**

Cada vez son más las definiciones que destacan la importancia del contexto para la experiencia creativa. Véase, por ejemplo:

El potencial creativo para una tarea se prevé, según la confluencia de varios recursos distintos, pero interrelacionados (...) Estos recursos para la creatividad son aspectos específicos de la inteligencia, el conocimiento, los estilos cognitivos, la personalidad, la motivación y los contextos físicos y socioculturales (Lubart, Zenasni y Barbot, 2013, p.42).

Desde la psicología sociocultural se pone acento en el contexto de la creatividad y así encontramos aportaciones importantes para nuestro marco conceptual como la de Folkestad (2012), que reivindica el concepto de posibilidad como hándicap de la actividad creativa en la práctica: “El nombre creatividad es reemplazado por el verbo crear, y nuestros estudios han investigado cómo la gente actúa creativamente en ciertas situaciones y contextos” (p. 196). La posibilidad u oportunidad de experiencias creativas genera hábitos necesarios para el desarrollo creativo. Para Sternberg (2017) la creatividad es un hábito, y como todo hábito puede ser estimulado o no, según tres factores: “(1) se dan oportunidades para participar, (2) se anima a la gente a que lo haga, y (3) se recompensa a los que piensa y actúa creativamente” (p. 355).

Webster (2016), en una revisión sobre la evolución del concepto de creatividad en la educación musical, señala que la perspectiva sociocultural permite entender cómo los estudiantes se relacionan con categorías más allá

del sonido, como género, identidades, o contexto social: “Ciertamente, ese trabajo sobre la creatividad utilizando un contexto sociocultural es fundamental y tiene particularmente sentido para la enseñanza y el aprendizaje contemporáneos, pero el estudio de las personas y sus productos y procesos no pueden abandonarse” (p. 28).

Y finalmente, la definición de creatividad incorpora su caracterización como fenómeno sociocultural. Muchos autores relevantes sobre la creatividad se han dado cuenta de que la aproximación sociocultural al fenómeno es necesaria, dándose un hito en esta perspectiva, con la publicación de *Avances en la teoría e investigación de la creatividad: Un manifiesto sociocultural* (Glaveanu y otros, 2019). Se trata de un manifiesto en el que 20 reconocidos investigadores del campo de la psicología y la creatividad (entre ellos Baer, Barbot, Simonton, Sternberg, Lubart o Kaufmann) afirman que la creatividad es a la vez un fenómeno psicológico, social y material (físico y representado), poniendo especial énfasis en la importancia del contexto sociocultural en la investigación de la creatividad.

### **Pensamiento creativo musical**

La visión de la creatividad que hemos considerado más acertada para nuestro marco conceptual es aquella que pone el énfasis en el pensamiento creativo musical, en los procesos y comportamientos creativos que tiene lugar durante la improvisación en su contexto, siendo el producto creativo el resultado de este proceso y experiencia. Esta concepción del pensamiento creativo musical como vertebrador de la experiencia creativa se populariza con Hickey y Webster (2001) que en su definición destacan la importancia de cuatro factores esenciales:

El pensamiento creativo es un comportamiento deseable que debe ser nutrido en las aulas de música. Pero ¿qué significa creatividad? Una forma de entenderlo es examinar su significado desde cuatro perspectivas diferentes: persona, proceso, producto y contexto (p. 19).

De esta forma, el estudio de la creatividad implicaría a las habilidades y conocimientos musicales necesarios, los procesos creativos que tienen lugar, los productos musicales resultantes y el contexto creativo cercano en el que se da la experiencia creativa.

Por otro lado, Burnard (2012) defiende la tesis de que el concepto de creatividad está pasado de moda, proponiendo el uso en plural del término, como “creatividades musicales” haciendo referencia a los múltiples modos de expresión (improvisación, composición, interpretación, etc.), que implican diferentes comportamientos creativos.

Fundamental para nuestro estudio ha sido el trabajo en su momento pionero de Webster (1989) evaluando el comportamiento creativo musical como plasmación del pensamiento creativo en música basado en indicadores.

### **Indicadores del pensamiento creativo**

Desde la psicología, la aproximación mayoritaria a la creatividad ha sido a través de indicadores que evalúan el proceso o producto creativo. La primera propuesta fue de Guilford (1967;1983/1971), que inicialmente atribuye al pensamiento creativo las categorías de fluidez, flexibilidad y elaboración:

La fluidez consiste en gran medida en la capacidad de recuperar la información de la propia memoria, ¿de qué manera la persona accede a la información acumulada y ésta es utilizada en conexión con las nuevas? La flexibilidad consiste en la posibilidad de transformar la información, ¿de qué manera se producen las transformaciones? ¿cómo se reinterpreta o redefine la información a modo de adaptarla ingeniosamente a usos nuevos? (...) ¿cuáles son los procesos de elaboración y de qué manera pueden ser facilitados? (1983/1971, pp. 19-20).

Finalmente, Guilford (1976) establece seis aptitudes para el pensamiento creativo: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, redefinición y sensibilidad a los problemas. Como capacidades del pensamiento divergente, Guilford (1976) identifica dos factores principales: la fluidez, que puede ser ideacional (número de ideas), de asociación (relaciones) o de expresión (construcción de frases); y, por otro lado, la flexibilidad, que puede ser o bien espontánea o bien de adaptación (cuando requiere cambios de planteamiento o estrategia). Es destacable cómo hace referencia al desarrollo de ambas, entendidas como capacidades: “Desarrollamos nuestras capacidades ejercitándolas. La cuestión estriba entonces en saber qué clase de ejercicios son los mejores y en qué condiciones” (Guilford, 1976, p. 128).

Torrance (1962) propondrá cuatro factores para evaluar la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, continuando la línea de trabajo de Guilford, con nuevas aportaciones, como la definición de flexibilidad basada en el número de categorías diferentes que se dan en las respuestas. Kord (1983), colaborador de Torrance, entiende la originalidad como un rasgo de las dotes creativas caracterizada por presentar ideas interesantes, poco comunes o sorprendentes.

A continuación destacamos las características comunes de la creatividad en las visiones de ambos pioneros en el estudio del pensamiento creativo, Guilford y Torrance: Entender la fluidez de ideas como productividad; valorar la sensibilidad a los problemas: detectar discordancias, dificultades, el ámbito de lo confuso, lo contradictorio, lo difuso; definir flexibilidad mental como lo opuesto a la rigidez, a lo monótono, ver la realidad desde otro punto de vista o mostrar facilidad para saltar de una perspectiva a otra; la importancia de la originalidad como atributo único y que sorprende a todos, que redefine y otorga usos inusuales; la flexibilidad como cualidad necesaria, pero no suficiente para ser original; y la elaboración como capacidad de dar forma y rematar la obra. Torrance lo mide en el plano gráfico por la cantidad de detalles significativos que completan un dibujo. Según Guilford, la elaboración implica tres sentidos distintos: 1) especificación o número de detalles añadidos; 2) implicación de unos elementos en estructuras más complejas; 3) simbolización, se buscan las conexiones entre una figura y los simbolismos a que puede dar lugar.

Aunque no sea un campo de estudio muy prolífico, otros autores proponen interesantes indicadores como, por ejemplo, de la Torre (1995), que utiliza 11 indicadores basados mayormente en la creatividad plástica: resistencia al cierre (se dejan las figuras abiertas), originalidad (relacionado con una respuesta inusual, rara, asociación remota o lejana, respuestas ingeniosas que implican novedad, sorpresa), elaboración (cuidado de detalles, concreción), fantasía (se pasa del puro dato, de la impresión sensible a algo que aparece sólo en la mente, algo inexistente), conectividad (lo enlaza con la síntesis), alcance imaginativo, expansión figurativa, riqueza expresiva (dinamismo, colorido, movimiento, contrastes), habilidad gráfica, morfología de la imagen (armonía entre la forma, el color y la proporción) y estilo creativo.



En el campo de la música, Kratus (1990) amplía las categorías de Guilford, originalidad, fluidez, flexibilidad, y elaboración, con una quinta: expresividad, entendida como la presentación de ideas musicalmente expresivas en la obra musical resultante. Pero, sin duda, el autor más destacado en este campo es Webster, que aplicó los indicadores de Guilford y Torrance para la evaluación del pensamiento creativo en música:

Fluidez: la habilidad de generar un número de ideas en una situación dada.

Flexibilidad: la habilidad de generar un número de ideas diferentes en una situación dada.

Elaboración: la habilidad de alargar o embellecer una idea.

Finalidad: la habilidad de generar ideas únicas (Webster, 1979, p. 227)<sup>2</sup>.

### **Divergente y convergente, las dos caras del pensamiento creativo**

Webster (1990a) definió el pensamiento creativo en la música como “un proceso mental dinámico que alterna entre el pensamiento divergente (imaginativo) y el pensamiento convergente (fáctico), moviéndose por etapas a lo largo del tiempo” (p. 28).

La distinción entre pensamiento convergente y divergente fue hecha por primera vez por Guilford (1967), quien sostenía que el pensamiento divergente era el característico de la creatividad, y creó los primeros test para medirlo. Guilford propuso por primera vez en la década de 1950 el concepto de pensamiento divergente asociado a la creatividad y a sus cuatro características que ya identificó en ese momento: fluidez como la capacidad de producir gran número de ideas o soluciones a problemas en un corto periodo de tiempo; flexibilidad como la capacidad de proponer simultáneamente una variedad de enfoques de un problema específico; originalidad como la capacidad de producir ideas nuevas y elaboración como la capacidad de sistematizar; y organizar los detalles de una idea para llevarla a cabo. Para Guilford (1983), las actitudes más importantes para el pensamiento creativo son la producción divergente, en relación con la generación de ideas, y, por otro lado, la

---

<sup>2</sup> Las propuestas posteriores de Webster pueden verse en la sección 2.5: La evaluación del pensamiento musical.

transformación de lo que uno conoce, produciendo formas y pautas nuevas, con reinterpretaciones y reorganizaciones.

Una definición del pensamiento divergente en música la da Aróstegui (2012):

El pensamiento divergente en música supone pensamiento imaginativo, explorando las posibilidades de la expresión musical para sopesar diferentes posibilidades (...) estas "acciones primitivas" o rudimentarias son parte de la fase de exploración que con frecuencia caracteriza el inicio del pensamiento creativo. Este pensamiento es básicamente divergente, aunque a medida que se van refinando las ideas, y puede que más tarde rechazadas, aparecerán nuevos periodos de divergencia más sofisticados (p. 36).

Por su parte, el pensamiento convergente es más lineal y analítico, las decisiones estéticas están más elaboradas y las acciones están guiadas por un plan que puede ser implícito o explícito. Este tipo de pensamiento es más frecuente que suceda en una fase posterior del proceso creativo, y en relación con procesos de evaluación y toma de decisiones.

Sin embargo, muchos autores van a defender la complementariedad e interacción de ambos tipos de pensamiento dentro del proceso creativo, pues como afirma Sawyer (2006) las tareas creativas requieren una combinación compleja de pensamiento divergente y convergente. Al parecer, la interacción entre pensamiento convergente y divergente está condicionada por muchas circunstancias, habilidades, conocimientos, así como el contexto donde sucede. Finalmente, exponemos un ejemplo ilustrativo del modo operativo de ambas formas de pensamiento:

En el pensamiento divergente, la imaginación juega un papel importante y es alimentada por la comprensión del material en sí. Lo obvio se observa, luego se pone "en espera" en favor de las otras posibilidades – a menudo sin tener en cuenta la tradición o la práctica común. En algún momento, sin embargo, este proceso de pensamiento debe cesar en favor de un filtrado más convergente. La mente debe cambiar a través de la masa de posibilidades para crear una solución final (Webster, 1989, p. 69).

## 2.1.2 Los procesos creativos en la improvisación musical

## Los procesos creativos como procesos generativos

En esta sección del marco teórico-conceptual presentamos la información seleccionada para caracterizar diferentes tipos de procesos creativos que se dan durante la improvisación. La creación de ideas musicales ha sido entendida desde la psicología y más recientemente la neurociencia, como un complejo proceso mental. Según Piaget (2011/1947), el sexto estadio de desarrollo se caracteriza por la invención mediante la combinación mental: “habrá invención y no solamente descubrimiento; habrá representación y no solamente tanteo sensorio-motor” (p. 444).

Desde las ciencias cognitivas afirman que un conjunto de procesos cognitivos básicos se utiliza en el proceso creativo: procesos generativos que producen ideas, procesos de filtrado que seleccionan entre esas ideas y procesos exploratorios que amplían el potencial de cada idea. Los procesos generativos incluyen la recuperación de información, la asociación y la combinación:

La mente utiliza varias propiedades de las ideas -novedad, sorpresa, atractivo estético- para evaluar cuál de ellas debe ser retenida y explorada (...) A continuación, los procesos exploratorios modifican y elaboran la idea, consideran sus implicaciones, evalúan sus limitaciones e incluso transforman la idea (Sawyer, 2006, p. 65).

De este modo pueden entenderse los procesos generativos en la improvisación musical como un proceso cognitivo más, en el que se generan ideas musicales. En 1984 Pressing presenta un estudio pionero sobre los fundamentos cognitivos que se encuentran detrás de la improvisación musical. Utilizó escritos de artistas, profesores y musicólogos contrastándolos con los preceptos de la psicología cognitiva para proponer una teoría general de la improvisación posteriormente (Pressing, 1988). Pressing (1984) describe la improvisación como una serie de impulsos creativos convertidos en música que requiere conocimientos de composición, teoría, técnica instrumental, la habilidad de vincular teoría y práctica rápidamente, imaginación, memoria, atención, profundidad y alcance, además de otros factores que afectan a la improvisación, como la naturaleza del instrumento musical utilizado, las creencias sobre lo que es posible o lo establecido, el estado de conciencia y los objetivos que tengamos.

La improvisación es central en la formación de nuevas ideas en todas las áreas del comportamiento humano. Su importancia práctica descansa en sus cualidades mágicas y auto-liberadoras. Su importancia científica es que nos presenta con claridad la versión más clara y menos editada de cómo pensamos, codificada en el comportamiento. Por eso, podríamos pensar que es un fenómeno ampliamente estudiado por los psicólogos, pero todavía no es el caso (Pressing, 1984, p. 345).

A pesar de las limitaciones de la psicología cognitiva para explicar la creatividad, reconocidas por destacados investigadores del campo (por ejemplo, Csikszentmihalyi, 1988; Sawyer, 2006; Simonton, 1997), encontramos importantes aportaciones sobre el pensamiento creativo improvisador, siendo la de Pressing la más relevante:

Durante la improvisación musical las ideas se generan y se materializan en sonido a través de la técnica. Esto produce una retroalimentación auditiva y propioceptiva continua, lo que permite la evaluación continua, sobre la cual las ideas actuales se repiten, se desarrollan o se descartan (Pressing, 1984, p. 353).

La improvisación como proceso creativo implica una amalgama de procesos cognitivos y motores, siendo una de las más articuladas expresiones del comportamiento creativo. Beaty (2015) destaca cómo el músico improvisador se enfrenta al desafío único de gestionar varios procesos cognitivos a la vez, generando y evaluando al mismo tiempo secuencias musicales, coordinándose con otros músicos y ejecutando complejos movimientos técnicos.

Johnson-Laird (2002) también entiende la generación de nuevas ideas musicales como un proceso cognitivo complejo, que involucra a la memoria operativa, memoria a largo plazo y la percepción. Després y otros (2016) define los procesos cognitivos de expertos improvisadores a partir de entrevistas con ellos, destacando: 1) la anticipación de lo que va a suceder; 2) el uso de la memoria como almacenamiento; 3) la ejecución entendida como transformación de las ideas musicales en sonidos y selección de ideas musicales.

Desde comienzos del siglo XX nace el interés por estudiar la improvisación musical como una de las formas más complejas de pensamiento creativo y como fenómeno neurobiológico, debido a la poderosa

activación detectada en algunas áreas cerebrales durante este proceso. En los últimos veinte años, las neurociencias intentan identificar qué áreas del cerebro se activan con la generación de ideas musicales. Como afirma Loui (2018) en una reciente investigación: “El modelo de la improvisación musical es un sistema complejo que aportará información a los científicos cognitivos, educadores musicales y cualquier persona que busque entender mejor la creatividad” (p. 138). Sin embargo, en las investigaciones identificamos dos limitaciones y debilidades principales: el pequeño número de participantes y los entornos no naturalistas en los que se lleva a cabo la improvisación musical, cuestionando la validez ecológica de los resultados. Aunque poco a poco hay cada vez más estudios neurocientíficos que se realizan con equipos interdisciplinarios entre músicos, médicos o psicólogos y pedagogos musicales y este es el camino para que se subsanen algunos problemas metodológicos (Peñalba, 2017).

### **Tipos de procesos creativos**

Han sido definidas ampliamente en la literatura (Gardner, 1997, Csikszentmihalyi, 1996; Sawyer, 2006) cuatro fases del proceso creativo: la preparación, la incubación, la iluminación y la verificación (evaluación y elaboración). Sin embargo, parece ser que el proceso creativo de la improvisación musical es más cíclico y menos lineal, pues en su complejidad parece ser que la generación de ideas, la exploración, la elaboración, la combinación, o la asociación, entre otros, se dan de forma no lineal, en función de las necesidades del músico o de la actividad.

Pocos autores han estudiado el proceso creativo en música. Por eso destacamos aquí dos aportaciones generales para después referirnos a los procesos creativos que hemos identificado como más característicos de la improvisación musical. Según Sawyer (2006), durante la incubación las ideas existentes se moldean y combinan para formar complejas estructuras mentales que dan lugar al *ahá*, donde el consciente y el inconsciente interactúan, y se dan asociaciones y combinaciones de elementos. Así mismo, durante el proceso de incubación los principales procesos creativos que identifica este autor son: combinación de ideas, metáfora y analogía. Sin embargo, para Kratus (1990) los pasos del proceso creativo en música son:

resolución de problemas, generación de ideas, modificación de ideas y evaluación de una posible solución. Este autor identifica como procesos creativos a estudiar en la creación musical de los niños: la exploración de nuevas ideas, el desarrollo de ideas ya existentes, la repetición y el silencio.

A continuación, exponemos las principales aportaciones sobre los siguientes procesos creativos que caracterizan la improvisación musical: Anticipación, exploración, elaboración y asociación.

#### **a) La exploración musical**

La exploración musical, la experimentación matérica, sonora, física, kinésica, la búsqueda musical, el garabateo sonoro y otros términos referentes a la actitud deliberada de indagación son reconocidos como uno de los principales procesos creativos musicales de los niños/as.

Gardner (1997), para definir el proceso creativo de los niños en el dibujo, el lenguaje y el canto, habla de una trayectoria que va desde la producción de elementos aislados y la exploración libre, hasta las primeras combinaciones para crear productos simbólicos significativos. Este autor le da mucha importancia al proceso de exploración musical, basado en impulsos y en la generación espontánea:

La exploración inicial de los trozos musicales y el sentido intuitivo de la forma y el esquema de una pieza constituyen vivencias muy valiosas que no deberían ser anuladas si se busca que el talento musical se desarrolle plenamente en algún momento posterior de la vida (Gardner, 1997 p. 179).

Para Glover (2004), que analiza los procesos compositivos de los niños/as, hay dos tipos de procesos creativos: la experimentación y el desarrollo. Por experimentación se refiere a procesos exploratorios de búsqueda musical: "La actividad de garabatear una idea musical y tratarla de una cantidad de formas diferentes es un proceso de experimentación que se da en las etapas de producción de la pieza" (p. 48).

Delalande (2013), por su parte, vincula las conductas musicales de los niños con la escucha en lo que denomina como "juego musical individual", estableciendo tres niveles del proceso creativo, de más espontáneo a menos: El primer nivel es de exploración del objeto material que hace ruido, en el que

el niño tiene poco en cuenta la escucha; el segundo nivel es la exploración de un objeto sonoro, pues el niño es capaz de subordinar la actividad mecánica y gestual a la búsqueda del sonido (la escucha guía la mano), y hay un desplazamiento de la atención desde el objeto material hacia el objeto sonoro, una búsqueda de la idea musical y la producción de ideas improvisadas; el tercer nivel consiste en escuchar atentamente y desarrollar una idea musical, apareciendo elementos intencionados de forma musical: “Vemos aparecer esta capacidad cuando el niño encuentra, en el flujo de lo que produce un poco al azar, una singularidad que atrae su atención (...) se ve abocado a detenerse, y prolongar su descubrimiento” (p. 169). Este tercer nivel se trataría de un proceso de elaboración o desarrollo musical.

### **b) La elaboración musical**

La elaboración musical es entendida como sinónimo del desarrollo de ideas musicales a través de diversos procesos más concluyentes que la mera exploración del material musical. Rescatamos en este punto tres autores que estudian este proceso creativo dentro de un planteamiento general de desarrollo musical creativo.

Kratus (1995) establece un modelo teórico con siete niveles o tipos de improvisación, donde puede apreciarse la evolución desde la exploración musical hacia niveles cada vez más complejos de elaboración musical: 1) En el primer nivel, la exploración, los sonidos son usados en un contexto poco estructurado y el músico tiene poco control de la ejecución y de los materiales musicales; 2) el segundo nivel es una improvisación orientada al proceso en la cual el músico usa algunos patrones ya cohesionados; 3) el tercer nivel es una improvisación orientada al producto en la que se usan algunos principios estructurales, como tonalidad y ritmo; 4) el cuarto nivel implica el dominio una improvisación fluida; 5) el quinto nivel es una improvisación estructurada a través de procesos de desarrollo; 6) el sexto nivel es la improvisación en la que se dominan las características de un estilo; 7) y el séptimo nivel es una improvisación personal en la que el músico desarrolla un nuevo estilo.

Swanwick (1988, 1991), centrado en el terreno de la composición infantil, propone un modelo de desarrollo musical en espiral que comienza con procesos exploratorios y evoluciona hacia una mayor estructuración del

pensamiento musical. Los 7 niveles de desarrollo musical en espiral son: 1) Nivel sensorial: hay exploración y experimentación con los instrumentos, la organización es espontánea, posiblemente errática, el pulso no es firme, y no hay significado estructural; 2) nivel manipulativo: mayor control sonoro, el pulso puede ser más regular y las composiciones más largas y repetitivas; 3) nivel expresivo: cambios de velocidad y de intensidad, signos de frases elementales a modo de gestos musicales, las cuales no siempre son capaces de repetir exactamente; 4) nivel vernáculo: aparecen patrones melódicos y rítmicos que son capaces de repetir, las piezas pueden ser bastante cortas y las frases melódicas caer en fórmulas estandarizadas como las agrupaciones en 4 u 8 compases, aparecen patrones melódicos y rítmicos, y las composiciones pueden ser muy predecibles, mostrando las influencias de sus experiencias musicales previas; 5) nivel especulativo: las composiciones tienen repeticiones deliberadas de patrones, suceden desviaciones y sorpresas, aunque quizás no integradas completamente en la pieza, y hay una mayor estructuración, se busca el contraste y la variación de ideas musicales; 6) nivel idiomático: es común la elaboración musical a través de las frases pregunta-respuesta, variaciones y contraste entre las secciones. Se demuestra control estructural, técnico y expresivo en composiciones no muy largas; 7) nivel simbólico: comunicación musical carácter expresivo originalidad y coherencia estructural; 8) nivel sistemático: se expanden las posibilidades del discurso musical más allá de los niveles anteriores y las obras se basan en nuevos materiales generados.

Brophy (2001) establece una secuencia de cuatro niveles básicos para la elaboración de ideas musicales, en el cual sin embargo la exploración no está presente: imitación, pregunta-respuesta, variación y creación. Este autor propone un método para que el profesorado pueda utilizar la improvisación musical en el aula, y para ello aplica los resultados de sus investigaciones. Cuando el profesor siente que los estudiantes dominan la imitación entonces puede comenzar a desarrollar el siguiente nivel, fomentando que los estudiantes creen frases de respuesta (consecuente) a una pregunta musical dada (antecedente). En el nivel de variación el estudiante debe crear variaciones de una melodía o ritmo conocidos, y el último nivel, la creación, es alcanzado cuando se genera algo nuevo.



Barret (2006a) realiza una investigación longitudinal etnográfica sobre el pensamiento musical creativo de niños/as de dos a cuatro años. Esta investigación cualitativa fue diseñada como estudio de caso en el cual se recogieron datos durante un periodo de dos años (el primer año con visitas semanales a dos escuelas infantiles y el segundo año, que los niños ya estaban en su primer curso de infantil, se realizaron visitas quincenalmente). La investigadora es la educadora de música que va a los centros. Para Barret, en esta investigación, los procesos creativos de elaboración o desarrollo se dan a través de procesos de repetición, cambios de acentuación y especialmente, con propuestas de tema con variaciones:

La naturaleza improvisatoria de las canciones inventadas de los niños/as es a menudo entendida como evidencia de su falta de habilidad para fijar las ideas musicales y como signo de su inmadurez musical. En contraste con esta perspectiva, yo sugiero que fijar una idea musical a través de la repetición exacta es carente de interés para los niños/as, y no es el objetivo de sus creaciones musicales. Mientras los adultos pueden valorar la repetición exacta como indicativo del conocimiento musical, sugiero que para los niños su interés principal cuando crean canciones inventadas es la elaboración y la exploración de ideas y posibilidades (Barret, 2006a, p. 218).

### c) La asociación o pensamiento metafórico

El proceso creativo de asociación de ideas está basado en gran parte en el pensamiento metafórico, en el caso de la música, en la generación de ideas musicales por asociaciones de conceptos extra-musicales. Algunos autores han destacado la importancia del pensamiento metafórico para los niños/as atribuyendo su origen al juego simbólico. Así, Flavell (1993) afirma que esta forma de transformar mentalmente los significados durante la segunda infancia recuerda a la imaginación y al pensamiento creativo, y es posible que el juego simbólico y las primeras metáforas sean precursores evolutivos de esas valiosas actividades cognitivas.

Torrance y Myers (1976) en su libro *La Enseñanza Creativa*, también destacan la importancia del juego basado en la metáfora:

De los tres mecanismos del juego, jugar con la metáfora ha demostrado ser el más útil. Se define la metáfora como una

comparación expresa (...) se centra en una similitud de relaciones o de funciones. Gran parte de su valor para alumbrar ideas originales nace de la riqueza de asociaciones que surgen de ella (...) y proporciona una nueva sensación o comprensión de un objeto o situación (p. 126).

Gardner y Winner (1997) definen la metáfora como “la capacidad de percibir una semejanza entre elementos procedentes de dos dominios o esferas de la experiencia distintos, y de vincularlos entre sí en forma lingüística” (p. 183). Y afirma que sus estudios indican que incluso entre los preescolares es lícito hablar de lenguaje metafórico:

Los preescolares no solo son capaces de producir metáforas basadas en fundamentos físicos, sino que también demuestran estar comenzando a comprender las metáforas (...) para los niños, la principal dificultad radica en abordar metáforas basadas más en lo psíquico que en lo físico (...) la competencia metafórica que requiere esta aptitud normalmente no surge antes de la pre-adolescencia (Gardner y Winner, 1997 p. 188).

Sin embargo, también sostiene que a la edad de siete años producen pocas metáforas, pues la tendencia sería más literal, concreta, realista, pero se les puede entrenar para que aprendan a reconocer y producirlas.

Por ello, el proceso creativo de asociación musical o basado en la metáfora se muestra tan poderoso en las aulas de educación musical y también durante el trabajo de los músicos improvisadores, pues a menudo trabajan sobre asociaciones y planteamientos basados en el pensamiento metafórico. Véase la afirmación del músico improvisador Le Quan Ninh (2002):

He desarrollado en mi práctica pedagógica la noción de “metáfora sonora”, es decir el análisis sensitivo e inmediato del aspecto concreto de sonidos emitidos para re-transcribir una imagen no imitativa en la cual se puedan desarrollar ciertos aspectos (p. 134).

Curiosamente, Gardner (1985) se refiere a esta capacidad de asociación, especialmente con imágenes, como una forma primaria en que la información puede ser simbolizada o representada: “la capacidad de evocar mentalmente objetos, escenas y experiencias -entidades que no están presentes a nuestro alrededor (y que quizás nunca han existido)” (p. 324).

#### **d) La anticipación**

La anticipación es entendida como la preparación mental para la acción. En el ámbito de la música es considerada una habilidad fundamental que combina destrezas motoras y auditivas, y que, por lo tanto, es importante desarrollar para mejorar en diversos campos como la interpretación o la improvisación musicales. La anticipación puede entenderse como un proceso creativo, ya que es un proceso cognitivo generativo.

Anticipar las consecuencias sonoras de las acciones motoras elegidas, sin depender de la retroalimentación auditiva posterior, es una habilidad musical ampliamente reconocida (véase, por ejemplo, Pressing, 1984). En el quehacer cotidiano el músico anticipa sus movimientos en tiempo real. La interpretación musical implica anticipar los movimientos que vamos a realizar, es necesario ir pensando unos compases por delante de lo que tocamos. Esta habilidad es necesaria para tocar un instrumento musical y se entrena cada vez que se aprende una pieza musical. Además, hay un tipo de anticipación que implica la habilidad de escuchar previamente en nuestra mente la música. Los términos para referirse a ello son diversos, no facilitando su comprensión: anticipación musical, imaginación musical, y audición interna.

En la improvisación musical, la anticipación de las secuencias motoras es un proceso todavía más sofisticado que en la interpretación, porque implica decisiones que se toman en tiempo real. Como afirma Pressing (1988): “La idea de la preparación para la acción es muy importante para la improvisación, donde el procesamiento cognitivo en tiempo real pone a prueba los límites de la atención” (p. 135). Por otro lado, la habilidad de saber cómo suena una música sin la retroalimentación sonora, es un tipo de anticipación auditiva que es muy importante para los procesos creativos de composición e improvisación, pero especialmente para esta última:

Anticipación significa pensar por delante las características a nivel rítmico, melódico y armónico durante la improvisación musical. La anticipación se relaciona con la capacidad de planificar eventos sonoros en el momento que se requieren para la ejecución musical (Biasutti y Frezza, 2009, p. 6).

En el modelo de entender la improvisación musical que proponen Biasutti y Frezza (2009), la anticipación es la primera de las cinco dimensiones cognitivas. Otros investigadores de la improvisación han destacado la

importancia de este proceso cognitivo, como Kenny y Gellrich (2002), que en su modelo presentan siete procesos cognitivos, de los cuales los tres primeros son diferentes tipos de anticipación: 1) la anticipación a corto plazo es el proceso en el que se anticipan los eventos musicales que van a suceder dentro de uno y tres segundos; 2) en la anticipación a medio plazo se anticipan los eventos musicales que ocurren en la próxima frase, dentro de los 3-12 segundos; 3) la anticipación a largo plazo, que implica una mayor planificación. También Després (2014) reconoce define la anticipación como el primero de los procesos cognitivos de la improvisación musical. A partir de entrevistas con expertos improvisadores va a definir la anticipación como la planificación de los siguientes eventos musicales.

A continuación, presentamos el concepto de *audición interna* como anticipación auditiva o de los sonidos musicales. Gordon (1986) acuñó este término para referirse al proceso mental mediante el cual podemos no sólo percibir sino comprender la música sin estar escuchándola físicamente en ese momento, y poder crear nuevas ideas musicales mentalmente. Gordon (1986) describe *audición interna* como "escuchar y sentir música para la que el sonido no está físicamente presente" (p. 3). Para este autor, la educación musical debe basarse en enseñar a comprender la música que oímos y crear mentalmente nuevas ideas musicales, desarrollando así el pensamiento musical.

Kratus (1994) estudió la relación entre audición interna, el proceso compositivo y los productos musicales creados por niños/as de nueve años (N=40). Se trata de la primera investigación empírica que arroja resultados positivos en este sentido, mostrando que la audición interna está positivamente relacionada con los procesos compositivos de desarrollo y silencio y negativamente relacionada con los de exploración. Esta correlación negativa entre audición interna y exploración sugiere que cuanto mayor sea la capacidad de audición interna, menos se explore al componer entendiendo que un tipo de pensamiento divergente como la exploración es antitético a la audición interna.

Corroborando esta tesis encontramos las investigaciones que han estudiado la correlación entre el pensamiento creativo y la audición interna en niños/as, usando para su evaluación el test de Webster, *Medida del*

*Pensamiento Creativo en música* (MCTM), y el test de E. Gordon *Primary Measures of Music Audiation*, los cuales han dado resultados de correlación no significativos (Swanner, 1985; Webster 1987b) o negativos (Baltzer, 1990; Schmidt y Sinor, 1986). También encontramos otras investigaciones en esta línea, como Guderian (2012) que se pregunta si los niños escuchan la música internamente antes de componer, concluyendo que la mayoría no lo hace al principio.

Otro de los términos utilizados en referencia a la anticipación es *imagery*. *Imagery* es un concepto utilizado en la literatura del campo musical para referirse a la creación de imágenes musicales y combinaciones de sonidos en la mente durante el pensamiento creativo (véase por ejemplo Webster, 1989). Webster (1987a) desarrolla un modelo de pensamiento creativo musical en el cual *tonal imagery* y *rhythmic imagery* son importantes habilidades de anticipación musical de sonidos y ritmos para el pensamiento creativo: “Esta audición interna representa la clave de la educación musical para el pensamiento creativo, y quizás la clave para una evaluación válida” (p. 45).

En esa misma línea, Clark, Williamon y Aksentijevic (2012) definen *musical imagery* como el uso deliberado de la imaginación por los músicos, imaginando sonidos aun cuando estos sonidos no suenan, y ampliando el concepto de anticipación sonora para incluir los movimientos físicos necesarios para la interpretación musical y otros elementos como la imagen de la partitura, del instrumento, e incluso emociones.

## **2.2 La improvisación musical: definición y defensa para su uso en la educación**

### **2.2.1 Definición de improvisación musical**

La improvisación musical ha sido a menudo definida como composición en tiempo real, reivindicando su naturaleza temporal, efímera o procesual, es decir, entendida como un pensamiento o proceso creativo. Nuestro estudio reserva para la improvisación el rol de la experimentación en la búsqueda de ideas musicales, defendiendo su valía como fuente de creatividad, como impulso del pensamiento creativo (Siljamäki y Kanellopoulos, 2020), y por lo tanto, concibiendo la improvisación como un proceso de descubrimiento. En las definiciones de improvisación musical habitualmente encontramos la referencia a la composición, bien sea para resaltar las diferencias con ella o los puntos en común. Según Wade Matthews, uno de los músicos de improvisación libre más reconocidos:

La gran diferencia entre composición y la improvisación radica en sus respectivas relaciones con los conceptos de proceso y producto (...). El improvisador crea la obra delante del público. En este sentido, lo que el público contempla es el proceso en sí (Matthews, 2002, pp. 17-18).

La improvisación musical presenta el proceso mismo como producto o resultado creativo. Sin embargo, históricamente la importancia otorgada en occidente a la música escrita y al concepto de obra, fruto de una creación cultural basada en la idea de la importancia de la conservación, lo material y “musealizabile”, ha privilegiado el valor de la composición.

Muchos autores intentan desmontar la idea de que la improvisación y la composición son actividades diferentes, incidiendo en los aspectos comunes de ambas experiencias o procesos creativos. Desde la etnomusicología, Nettl (2004) define la improvisación como un tipo de composición que convierte el impulso momentáneo en música a través de la producción directa de sonido. Desde la filosofía de la música, Hamilton (2000) define la improvisación dentro del paradigma de la “estética de la imperfección”, el cual se contrapone a la estética de la perfección de la composición. La imperfección sería entendida por este autor en su sentido etimológico como algo incompleto o inacabado,

lo cual caracterizaría la música improvisada en su grado de virtud pues pone el acento en el carácter procesual.

En la literatura de referencia es característica una definición de improvisación como acto de creación e interpretación musical al mismo tiempo, de forma simultánea (véase Alperson, 1984; Nettl, 1998). Desde las ciencias cognitivas y las neurociencias definen la improvisación musical como la generación espontánea, selección combinación y ejecución de elementos musicales, aunque basada en reglas, para crear secuencias audio- motoras nuevas que sean apropiadas al contexto (véase por ejemplo Berkowitz, 2010).

Sin embargo, desde las aportaciones actuales de la filosofía de la música, son cuestionadas la idea de espontaneidad y las relaciones del improvisador con el tiempo, que persiguen a la improvisación musical. En este sentido Seoane (2020) impela:

¿Qué significa con exactitud seleccionar algo espontáneamente? (...)  
 ¿Cuál es la cantidad de tiempo que determina la diferencia entre lo deliberado y lo espontáneo? Decidir que a tal hora en tal sitio y en tal compañía se va a improvisar, ¿no priva ya a esta acción de algún modo de su naturaleza improvisativa? (pp. 49-50).

Otros autores como Berliner (1997, 2002) también critican el énfasis dado a la espontaneidad en detrimento de la preparación necesaria del músico improvisador, ensalzando la importancia de las habilidades y conocimientos previos:

Los artistas también implícitamente destacan la naturaleza engañosa de las concepciones populares sobre la improvisación, cuyo énfasis exclusivo en la espontaneidad sugiere que la improvisación implica "performance sin preparación previa". De hecho, es la formación de los artistas en el rigor del pensamiento musical y su dominio de un vasto sistema de conocimiento, lo que les permite responder artísticamente, así como espontáneamente, al improvisar: crear partes musicales individuales que sean significativas por derecho propio, y al mismo tiempo, complementarias al grupo (Berliner, 1997, p. 37).

En esta línea de argumentación, desde la educación musical se contemplan ambos aspectos en la definición de improvisación: la generación espontánea y la importancia del vocabulario interiorizado tanto musical como psicomotor. Veamos, por ejemplo, Azzara (1993) afirma:

La improvisación es una manifestación del pensamiento musical. En esta investigación, la improvisación significa que un individuo ha interiorizado un vocabulario musical y es capaz de entender y expresar ideas musicales espontáneamente. Así como cada cultura tiene su idioma, cada cultura tiene su música. La improvisación es para la música lo que el hablar es al idioma. Las personas improvisan diariamente con el lenguaje cuando participan en una conversación (p. 330).

Ese vocabulario y material interiorizado que se expone durante la improvisación ha sido fruto del entrenamiento, del aprendizaje, así como de procesos de socialización o enculturación. Desde la psicología cognitiva realzan la importancia del entrenamiento (Pressing, 1984; Sloboda, 2005) pues entienden la improvisación como un comportamiento aprendido. Pressing (1984) define la improvisación como “una actividad altamente cualificada o de alto rendimiento para la cual se requieren habilidades perceptivas, intelectuales y motrices sofisticadas” (p. 353), y afirma que este conjunto de habilidades se desarrolla, mejorando así nuestra capacidad de improvisar. Y desde la educación musical encontramos aportaciones muy interesantes, que destacan la relevancia del componente cognitivo, pero clarificando que se desarrolla en un contexto social; por ejemplo, Hickey (2002) reivindica la complejidad de los procesos y de las habilidades involucradas en la improvisación musical, pero entendidas en su contexto de aprendizaje y desarrollo.

En esta línea, Campbell (2009) va más allá dando una definición de improvisación como comportamiento humano en la línea de John Blacking (1973), que describe la improvisación como un comportamiento adquirido que no puede ser enseñado. Según Campbell: “La socialización y la enculturación, así como la formación y la educación explícitas se combinan para caracterizar el sofisticado y polifacético proceso de perfeccionamiento del acto de improvisación” (2009, p. 121). De este modo, Campbell no es tan radical, admite la educación, pero define la improvisación como producto sociocultural: “Los comportamientos durante la improvisación musical parecen ser la liberación de las ideas musicales del músico, impulsos y gestos que pueden haber llegado al músico desde las vivencias de su día a día” (2009, p. 123).



## 2.2.2 El rol de la improvisación en la educación musical

En una revisión muy actual, Siljamäki y Kanellopoulos (2020) proponen un mapeo de las distintas visiones que desde la educación musical se hacen sobre la improvisación musical, centrándose en estudios de impacto que desde 1985 hasta 2015 han sido publicados en revistas de investigación en educación musical. Proponen una reflexión sobre las visiones de la improvisación que emergen desde la educación musical y que afectan a la propuesta didáctica. Según esta revisión, el 67,5% de los estudios analizados (N=77) utiliza datos empíricos, el 53,8% cuantitativos, el 36,5% cualitativos y el 9,6% mixtos.

En otra revisión bastante actual (Larsson y Georgii-Hemming, 2019), de 226 artículos publicados desde 2000 a 2015 solamente 20 estudios responden a los criterios de inclusión: empíricos, centrados en la improvisación y en el campo de la educación musical. En la mayoría de los estudios empíricos, sea cual fuere su diseño, el profesor está involucrado liderando la investigación. Tras el análisis de las diferentes perspectivas que las investigaciones afrontan, estos autores concluyen sugiriendo que la improvisación en la educación musical debería estar centrada en una improvisación libre permitiendo a los niños la exploración frente a las propuestas dónde la improvisación está demasiado dirigida o pautada.

La improvisación musical en el currículo de educación ha sido a menudo relegada a un rol secundario. Sin embargo, muchos autores, educadores e investigadores han defendido la importancia de la improvisación dentro de la educación musical (Azzara, 2002; Campbell, 2009; Hickey, 2009, 2015; Higgins y Campbell, 2010; Higgins y Mantie, 2013; Kratus, 1991, 1995; McPherson, 1993; Sarath, 2002; Sawyer, 2008, 2011; Swanwick, 1988; Wright and Kanellopoulos, 2010).

Algunos de estos autores han basado su defensa en la relevancia histórica de la improvisación en la práctica musical, pues hasta la aparición de la música impresa la improvisación era una actividad habitual (Dobbins, 1980); otros se han basado en la capacidad de la improvisación para conectar los aprendizajes formales e informales (Campbell, 2009); pero la mayoría han destacado el desarrollo de habilidades que facilita la improvisación o el modo

en el que esta disciplina facilita la generalización de conocimientos, poniendo en interacción múltiples habilidades y contenidos.

La improvisación es una técnica que permite a los estudiantes adquirir una formación musical holística mediante la interacción de la teoría musical, el entrenamiento del oído, la técnica, la interpretación musical y la autoexpresión creativa. Como afirma Biasutti (2015):

La improvisación es considerada una de las prácticas musicales más integrativas, y desarrolla las habilidades rítmicas, melódicas, armónicas y expresivas de los estudiantes. La improvisación incluye habilidades perceptivas, compositivas y de interpretación incorporadas a través de la invención en tiempo real de secuencias sonoras. La improvisación promueve el desarrollo musical integrado y se puede utilizar para educar a los estudiantes en cualquier nivel (p. 10).

A continuación, se exponen tres visiones diferentes sobre la improvisación musical que predominan en el campo de la educación musical: 1) la improvisación como un proceso creativo exploratorio característico de los niños/as, 2) la improvisación como forma de crear una comunidad para aprender colectivamente o 3) la improvisación como una herramienta didáctica.

### **La improvisación, un proceso exploratorio característico de los niños/as**

Trabajos pioneros como los de Coleman (1922), Moorhead and Pond (1941) y Doig (1941) ya hacen referencia a la improvisación como una experiencia ligada a la naturaleza espontánea de la experimentación musical característica de la iniciación musical de los niños/as. También Addison (1988) y Burnard (2000) consideran la improvisación como una forma particular de creatividad musical, esa forma espontánea con la que los niños hacen música usando sus voces, movimientos o instrumentos musicales. En la misma línea, Koutsoupidou y Hargreaves (2009) contemplan la improvisación como una respuesta natural de los niños a la música, que puede ser observada desde la infancia y que va cambiando con la edad, según su experiencia musical y los factores socio-psicológicos que afectan al desarrollo creativo.

Kratus (1991) en su modelo del desarrollo creativo propone diferentes modos de improvisación que se corresponden con diversos niveles de desarrollo del pensamiento creativo, estando los dos primeros niveles basados en la exploración. También Hargreaves y MacDonald (2012) entienden la improvisación como un proceso creativo exploratorio que huye de las nociones de correcto o incorrecto que persiguen a la práctica musical convencional:

Piense en cómo un niño pequeño explora por primera vez un piano o una guitarra: investigando la superficie del instrumento, rasgando las cuerdas, presionando las teclas, experimentando el placer sensual del sonido y la textura, y deleitándose en la novedad de estas exploraciones (...) la improvisación puede verse como un proceso exploratorio creativo para facilitar la expansión de los horizontes personales (p. 15).

### **La improvisación musical como forma de crear una comunidad para aprender colectivamente**

A través de la creatividad colectiva que facilita la improvisación en grupo, se crean comunidades donde los estudiantes interactúan socialmente generando una creatividad colectiva (Kanellopoulos, 2015).

Burnard (2002) analiza las posibilidades de la interacción colectiva que brinda la improvisación en el aula. A través de la observación participante de 18 niños/as de doce años, caracteriza la experiencia del grupo de improvisación musical destacando que como miembros de una comunidad musical se celebran los éxitos y fallos colectivamente, cada niño/a puede participar en la creación inmediata y tomar riesgos dentro del grupo. Y finalmente expone las siguientes implicaciones para el profesorado de música: 1) aproximarse a la improvisación como un proceso de interacción musical; 2) ayudar a los niños/as ser musicalmente inclusivos; 3) reconstruir las experiencias conversando y reflexionando después de cada improvisación; 4) para desarrollar la espontaneidad y la inmediatez es necesario que el profesor dé un paso atrás empoderando al grupo con libertad y responsabilidad.

Inciendo en esta perspectiva que pone en valor la práctica musical y el proceso creativo, Higgins y Mantie (2013) defiende el concepto de improvisación como experiencia, como una forma distinta de ser en y a través de la música, que refleja el hecho de que el acto de vivir es en gran parte

improvisado. Estos autores conectan este concepto de improvisación con la práctica real de grupos de improvisación libre y de jazz, concluyendo que la improvisación evoca el potencial musical humano desencadenando la capacidad para participar en el proceso socialmente interactivo de hacer música.

MacDonald, Wilson y Miell (2012) afirman que “cuando la improvisación musical tiene lugar entre personas en ambientes colaborativos un proceso creativo único tiene lugar” (p. 253), en referencia a cómo la creatividad individual es definida o limitada por la participación en una creatividad colectiva a través de la improvisación, defendiendo que es muy importante una investigación cualitativa de la creatividad surgida de la improvisación en grupo.

### **La improvisación como herramienta didáctica**

La improvisación musical como estrategia didáctica es muy valiosa para la educación de los niños/as. MacDonald, Wilson y Miell (2012) identifican en su investigación cuatro características que le otorgan a la improvisación esa eficacia como herramienta didáctica: creativa, espontánea, social y accesible.

Muchos autores han destacado cómo la improvisación puede ser un vehículo de aprendizaje para mejorar otros aspectos de la educación musical, como, por ejemplo, la interpretación musical, la comprensión de la partitura o el pensamiento musical complejo. Según Biasutti (2017), las clases de improvisación pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar un aprendizaje más significativo que las técnicas didácticas tradicionales, pues la improvisación facilita una práctica centrada en la reflexión y en la producción creativa.

Además, durante la improvisación son utilizadas habilidades complejas de forma coordinada, siendo una práctica más activa que la lectura de una partitura, pues el instrumentista reflexiona sobre la calidad del sonido producido por él mismo y en diálogo con otros, y se activan y coordinan diferentes procesos cognitivos. Pressing (1988) define la improvisación como un pensamiento de alto rendimiento con características cognitivas específicas como la adaptabilidad, eficacia, fluidez, flexibilidad, y expresividad, que hacen de él una herramienta fundamental en la educación. Otros autores también

destacan la complejidad del tipo de pensamiento que facilita la improvisación musical:

Enseñar a los estudiantes a improvisar promueve la adquisición de habilidades de pensamiento musical complejo. Pedir a los alumnos que improvisen como parte de la enseñanza musical instrumental aumentaría razonablemente la capacidad de un estudiante para manipular mentalmente las estructuras de la música con propósito y significado (Azzara, 1993, p. 330).

Según los resultados de Azzara (1993), en una investigación con niños/as de 10-11 años (N=66), la improvisación en la enseñanza instrumental brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una comprensión más clara de los elementos tonales, rítmicos y expresivos de la música mejorando así la interpretación instrumental. Para ello investigó el efecto de la improvisación en los logros de estudiantes de viento y percusión, comparando un grupo experimental entrenado en improvisación con un grupo control que no recibió instrucción basada en la improvisación. Otra investigación desde la enseñanza instrumental, en este caso del piano (Rowe y otros, 2015), atribuye a la improvisación el rol de estimular la exploración musical y fomentar la autonomía, la reflexión y el pensamiento independiente del alumnado durante las clases.

El profesorado también defiende la improvisación como herramienta didáctica (Koutsoupidou, 2008), ya que impulsa el desarrollo musical general, ayuda en la adquisición de habilidades y conocimientos musicales a través de la experiencia, y contribuye al desarrollo psicológico y social de los niños. Como experiencia liberadora, aumenta la confianza de los niños/as para expresarse a través de la música, ya que pierden el miedo a hacerlo mal. En esta línea, Wright y Kanellopoulos (2010) proponen la improvisación libre como herramienta didáctica para un aprendizaje más abierto y democrático. Realizan una investigación cualitativa basada en la narrativa como metodología, con noventa y un estudiantes de magisterio musical inscritos en un curso de improvisación libre. Los resultados inciden en las principales contribuciones de la improvisación libre a la preparación pedagógica: “la autonomía, el desarrollo del yo y el desarrollo de una actitud abierta hacia los niños y su música, fueron los aspectos más importantes de la improvisación libre, que podrían contribuir a la formación de los maestros” (p. 81).

Por otro lado, desde las neurociencias destacan el desarrollo de las habilidades auditivas y motoras a través de la improvisación. Así, aportaciones como la de Harris y de Jong (2015) descubren la activación del hemisferio derecho en músicos improvisadores, especialmente una red que involucra las cortezas pre-motoras parietal y dorsal, indicando un uso más eficiente del sistema audio motor. Los resultados de un estudio posterior (Harris y otros, 2016) destacan cómo músicos improvisadores muestran un desarrollo superior en el desarrollo de habilidades de reconocimiento sonoro, de altura y ritmo.

### **2.2.3 La improvisación musical en el currículo**

Muchas teorías del aprendizaje proponen la improvisación y la composición como parte natural del currículo (Díaz, 2005, 2007; Torrance, 1963). Guderian (2012) propone la inclusión de la improvisación y la composición dentro del currículo general de música, como extensión natural de un currículo interrelacionado e interactivo, alineándose con estas teorías del aprendizaje precedentes. Reimer (2003) afirma que “la búsqueda del significado musical creativo es lo que debe guiar nuestra enseñanza” (p. 130), y destaca la importancia de las técnicas necesarias para lograrlo, entre las que consideramos que la improvisación debe tener un lugar privilegiado. Flohr (1981) afirma: “Los niños son capaces de improvisar libremente, algo que es único. El profesor puede incluir la improvisación en la programación de música con el fin de desarrollar la expresión libre” (p. 9). Kratus (1990) va a defender la necesidad de la estructuración del currículo de música para organizar el aprendizaje creativo en base a los procesos de improvisación, composición e interpretación, destacando la importancia de que el profesor persiga objetivos basados en comportamientos musicales: que el alumnado sea capaz de crear ideas nuevas (originalidad), de generar muchas ideas (fluidez) y de tipos diferentes (flexibilidad), de desarrollar las ideas (elaboración) y que sean musicalmente expresivas (expresividad).

Sawyer (2008) va más allá defendiendo que el currículo general de música debería estar basado en la improvisación porque permite llegar a las cuatro cualidades que definen el conocimiento experto: un conocimiento profundo de cómo funciona la música, la integración del conocimiento, la adaptación y flexibilidad, y el trabajo colaborativo.

## El caso español

Ya en 2007, afirmaba Andrea Giráldez que la composición y la improvisación musical en España no están contempladas en el currículo de educación musical en niveles elementales como una materia independiente o relevante. Una de las causas principales es la falta de recursos metodológicos y materiales didácticos apropiados, que son una barrera para el desarrollo de la creatividad en el aula (Navarro, 2018), así como la falta de formación del profesorado en materias como la improvisación musical.

A continuación, revisamos el currículo de las enseñanzas de grado elemental y profesional de música y el currículo de Educación Primaria a nivel estatal, donde en términos generales, la improvisación musical es entendida como herramienta didáctica para la aplicación de los conocimientos del alumnado. Mencionaremos brevemente el desarrollo que se hace en las Comunidades Autónomas de Galicia, Castilla y León y Aragón.

En el Real Decreto 1577/2006 por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música, entre los objetivos específicos se encuentra: “j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical” (BOE nº 18, 2007, p. 2858). La importancia otorgada por el currículo a la improvisación musical queda manifiesta:

Conocer y recibir quedaría sin sentido si todos los elementos conocidos no pasan a ser una capacidad de expresión, lo que hace necesario fomentar la improvisación o la elaboración de los pensamientos musicales del alumno y de la alumna haciendo completo el proceso de recibir y transmitir ineludible en la adquisición de un lenguaje (BOE nº18, 2007, p. 2870)<sup>3</sup>.

Y también en el currículo específico de cada área instrumental encontramos el mismo objetivo: “Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento” (véase, por ejemplo, Acordeón: BOE nº 18, 2007, p. 2870).

---

<sup>3</sup> Esto mismo se recoge en el currículo de Galicia (Nº 211, 2007, p. 17.491) y en el de Castilla y León (Suplemento al Nº 114, 2007, p. 319), entre otros.

En el currículo de enseñanzas de grado elemental para los conservatorios de Galicia<sup>4</sup>, se hace referencia a la improvisación musical especialmente en el currículo de lenguaje musical, planteando la improvisación siempre sobre un referente musical, ya sean melodías tonales o estructuras rítmicas, afirmando que “se pretende estimular la capacidad creativa del alumnado aplicando libremente fórmulas rítmicas conocidas” (Nº 207, 2007, p. 17226). También en los contenidos de la asignatura de educación auditiva se introduce la improvisación vocal sobre una propuesta previa. Sin embargo, no en todas las materias instrumentales encontramos la improvisación musical, tan solo en flauta de pico, gaita, percusión y viola de gamba, sin encontrarse justificación a la inclusión de esta materia en unos instrumentos sí y en otros no.

En el currículo de enseñanzas profesionales de Galicia<sup>5</sup>, siguiendo el RD 1577/2006 se destaca la labor de la improvisación ya en los objetivos. La función que se atribuye a la improvisación a lo largo de todo el currículo es de aplicación de conocimientos, en todas las asignaturas (lenguaje musical, instrumento y conjunto instrumental). En todas las instrumentales aparece el mismo objetivo, ya recogido en el referido RD 1577/2006 que vincula la improvisación con la aplicación de los conocimientos musicales. Sin embargo, en los contenidos del currículo la improvisación se circunscribe a melodías en una tonalidad determinada (lenguaje musical), acompañamientos con fórmulas específicas y bajos cifrados (repentización y acompañamiento, clave), o preparación para glosas y cadencias (flauta de pico) entre otras.

En el currículo de Castilla y León que regula tanto las enseñanzas elementales como profesionales de música<sup>6</sup>, la improvisación aparece como objetivo en la mayoría de los instrumentos musicales, de forma casi idéntica a la del currículo general del RD 1577/2006: “desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento” (véase por ejemplo acordeón: Suplemento al Nº 114, 2007, p. 334). Destaca cómo en tres

---

<sup>4</sup> Decreto 198/2007, do 27 de setembro, polo que se establece a ordenación do grao elemental das ensinanzas de réxime especial de música, Diario Oficial de Galicia nº 207.

<sup>5</sup> Decreto 203/2007, Diario Oficial de Galicia nº 211, 31/10/2007.

<sup>6</sup> DECRETO 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. Suplemento al Nº 114.



ocasiones se vincula la improvisación musical con la creatividad. Por un lado, en el currículo de los instrumentos de cuerda frotada y de guitarra, entre los objetivos hallamos “estimular la creatividad expresiva a través de la práctica de la improvisación” (Suplemento al N° 114, 2007, p. 301). Y, por otro lado, en la asignatura de Acompañamiento un objetivo es “valorar la improvisación como una práctica que desarrolla la creatividad y la imaginación musical” (Suplemento al N° 114, 2007, p. 304).

En el currículo de enseñanzas profesionales de Aragón<sup>7</sup>, se hace referencia a la improvisación musical en la asignatura de Acompañamiento, igual que en el currículo de Galicia y Castilla León, aunque también vamos a encontrar la improvisación musical en conjunto instrumental, lenguaje musical, orquesta, banda y en todos los instrumentos musicales. Aunque cabe destacar que se introduce literalmente el mismo objetivo que en los otros currículos “Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento” (véase, por ejemplo, Acordeón, BOA n°65, 2007, p. 764). La orden que regula las enseñanzas de música en nivel elemental<sup>8</sup> propone la improvisación musical en la asignatura de lenguaje musical a través de la improvisación de estructuras rítmicas sobre un fragmento escuchado, con el objetivo de estimular la capacidad creativa; y también en el currículo de tres instrumentos: flauta de pico, percusión y viola de gamba.

En conclusión, la improvisación musical está contemplada en el currículo de las enseñanzas artísticas en España, pero no de forma sistemática ni coherente.

Respecto al papel otorgado a la improvisación musical en el currículo de música de Educación Primaria, tomaremos como ejemplo el caso de Galicia (Decreto 105/2014)<sup>9</sup>, entendiendo que las diferencias entre las comunidades

---

<sup>7</sup> ORDEN de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, D.O.G n° 171.

son muy pequeñas, como en el caso de las enseñanzas artísticas. La improvisación musical aparece propuesta tanto en contenidos como en criterios de evaluación, proponiendo la realización de actividades de improvisación o la evaluación a través de estas actividades. Sin embargo, la inclusión de esta práctica creativa tampoco es sistemática, ya que aparece en el currículo de 1º, 2º, 5º y 6º. ¿Qué razón podría haber para ser excluida del currículo de 3º y 4º de primaria? El currículo está organizado en tres bloques, contemplando la improvisación musical en dos de ellos (Bloque 2 y 3). El bloque 2, denominado “Interpretación Instrumental”, incluye un criterio de evaluación para 1º y 2º curso: “Ejercitar las vocalizaciones y las pronunciaciones interpretando un pequeño repertorio de canciones sencillas y practicando la improvisación” y como estándar de aprendizaje: “Realiza pequeñas improvisaciones melódicas sobre alguna base dada” (Núm. 171, 2014, p. 37945). También incorpora en los contenidos de 2º la “improvisación de esquemas rítmicos y melódicos mediante el procedimiento de pregunta-respuesta” (Núm. 171, 2014, p. 37953). Para 6º curso introduce un criterio de evaluación sobre la improvisación: “Entender la voz como instrumento y recurso expresivo partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar” (Núm. 171, 2014, p. 37972).

El bloque 3, denominado “Música, movimiento y danza” incluye entre sus contenidos para 1º y 2º la “improvisación de movimientos en respuesta a diferentes estímulos sonoros” (Núm. 171, 2014, p. 37953). Y para 5º curso propone una improvisación de movimientos más compleja: “improvisar en grupo danzas y movimientos rítmicos sobre temas fijados con anterioridad o con sonidos extraídos del contexto” (Núm. 171, 2014, p.37969). Concluimos, que, aunque la improvisación musical no es incluida de forma sistemática en el currículo de primaria, sí es tenida en cuenta en todos los bloques, tendiendo puentes para un uso de la misma como estrategia didáctica.

#### **2.2.4 Métodos pedagógicos para la enseñanza de la improvisación musical**

Hickey (2009) plantea una cuestión fundamental: ¿La improvisación puede enseñarse?, “¿cómo podríamos ver la improvisación, no como un producto que debe enseñarse de manera metodológica o pedagógica, sino

como un proceso que debe fomentarse en el camino hacia el aprendizaje de la libertad y la autorrealización?” (p. 296). Aquellos pedagogos como Hickey, que han estado en contacto con la improvisación libre, van a defender una metodología donde la improvisación se entienda como un proceso y no como un producto. En esta línea, nuestra investigación propone un marco conceptual en el que la improvisación musical sea el proceso creativo que desencadena la liberación expresiva de los niños/as. La improvisación musical como práctica en las aulas, nos lleva a la puerta de entrada de experiencias creativas (Navarro, 2018).

¿Cómo revitalizar la tradición de expresión libre que promueve la improvisación para desarrollar una comprensión de la música como lenguaje? Borgo (2007), en un estudio basado en interpretaciones sacadas de entrevistas con reconocidos improvisadores y pedagogos, sugiere la importancia de transformar el enfoque pedagógico que se da a la improvisación musical, superando la tendencia de la pedagogía del jazz a separar las herramientas y teoría de la música de los comportamientos creativos.

En esta línea, Hickey (2015) propone un modelo pedagógico que adapte los métodos de la improvisación libre a las escuelas. Una idea clave en el aprendizaje de la improvisación instrumental es el desarrollo de la consciencia de las habilidades implicadas en la improvisación, más que un acercamiento centrado en la enseñanza o instrucción (como ocurre en el enfoque educativo de la improvisación, por ejemplo, del jazz, basado en el dominio de escalas, acordes y encadenamientos). En la misma línea, Burnard (2000) afirma que “nuestro objetivo como profesores de música debería ser facilitar una forma de educación musical centrada en las experiencias genuinas de los niños cuando son improvisadores y compositores, más que en un modelo de intervención predefinido” (p. 21). En un libro publicado posteriormente, *Teaching music creatively*, Burnard (2013) hace diversas propuestas, entre las que destacamos el capítulo que escribe con Jenny Boyack dedicado a la improvisación en grupo, en el cual defienden una metodología de trabajo colaborativo, donde el rol del profesor es escuchar, contribuir creativamente creando los espacios necesarios para que la improvisación musical suceda, eliminando el concepto de respuesta errónea y dando confianza y libertad a los alumnos/as (Burnard y Boyack, 2013).

La improvisación musical debería ser trabajada en las aulas como un proceso creativo y posteriormente contemplada como un producto musical (Kratus, 1991b). Scott (2007) propone un método pedagógico de improvisación musical basado en la secuencia de siete niveles de desarrollo musical propuesto por Kratus (1991, 1996): exploración, improvisación orientada al proceso, improvisación orientada al producto, improvisación fluida, improvisación estructurada, improvisación estilística e improvisación personal. El modelo teórico propuesto por Kratus es llevado a la concreción por Scott, que propone recursos didácticos para el desarrollo musical de los niños a través de estos niveles.

La contribución a la defensa de la improvisación musical desde las metodologías activas del siglo XX es innegable, pero se hace desde la intuición de los compositores en el aula. Éstos realizaron propuestas educativas tan innovadoras que hoy siguen siendo una referencia, pero sin fundamentación investigadora. En la pedagogía Orff-Schulwerk la improvisación es fundamental, formando parte de la secuencia de aprendizaje musical: imitación, exploración, improvisación, y creación. Dalcroze, como todos los pedagogos de estas metodologías activas, considera que “la teoría debería seguir a la práctica, los niños no deberían aprender las normas hasta que ellos hayan experimentado los hechos de los cuales nacen las propias normas” (Dalcroze, 1921, p. 118), y considera la improvisación como una capacidad de creación espontánea, como una herramienta vinculada al desarrollo del autocontrol y los automatismos motores, y que despierta la conciencia motora-táctil. Schaffer, en *Limpieza de Oídos* (1967) propone la liberación de nuestros prejuicios sonoros como puerta de entrada a la experimentación sonora:

A todos los maestros se les debería permitir formas personales de acción... como músico práctico he llegado a convencerme de que sólo es posible estudiar el sonido haciendo sonidos, la música haciendo música (...). Las habilidades improvisatorias y creativas - atrofiadas luego de años de desuso- son también redescubiertas y el estudiante aprende algo muy práctico acerca de la dimensión y la forma de las cosas en música. Siento que mi tarea fundamental durante este curso fue la de abrir oídos (p. 11).

El método creado en 1970 por Walter Thompson, *Soundpainting*, para dirigir orquestas de improvisación libre con técnicas gestuales sigue teniendo

gran vigencia en la actualidad. Por otro lado, Violeta Hemsy de Gainza (1983) en su libro sobre la improvisación musical propone un método basado en la importancia de las diferentes consignas o instrucciones para improvisar, proponiendo que deben cumplir tres premisas: claridad, concreción y comprensión.

Finalmente, vinculando educación y ciencias cognitivas también han aparecido algunas propuestas. Biasutti (2015) expone un modelo para improvisar donde el profesor asume el rol de facilitador de cinco dimensiones necesarias para la improvisación: anticipación, uso del repertorio, el estado de flujo, la retroalimentación y la comunicación emotiva. Kenny y Gellrich (2002) proponen un modelo integrador para aprender a improvisar, reivindicando un modelo de trabajo mixto con un mayor nivel de cooperación entre la teoría musical y la psicología de la música, pues ambas disciplinas están implicadas directamente en la generación de teorías sobre la improvisación y su pedagogía.

## **2.3 El desarrollo de la creatividad a través de la improvisación musical**

### **2.3.1 El desarrollo de la creatividad**

Cuando a comienzos de la década de los 50 del siglo XX se comienza a investigar la creatividad desde el campo de la psicología, la concepción de esta habilidad se basaba en la idea del genio artístico que entiende a la creatividad como un don. Sin embargo, es un error considerar que la creatividad sea una facultad que sólo posee el genio, el inventor o el artista ya que todo el mundo puede aprender a ser creativo, puede desarrollar con su esfuerzo las habilidades necesarias que le permitan tener un comportamiento creativo, usando las técnicas necesarias para conseguirlo (De Bono, 1994). Muchas investigaciones en diferentes campos han intentado demostrar que la creatividad se desarrolla, y en este marco conceptual exponemos aquellas que han servido como referencia para nuestra investigación, basada en el desarrollo creativo de los niños/as y específicamente a través de la improvisación musical.

El primer aspecto clave para el desarrollo creativo es la experiencia acumulada. La necesidad de tener experiencias creativas ya sea a través de la experimentación práctica o de procesos de enseñanza-aprendizaje, ha sido defendida desde los inicios del estudio de la creatividad como un elemento imprescindible para el desarrollo creativo (véase Curtis, Demos y Torrance, 1967/1976; Torrance y Myers, 1970; Guilford, 1971/1983). Vygotsky (1986) también incidió en la idea de que la creatividad depende de la experiencia acumulada:

La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia (p. 17).

Numerosas investigaciones sugieren que, cuanto mayor es la experiencia, los productos creativos de los niños/as se caracterizan por un uso más avanzado de los elementos musicales, mayor originalidad y sintaxis; es decir, la habilidad creativa mejora con la experiencia, se desarrolla (Brophy, 2005; Flohr, 1981, 1984; Gorder, 1980; Kiehn, 2003; Koutsoupidou y Hargreaves, 2009; Kratus, 1989, 1991; Swanwick y Tillman, 1986).

Fruto de esta teoría se desprendería la idea de que los adultos han desarrollado más su creatividad, o al menos han tenido más oportunidades para hacerlo, pero obviamente el desarrollo de los comportamientos creativos tiene que ver con muchos factores psicosociales. La importancia de los contextos de aprendizaje y de las herramientas ha sido destacado por numerosos autores desde el campo de la educación: “La capacidad de creación se aprende, ya sea científica, artística, o de cualquier otro tipo, pudiendo desarrollarse o no en razón del contexto del aprendizaje y de la naturaleza de la tarea a realizar” (Aróstegui, 2012, p. 41). Y desde la educación musical se ha expuesto la necesidad de saber cómo se desarrolla (Díaz, 2007), ya que, aunque el desarrollo de la creatividad de los niños es ampliamente defendido como un objetivo en las programaciones de música, la falta de conocimiento sobre cómo los niños crean y lo que los niños crean, dificulta la consecución de objetivos y el diseño de actividades educativas apropiadas. Koutsoupidou (2008) incide en la importancia del rol del profesorado para el desarrollo

creativo y destaca la importancia de la improvisación como herramienta didáctica. Además, señala que los profesores participantes en su estudio consideran que la creatividad no es una habilidad que puede encontrarse en unos pocos niños privilegiados, sino que “dando oportunidades de participar en actividades creativas cualquier persona puede desarrollar la creatividad pasando de un nivel bajo a uno alto” (p. 323).

Entre las teorías sobre el desarrollo creativo de los niños, según sus edades y el descubrimiento de diferentes etapas, destacamos las de Howard Gardner, que fruto de las investigaciones realizadas en el Proyecto *Zero* (Harvard) ha hecho importantes aportaciones al tema. Su teoría del desarrollo artístico es conocida por la forma de U, en la que partiendo de una fase de intensa creatividad se da un descenso creativo durante la etapa literal (a partir de los 7 años) y en la adolescencia se recupera. Gardner (1997) defiende que en la etapa preescolar no es preciso intervenir activamente, pero en la escolar sí, ya que la etapa literal, marcada por el realismo y las normas, determinará el desarrollo posterior de los niños/as:

Con el comienzo de la escuela y la preocupación por las normas y las convenciones, el medio debe asumir un papel más activo. Esta es la época en que los niños ansían saber cómo hacer ciertas cosas: quieren aprender a tocar un arpeggio, (...) adquieren vital importancia los maestros dispuestos a instruirlos y los modelos de cómo hacer las cosas (p. 110).

Gardner (1997) afirma que en las biografías de artistas hay pruebas de la existencia de la etapa literal, y que por ello es fundamental tener en cuenta en esta etapa los métodos educativos para el desarrollo creativo, porque es muy importante llegar a la adolescencia con el desarrollo de las competencias creativas para que, con la autocrítica característica de este periodo vital, momento en el que comparamos nuestras obras con los referentes culturales, no se frustre la intención artística.

### **Modelos de desarrollo creativo**

Exponemos a continuación algunos modelos de desarrollo creativo que desde la educación musical se han propuesto. En lo que se refiere a las diferentes etapas del desarrollo creativo en música, Glover (2004) identifica tres: 1) Alrededor de los 6-7 años ya diferencian entre componer e improvisar, y

son conscientes del concepto de pieza musical; 2) alrededor de los 8 años desarrollan un nuevo sentido de ellos como creadores, afrontando la labor creativa con mayor consciencia; 3) Entre los 10-14 años se desarrolla la idea de estilo musical principalmente a través de la educación auditiva y la experiencia como oyentes.

Swanwick y Tillman (1986) presentan un modelo teórico del desarrollo creativo musical en espiral, con franjas de edades: 0-4, 4-9, 10-15, 15+. Esta investigación es pionera en describir sistemáticamente cómo es el desarrollo musical de los niños, y para ello recogen durante cuatro años 745 composiciones de 48 niños de 3 a 11 años. Posteriormente, en su libro *Música, pensamiento y educación* (2006), Swanwick establece y explica ampliamente los elementos esenciales de las etapas de desarrollo musical por edades: 1) Dominio (0-4): etapa de manipulación sensorial de los materiales; 2) imitación (4-9): etapa expresiva; 3) juego imaginativo (10-15): etapa formal, lenguaje especulativo e idiomático; 4) metacognición (+15): etapa donde se maneja material simbólico y sistemático.

El popular modelo en espiral de Swanwick (1988) basado en ocho etapas de desarrollo creativo musical parte de que la primera forma de experiencia musical es el afán de dominio y de exploración de los materiales musicales; posteriormente, de la expresión personal se pasa a una expresión dentro de unas convenciones y por último, el impulso imaginativo da lugar a cierta estructura musical, que se convierte finalmente en una comprensión estilística e idiomática., alrededor de los 10 años, más claramente a los 11. Para nuestra investigación centrada en alumnado de 8 a 11 años, destacaremos las aportaciones de este autor sobre el modo vernáculo y el especulativo.

En el modo vernáculo (comienza a aparecer alrededor de los 5 años, pero se manifiesta con más claridad a los 7 u 8) comienzan a aparecer figuras rítmicas y melódicas que van a ser susceptibles de ser repetidas, las piezas son a veces muy breves y se mantienen dentro de las convenciones musicales vigentes, especialmente las frases melódicas, que comienzan a adoptar modelos de 2, 4 u 8 compases; las composiciones suelen ser muy previsibles y muestran que han captado ideas musicales externas. En el modo especulativo (9-11 años), la repetición deliberada de modelos abre el camino a la desviación



imaginativa, hay una considerable experimentación y un deseo de explorar posibilidades estructurales, a través del contraste y la variación.

Kratus (1989, 1994) también propone un modelo teórico de desarrollo musical, en siete niveles que se ha expuesto anteriormente<sup>10</sup>, concluyendo tras diversas investigaciones que la experiencia musical y la edad son factores que influyen en el proceso creativo, y por tanto en la estructura y la calidad de los resultados. Kratus (1989, 1994) estudia los procesos creativos de niños/as de 7, 9 y 11 años (N=60). Para ello diseña un modo de evaluación que identifica cuatro procesos creativos: exploración, desarrollo, silencio y repetición. Sin embargo, el experimento en sí mismo es poco flexible: 10 minutos para componer una canción en un teclado electrónico utilizando sólo las teclas blancas y comenzando en el do central. Entre sus resultados destaca el descubrimiento de que cuanto más mayores son los niños/as, disminuye la exploración y aumenta el desarrollo y la repetición, aunque en estas edades, el proceso predominante es la exploración.

Numerosos autores coinciden en la importancia de la habilidad creativa para estructurar la música, o sea, la sintaxis o forma musical, afirmando que se desarrolla después de los siete años (véase Flohr, 1985; Kratus, 1989; Brophy, 2002; Koutsoupidou y Hargreaves, 2009), pero que es a partir de los diez y más claramente a los 11 cuando observamos en las composiciones infantiles la intención de forma musical basada en la experiencia previa acumulada, pues en esta etapa la especulación y lo idiomático es más característico que la originalidad (Swanwick, 1988). Sin embargo, otras investigaciones contradicen estos resultados, proponiendo una fecha más temprana para el desarrollo de la forma musical, como el caso de Davies (1992), que realiza una investigación empírica con 32 niños/as de 5 a 7 años durante 18 meses para estudiar los procesos creativos que tienen lugar durante las composiciones musicales. Entre las principales conclusiones sobre las creaciones musicales destacan características estructurales como: el cierre o la intención de crear un final en las piezas, la predominancia de la estructura basada en cuatro frases musicales o los patrones de alternancia y repetición.

---

<sup>10</sup> Ver sección 2.1.2

### 2.3.2 La improvisación musical como impulsor creativo

La vinculación entre creatividad e improvisación musical está suscitando interés actualmente en el campo de la educación musical, y así lo demuestran tres importantes revisiones sobre el tema realizadas recientemente: Hernández-Torrano (2020), Larsson y Georgii-Hemming (2019) y Siljamäki y Kanellopoulos (2020). Según la revisión realizada por Siljamäki y Kanellopoulos (2020), los estudios empíricos cualitativos sobre la improvisación en educación musical aumentan significativamente a partir del año 2000, y curiosamente, las investigaciones sobre la improvisación colectiva han sido realizadas exclusivamente con métodos cualitativos.

A continuación, se abordan las temáticas y resultados principales de las investigaciones cualitativas sobre la improvisación como impulsor creativo y finalmente los estudios cuasi-experimentales.

#### **Estudios cualitativos: la improvisación musical entendida como práctica liberadora, centrada en el proceso y utilizada con intencionalidad**

Las investigaciones cualitativas sobre la improvisación musical y el desarrollo creativo en el campo de la educación musical presentan diferentes metodologías, siendo el investigador un observador participante en investigaciones naturalistas, descriptivas y basadas en las técnicas etnográficas, o bien donde el profesor realiza una investigación-acción con un diseño más experimental. En síntesis, las contribuciones que se detallan a continuación, muestran la improvisación musical de los niños/as como una práctica liberadora, facilitadora de la autoexpresión creativa y el aprendizaje significativo, que permite a los niños centrarse en el proceso más que en el producto y crear con intencionalidad utilizando los elementos del lenguaje musical que dominan.

La improvisación musical ha sido utilizada como instrumento para conseguir en clase una actitud más abierta y flexible, creando una atmósfera de libertad, empatía y diálogo. Con esta perspectiva encontramos estudios que han aplicado la mirada etnográfica y la observación participante para examinar la eficacia de la improvisación libre con niños: Kanellopoulos (1999), Lange

(2011), Burnard (2002), Hickey (2015) y Wright y Kanellopoulos (2010). Esas investigaciones comparten hallazgos similares en sus observaciones de los estudiantes en contextos de improvisación libre: las improvisaciones desataron emociones positivas, los participantes disfrutaron de su creación musical en un espacio seguro e igualitario, y sintieron la autoría de sus ideas y el fluir de la creatividad.

Otras investigaciones basadas en entrevistas con adultos improvisadores llegan a las mismas conclusiones: La improvisación musical puede ser una práctica liberadora que facilita la autoexpresión creativa. Ese es el resultado principal de una investigación (Després y otros, 2016) que analiza los procesos creativos y las trayectorias de expertos improvisadores en el campo de la música clásica, y todos sugieren que introducir la improvisación al inicio del aprendizaje musical sería beneficioso. En esta misma línea son los resultados de una investigación con 20 profesores, en la que Addison (2008) concluye que la improvisación es una fuente muy potente de aprendizaje musical y desarrollo de habilidades, destacando especialmente el potencial expresivo de una herramienta que promueve la fluidez del pensamiento musical. Azzara y Snell (2015) en una investigación cualitativa con cuatro músicos graduados que participan en un taller de improvisación destacan los efectos que tuvo la improvisación para el desarrollo de la musicalidad de los participantes, y cómo superar el miedo a improvisar, los llevó a estar más abiertos al proceso creativo. Por ello, defienden la centralidad que debería tener la improvisación en el currículo, y especialmente para el desarrollo creativo de la musicalidad de los futuros maestros.

El espacio creativo generado por la improvisación es una de las grandes virtudes de esta estrategia didáctica. Una investigación reciente intenta clarificar las características de este espacio musical creativo facilitado por la improvisación musical en grupo (Lage-Gómez y Cremades, 2019) y realizan una investigación-acción en tres institutos de secundaria en Madrid destacando los siguientes aspectos: el bienestar e implicación de los estudiantes, la emergencia de emociones positivas y un alto nivel de motivación, que ha dado lugar a experiencias musicales significativas.

Coulson y Burke (2013) realizan una investigación empírica cualitativa en la que la profesora de un grupo de niños/as de 5-11 años, tiene como objetivo averiguar cómo los profesores pueden implementar la improvisación para promover la creatividad, tomando las opiniones directas de los estudiantes. Entre los resultados principales de su investigación destacan: 1) Los estudiantes producen música más original cuando confían más en sus propias habilidades y cuando el docente les da tiempo para explorar las posibilidades del sonido por sí mismos; 2) consideran creativa la música que disfrutan y aquella que tiene una variedad de ritmos e instrumentos.

Como práctica liberadora y significativa, la improvisación sumerge a los músicos, ya sean niños o adultos, en el proceso creativo. Corroborando esta idea, varios estudios (Kanellopoulos, 1999, 2007) han destacado cómo los niños huyen de la evaluación de los productos creativos, es decir, de los resultados musicales de sus improvisaciones, pues se centran en el proceso. Kanellopoulos (1999) realiza una investigación empírica en una clase con 10 niños/as de ocho años en Grecia, en la que lleva a cabo un taller de improvisación musical durante cinco meses. Entre sus hallazgos Kanellopoulos destaca cómo los niños improvisan centrados en la experiencia y los procesos, huyendo de la evaluación de productos musicales, construyendo un contexto de aprendizaje significativo. En una investigación posterior (Kanellopoulos, 2007) continúa indagando en las mismas temáticas destacando la importancia de los procesos colectivos en la improvisación de los niños, la desacralización del concepto de obra de arte y la intencionalidad que los niños muestran en sus propios procesos improvisatorios.

El tema de la improvisación musical como una actividad intencional, donde más allá de la autoexpresión los niños/as muestran el dominio consciente de los elementos musicales, ha sido el foco de otras investigaciones. Custodero (2007) realiza una investigación fenomenológica con cuatro participantes, dos músicos profesionales y dos niños de siete años involucrados en dos sesiones de improvisación y una tercera de discusión. Concluye que los niños/as como improvisadores también traen a la interpretación su historia musical personal, definida por su experiencia previa y las convenciones que ya han asimilado, y sus acciones creativas son intencionales. Para Freundlich (1978), la observación es la base de la investigación del comportamiento

musical, y en su estudio de las improvisaciones de dos niños de 5º curso, sobre un blues de 12 compases con un xilófono diatónico, concluye que los niños han podido generar ideas musicales auténticas y los contenidos musicales de sus improvisaciones han sido lógicamente organizados por ellos.

La caracterización de los productos creativos musicales de los niños no ha sido un objetivo principal de la investigación cualitativa. Sin embargo, sí lo fue en los inicios de esta metodología, como en el estudio pionero de Moorhead y Pond, (1978/1941-1951). Fruto de este estudio longitudinal naturalista diseñado específicamente para la investigación de la creatividad musical con niños de 3 a 6 años, se realizaron análisis taxonómicos identificando los rasgos de las improvisaciones musicales instrumentales: compases flexibles y asimétricos, exploración de amplios intervalos, colores tonales o contraste de alturas. Más allá de los resultados de esta investigación, este estudio marca una nueva dirección para la investigación en educación musical y contribuyó con la legitimación de los métodos naturalistas.

### **Estudios cuasi-experimentales: el desarrollo creativo por edades y el efecto de los métodos de enseñanza**

A continuación, se analizan los resultados de estudios cuasi-experimentales que son antecedentes directos de esta investigación ya que vinculan la improvisación con el pensamiento creativo en el campo de la educación musical. En esta sección se presentan las investigaciones que desde la educación musical han utilizado una metodología basada en datos empíricos, con un diseño metodológico cuantitativo o mixto, y centrados en la improvisación musical como estrategia educativa. Encontramos dos temáticas principales en los estudios que vamos a presentar: 1) El desarrollo creativo por edades; 2) el efecto de la intervención: cómo los métodos de enseñanza afectan al desarrollo creativo.

Algunos autores han realizado varios estudios para investigar cómo son los comportamientos creativos en la improvisación musical según la edad de los niños y las características de los productos musicales creativos (véase Brophy, 2002; Flohr 1981, 1984; Kiehn, 2003; Kratus, 1989, 1991a, 1994; Rowe y otros, 2015; Whitcomb, 2010).

Flohr (1981, 1984) realizó un estudio longitudinal recogiendo datos durante cuatro años e investigó el comportamiento de niños de 2 a 8 años en la improvisación musical. En *Musical Improvisation Behaviour of Young Children* (1981) expone los resultados de su Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Illinois en 1979, estudiando el comportamiento de niños/as de 4, 6 y 8 años improvisando con instrumentos Orff durante 10 sesiones de 15 minutos. Cada sesión tenía tres fases: 1) Exploración libre; 2) imitaciones; 3) el investigador toca una canción folk y los niños/as improvisan 24 compases con un acompañamiento de bordón. Sus resultados demuestran que con la edad aumenta la extensión musical y se desarrolla la forma musical, pues mientras los niños/as de 4 años tienen un comportamiento más exploratorio y procesos musicales más cortos, los niños de 6 y 8 años están más tiempo improvisando y pueden improvisar con estructuras formales más grandes (especialmente basadas en la repetición y la variación y con una mayor orientación tonal).

En otro estudio longitudinal con 10 niños/as de 2- 4 años improvisando con la misma metodología expuesta anteriormente, Flohr (1984) confirma de nuevo que las improvisaciones cambian con la edad, y define tres estadios de desarrollo: 1) Improvisaciones dominadas por la energía motora; 2) improvisaciones basadas en la experimentación, con muchas frases y combinaciones melódico-rítmicas; 3) las improvisaciones tienen propiedades formales como repeticiones y estructuras más grandes, pero sin una percepción global o centralizada.

El estudio longitudinal de Kratus (1991a) sobre los procesos creativos de los niños/as le lleva a su teoría del desarrollo de los 7 niveles de improvisación musical:

1. Exploración: improvisación orientada al proceso y sin anticipación.
2. Improvisación orientada al proceso: con anticipación de motivos que han aparecido en la exploración y el material sin organizar.
3. Improvisación orientada al producto: puede seguir pautas como mantener el pulso, el compás, la tonalidad o una melodía específica y se puede improvisar en grupo.
4. Improvisación fluida: fruto del automatismo de la técnica es capaz de improvisar en variedad de modos, tonos, compases y tempos.

5. Improvisación estructurada: conciencia de la estructura general, estrategias extra-musicales (por ejemplo, imágenes) o musicales (modos, ostinatos).
6. Improvisación estilística.
7. Improvisación personal, desarrollando un estilo propio.

Para entender estos niveles es importante tener en cuenta que los niños/as improvisan desde una perspectiva muy diferente a la de los profesionales, la orientación de los niños/as es desde el proceso, y los profesionales están enfocados en el producto con una intencionalidad clara, concluyendo que la actividad musical creativa pasa por cuatro estadios: exploración, improvisación como proceso, improvisación como producto y, por último, composición (Kratu, 1991b).

Desde esta perspectiva que estudia el desarrollo de la improvisación en concordancia con la edad de los niños/as, Brophy (2002, 2005) lleva a cabo dos estudios empíricos de relevancia. El primero de ellos (2002) con un gran número de participantes (N=280), de 6 a 12 años, que realizan talleres de improvisación basados en la metodología Orff. El segundo estudio (2005) utiliza la misma metodología, pero durante tres años, pues se trata de un estudio longitudinal, con niños de 7 a 9 años (N=62). Los resultados de ambos estudios inciden en el desarrollo de las improvisaciones en función de la edad de los participantes, evolucionando las características musicales como el ritmo, la melodía y la estructura. Se encuentran diferencias significativas en las características estructurales de las improvisaciones, pues con la edad aumenta la repetición de motivos, el desarrollo de los mismos, la atención al pulso, la generación de patrones rítmicos y la estructuración formal. Sin embargo, respecto al desarrollo melódico y rítmico es a partir de los 10 años cuando comienzan a encontrarse cambios en este aspecto.

Kiehn (2003) defiende la importancia de investigar el desarrollo de la creatividad musical de los niños/as, reivindicando la necesidad de que haya más investigaciones sobre improvisación y creatividad en nivel elemental, así como la importancia de que los métodos didácticos que desarrollan la creatividad sean una realidad mantenida en el tiempo. Desde una perspectiva del desarrollo, el propósito de su estudio empírico es comparar la creatividad

musical en la improvisación de estudiantes de 2º, 4º y 6º grado (7-12 años) (N=89), encontrando una significativa diferencia entre los de 2º, con menos experiencias musical y por tanto un menor desarrollo creativo musical respecto a los otros dos grupos, concluyendo que:

El crecimiento limitado de la creatividad musical de los grados 4º y 6º, puede deberse a factores sociológicos o psicológicos (...). Si ser creativo es visto negativamente por otros compañeros que lo consideren como un ser diferente, entonces las personas pueden huir del comportamiento creativo (Kiehn, 2003, p. 285).

En un estudio posterior (Kiehn, 2007) confirma sus hallazgos previos: Los estudiantes de segundo grado (7-8 años) improvisaron con patrones melódicos y rítmicos repetitivos, menos pulso y con pocas evidencias de desarrollo motivico o fraseo, atribuido por el autor al primer nivel que caracteriza Kratus (1991) como exploratorio. Y los alumnos de cuarto y sexto grado improvisaron manteniendo el pulso, con motivos rítmicos que se desarrollan, pero rara vez hay desarrollos de motivos melódicos.

Finalmente, encontramos dos investigaciones más recientes sobre el tema. El estudio de Whitcomb (2010) se centra en el análisis de los productos musicales de seis niños/as de 4-5 años que durante cinco semanas han recibido una hora de clase semanal basada en improvisaciones rítmicas. Los resultados analizan estadísticamente las respuestas de los niños, como por ejemplo que el 76% de las respuestas duraron 4 tiempos, o que el 84% de las improvisaciones mantuvieron el pulso. Los resultados sugieren que los niños/as de esta edad son capaces de improvisar con percusión ritmos simples y complejos, y con instrucciones específicas.

Rowe y otros (2015) defienden y analizan los resultados de la improvisación musical como herramienta de exploración. La investigación fue llevada a cabo en el Reino Unido y Grecia, con 19 estudiantes de piano de 6 a 10 años, concluyendo que los más pequeños son más exploradores musicalmente, y los más mayores exploran menos, prefieren partir de un lugar seguro, como canciones que ya conocen. Entre las características musicales de las improvisaciones destacan la predominancia de la improvisación en Do Mayor y el uso de intervalos de tercera.



Webster (1989) sintetiza los resultados de estudios previos sobre el pensamiento musical creativo de los niños/as: Entre los 6 y los 10 años hay frecuentes cambios de compás o combinaciones métricas y a partir de los 10 años aparecen patrones rítmicos más consistentes; los niños/as de 6 a 10 van aumentando la consciencia del centro tonal, influenciados por su medio ambiente, y los procesos cadenciales; después de los 10 años serán mucho más organizados con normas, pero no necesariamente más originales y un mayor desarrollo melódico.

Otro importante bloque de estudios se centra en cómo las metodologías del aula desarrollan la creatividad, estudiando sus efectos. En este sentido cabe destacar que los primeros estudios sobre la improvisación musical y el desarrollo creativo son experiencias empíricas que llevan a cabo maestros en sus aulas, estudios cuasi-experimentales sobre cómo los métodos de enseñanza afectan al desarrollo creativo. Algunas de estas investigaciones son de difícil acceso ya que son tesis doctorales sin publicar (por ejemplo, Lowry, 1980 o Cohen, 1980).

Amchin (1995) lleva a cabo una investigación educativa basada en una intervención de 23 semanas y un análisis pre-post para evaluar el efecto de la intervención (con 143 niños de 9-10 años), utilizando el test de pensamiento creativo musical de Webster (MCTM- II). La intervención se basó en dos sesiones semanales de 15 minutos de improvisación en grupo con materiales de Orff-Schulwerk en las que los participantes hacen actividades como completar frases musicales e inventar patrones rítmicos, siempre con acompañamientos tonales. Es destacable que los resultados no mostraron mejoría tras la intervención, lo cual fue debido, según el propio autor, al tipo de actividades. En efecto, podríamos afirmar que la experiencia creativa no consiguió el desarrollo de la creatividad de los participantes debido a la pobreza de la propuesta didáctica, basada en consignas muy cerradas, con exclusivamente patrones rítmicos y tonales.

Uno de los precedentes más importantes para nuestra investigación es el estudio sobre los efectos de la improvisación en el pensamiento creativo de Koutsoupidou (2008) y Koutsoupidou y Hargreaves (2009), que van a centrar su investigación en los beneficios de la improvisación desde la óptica de la

psicología de la música. La investigación se llevó a cabo con dos grupos de niños/as de 6 años (N=26, siendo la mitad grupo control) durante 6 meses en una escuela en Reino Unido. Utilizan el test de pensamiento creativo musical de Webster (MCTM- II) para la evaluación, concluyendo que la improvisación afecta significativamente al desarrollo del pensamiento creativo, en especial a la flexibilidad, la originalidad y la sintaxis musicales.

Alcalá-Galiano (2007) compara dos grupos de alumnos/as (7-14 años) de conservatorios y escuelas de música (N=45), uno que practica la improvisación con sus profesores de música y el otro no. Utiliza dos pruebas diseñadas ex profeso para la investigación, en la que estudia los beneficios de la improvisación vinculándola al desarrollo creativo. En sus resultados destaca cómo el grupo que ha practicado la improvisación supera en creatividad musical al grupo que no improvisa en todas las edades, excepto los alumnos de 10 años.

Guilbault (2009) realiza un estudio cuasi experimental con un grupo muy elevado de estudiantes (N=419) de primero a sexto grado, en el que compara los resultados de un grupo experimental con un grupo control. El objetivo de la investigación fue examinar los efectos del acompañamiento armónico en las improvisaciones tonales de estudiantes de escuelas públicas, utilizando instrumentos Orff. Específicamente el estudio fue diseñado para averiguar si surgen diferencias con la edad. Finalmente, los resultados demuestran que no hay diferencias por niveles de edad y que los alumnos que han sido entrenados para improvisar con acompañamiento obtienen puntuaciones más altas en las improvisaciones.

Rozman (2009) lleva a cabo una investigación en Eslovenia sobre el desarrollo creativo a través de la improvisación con un diseño mixto. Los participantes son niños de 8 y 9 años (N=118) y profesores de música (N=51) que realizan unos cuestionarios. Entre los resultados destacan dos: la creatividad se ha desarrollado cuando los niños/as han improvisado y no cuando han escrito sus ideas musicales; y el profesorado señala la poca frecuencia con la que utilizan la improvisación musical en sus clases, lo poco preparados que están y la impresión de que no tienen estrategias suficientes para llevar a cabo la improvisación en el aula.

El objetivo de la investigación de Beegle (2010) es la comparación de diferentes tipos de improvisación. La investigadora es la profesora de música de los dos grupos de 5º grado, de 10-11 años, y durante 12 semanas realizaron improvisaciones con diferentes instrucciones, basadas en 3 ámbitos diferentes: poesía, pintura y música. Este estudio muestra cómo las instrucciones para improvisar basadas en pautas musicales son las que menos libertad han proporcionado al alumnado de 10-11 años, cuya creatividad se vio mermada frente a las improvisaciones basadas en asociaciones con imágenes como las pinturas de Miró, que desencadenaron la mayor libertad creativa.

#### **2.4 Contextos educativos que impulsan o inhiben la creatividad: factores socioculturales que moldean el pensamiento creativo**

¿Dónde se construye el aprendizaje? Desde la educación musical se destaca la importancia de los contextos de aprendizaje y se subraya el rol de los centros educativos como lugares para el desarrollo y la experiencia creativa. Según Eisner (2002) las escuelas funcionan como culturas, ya que por un lado hacen posible un modo de vida compartido con un sentido de pertenencia y comunidad, y, por otro lado, son el medio para que las mentes de los niños/as crezcan.

En esta sección se estudian los factores socioculturales que en un contexto micro afectan a la experiencia creativa de los niños/as en los centros educativos. En las clases de música son diferentes los factores socioculturales que van a afectar al desarrollo del pensamiento creativo, impulsándolo o inhibiéndolo; y cada vez son más numerosas las investigaciones que desde diferentes ámbitos arrojan luz sobre esta cuestión. Por ello, de la misma forma que “ni conocimiento ni identidades son naturales o fijas, sino construidas en un contexto histórico, social y cultural preciso mediante la apropiación de discursos y prácticas” (Aróstegui, 2013, p. 146), la formación del pensamiento musical creativo sólo puede ser entendido en su contexto, es decir, como creatividad contextualizada.

El marco conceptual de nuestro estudio se asienta en la idea de que la creatividad se desarrolla más o menos, en una dirección u otra en función del contexto de aprendizaje en el que tienen lugar los comportamientos creativos.

Los artistas no nacen, sino que se hacen dentro de las comunidades sociales donde sus miembros practican la resolución de problemas y la evaluación productiva. El producto creativo, por lo tanto, es uno que lleva el sello de la historia, la cultura y las interacciones sociales dentro de la comunidad de la que el artista es miembro (Barret y Gromko, 2007, p. 227).

La importancia del contexto de aprendizaje como moldeador del pensamiento ha sido reivindicada desde diferentes campos, que a continuación analizamos. Por un lado, desde la psicología del desarrollo y de la educación, se retoman las teorías de Vigotsky y Bruner que defienden que “aprendizaje y desarrollo son esencialmente procesos sociales, y que el entorno social realmente moldea el pensamiento en lugar de simplemente proporcionar el contexto en el que se produce” (Hargreaves, 1999, p. 25).

Numerosas investigaciones se han centrado en las interacciones entre profesores y alumnos (por ejemplo, véase Hargreaves y North, 1997) y de qué forma las interacciones sociales particulares promueven el desarrollo de sus habilidades musicales (Hargreaves, 1999). A pesar de que desde la psicología se reclama un enfoque sociocultural para explicar la creatividad musical (Glaveanu y otros, 2019) poniendo especial énfasis en la importancia del contexto sociocultural en la investigación de la creatividad, el avance de perspectivas socioculturales en la creatividad ha sido introducido hasta ahora lentamente y con muchas limitaciones metodológicas (Barret, 2003, 2006a; Barret y Gromko, 2007).

Desde la educación musical se ha reivindicado la importancia del contexto social, criticando la dominancia del perspectivismo psicológico:

El énfasis en el contexto social no es frecuente en nuestro campo. La educación musical generalmente se comprende en términos de un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar, en parte en clase. (...) Esta perspectiva personalista de la educación musical descuida el contexto social en el que se desarrollan las actividades educativas en la clase de música. La orientación psicopedagógica dominante sólo tiene en cuenta una parte de las teorías educativas que se encuentran en el currículo general (Aróstegui y otros, 2004, p. 7).

También desde este campo numerosos autores han destacado el papel de las escuelas como lugares apropiados para la experiencia creativa, criticando la ausencia de actividades creativas en la educación musical: “La

enseñanza de la música ha tendido hasta hace relativamente poco a excluir los verdaderos elementos del juego imaginativo (creación, composición e improvisación) y se ha orientado en su lugar al dominio de las destrezas de ejecución y apreciación” (Swanwick, 1988, p. 49). La pedagogía de la música ha destacado la importancia de un contexto de aprendizaje que favorezca la creatividad o invención musical poniendo el foco en las actitudes del profesorado y las metodologías. Por ejemplo, afirma Delalande (2013): “En el camino que conduce al niño de la exploración a una creación auténtica, vemos aparecer estadios, que sólo serán franqueados si se reúnen las condiciones favorables. Es aquí donde interviene el educador” (p. 154).

También desde la educación musical encontramos otras perspectivas radicales y críticas como la de Kanellopoulos (2012), que cuestiona la aproximación psicológica a la creatividad en la educación, y defiende la contextualización de la improvisación y la composición como trayectorias de “autonomía”, enfatizando su rol como impulsoras de la conciencia crítica, que propician “encuentros críticos con el rol de la música en la vida de las personas” (p. 167).

A continuación, se analizan los factores socioculturales que han sido identificados por diferentes estudios previos como impulsores o inhibidores de la creatividad en la clase de música: 1) el rol del profesorado; 2) actividades y materiales; 3) interacciones sociales.

#### **2.4.1 El rol del profesorado**

Como profesión, tenemos una larga historia de "control del profesor" (...). Aunque el aprendizaje interactivo ha comenzado a abrirse camino en las aulas de música, con oportunidades para que los estudiantes interactúen con la música por su cuenta, tenemos pocos modelos profesionales que nos ayuden a entender el papel del maestro en este nuevo entorno de instrucción (Wiggins, 1999, p. 30).

Más de veinte años después de que Jackie Wiggins escribiera estas líneas tan ilustrativas, hay cada vez más modelos profesionales que fomentan la interacción musical, que construyan un aprendizaje estimulante que libere la creatividad. Por ello, cada vez se hace más importante investigar para conocer por qué, “debido a algunas de las decisiones educativas que toman, algunos maestros limitan, sin darse cuenta, la creatividad potencial de sus

estudiantes” (Wiggins,1999, p. 31), y de qué forma otras decisiones en cambio son un impulsor creativo.

Para responder a este interrogante, algunos estudios se han centrado en descubrir las experiencias previas del profesorado y sus propias creencias sobre la creatividad y /o la improvisación musical.

### **Creencias y experiencias previas del profesorado**

Los docentes reflejan sus experiencias y sus creencias cuando juzgan las obras creativas de sus alumnos. Y, por ejemplo, aquellos con poca experiencia tienden a tener un punto de vista más limitado sobre lo que es posible (Welch, 2012). Diversos autores van a destacar la importancia de la creatividad musical en la formación del profesorado (Giglio, 2013; Odena y Welch, 2012), para que la composición y la improvisación sean una realidad en las aulas del futuro (Abril, 2013).

Odena y Welch (2012) destacan la importancia de las experiencias previas de los docentes, ya que limitan las percepciones que tienen sobre la creatividad de los alumnos condicionando sus experiencias creativas. Desde una aproximación cualitativa naturalista estudian la influencia de las experiencias personales y profesionales de los profesores de música en su percepción de la creatividad, destacando la idea de creatividad como capacidad que todos los estudiantes poseen. Y entre las experiencias previas musicales y profesionales de los profesores destacan por su influencia: la propia educación musical, sus estudios docentes y su profesión.

Entre las percepciones de los profesores destaca la idea de cómo la creatividad es una capacidad de todos los estudiantes, según el estudio de Odena y otros (2005). Estos autores realizaron una investigación cualitativa en la que entrevistan a seis profesores que han dado clases de composición e improvisación musical a alumnos de 11 a 14 años en educación secundaria en Inglaterra, concluyendo que, aunque los profesores no siempre tienen claro el concepto de creatividad, señalan algunas claves para conseguir un entorno que favorezca la creatividad de los estudiantes: uno en el que se sientan seguros, sin miedo a la desaprobación, donde los profesores sean responsables

de adaptar las actividades musicales para llegar a todo tipo de alumnos y estilos de aprendizajes.

La percepción y las creencias que los profesores tienen sobre el hecho creativo, es un campo de investigación todavía poco explorado, en el que encontramos estudios con resultados dispares. Odena (2013) en una investigación sobre la percepción del hecho creativo por parte de los docentes de música en Secundaria en Inglaterra, destaca cómo los profesores se centran más en el producto que en el proceso:

La mayoría de los participantes (los docentes) de la presente investigación enfatizaron la importancia del producto por delante del proceso. Reconociendo que existían varias maneras de componer e improvisar, sus comentarios hicieron referencia a la evaluación de las composiciones de los estudiantes y a los criterios que se podían aplicar para determinar si un producto musical era creativo o no (p. 107).

Sin embargo, encontramos otra investigación sobre las creencias e ideas de los profesores (Gruenhagen y Whitcomb, 2014), que concluye que los profesores se han mostrado más interesados en la calidad del proceso creativo que en el producto, lo cual puede deberse a que esta investigación se centra exclusivamente en la improvisación, que es eminentemente procesual. Recogen datos a través de una encuesta muy elaborada en la que van a participar 103 profesores de música de Estados Unidos, y analizan los datos con un diseño mixto. La mayoría de los profesores de este estudio perciben la improvisación como necesaria para el desarrollo de las habilidades musicales, como una forma de demostrar su comprensión musical y de impulsar los procesos creativos para lograr pensadores independientes y músicos. Las actividades de improvisación que mayoritariamente realizan en sus clases están basadas en actividades de pregunta-respuesta a través del canto, seguida de improvisaciones con instrumentos de percusión con patrones repetitivos.

Otra investigación sobre las percepciones del profesorado (Bernhard y Stringham, 2016), muestra cómo su interés y motivación por la improvisación está debilitado por el hecho de que ellos no se sienten capaces de improvisar y no piensan tener las habilidades para enseñar la improvisación. Este estudio realiza una encuesta nacional con 397 estudiantes estadounidenses de

magisterio musical que muestran, sin embargo, gran interés en aprender más sobre cómo enseñar a improvisar.

Más recientemente, Lasky y Yoon (2020) exponen cómo las creencias de los profesores y su entrenamiento pueden tener mucho impacto en el sostenimiento de la creatividad de sus estudiantes. En esta investigación concluyen la importancia del factor “tiempo” para permitir a los alumnos el desarrollo del pensamiento creativo, así como la relevancia de que los profesores acepten el pensamiento divergente de los niños aumenten su autoconfianza y promuevan la colaboración en pequeños grupos.

### **El rol del docente-facilitador**

Para fomentar la creatividad es necesario, además de proporcionar un entorno que estimule la creatividad, evitar un exceso de control (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1996). El rol del profesor como guía, acompañante o facilitador está resultando clave en los investigadores y pedagogos interesados en el pensamiento creativo de los niños/as. Webster (2014) afirma: “Cuando nos vamos a casa por la noche, debemos preguntarnos cómo hemos permitido a los estudiantes tomar su propia decisión estética con nuestra guía y apoyo” (p. 207).

Para muchos autores la libertad se vincula con el autoaprendizaje: “La clave no reside en enseñarles a pensar creativamente, sino en dejar de interferir en sus pensamientos” (Kord, 1983, p. 34) y darle el protagonismo al alumnado como constructor colaborativo de su aprendizaje, pasando de la visión del genio artístico al trabajo colaborativo en el aula (Aróstegui, 2012). Froebel (1879) fue uno de los primeros pedagogos que sugirió que los profesores debían guiarse por las actividades hacia las que los niños mostraban especial inclinación, fomentando el autoaprendizaje; y observó que distinguir sonidos es una de las primeras muestras de interés del niño/a, concluyendo que la instrucción musical era uno de los medios más eficaces de educación infantil (cf. Torrance y Myers, 1976, p. 81).

Hickey (2009) cuestiona que “enseñar” improvisación, en el sentido tradicional, sea posible y critica que los métodos existentes para improvisar no facilitan el desarrollo del pensamiento creativo. Esta autora propone cambiar



el enfoque facilitando la libertad, la motivación e inspiración a través de actividades de improvisación libre en la clase. En una investigación posterior, sobre las estrategias de cuatro reconocidos músicos y profesores de improvisación libre, Hickey (2015) reconoce que los profesores han desempeñado un rol de guías, facilitadores y entrenadores, mostrándose cómodos con la espontaneidad de los estudiantes y sensibles al espacio psicológico creado en el aula. Con estos hallazgos, esta investigadora pretende que el profesorado de música pueda mejorar su metodología de enseñanza.

### **Una actitud de aceptación, apoyo y no juzgar**

Según Torrance y Myers (1976) la evaluación externa es una amenaza que puede cerrar las puertas de la experiencia creativa, y lamenta que “hacia el 5º curso los chicos ya están tan acostumbrados a ser evaluados en todo, que la enseñanza que intenta liberarlos de la amenaza de la evaluación surte poco efecto” (Torrance y Myers, 1976, p. 140).

Torrance y Myers (1976) en *La Enseñanza creativa*, afirman que los niños a menudo no quieren exponer sus ideas por miedo a que las ataquen, y es el profesor el que debe protegerles de una crítica o censura innecesaria creando en clase una atmósfera de aceptación. Otros autores también hacen referencia a la importancia de evitar críticas y calificaciones: “debemos concederles libertad para experimentar, jugar con el tema, darles vueltas a las ideas. Esto cobra impulso cuando a los alumnos se les aclara que están actuando simplemente para divertirse, sin recibir críticas, ni ser calificados” (Kord, 1983, p. 35). Por eso es importante eliminar el concepto de fracaso, como señala Eisner (1983): “El temor al fracaso genera ansiedad, y, disminuye la eficacia. El desarrollo de una actitud lúdica y exploratoria difícilmente será posible si los estudiantes están atemorizados por la perspectiva de cometer un error o arriesgar un juicio especulativo” (p. 46).

Hickey (2015) también habla de retroalimentación constructiva en su investigación, haciendo hincapié en la importancia que tiene la ausencia de juicio en los ensayos para la improvisación libre:

Si empiezas a criticar lo que están haciendo, los vas a agotar bastante rápido (Oliveros, Entrevista 1) (...). Después de cada evento musical, los

pedagogos incitaron hábilmente a los miembros del grupo a reflexionar sobre la experiencia en sí (Hickey, 2015, p. 436).

Este aspecto de ausencia de juicio y, especialmente, el entender los errores como una oportunidad creativa es recurrente tanto en la práctica profesional de la improvisación musical como en algunas investigaciones (Berliner, 1997; Kenny y Gellrich, 2002). Berliner (1997) afirma: “Los grupos de jazz simplemente tratan los errores como problemas de composición que requieren soluciones instantáneas y colectivas (...). Las respuestas no solo mitigan los errores musicales, sino que a veces pueden producir beneficios inesperados para todo el grupo” (p 34).

### **Una actitud creativa**

Los profesores que se comportan de forma creativa en las clases pueden estimular con su ejemplo a sus alumnos. Según Torrance y Myers (1976) “los profesores deben ser flexibles, espontáneos, originales e intuitivos” (p. 47). Sin embargo, el problema es que la escuela a menudo frena la creatividad porque el profesorado está satisfecho con la transmisión de conocimientos a los alumnos (Sternberg, 2017).

Por otro lado, Barret y Gromko (2007) proponen una relación social en las aulas caracterizada por la reciprocidad y el diálogo colaborativo, una enseñanza-aprendizaje basada en la colaboración creativa. En este estudio de caso describen el proceso de enseñanza-aprendizaje de un eminente compositor-profesor y un estudiante de postgrado de composición, basado en la creación conjunta, ya que discutieron, negociaron y probaron posibles soluciones.

Para Odena (2012a) los profesores deben ser curiosos y estar abiertos a cualquier nuevo desarrollo musical, siendo los responsables de crear un ambiente que facilite el desarrollo de la creatividad musical, los estados psicológicos necesarios y que proponga retos. También Burnard (2013) afirma que los profesores deben convertirse en líderes innovadores, en exploradores creativos en un entorno de posibilidades.

## La creatividad debe ser recompensada

Diversos autores defienden que el desarrollo del pensamiento creativo requiere que los maestros no sólo apoyen la creatividad, sino también recompensarse cuando se muestre (Sternberg y Lubart, 1992; Sternberg, 2017). Sternberg (2017) da varias pautas a los profesores para impulsar el pensamiento creativo: que sean creativos en el aula, que ayuden a los estudiantes a ser autónomos, que fomenten la tolerancia a la ambigüedad, la generación de ideas y el riesgo, permitiendo errores, y recompensando las actitudes creativas.

### 2.4.2 Estrategias, actividades y materiales didácticos

Las experiencias estimulantes van a impulsar el pensamiento creativo (Glover, 2004). Aunque parezca una verdad de Perogrullo, ya afirmaba Hallam (2015) que “para mejorar la creatividad, las clases de música deberán incluir actividades creativas. Este es un área donde se requiere más investigación” (p.68).

Los profesores, a través de las actividades que llevan al aula, deben facilitar la puerta de entrada a la creación:

Los profesores deberían crear un ambiente proactivo donde la curiosidad sea recompensada, por ejemplo, transformando la clase en un lugar para sumergirse en una actividad y para estimular la novedad; intentando sorprender, creando una realidad alternativa dentro de la clase que encienda la chispa de lo maravilloso, lo posible, la magia y el sentimiento de fascinación (Navarro, 2018, p. 239).

Por ello, la metodología del profesor deberá ser estimulante: “Vemos que no basta con dejar hacer. Se necesita constantemente tirar de hilos invisibles para conducir a un desarrollo aparentemente espontáneo” (Delalande, 2013, p. 155). Según este autor, el profesorado debe actuar en tres ámbitos: en la relación con los niños, en la relación con el objeto como fuente sonora y en los materiales y propuestas en el aula.

A continuación, se exponen algunas premisas basadas en estudios sobre estrategias, actividades y materiales didácticos que bien han impulsado la creatividad musical o bien la han mermado.

El profesorado a veces diseña actividades para la creación musical en el aula. Sin embargo, es necesario entender mejor en qué consiste una actividad que estimule la creatividad de los estudiantes y otra que la restringe. A veces, las actividades son más restrictivas que facilitadoras, sobre todo cuando las instrucciones son demasiado precisas o cerradas, o con demasiadas normas. Según Wiggins (1999), "algunos profesores diseñan tareas demasiado cerradas y concretas en un esfuerzo por facilitar la tarea a sus estudiantes" (p. 31). Sin embargo, demasiada restricción puede suponer una constricción del comportamiento creativo y de la exploración musical.

Torrance y Myers (1976) también resaltan la importancia del carácter inacabado y abierto de las actividades, defienden la imperfección, las ambigüedades e incertidumbres como estimulantes, y proponen que las actividades sean estructuradas solo lo imprescindible para dar una orientación general. Según Eisner (1996), las actividades creativas deben permitir múltiples soluciones a los problemas y múltiples respuestas a las preguntas.

Por otro lado, las actividades en grupo que son facilitadas por ciertos tipos de música, como el jazz, la música popular y tradicional, reducen los niveles de ansiedad escénica, el disfrute percibido es mayor y la creatividad es un componente central (Welch, 2012). Y, sin embargo, actividades como pedir que escriban con notación musical lo que han creado, inhibe la creatividad, porque muchas veces es musicalmente más interesante y complejo de lo que son capaces de escribir (Wiggins, 1999).

Eisner (1996) también hace una propuesta sobre los criterios apropiados para guiar la creación de nuevas formas artísticas, y aunque su propuesta se centra en las artes visuales podemos encontrar una relación con la música. Según Eisner (1996), tanto la planificación de las actividades como los materiales utilizados en el aula deben de ser fáciles de usar, estimular ideas más allá de uno mismo, y explotar una variedad de modalidades sensoriales y de formas cognitivas. También Wiggins (1999) incide en la idea de que las instrucciones de las actividades deben ser comprendidos por todos, y ser flexibles, es decir, estar preparados para que en el transcurso de la experiencia creativa se dé la circunstancia de que el alumno/a modifique las instrucciones, y el profesor/a celebre su iniciativa.

Desde la experiencia de la improvisación musical con un grupo de niños/as de 5-11 años, Coulson y Burke (2013) llegan a resultados cualitativos con importantes implicaciones educativas: 1) Cuando los niños improvisan, toman más riesgos si sus profesores tocan con ellos; 2) las improvisaciones basadas en la escala pentatónica dieron lugar de forma sencilla a frases musicales y a nuevos patrones, porque se elimina la disonancia; 3) las pautas para improvisar menos estructuradas, más libres, han sido necesarias para asegurar el éxito de las respuestas de los niños, y que se sintieran seguros improvisando.

Hickey (2015) realiza un estudio de caso múltiple en el que entrevista y observa las clases de cuatro reconocidos músicos y profesores de improvisación libre. Para esta autora la improvisación libre en el aula permite el desarrollo de la creatividad inmediatamente más que otras formas de improvisación que requieren unos conocimientos previos y unas habilidades adquiridas más concretas. Entre los hallazgos de su estudio encontramos estrategias didácticas características que han utilizado los pedagogos de improvisación libre: instrucciones abiertas con consignas como “inténtalo otra vez” o “¿qué te gustaría hacer ahora?” y, en definitiva, establecer diálogos constructivos después de la ejecución musical y un vocabulario no evaluativo:

Un vocabulario único: Los pedagogos utilizaban un vocabulario basado en metáforas, y que hablaba de densidades, sentimientos, texturas, energías, etc. Otras palabras que anoté incluyen fábrica, sonoridad, intensidad, onda y estruendo. No parecía haber un vocabulario común entre los pedagogos, sino que, más bien, se utilizaban palabras que eran únicas para cada persona y situación (Hickey, 2015, p. 435).

Otros autores como Wiggins (1999) también van a destacar la importancia del lenguaje utilizado, como herramienta para que el profesorado no condicione el resultado según sus expectativas, dando la sensación de que se espera algo concreto, sino intentando alentar comportamientos independientes de los alumnos.

### **2.4.3 Ambiente e interacciones sociales**

La creación de un ambiente proactivo y propositivo va a ser una preocupación recurrente en diferentes perspectivas que investigan el desarrollo de la creatividad. Numerosos estudios establecen que las ideas

creativas aparecen donde son apreciadas y valoradas, es decir, en entornos que además de impulsar la creatividad acogen las nuevas ideas y las recompensan (Burnard, 2013; Curtis, Demos y Torrance, 1967/1976; Guilford, 1971/1983; Hickey y Webster, 2001; Sternberg, 2017; Sternberg y Lubart, 1995).

En un intento sistemático de evaluar las condiciones que obstaculizan o facilitan la creatividad de un grupo, Ekvall (1996) desarrolló un cuestionario que evalúa los siguientes parámetros del ambiente: Desafío (un reto que desencadena una alta motivación), libertad (independencia de conducta, tomar la iniciativa), apoyo a las nuevas ideas, confianza y apertura, dinamismo (eventos estimulantes), juego y sentido del humor, debates, tomas de riesgo (tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad) y tiempo dado para idear.

También desde las ciencias cognitivas que investigan la creatividad se reconoce la importancia de los factores ambientales para modelar la experiencia creativa de las personas (Runco, 2004). Csikszentmihalyi (1996) en su libro *Creatividad* en el que compila sus teorías más importantes en torno a este concepto afirma que “es más fácil mejorar la creatividad cambiando las condiciones en el entorno que tratando de hacer que la gente piense más creativamente” (p. 1).

Desde una perspectiva sociocultural y educativa, más allá de las actitudes del profesor, importan las sinergias que el grupo genera. En este sentido, un ambiente de clase proactivo es aquel que valora, estimula y demanda la novedad, y por lo tanto contribuye al desarrollo creativo. Un ambiente proactivo es propositivo, pues demanda la acción, la inquietud y la novedad. Hickey (2015) en su investigación sobre los pedagogos que enseñan improvisación libre, concluye que ellos establecen un espacio que sea física y psicológicamente propositivo. Otras investigaciones empíricas previas ya introducían cómo puede condicionar el contexto de clase: “Si los niños están en un ambiente donde hay prácticas musicales, entonces esta secuencia puede ser seguida más rápidamente (...). En un ambiente empobrecido, el desarrollo probablemente será mínimo” (Swanwick y Tillman, 1991, p. 31).

Por otro lado, un ambiente que impulsa la creatividad, es aquel en el que las interacciones sociales se dan en un espacio psicológicamente seguro, que permita al niño/a tener confianza en sí mismo, disfrutar de la relación con los

demás, gestionar sus emociones, desarrollar su autoestima y canalizar las frustraciones, para atreverse a correr riesgos, a experimentar sin miedo al fracaso. Burnard (2013) afirma que un espacio psicológicamente seguro es necesario para poder tomar riesgos musicales. Y en la misma línea encontramos a Hickey y Webster (2001):

Una clase que fomenta, en lugar de sofocar, el pensamiento creativo es aquella que es psicológicamente segura, que contiene muchas fuentes de sonido para una exploración frecuente y comprometida, y que promueve una atmósfera de toma de riesgos (permitiendo el fracaso) (p. 21).

El espacio psicológico seguro es caracterizado por la libertad para expresarse y la ausencia de juicios, permitiéndose fallar, cambiar, dudar, tomar riesgos, para que así afloren los comportamientos espontáneos de invención. Entre los resultados de su investigación cualitativa sobre los espacios de enseñanza en la improvisación libre, Hickey (2015) afirma que “el espacio psicológico parecía tan importante o más que el físico. Lo que más me sorprendió cuando me senté en el aula fue la sensación de completa seguridad y comodidad psicológica” (p. 438). Esta investigadora hace una referencia ilustrativa a una de las profesoras participantes, Pauline Oliveros: “Pauline relacionó la evaluación con la seguridad psicológica al describir el tipo de espacio que ella intenta crear: un lugar muy seguro para experimentar y descubrir, un lugar para el descubrimiento” (p. 439).

Otra de las características destacables de un entorno educativo creativo, es que se convierte en un espacio lúdico, un espacio agradable, entretenido, y a la vez de experiencias de vida profundas, de relevancia y trascendentes, puesto que el juego para los niños es algo muy serio. Según Delalande (1993/2013) el juego musical es un ejercicio sin pretensión de virtuosismo instrumental y donde la prioridad es la expresión.

Finalmente, son las interacciones sociales las que generan un espacio psicológicamente seguro, lúdico, propositivo o proactivo, y por ello, es fundamental para impulso de la creatividad conseguir un espacio colaborativo y de trabajo en equipo. Wiggins (2005), investiga y defiende cómo las aulas pueden convertirse en comunidades de aprendizaje:

Mi objetivo era establecer una comunidad de estudiantes que colaboraran, mutuamente comprometidos con el crecimiento de todos los miembros de la comunidad. En tales comunidades, las ideas y opiniones de todos son relevantes y valoradas, y los estudiantes, por supuesto, buscan las opiniones e ideas de otros, tanto compañeros como maestros (p. 36).

Según esta autora el ambiente de trabajo de una comunidad de aprendizaje va a estar condicionado por el modo de estar del docente, su modo de hacer y de interactuar con los alumnos. Los estudiantes se empoderan tomando la responsabilidad creativa cuando ellos saben lo que se supone que van a aprender, a hacer y por qué. También investigando la improvisación en grupo, Burnard y Dragovic (2014) demuestran que las actividades basadas en la creatividad colaborativa tienen un potencial intrínseco para mejorar el bienestar y para impulsar la motivación.

## **2.5 La evaluación del pensamiento creativo musical**

Desde diferentes ámbitos del conocimiento se ha señalado la importancia de la evaluación del pensamiento creativo. Según de la Torre (2006b), la importancia social y educativa de la creatividad exige esfuerzos para su evaluación y para comprobar su desarrollo. En este apartado se exponen los métodos propuestos para la evaluación del pensamiento musical, ya sea centrados en la evaluación de los procesos creativos o bien de los resultados musicales. Y en la sección final se exponen las investigaciones previas que han usado el mismo método que esta Tesis Doctoral, la Medida del pensamiento creativo en música (*Measure of Creative Thinking in Music*) (Webster, 1983, 1994).

Desde el campo de la educación musical diferentes autores han señalado la necesidad de una evaluación válida de la creatividad musical de los niños/as, como por ejemplo Swanwick (1991): “Hay una necesidad y cierto potencial, para desarrollar técnicas de evaluación más fiables, más válidas musicalmente e interculturales, y la necesidad de capacitar a los jueces responsables de la evaluación de las composiciones musicales” (p. 31). Más recientemente, Hickey y Lipscomb (2016) defienden que son necesarios métodos de evaluación que estudien la relación entre el proceso creativo y el resultado sonoro para ayudar a los profesores a fomentar la creatividad en sus



clases. Por ello, aunque no son muchos los métodos de evaluación de la creatividad, son muy destacables las aportaciones en este campo de Gorder (1980), Barbot y Lubart, (2012), Vaughan y Myers (1971) Vold (1986) Wang (1985) o Webster (1977, 1983, 1994), entre otros.

### **2.5.1 Una aproximación histórica a los orígenes de la evaluación de la creatividad**

La mayoría de los relatos sobre los inicios de la evaluación de la creatividad comienzan con un nombre propio: Joy Paul Guilford, que desde una perspectiva conductista quería medir la creatividad ya en 1950 bajo el amparo de la Asociación Americana de Psicología (APA) (véase, por ejemplo: Sawyer, 2006; Sternberg y Lubart, 1998; Runco y Albert, 1988). En el congreso anual de la APA, que se realiza anualmente, Guilford (1950) da un discurso frente a cientos de psicólogos. Para ese día eligió el tema de la creatividad, en un ambiente en el cual los enfoques predominantes (el conductismo o el psicoanálisis) no mostraban interés alguno por ese tema. El panorama cambia a partir de ese momento.

Surge así en los años 50 y 60, el foco de estudio en la personalidad creativa y nacen los test de creatividad con la idea de identificar a las personalidades creativas. Guilford (1967, 1976) definió inicialmente un conjunto de seis aptitudes para el pensamiento creativo: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, redefinición y sensibilidad a los problemas. Posteriormente, Guilford y su equipo desarrollaron un amplio número de test para determinar el pensamiento divergente, estableciendo cuatro indicadores: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Los dos test más usados son: *Torrance Test of Creative Thinking* (1974) y *Wallach-Kogan Creativity Test* (1965). El *Torrance Test of Creative Thinking* (Torrance, 1974) es el más ampliamente usado entre los test estandarizados de pensamiento creativo que emergieron después de Guilford.

Los indicadores de evaluación de la creatividad establecidos por Guilford y Torrance son la base para casi todos los autores. Según Robert Sternberg (2017) "Guilford fue uno de los primeros en intentar incorporar la creatividad en el currículo escolar (1950) y sus discípulos MacKinnon (1962) y Torrance (1962)

tuvieron un poco de más éxito, aunque sus esfuerzos podrían cobrar más alcance todavía” (p. 355). Es destacable la labor de estos pioneros investigadores de la creatividad que animan a los maestros a alentar “una apertura a todas las ideas” (McKinnon, 1962, p. 493).

En la década de los 70, la psicología cognitiva estudia la creatividad con un nuevo enfoque analizando los procesos mentales, dando un giro desde la personalidad creativa hacia la investigación del proceso creativo. Desde entonces y durante décadas muchos psicólogos van a estudiar el proceso creativo, coincidiendo muchos de ellos en el establecimiento de cuatro fases: preparación, incubación, iluminación y verificación (evaluación y elaboración). La idea en realidad no era nueva, pues Wallas ya hablaba de estas cuatro fases en 1926 (Webster, 1989, p. 43), si bien se vuelve a retomar en esta época.

A mediados de los 80 los psicólogos ya no intentan medir la creatividad con un test de personalidad. En los 80 y 90 se incorpora el enfoque sociocultural para investigar el proceso creativo. También aparece la teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1990, 1997) que identifica un estado psicológico de alto rendimiento como característico de la experiencia creativa, y se pone de relevancia el valor de la motivación intrínseca (Amabile, 1996; Sternberg y Lubart, 1998). Para Sternberg y Lubart (1998) no es apropiada la aproximación a la creatividad desde un solo enfoque:

Los enfoques unidisciplinarios de la creatividad han tendido a ver una parte del fenómeno (por ejemplo, los procesos cognitivos de la creatividad, los rasgos de personalidad de las personas creativas) como si fuera todo el fenómeno, dando lugar a una visión estrecha e insatisfactoria de la creatividad (p. 12).

Y defienden los enfoques de confluencia para el estudio de la creatividad, donde destacan autores como Amabile, Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber, Lubart, Simonton, Sternberg o Weisberg.

Finalmente, la aproximación con mayor auge al estudio de la evaluación del pensamiento creativo musical, son las investigaciones empíricas que utilizan medidas psicométricas, o sea, que pretenden a través de medidas estandarizadas dotar de un matiz objetivable a dicha evaluación. A continuación, se presentan los más destacados métodos de evaluación desarrollados y utilizados por la investigación musical.

## 2.5.2 Métodos de evaluación de la creatividad musical

Son muchas las pruebas diseñadas para evaluar la creatividad musical, algunas más centradas en el pensamiento creativo y otras en los productos musicales, siendo la mayoría de ellas de difícil acceso, por lo cual se describen brevemente a continuación. Algunos test adaptan los factores de la creatividad propuestos por Guilford para evaluar la creatividad musical (Gorder, 1980; Vaughan y Myers, 1971; Vold, 1986 y Webster, 1977, 1983, 1994), y otros diseñan complejos sistemas propios (Barbot y Lubart, 2012; Hickey y Lipscomb, 2006).

***Test de Creatividad Musical (Vaughan Test of Musical Creativity, TMC), (Vaughan, 1971).*** El TMC es el primer test diseñado para medir la creatividad musical, que consta de seis actividades basadas en la improvisación con campanas y otros instrumentos de percusión:

1. Calentamiento rítmico (sin partitura).
2. Crear una respuesta rítmica con el tambor para varias frases dadas de cuatro compases.
3. Improvisar con el tambor mientras el examinador toca un patrón rítmico continuo con las claves.
4. El examinador toca diversas melodías de dos compases con las campanas (escala pentatónica a partir de de Fa sostenido) y pide al estudiante que responda con una melodía en las campanas negras (equivalente a las teclas negras del piano).
5. El examinador toca un ostinato simple Do-sol y pide al estudiante para que improvise una melodía con las campanas blancas solamente.
6. Hacer una pieza mostrando cómo se siente durante una tormenta.

Vaughan y Myers (1971) realizan una investigación empírica para determinar hasta qué punto el pensamiento creativo puede ser influenciado por ciertas experiencias musicales en la escuela en nivel elemental. Crean un grupo control y otro experimental de 38 niños de 5º y 6º curso que asisten a dos clases a la semana durante tres meses. Los participantes realizaron cinco test antes y después del periodo de clases: *Torrance Test of Creative Thinking*, *Henmon-Nelson Test of Mental Ability*, *Bentley´s Measures of Musical Abilities*, *Vaughan-Myers Test of Musical Creativity* y *Cunnington and Torrance´s Sounds and Images*. Los resultados destacan la mejoría en todas las categorías,

especialmente en originalidad, así como la ausencia de correlación entre habilidad musical y creatividad, entre rendimiento académico y creatividad, así como la poca relación entre creatividad musical y figurativa.

La puntuación estaba basada inicialmente en tres indicadores: fluidez musical, seguridad rítmica e ideación, y posteriormente se añade la categoría de síntesis (Vaughan, 1977). Finalmente, Vaughan modifica los factores, dejando fluidez (nº de respuestas), flexibilidad, elaboración y originalidad (en su acepción de respuesta única o singular), e incluye una actividad nueva para improvisar melodías sobre una progresión de acordes.

***Medidas de la Producción Musical Divergente (Measures of Musical Divergent Production, MMDP) (Gorder, 1980).*** Gorder (1980) desarrolló un test basado en la improvisación para medir la creatividad entre jóvenes estudiantes de música. Las puntuaciones se basan en los factores de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y calidad musical. Este test fue validado con la investigación doctoral de Gorder (1976-sin publicar) como el autor expone posteriormente (véase Gorder, 1980). Entre sus resultados destaca que las variables de la habilidad para improvisar y la creatividad musical, sirvieron como predictores para la flexibilidad y la elaboración, y sólo la variable de creatividad musical sirvió como un predictor para la originalidad, y de forma muy débil.

***Medida del pensamiento creativo en música (Measure of Creative Thinking in Music, MCTM) (Webster, 1983, 1994).*** Peter R. Webster es un referente en la investigación del desarrollo del pensamiento musical creativo en los niños/as, y un gran defensor de la composición e improvisación en el aula a través de una prolija obra de investigación en educación musical. Dedicó una gran parte de su trabajo a la evaluación del pensamiento creativo y para ello desarrolla un instrumento para evaluar el pensamiento musical creativo, la Medida del Pensamiento Creativo en Música-MCTM (1983, 1994). Este instrumento se basa en la realización de diez actividades de improvisación musical que servirán para la evaluación de cuatro factores de la creatividad musical (extensión, flexibilidad, originalidad y sintaxis).

Webster plantea por primera vez una evaluación de la creatividad musical en su Tesis Doctoral (1979), cuyo método incluye actividades de análisis,

composición e improvisación. El test fue administrado a 77 estudiantes (16-18 años) que tuvieron tres semanas para realizar en su casa la parte de análisis y composición. Las improvisaciones fueron grabadas y cada una de las tres actividades fueron puntuadas por un panel de expertos, con respecto a los factores basados en Guilford de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Entre los resultados principales destaca cómo aquellos estudiantes con alta puntuación en análisis también son creativos en composición y, sin embargo, los que son creativos en improvisación no lo son necesariamente en los otros dos modos de pensamiento creativo. Por otro lado, la improvisación musical ha mostrado una alta correlación con la creatividad figurativa y una alta Inter correlación entre los factores que utiliza para medir la creatividad musical (extensión, flexibilidad, originalidad y sintaxis).

Posteriormente va a elaborar y validar el MCTM (1983) para la evaluación de la creatividad con niños más pequeños, entre los 6 y los 10 años. La prueba piloto se hizo con 32 niños de 1º, 2º, y 3º a través de la improvisación con instrumentos musicales simples, para evaluar los niveles de los productos creativos (a través de actividades de imitación, con temple blocks, con propuestas como tocar una tormenta, imitar un ascensor o improvisaciones con la voz en un micrófono como una canción de robot). Los factores de puntuación de este test son: extensión musical (duración), flexibilidad musical (en función de los parámetros de agudo/grave, rápido/lento, fuerte/suave), originalidad musical (hasta qué punto la respuesta es inusual, única en términos musicales y en la forma de performance) y sintaxis musical (la respuesta es lógica y tiene sentido musical, intención de forma musical). La validez del contenido fue revisada por un panel de expertos de los campos de la creación musical, la educación musical y la psicología.

Finalmente, la versión validada en 1994, el MCTM-II, es una versión adaptada con el mismo objetivo de medir la habilidad del pensamiento creativo en música. Son muchas las investigaciones empíricas que posteriormente van a utilizar el MCTM-II, las cuales se detallan y analizan en la siguiente sección (punto 2.5.3).

*Medidas de la creatividad en el sonido y la música (Measures of Creativity in Sound and Music, MCSM) (Wang, 1985).* Este test está destinado a niños/as de entre 3 y 8 años. Se basó en el test *Pensando Creativamente en Acción y Movimiento (Thinking Creatively in Action and Movement, TCAM)* de Torrance (1981), el cual es un test de creatividad general con cuatro actividades que puntúan la fluidez, imaginación y originalidad. Posteriormente, Wang y Kageff (1985) compararon las puntuaciones del MCSM y el TCAM en un estudio con 58 niños en 2º curso. Encontraron altas correlaciones entre las puntuaciones de fluidez e imaginación en los dos test, con lo cual sirvió para validar el MCSM.

El test incluye cuatro actividades: 1) Producir cuantos más ritmos diferentes se pueda, usando dos contenedores de plástico y sus tapas; 2). imitar con instrumentos rítmicos una serie de seis sucesos: una tormenta con rayos, un gigante caminando, un caballo en movimiento, palomitas saltando, la corriente de un riachuelo y alguien escribiendo a máquina; 3). tocar diferentes ostinatos, dadas dos notas do y sol en un xilófono; 4). moverse de modo apropiado tocando sobre seis músicas grabadas seleccionadas.

Los factores para evaluar son: fluidez (muchas ideas en una situación propuesta), flexibilidad (cuando una idea no funciona, fácilmente se generan ideas alternativas), originalidad, elaboración, imaginación e independencia de pensamiento.

Posteriormente, Baltzer (1988) realizó la validación de este test a través de un estudio en el que son elegidos aleatoriamente dos niños y dos niñas de cada clase de 2º curso (N=32). Dos jueces (el investigador y un profesor) administran y puntúan para examinar la fiabilidad del test y de las puntuaciones de los profesores sobre la creatividad de los alumnos. Además, el estudio de Baltzer fue diseñado para ver las relaciones entre las puntuaciones del test, con los logros académicos, el sexo, la edad y las puntuaciones de los profesores sobre la creatividad. Este test está pensado para que los profesores de clase y los profesores especialistas de música valoren la creatividad de su alumnado. Sin embargo, las puntuaciones de ambos grupos de profesores en el estudio de Baltzer (1988) muestran grandes diferencias en sus puntuaciones, y por ello va a mostrar una falta de confianza en los profesores como jueces:

Quizás la disparidad entre las puntuaciones de los profesores es indicativa de que tradicionalmente, los profesores han dedicado poco tiempo a observar o cultivar el pensamiento divergente. Por ello, los profesores simplemente no pueden reconocer la creatividad cuando ésta se exhibe en la clase (Baltzer, 1988, p. 245).

***Medida de solución de problemas musicales (Measure of Musical Problem Solving (MMPS) (Vold, 1986).*** Vold diseñó esta prueba para su investigación con 30 niños participantes, en la que también administró otro test, el TCAM de Torrance (1981). El test diseñado por Vold consta de tres actividades y cuatro factores para medir: Fluidez, flexibilidad, sensibilidad y pensamiento convergente. La puntuación para el factor sensibilidad está basada en la habilidad para crear sonidos con instrumentos rítmicos, adaptándose a emociones específicas, con diferentes ostinatos para improvisar con campanas pentatónicas, entre otros.

***Técnica de evaluación consensuada (Consensual Assessment Technique, CAT) (Amabile, 1983).*** Amabile (1983) realiza una propuesta de gran relevancia, que no es una medida psicométrica, sino un método de evaluación basado en el consenso de subjetividades. Diseña este método para evaluar la creatividad de los productos artísticos como medio de evaluar la habilidad creativa. Propone que la evaluación subjetiva de los productos sea realizada por expertos en el campo (para el cual el producto fue creado), defendiendo que no es posible articular criterios objetivos para evaluar un producto creativo. Propone que realicen tres tareas específicas de un dominio y los expertos en ese dominio las juzguen. Los expertos trabajan independientemente y no se influyen, juzgan según lo que cada uno considere creativo en su campo. El nivel de correlación entre las puntuaciones de los jueces debe ser sobre .70 para que sea aceptable.

El CAT ha sido adaptado y utilizado en el campo de la música por , Hickey (1995, 2001), y otros autores en tesis doctorales sin publicar (véase Bangs, 1992; Brinkman, 1999; Daignault, 1997; cf. Hickey y Lipscomb, 2006), para evaluar la creatividad de composiciones musicales, y por Amchin (1995) y Priest (1997) para las improvisaciones musicales (cf. Hickey, 2001). Priest (1997) estudió los efectos de un enfoque de enseñanza en 5º grado de instrucción musical inicial en el que usó la composición, improvisación, audición e interpretación,

demostrando que el grupo experimental mejoró la comprensión de la estructura musical respecto al grupo control.

El CAT no se basa en ninguna teoría particular de la creatividad, lo que significa que su validez, que ha sido bien establecida empíricamente, no depende de la validez de ninguna teoría particular de la creatividad (Baer y McKool, 2009).

Hickey (2001) intentó encontrar el mejor grupo de jueces usando este método para evaluar 12 composiciones infantiles, creadas con un tiempo ilimitado con un sintetizador y un ordenador (las instrucciones no dan parámetros musicales). Cinco grupos de jueces: profesores, compositores, teóricos, niños más mayores y niños más pequeños, van a evaluar las composiciones usando cuestionarios diseñados para ello. Evalúan los productos en relación los unos con los otros, no respecto a estándares absolutos. El cuestionario diseñado por Hickey (1995) combina y adapta ítems de estudios previos (de Amabile, 1982; y de Bang, 1992), incluyendo tres parámetros para evaluar: creatividad, destreza y calidad estética, a través de 18 ítems. Finalmente, Hickey (2001) concluye que los mejores expertos no son los profesionales en el campo, sino los que están cercanos a los alumnos cuando crean sus obras, en este caso, los profesores.

***Test de habilidad para improvisar (Test of Ability to Improvise, TAI) (McPherson, 1993).*** Mc Pherson (1993) propone en su Tesis Doctoral un test para evaluar la habilidad de los adolescentes para improvisar. Este método se basa en la realización de cinco ejercicios de improvisación: una improvisación melódica para acabar una frase musical dada, una improvisación rítmica para continuar una frase musical dada, una improvisación basada en un motivo musical dado, una improvisación sobre un acompañamiento musical y un ejercicio de improvisación más libre. Para validar el método realiza una investigación empírica con 101 participantes, estudiantes de clarinete y trompeta. Los resultados sugieren que la capacidad de improvisación no está significativamente correlacionada con la competencia en interpretación en las etapas iniciales de desarrollo, pero sí lo está para los músicos más avanzados.

***Cantometrics (Hickey y Lipscomb, 2006).*** Hickey y Lipscomb (2006) diseñan *Cantometrics*, basado en la metodología del etnomusicólogo Alan



Lomax.. Reducen la escala de 37 parámetros de Lomax a una de trece: Organización musical (textura), coordinación rítmica de los instrumentos, estructura rítmica general, contorno melódico, forma musical, longitud de la frase, número de frases, posición del tono final, rango, intervalo dominante, tipo de polifonía, uso del trémolo y uso de acento. En su investigación se evalúan 86 composiciones de alumnos de 5º grado (9-10 años) que asisten a un curso de 10 semanas. Los evaluadores son dos jueces, que comparan y analizan las composiciones en base a estos indicadores usando el CAT.

***Test de Expresión Musical (TEM) (Barbot y Lubart, 2012).*** Esta prueba es un método que combina una aproximación sistemática, basada en la observación de los comportamientos exploratorios musicales, con una evaluación de los productos musicales resultantes. El TEM tiene como objetivo evaluar dos conjuntos de habilidades: a) Procesos de pensamiento divergente-exploratorios y (b) procesos de pensamiento convergente e integrativo, combinando elementos de nuevas maneras. Estos procesos clave se miden a través de actividades estandarizadas, que incluyen la exploración libre, la composición y la improvisación. Evalúa la fluidez, la flexibilidad y la originalidad de lo que denominan “unidades musicales” y la elaboración. El TEM tiene como objetivo centralizar los tres métodos principales utilizados en el estudio de la creatividad musical: aquellos que miden específicamente el pensamiento musical divergente (Gorder, 1980; Webster, 1994), aquellos que examinan procesos creativos en tareas de composición asistidas por ordenador (Folkestad y otros, 1998; Hickey, 1997) y aquellos que realizan una evaluación consensuada de productos musicales por jueces expertos (por ejemplo, Auh, 1997; Hickey, 1997).

El estudio para validar el TEM (Barbot y Lubart, 2012), se llevó a cabo con una muestra de adolescentes (con y sin formación musical), y proporcionó la primera evidencia empírica de su fiabilidad, mostrando la idoneidad de esta prueba para individuos sin habilidades musicales específicas.

***Medida de la identidad creativa (The Creative Identity Measure, CIM) (Randles, 2014).*** El CIM es una herramienta para medir la identidad creativa de una persona en la música, analizando qué factores pueden explicar la identidad creativa en la clase de música. Randles y Muhonen (2014)

desarrollaron una encuesta como herramienta para la investigación empírica que se ha llevado a cabo con futuros profesores de música (277 encuestas online en EEUU y Finlandia). En las conclusiones de su investigación defienden la importancia de desarrollar y evaluar (o medir) la identidad creativa de los futuros profesores de música. La encuesta consta de 20 ítems. Parte 1: Valora la importancia de (escala 1-5): 1.- Componer música original; 2.- Improvisar con tu instrumento o voz; 3.- Involucrarse en agrupaciones musicales innovadores; 4.- Involucrarse con grupos de música popular; 5.- Escuchar las obras creativas de los estudiantes; 6.- Dejar una clase programada ya para explorar las ideas creativas de los alumnos; 7.- Proveer un ambiente de clase donde la creatividad sea valorada; 8.- Enseñar herramientas creativas del ordenador para grabar y producir; 9.- Presentar la música popular como vehículo de expresión; 10.- Interesarse por las actividades musicales creativas que hacen los estudiantes fuera de clase. Parte 2: Indica hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-6): 11.- Puedo componer mi propia música; 12.- Puedo improvisar con mi instrumento/voz; 13.- Me siento cómodo enseñando composición; 14.- Me siento cómodo enseñando a improvisar; 15.- Puedo dar a los estudiantes una retroalimentación de su trabajo creativo; 16.- Conozco programas informáticos de creación y puedo enseñarlos; 17.- Valoro la enseñanza de componer o improvisar; 18.- Planeo enseñar a los estudiantes a componer /improvisar cuando consiga un trabajo de profesor; 19.- Incorporaré música popular ; 20- Fomentaré la creación de música cuando ellos no estén en la escuela.

### **2.5.3 Investigaciones precedentes que han utilizado la *Medida del Pensamiento Creativo en Música (Measure of Creative Thinking in Music)***

El test para medir el pensamiento creativo musical, *Measure of Creative Thinking in Music* ha sido utilizado en numerosos estudios, desde su primera versión (Webster, 1983), hasta la versión definitiva, el MCTM-II (Webster, 1994). Es probablemente la herramienta más conocida y minuciosamente investigada para evaluar el pensamiento creativo en la música (Hickey y Lipscomb, 2006).

La casi práctica totalidad de los estudios que han utilizado el MCTM como forma de evaluación de la creatividad musical son del ámbito de la educación musical, persiguiendo evaluar los procesos del pensamiento creativo, pero cada investigación ha mostrado objetivos muy diversos; por ejemplo, cómo pueden afectar los rasgos de la personalidad en el desarrollo creativo de los niños/as (Swanner, 1985), la importancia de evaluar el desarrollo creativo en el aula como entorno naturalista (Wolfe y Linden, 1991) o los efectos de diferentes estilos de enseñanza en el desarrollo creativo (Amchin, 1995; Koutsoupidou, 2008).

Los tipos de estudio han sido experimentales o cuasi-experimentales, realizando un análisis cuantitativo de los datos obtenidos del MCTM, aunque en ocasiones se ha complementado con un análisis cualitativo (Hickey, 1995). Hickey (1995) llevó a cabo una intervención basada en un programa de composición musical diseñado por ella misma, *Music Mania*, y realizó un análisis cualitativo basado en cuatro categorías: tipo de estilo creativo (propone 7 tipos), tipo de proceso (exploración, desarrollo o repetición), la composición y patrones musicales recurrentes.

Otros estudios han utilizado el MCTM para comparar los efectos de la intervención con un análisis pre-post: Amchin (1995), tras 23 semanas de intervención, Baek (2009) con 8 semanas y Koutsoupidou (2008), con una intervención de seis meses. Y otras investigaciones han intentado buscar la correlación del MCTM con otras medidas estandarizadas como el test de audición interna, *Gordon Primary Measures of Music Audiation* (Baek, 2009; Crawford, 2016; Dingle, 2006; Schmidt y Sinnor, 1986; Swanner, 1985).

Entre las características de los participantes de los estudios encontramos que en la mayoría de los estudios el número es muy reducido, como en Lindblom (2016) que tiene un grupo de 16 niños/as, o Koutsoupidou (2008) con 12 niños/as en el grupo experimental y 13 en el grupo control; y otras investigaciones sin grupo control van desde los 20 participantes (Hagedorn, 1997) hasta los 90 (Baltzer, 1990; Dingle, 2006). La mayoría de las investigaciones han utilizado el MCTM con participantes que tienen de seis a diez años (como plantea inicialmente el test), pero encontramos estudios que han utilizado esta prueba con otras edades, como Baek (2009) con participantes de 4-5 años,

Hickey (1995) de 10-12 años o Dingle (2006) con adolescentes, incluso. Como se trata de investigaciones educativas, los participantes lo han hecho a través de sus centros de enseñanza formal, principalmente. Destaca por inusual una investigación que seleccionó veinte niños/as sordos/as como únicos participantes (Hagedorn, 1997), lo cual demuestra la gran flexibilidad y adaptabilidad del MCTM.

En este sentido, respecto a las ventajas del test a las que se refieren los estudios, destacamos su componente lúdico. Baltzer (1990) afirma: “Las actividades parecían ser divertidas para los sujetos, especialmente aquellas que implican el uso de la pelota esponja, el piano y el temple block” (p. 159). Hagedorn (1997) señala:

En general, la mayoría de los estudiantes que participaron parecían pasar un tiempo divertido. Todos los estudiantes disfrutaron tocando el teclado y estaban excitados cuando entraban en la habitación del test. Sobre todo, los niños cooperaron e intentaron con esfuerzo realizar las tareas (p. 114).

Entre las limitaciones del test, varias investigaciones han hecho referencia al uso del micrófono como un elemento inhibitor del comportamiento. Baltzer (1990) afirma que en las actividades que requerían el uso del micrófono los participantes bajaron drásticamente su puntuación en extensión musical (EM) y propone que se amplíen las actividades de calentamiento en las que se utiliza el micrófono. Aunque también reconoce que el hecho de que en su investigación utilizaran un micrófono falso que no amplificaba, pudo afectar al experimento. Baltzer (1990) también critica que la correlación entre las puntuaciones de los jueces en los parámetros de originalidad musical (OM) y sintaxis musical (SM) fueron solamente aceptables, aunque ensalza que los resultados son fiables.

Finalmente, se exponen los principales resultados de los estudios que han utilizado el MCTM, así como las principales correlaciones y los efectos de la intervención según esta medida. Algunos estudios coinciden destacando que sus resultados muestran unas correlaciones entre los diferentes factores, que, aunque son significativos estadísticamente, las puntuaciones obtenidas son bajas, lo cual ha sido interpretado como indicador de que cada factor mide una habilidad diferente, y que ninguna es representativa por sí misma del potencial

creativo (Amchin, 1995; Baek, 2009; Baltzer, 1990). Un resultado común a diferentes investigaciones es la falta de correlación entre el nivel académico y el pensamiento creativo medido por el MCTM (Baltzer, 1990; Swanner, 1985; Webster, 1987b).

Otro resultado importante en el que han coincidido diferentes estudios es aquél que destaca la ausencia de correlación o correlación muy débil entre el oído interno (medido usando el test *Gordon Primary Measures of Music Audiation*) y la creatividad musical según el MCTM (véase Baek, 2009; Dingle, 2006; Schmidt y Sinnor, 1986; Swanner, 1985; Webster y otros, 1988). Quizá esto se deba a que la puntuación del MCTM no recompensa las habilidades rítmicas tanto como las de dinámica, rango, tempo o forma (Schmidt y Sinor, 1986). Crawford (2016) expone que no hay una correlación estadísticamente significativa en su estudio entre los tres test utilizados: el MCTM-II (1994), el *Intermediate Measure of Music Education* (Gordon) y el *Crawford Index of Quality for composing Groups* (Crawford, 2016), lo cual interpreta como indicador de que la aptitud musical, los procesos compositivos colectivos y el pensamiento creativo son tres dominios creativos diferentes. Hickey (1995) señala cómo la mayoría de las correlaciones en su estudio no mostraron ninguna relación o bien una relación negativa entre las puntuaciones del MCTM y las de las variables cuantitativas usadas para evaluar los procesos creativos de los niños con el programa *Music Mania*, afirmando que “la ausencia de una relación lógica entre el MCTM-II y las variables de los procesos de los sujetos fue inesperada” (p.135).

Sin embargo, otros estudios han encontrado una correlación positiva del pensamiento creativo con rasgos como la independencia, curiosidad, ansiedad, habilidad, agresividad, autoconfianza, imaginación o excitabilidad (Swanner, 1985), o una fuerte correlación del pensamiento divergente con la motivación intrínseca (Wolfe y Linden, 1991). Otros estudios han investigado la relación entre la formación musical previa de los alumnos y el desarrollo creativo. Webster y otros (1988) expusieron que los niños sin formación musical reglada puntúan significativamente más alto en originalidad musical. Hickey (1995) afirma que “no hay una correlación entre el pensamiento musical creativo y la experiencia musical previa, la cual no es necesaria para tener una

alta producción creativa” (p.143). Y el análisis cualitativo de sus datos le lleva a afirmar que:

Los niños con más experiencia musical no han tenido ventaja sobre aquellos sin experiencia. Los participantes con más experiencia musical que puntuaron bajo en creatividad fueron incapaces de manipular creativamente sus ideas musicales (Hickey, 1995, p. 203).

Las investigaciones centradas en estudiar los efectos de una intervención específica han dado resultados desiguales. Baek (2009) muestra en su estudio una mejoría en el grupo experimental en todos los parámetros post, y una diferencia significativa en los factores de extensión musical, flexibilidad musical y originalidad musical. Amchin (1995) no encontró mejoría comparando los resultados pre test y post test, ni del grupo control ni del experimental, lo cual interpretó como evidencia de que ningún grupo mejoró significativamente en sus habilidades del pensamiento musical tal cual son medidas por el MCTM-II. Y las razones que sugiere el propio investigador son que las sesiones de la intervención estaban basadas en ejercicios con instrumentos Orff (patrones rítmicos y tonales) y una metodología totalmente diferente a la que propone el MCTM-II, que se basa en un uso menos tradicional de la organización sonora.

Los resultados de Koutsoupidou (2008) mostraron que los niños del grupo experimental que improvisaron en las clases de música consiguieron mayores puntuaciones en el pensamiento creativo que mide el MCTM-II, con una diferencia importante en flexibilidad, originalidad y sintaxis. El grupo control mejoró sólo mínimamente su puntuación, descendiendo incluso en los factores de originalidad y sintaxis del test post. Por ello, los profesores participantes en la investigación sugirieron que una clase de música flexible y libre, en la que los niños realicen actividades exploratorias creativas, es más probable que impulse y desarrolle la creatividad que otro tipo de clases más convencionales.

Lindblom (2017) muestra en su investigación una mejoría destacable en los resultados post-test. Uno de los cambios más significativos se dio en la extensión musical, pues aumentó una media de 78% el tiempo invertido por los participantes. Los resultados de la flexibilidad musical muestran una mejoría general más pequeña (además de que 9 de los 16 participantes no

mejoran, sino que sufren un leve descenso en la puntuación). Y las puntuaciones de originalidad y sintaxis musicales mejoran ligeramente a nivel general, aunque en algunos individuos descienden.

### **3. OBJETIVOS Y MÉTODO**

En este tercer capítulo se presentan, en primer lugar, las preguntas e hipótesis que han guiado la investigación, así como los objetivos que se plantean en la misma. En segundo lugar, se exponen los fundamentos metodológicos y los procedimientos utilizados para llevar a cabo la investigación.

#### **3.1 Preguntas de investigación y objetivos**

##### **3.1.1 Preguntas e hipótesis de investigación**

###### **Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación que surgieron al inicio de este estudio, y han servido para orientar la investigación, son:

- ¿Cómo se impulsó en el aula el desarrollo del pensamiento creativo a través de la improvisación musical?
- ¿Cuáles son las características de los procesos creativos que sucedieron?
- ¿Qué factores contextuales influyeron en la experiencia creativa de los/as niños/as en el aula?

###### **Hipótesis de acción**

Se parte de que la improvisación musical desarrolla el pensamiento creativo de los niños/as, si el ambiente de clase y el profesor/a lo facilitan.

##### **3.2.2 Objetivos**

###### **El objetivo general**

Conocer cómo son los procesos y los factores que contribuyen a la experiencia creativa, basados en la improvisación musical como facilitadora, en un aula de música en las enseñanzas de régimen especial, con alumnado de entre 8 y 11 años.



## Los objetivos específicos

- Comprobar que la improvisación musical ha desarrollado el pensamiento creativo en dos grupos de participantes de diferentes edades (8-9 años y 10-11 años) y analizar las claves de la experiencia educativa.
- Analizar los factores y procesos característicos del pensamiento creativo durante la improvisación musical de los niños/as
- Delimitar la importancia del espacio educativo como contexto físico, psicológico y sociocultural.
- Estudiar el rol de la profesora en el desencadenamiento de los procesos creativos.
- Estudiar las posibilidades de la improvisación como estrategia didáctica creativa.
- Llegar a conclusiones que puedan orientar la práctica educativa de la improvisación.

## 3.2 Planteamiento metodológico

### 3.2.1 Un diseño de investigación propio, mixto y complementario

Esta Tesis Doctoral presenta un diseño mixto, combinando las metodologías cualitativa y cuantitativa, aunando dos enfoques diferentes para enriquecer el entendimiento sobre el fenómeno del pensamiento creativo musical de los niños/as. Si bien es necesario reconocer las dificultades que un diseño mixto entraña, especialmente por moverse en diferentes paradigmas en torno al dilema objetivo-subjetivo, se ha considerado que las ventajas de la complementariedad metodológica son mayores, logrando aproximarnos al comportamiento de los niños/as de un modo más integrador. Desde una perspectiva psicológica los datos cuantitativos y mensurables han contribuido a demostrar el desarrollo del pensamiento creativo de los participantes en un taller de improvisación musical, pues han permitido comparar el antes y el después con dos métodos diferentes. Sin embargo, el enfoque cualitativo ha sido el eje de la intervención, con una Investigación-acción en la que la investigadora ha sido la profesora, cuyas observaciones contrastadas, junto con

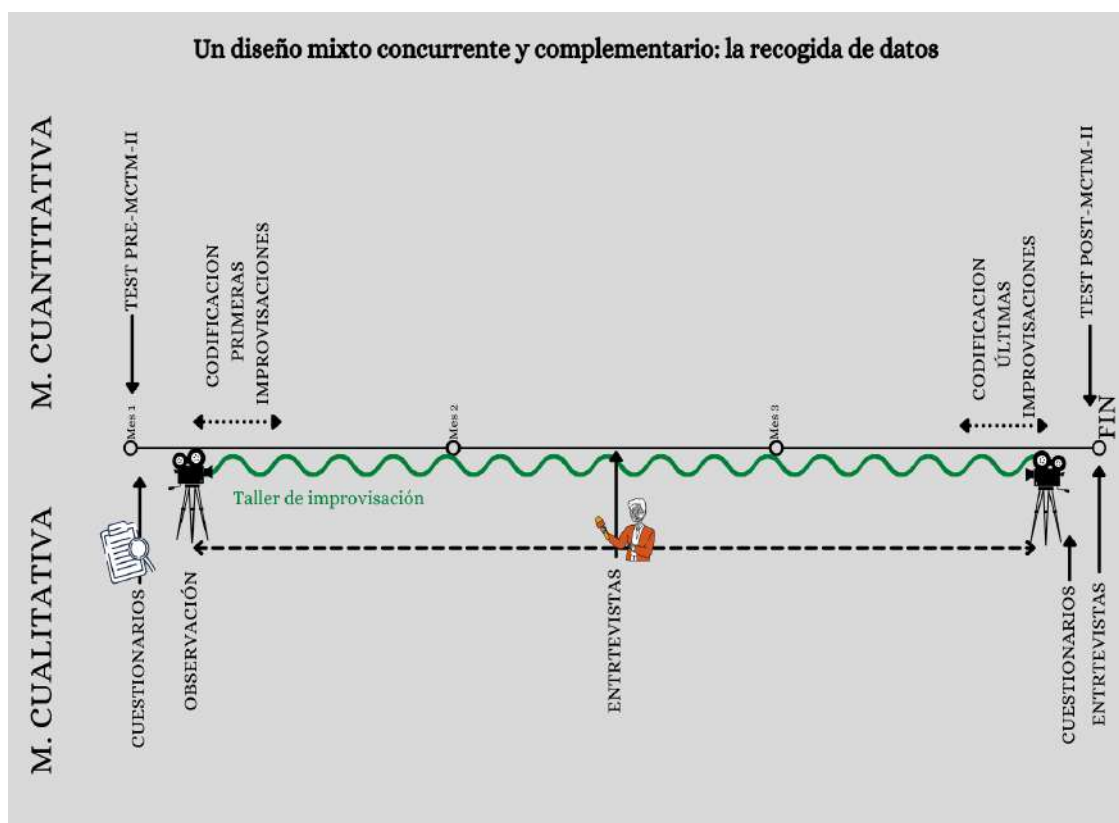
las opiniones de los participantes y sus familias han sido la fuente para la construcción del conocimiento.

La complementariedad metodológica también lo es de campo, ya que esta investigación integra las visiones de distintas disciplinas: la psicología de la educación y del desarrollo por un lado y la educación entendida como constructo social, por otro. De tal forma, desde la perspectiva psicológica se estudian los factores y procesos característicos del pensamiento creativo durante la improvisación musical de los niños/as, y desde la perspectiva sociocultural se estudian los factores contextuales que han impulsado o inhibido el pensamiento creativo.

En esta investigación ya desde el planteamiento del problema se inicia una estrategia mixta y se comienza a diseñar una investigación con doble enfoque que se va a ir engranando poco a poco, consiguiendo amplificar la visión del fenómeno creativo y mirar el problema desde diferentes enfoques que son complementarios. Sin embargo, uno de los retos de este estudio ha sido el afrontar la diversidad paradigmática, tendiendo puentes entre lo cualitativo y lo cuantitativo, así como la forma de integración de ambas metodologías. Por otro lado, la triangulación ha permitido incrementar la validez, pues verificando la convergencia de los resultados, estos se corroboran.

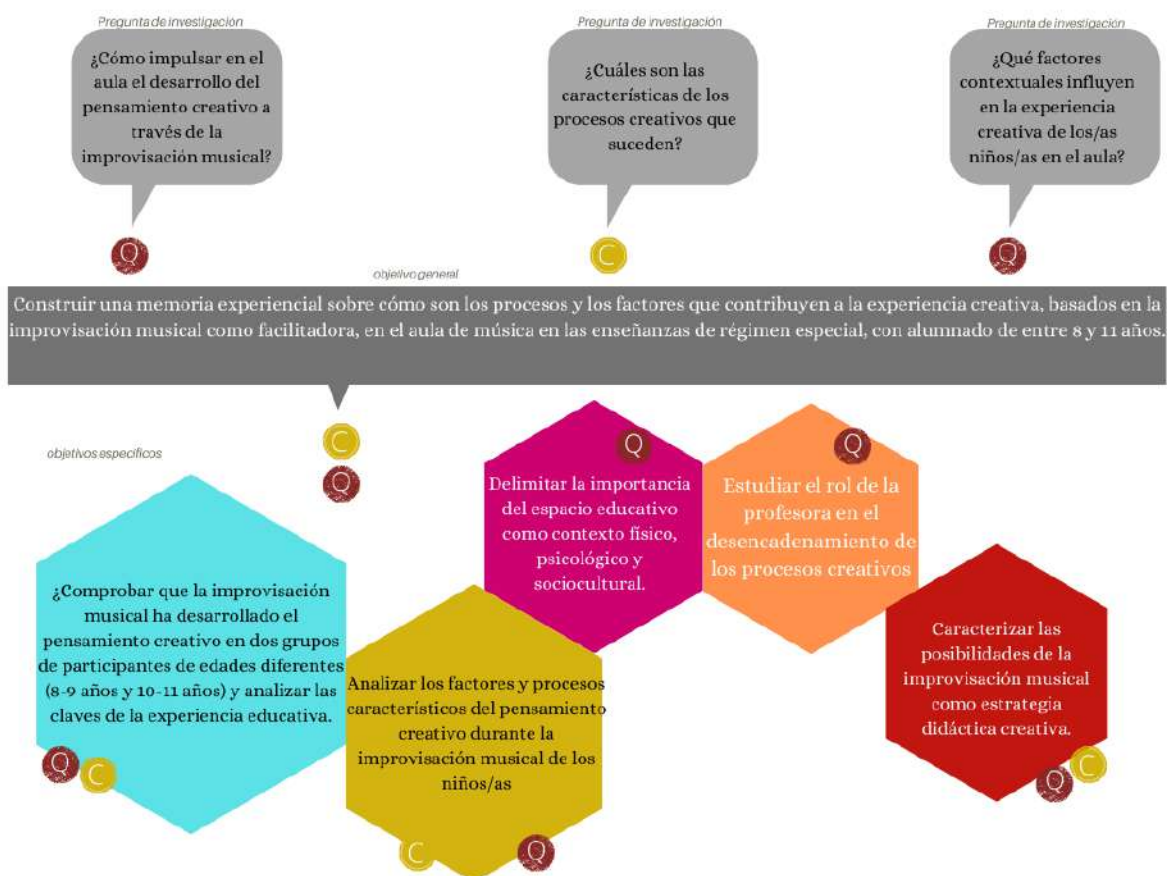
Este diseño mixto ha sido mayormente concurrente, pues se han recogido de forma simultánea los datos cualitativos y cuantitativos. En la Figura 1 puede verse con más detalle la concurrencia de la metodología cualitativa y cuantitativa, de forma paralela. Nuestra propuesta es similar al modelo 2 de Miles y Huberman (1994, p. 41, cf. Flick, 2014), en el que una investigación de campo continuada (cualitativa) es concurrente con varias oleadas de recogida de datos cuantitativos. En nuestro caso, hay cuatro oleadas para recoger datos cuantitativos: antes y después del taller de improvisación, y en las primeras y las últimas sesiones. Si bien, la recogida de datos cualitativos ha sido más extensa, pues a lo largo de tres meses se llevó a cabo una investigación-acción, donde el trabajo de campo, la observación y las entrevistas han sido las técnicas principales de la recogida de datos cualitativos.

Figura 1. Un diseño mixto concurrente y complementario



Cada método ha interactuado de forma diferente con el problema de investigación, siendo las preguntas iniciales de la investigación respondidas por ambos métodos, del mismo modo que los objetivos (Figura 2). Hemos analizado cada conjunto de datos de forma separada, y posteriormente se han establecido “metainferencias” que integran los hallazgos, conectándolos y generando conclusiones. Es por eso que podemos afirmar la presencia de la complementariedad metodológica, consiguiendo una visión más completa del fenómeno, un mayor entendimiento del objeto de estudio.

Figura 2. Un diseño mixto con complementariedad metodológica.



Nota. Q: metodología cualitativa; C: metodología cuantitativa.

La estrategia de muestreo ha sido “por oportunidad o conveniencia”, ya que se han seleccionado los participantes porque se ha presentado una coyuntura que ha facilitado el acceso a ellos. Para la selección de los participantes se incluyeron dos requisitos: la edad (de 8 a 11 años) y que fueran estudiantes de piano. A pesar de que la investigación cualitativa no es comparativa, el estudio contempla los resultados de dos grupos de participantes diferenciados por edad (8-9 y 10-11 años). Mientras que la metodología cuantitativa compara los datos buscando vínculos entre desarrollo creativo, edad o experiencia, la metodología cualitativa ha ayudado a caracterizar ambos grupos como una colectividad con sus interacciones y especificidades.

Por otro lado, los métodos mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación. La triangulación está considerada como el grado máximo de

integración de un diseño mixto, como la vinculación entre los resultados cualitativos y cuantitativos, buscando especialmente la convergencia de los mismos. Sin embargo, más allá de la validación de los resultados, destacamos el interés de la triangulación porque “incrementa el alcance, la profundidad y la consistencia en las actuaciones metodológicas” (Flick, 2004, p. 244). Por ello, exponemos a continuación los tipos de triangulación que se han dado en nuestra investigación:

- De datos: de distinta naturaleza (cuantitativos, cualitativos); de diferentes fuentes (observación, cuestionarios, test, entrevistas); de distintos tiempos, lugares y personas (antes, después, improvisaciones iniciales, improvisaciones finales; sesiones colectivas e individuales; de participantes y sus familias).
- De métodos: Dentro de cada método cuantitativo se han utilizado diferentes sub-escalas para evaluar un mismo factor (por ejemplo, la originalidad); y la triangulación entre métodos se ha realizado a través de dos modos diferentes para evaluar el antes y el después, 1) el MCTM-II (Webster, 1994) y 2) el análisis de las primeras y últimas improvisaciones.
- De investigadores: Aunque hay una investigadora principal, en el test para evaluar el pensamiento creativo (MCTM-II), parte de los datos han sido recogidos por otros dos expertos en la materia.
- De disciplinas: desde la educación musical y la psicología de la educación se han aplicado diferentes enfoques al mismo problema del desarrollo de la creatividad.

De esta forma, en esta investigación la triangulación se ha utilizado en diferentes pasos del proceso, aumentando la calidad de la investigación; y respondiendo a una lógica pragmática, a una necesidad de respuesta a las preguntas de investigación, se ha utilizado la triangulación de forma complementaria en su mayor parte, aunque también convergente en algunos casos.

Para evaluar la calidad en los diseños mixtos, Flick (2014) propone reflexionar en torno a cuatro puntos, que a continuación vamos utilizar a modo de autoevaluación:

- 1) La combinación de métodos diferentes, ¿Ha tenido en cuenta el trasfondo teórico y metodológico de cada método?  
- Sí, en los siguientes apartados se expone con más detalle.
- 2) ¿Predomina el uso de algún método?  
-La metodología cualitativa ha sido el paradigma impulsor de este estudio, si bien, el pragmatismo para lograr los objetivos de la investigación y la integración metodológica han hecho que la presencia de ambos métodos sea muy similar.
- 3) ¿Cada método se usó de forma coherente?  
-Sí, siguiendo la filosofía y fundamentos que caracterizan cada metodología y la diferencian.
- 4) ¿Por qué se han usado métodos diferentes?  
-Para poder estudiar el fenómeno del desarrollo creativo desde ángulos diferentes y complementarios.

Finalmente, consideramos que el pragmatismo como sustento filosófico de los diseños mixtos es una forma adecuada como punto de partida del estudio. Hernández-Sampieri y otros (2014) define el pragmatismo como postura necesaria de los investigadores abiertos a buscar la respuesta a sus preguntas de investigación con diversidad de métodos de análisis y estrategias de recolección de datos; rechazando el dogmatismo y defendiendo un realismo que entiende que la diversidad de realidades puede ser capturadas por distintas clases de enfoques.

A continuación, se caracterizan los métodos empleados en este estudio, realizando una conceptualización que especifica los paradigmas y los fundamentos principales.

### **3.2.2 Conceptualización de los métodos de investigación utilizados**

El diseño propio de esta investigación aúna diferentes paradigmas de investigación, que a continuación se exponen: el paradigma interpretativo de la metodología cualitativa, la perspectiva etnográfica y el diseño cuasi-experimental de corte cuantitativo.

## Una investigación cualitativa basada en el paradigma interpretativo

Este estudio realiza una descripción comprensiva de los diversos significados y puntos de vista con un enfoque holístico. Los paradigmas interpretativos de cualquier disciplina están ligados al contexto, a su comprensión, aprehensión e interpretación. Esta investigación pretende la comprensión y estudio en profundidad de una experiencia educativa, de los significados que de ella se desprenden, logrando la utilidad de los resultados; es decir, la transferibilidad del conocimiento, en función de la capacidad de ilustración y narrativa, de la profunda descripción, interrelación y creación de significados complejos.

La parte cualitativa de esta Tesis es concretamente una investigación-acción, caracterizada por poner el énfasis en lo pragmático y por estar orientada a la práctica como principal motivación para la investigadora. Siguiendo la definición de Elliot (2005), el objetivo de la investigación-acción es mejorar la situación social estudiada, haciendo especial incidencia en la calidad de la acción misma, validando las teorías a través de la práctica. En la investigación-acción se investiga al mismo tiempo que se interviene (Hernández- Sampieri y otros, 2014), como ha sido el caso de este estudio, pues durante tres meses la profesora-investigadora impartía un taller de improvisación, del que se han recogido los datos para su interpretación.

Siguiendo las premisas que destaca Elliot (2005) de la investigación-acción en la escuela, exponemos las siguientes características de esta investigación: 1) Se han analizado las acciones humanas y las situaciones sociales del aula que ha experimentado la profesora; 2) el propósito ha sido profundizar en la comprensión de un fenómeno, de la improvisación musical como estrategia para desarrollar la creatividad de los niños/as; 3) para explicar lo que sucede, se ha utilizado la narración naturalista, con descripciones concretas; 4) las interpretaciones han tenido en cuenta lo que ocurre desde el punto de vista de los profesores, alumnos, y otros implicados en el proceso, en este caso las familias; 5) tiene un diseño interactivo y flexible que continuamente se adaptó a las necesidades del aula y a los objetivos de la investigación.

## Una investigación empírica inspirada en la etnografía y el trabajo de campo

El término etnografía alude al proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, en la que el trabajo de campo es la fase primordial y el etnógrafo espera que el campo le oriente lo que es importante investigar (Velasco y Díaz de Rada, 2009). En este sentido, en nuestra investigación las categorías y temas a investigar han ido emergiendo de la experiencia educativa, o sea, en el taller de improvisación. El trabajo de campo basado en la observación y el diálogo con los actores involucrados pretende encontrar patrones, mostrar interdependencias y construir tramas, transformando la masa caótica de datos producidos en el transcurso de la interacción diaria en un discurso coherente con ansias de totalidad -en el sentido de tener una visión sintética, que no analítica, de la experiencia investigada-.

En una investigación educativa con un enfoque metodológico mixto como la nuestra, no es sorprendente que se planteen dilemas entre las responsabilidades del investigador como docente y las exigencias de exhaustividad del proceso investigador (por ejemplo, aceptar en el taller a una niña invidente, que resta homogeneidad desde el punto de vista cuantitativo, pero aporta riqueza desde el cualitativo). Las relaciones humanas en una investigación de campo se instrumentalizan y, los diferentes roles que se asumen, a menudo chocan y contrastan. En este estudio, mi experiencia docente previa ha condicionado mi forma de actuar en numerosas ocasiones (primando la evolución del alumno, su bienestar emocional, o los resultados musicales), chocando a veces con los objetivos de la investigación, especialmente con la parte cuantitativa. Sin embargo, tanto desde la investigación-acción como desde la etnografía la flexibilidad del investigador y la habilidad para desenvolver diferentes papeles es determinante, ya que “el etnógrafo ha de saber, estando dentro del campo, mantener una identidad variable y diversa” (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 109). Por ello, en nuestro estudio la flexibilidad ha sido característica del diseño, la metodología, las técnicas y la investigadora.



## Una perspectiva cuantitativa basada en un diseño cuasi-experimental

Este estudio hace hincapié en la importancia de lo observable, que desde el punto de vista cuantitativo, también es medible. Siguiendo este paradigma, se entiende que el comportamiento humano es potencialmente medible y puede entenderse como cualquier movimiento, actividad o manifestación observable y medible de un individuo, una realidad aprehensible en forma de unidades de observación de los actos (Barbot, 2007).

Para ello, se ha optado por un diseño cuasi-experimental, para el estudio de los efectos de una intervención educativa basada en la improvisación musical. Se han recogido los datos cuantitativos a través de dos evaluaciones: una al inicio de la intervención (pre), y otra al finalizar (post); utilizando diferentes instrumentos validados.

Para el análisis estadístico, se han utilizado pruebas no paramétricas, debido al reducido tamaño de la muestra, utilizando el programa SPSS versión 24.

### 3.3 Muestra, instrumentos, contexto y procedimiento

#### 3.3.1 Participantes

Inicialmente se realiza un muestreo intencional, en el cual los participantes son elegidos porque cumplen unas características específicas: tener entre 8 y 11 años, ser estudiante de piano y llevar un año tocando el instrumento. Debido a la dificultad para conseguir participantes, finalmente se elimina el criterio de un año de experiencia tocando el piano; y se admiten a todos los alumnos/as de 8 a 11 años que se inscriben para participar.

En octubre de 2018 se contactó con el Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela y se mantuvo una reunión con el director para explicarle el proyecto de investigación, que finalmente aprobó el Consejo Escolar para que pudiese llevarse a cabo. Tras la aprobación por la Inspección Educativa de la Xunta de Galicia<sup>11</sup>, se inició la comunicación y búsqueda de participantes a través de los centros educativos, el Conservatorio profesional de

---

<sup>11</sup> ANEXO I-E: Solicitud a Inspección educativa de la Xunta de Galicia

música de Santiago de Compostela y otras escuelas de música de la ciudad, a las cuales se envió un correo electrónico y/o se fue en persona a presentar el proyecto<sup>12</sup>. En primer lugar, desde el Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela enviaron una carta al alumnado de piano que eran potenciales participantes (por edad)<sup>13</sup>. Sin embargo, la participación en una actividad durante un trimestre completo, una vez comenzado el curso, dificultaba la inscripción del alumnado con un horario de actividades extraescolares muy cargado. Por ello se decidió invitar a participar a las demás escuelas de música de Santiago de Compostela, de las cuales muchas ni contestaron a la invitación y otras lo hicieron cordialmente, pero no movilizaron a su alumnado; y solamente una me invitó a que se explicase el proyecto al profesorado.

A comienzos de enero de 2019, 17 participantes estaban interesados (diez alumnos del Conservatorio, siete de la escuela Casa do Rock y una alumna de la escuela Cantigas e Agarimos). Tras recibir la confirmación de las familias a través del teléfono y el correo electrónico, se les convocó a una reunión en el conservatorio para explicarles en qué consistía el proyecto de investigación. Una vez expresado su deseo en participar, firmaron el consentimiento informado<sup>14</sup> (previamente aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada<sup>15</sup>). Las familias entregaron la autorización para participar, así como una ficha con algunos datos sobre la formación musical previa de los niños/as<sup>16</sup>.

### **Características de los participantes**

En la investigación participaron un total de 17 personas (13 chicas y 4 chicos), estudiantes de piano en Santiago de Compostela. Se distribuyeron en dos grupos de edad: uno con los de 8 y 9 años (10 alumnos, Grupo 1: pequeños), y otro con los de 10 y 11 años (7 alumnos, Grupo 2: mayores). El Grupo 1 estaba constituido por cinco alumnos de 8 años y cinco alumnos de 9 años; mientras que el Grupo 2 estaba formado por cuatro alumnos de 10 años y tres de 11 años. Diez de ellos estudiaban en el Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela, seis en escuelas de música de la misma ciudad, y una todavía no

---

<sup>12</sup> ANEXO I-A: Correo electrónico informativo enviado a los centros de enseñanza musical

<sup>13</sup> ANEXO I-B: Carta dirigida a las familias

<sup>14</sup> ANEXO I-C: Consentimiento informado (información y autorización)

<sup>15</sup> ANEXO I-D: Autorización del Comité de Ética de la Universidad de Granada

<sup>16</sup> ANEXO IV-A: Ficha del alumno/a (cuestionario)

había comenzado la enseñanza formal. Un caso singular es el de Davinia<sup>17</sup>, una niña invidente, alumna de piano del conservatorio que comenzó con cuatro años su formación musical.

Respecto a la formación musical previa, en el Grupo 1 ha destacado por ser muy básica: tres niños cursaban 1º de Grado Elemental (GE) en el conservatorio, otro 2º, y cinco comenzaron a tocar el piano tres meses antes del inicio del taller en escuelas de música, más una como autodidacta (contaba con la ayuda de su padre, que es músico). Los cuatro alumnos que ahora están en el conservatorio: Sebastián, Pol, Davinia y Astrid, tuvieron una iniciación musical más temprana, a partir de los cuatro años. Nueve de los diez participantes tenían un nivel de 1º GE de piano: estaban aprendiendo a leer la partitura, leer las notas en clave de fa les costaba bastante y estaban iniciándose en la coordinación de las manos, lo cual es un inconveniente en este momento de su desarrollo psicomotor. Probablemente en educación auditiva sea donde mayores diferencias puedan encontrarse, teniendo el alumnado del conservatorio una formación más intensa, además de que comenzaron más tempranamente. Por otro lado, es interesante destacar que apenas habían tenido experiencias previas de improvisación musical: Sebastián, una vez en una clase; y Pol, unos tres años atrás tuvo un profesor de piano con el que improvisaba.

Sin embargo, es destacable que la formación musical formal previa del grupo de mayores (Grupo 2) es más heterogénea, a pesar de que seis de ellos son alumnos del conservatorio: un alumno cursaba 2º GE, tres alumnas 3º GE, una alumna 1º Grado Medio (GM), un alumno que no cursaba piano de forma oficial sino que estaba matriculado en 2º GE de saxofón en el conservatorio, aunque su madre le enseñó a tocar un poco el piano; y, finalmente, una participante que comenzó sus estudios de música y piano tres meses antes del inicio de la investigación, en una escuela de música. Estos dos últimos participantes, Leolo y Nube, apenas tenían desarrollo técnico en el piano, pero ambos tenían gran musicalidad, motivación y aprendían con rapidez. En este grupo, los participantes no habían tenido experiencias previas de improvisación, con excepción de Enma, que fue alumna de piano de la

---

<sup>17</sup> Los nombres de todos los niños/as mencionados en este estudio son ficticios.

investigadora anteriormente y, muy esporádicamente, hacían ejercicios de improvisación.

Tabla 1. Datos de los participantes

Nombre	Edad	Curso de piano	Sesiones del taller			Centro de estudios
			Colectiva	Individual	Total	
Sebas	8	1º GE	8	5	13	Conservatorio
Davinia	8	1º GE	12	2	14	Conservatorio
Astrid	8	1º GE	11	0	11	Conservatorio
Uma	8	0	11	5	16	Ninguno
Gabi	8	1º	10	2	12	Casa do Rock
Yolanda	9	1º	12	3	15	Casa do Rock
Iria	9	1º	8	6	14	Casa do Rock
Pit	9	1º	10	3	13	Cantigas
Daisy	9	1º	9	4	13	Casa do Rock
Pol	9	2º GE	11	3	14	Conservatorio
Leolo	10	0	9	2	11	Conservatorio
Olmo	10	2º GE	10	2	12	Conservatorio
Nube	10	1º	8	3	11	Casa do Rock
Sara	10	3º GE	8	4	12	Conservatorio
Sonia	11	3º GE	11	5	16	Conservatorio
Viola	11	3º GE	12	5	17	Conservatorio
Enma	11	1º GM	12	4	16	Conservatorio

Nota 1. GE: Grado Elemental. GM: Grado Medio.

Nota 2. Los alumnos de 1º cursan por primera vez música, en escuelas de música, en enseñanzas no regladas.

### 3.3.2 Instrumentos

En esta investigación se realizaron evaluaciones y medidas previas a la intervención (pre) y posteriores a la misma (post), utilizando diferentes instrumentos y herramientas, dada la naturaleza mixta de la misma. En primer lugar, se exponen los instrumentos para la recogida de datos de naturaleza cuantitativa; y, en segundo lugar, los instrumentos para la recogida de datos de naturaleza cualitativa.

## Instrumentos para la recogida de datos de naturaleza cuantitativa

*MCTM-II, Medida del pensamiento creativo en música (Measures of Creative Thinking in Music)* (Webster, 1994)

Para evaluar el pensamiento creativo, se empleó el test de creatividad musical *Medidas del pensamiento creativo en música (Measures of Creative Thinking in Music)*, MCTM-II, (Webster, 1994), antes y después del taller de improvisación. El MCTM-II es uno de los test estandarizados más utilizado en investigaciones de educación musical entre población escolar, desde que apareció la primera versión en 1983 (Amchin, 1995; Baek, 2009; Baltzer, 1990; Hagedorn, 1997; Hickey, 1995; Koutsoupidou, 2009; Wolfe y Linden, 1991; Swanner, 1985) y, también, en el ámbito de las ciencias cognitivas (Schmidt y Sinor, 1986); y que, sin embargo, no ha sido utilizado en España.

Los datos de fiabilidad y validez del mismo se obtuvieron de los primeros estudios (Swanner, 1985; Webster, 1983, 1987, 1988, 1990). Los factores de originalidad musical (OM) y sintaxis musical (SM) son puntuados por tres jueces, oscilando la fiabilidad entre .53 y .78, con una media de .70. La confiabilidad interna, según los coeficientes de Alfa de Cronbach, oscilaban entre .45 y .80, con un promedio de .65 (.69 para la versión más reciente de 1994). La confiabilidad test-retest indicaba un rango entre .56 y .79, con promedio de .76.<sup>18</sup>

El MCTM-II evalúa el pensamiento creativo musical basándose en cuatro factores del pensamiento musical: la extensión o duración (EM), la flexibilidad (FM), la originalidad (OM) y la sintaxis (SM), que son definidos en las instrucciones para la aplicación del test del siguiente modo:

*Extensión musical:* la cantidad de tiempo de reloj invertido en las tareas creativas.

*Flexibilidad musical:* la medida en que los parámetros musicales de "agudo" / "grave" (tono); "rápido" / "lento" (tempo) y "fuerte" / "suave" (dinámica) son manipulados.

---

<sup>18</sup> Datos que aparecen en *Medidas del pensamiento creativo en música (Measures of creative Thinking in Music)*, Instrucciones, 1994, p.5 (ANEXO II-A)

*Originalidad musical*: la medida en que la respuesta es inusual o única en términos musicales, y en el modo de ejecutarla.

*Sintaxis musical*: la medida en que la respuesta es inherentemente lógica y tiene "sentido musical" (Webster, 1994, p. 3).

Estos cuatro factores se evalúan a través de 10 actividades, basadas en pequeños juegos de improvisación musical, la mayoría relacionados con la asociación de la música con otros fenómenos: 1) la tormenta; 2) el ascensor mágico; 3) el camión se acerca; 4) sonidos de robot; 5) conversando en el temple block I; 6) conversando en el temple block II; 7) música de rana; 8) imágenes del espacio; 9) viaje espacial; 10) el papel en blanco<sup>19</sup>.

Las instrucciones para su realización y evaluación están detalladas para que la medida se haga de la forma más fiable posible<sup>20</sup>. La extensión musical (EM) se mide en segundos, sumando el tiempo de respuesta de todas las actividades. La flexibilidad musical (FM) se cuantifica puntuando los cambios de los parámetros musicales de altura, velocidad e intensidad. Para la valoración de la originalidad musical (OM) y sintaxis musical (SM), el test propone la posibilidad de que hubiera dos jueces además del investigador principal, por lo que se pidió la colaboración a dos evaluadores externos expertos en improvisación musical y docentes<sup>21</sup>.

#### TEM, Test de Expresión Musical (Barbot y Lubart, 2007)

El TEM (Barbot y Lubart, 2007), es una compleja medida estandarizada, que pretende evaluar el pensamiento divergente exploratorio y los procesos creativos especialmente composicionales, adaptable a diferentes edades. Los datos de fiabilidad y validez se han obtenido de un estudio llevado a cabo por los diseñadores del mismo. La confiabilidad interna, según los coeficientes de Alpha de Cronbach, es .94 para el factor de fluidez, .94 para el de flexibilidad y .96 para originalidad; siendo .92 la concordancia entre evaluadores (Barbot y Lubart, 2012).

Este instrumento estandarizado propone diferentes juegos o tareas creativas musicales (calentamiento, exploración libre, composición e

---

<sup>19</sup> Ver ANEXO II-A: Manual de Instrucciones para la administración del MCTM-II.

<sup>20</sup> Ver ANEXO II-A: Manual de Instrucciones para la administración del MCTM-II

<sup>21</sup> Ver ANEXO II-B: Breve CV de los dos jueces.

improvisación); y mide, a través de la observación sistemática, tres factores del pensamiento musical: la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. Establece dos variables para la fluidez (la ideacional y la exploratoria), cuatro tipos diferentes de flexibilidad (instrumental, gestual, de utilización y de producto) y dos métodos de evaluación de la originalidad.

Debido a la complejidad de las mediciones y de la implementación del test, en este estudio se han seleccionado los factores que se han considerado más útiles para los objetivos de la investigación. Por ello, se han analizado los factores de fluidez en sus dos dimensiones, la ideacional (número de ideas musicales) y la exploratoria (implica el tiempo medio que tardan en aparecer las ideas); así como la flexibilidad de producto que mide la variedad de las ideas musicales en tres parámetros: melódico, rítmico y técnico-tímbrico (otorgando un punto cada vez que hay un cambio en uno de estos parámetros) (véase el protocolo en Barbot y Lubart, 2007).

#### Un método para el análisis de los procesos creativos (Kratz, 1989)

El método seleccionado en este estudio para analizar cómo los procesos creativos han dado forma a las improvisaciones de los niños/as, es el de Kratz (1989). En este modelo, se dividen las improvisaciones en tramos de cinco segundos, y se identifica en cada tramo cuál es el proceso predominante: *exploración* (E), *desarrollo* (D), *repetición* (R) o *silencio* (S). El motivo principal para la selección de este instrumento ha sido la claridad de las instrucciones para identificar los procesos: 1) *Exploración* es cuando la música que suena no ha sonado antes, ni hace referencia a un material musical previamente utilizado; 2) *Desarrollo* es cuando la música suena similar, aunque diferente, a algo que ya sonó antes, con claras referencias a la melodía y/o el ritmo; 3) *Repetición* es cuando la música que suena ya se ha escuchado antes; y 4) *Silencio* es la ausencia de sonido (Kratz, 1989).

En cuanto a la validez del método, el autor indica que se hizo una validación interjueces (por dos jueces expertos en el campo), obteniendo los siguientes valores de fiabilidad, en las cuatro variables que componen la prueba: los valores .95 y .92 para la *exploración*, .76 y .86 para el *desarrollo*, .96 y .88 para la *repetición*, y .98 y .98 para el *silencio* (Tabla X). Siendo la correlación final entre las calificaciones de los jueces de 0.71.

Tabla 2. Validación interjueces del proceso de evaluación

Proceso	Juez 1	Juez 2
Exploración	.95	.92
Desarrollo	.76	.86
Repetición	.96	.88
Silencio	.98	.98

Fuente: Kratus, 1989

### Instrumentos para la recogida de datos de naturaleza cualitativa

Para la recogida de datos cualitativos, las técnicas e instrumentos de investigación han sido los que se detallan a continuación:

- Observación intensiva durante las sesiones colectivas e individuales del taller de improvisación. La investigadora, además de profesora, es el instrumento principal de observación y análisis de datos. Para guiar la observación de la propia investigadora, previamente se elaboraron unas preguntas tanto de observación psicológica como sociológica, con temáticas emic y etic.<sup>22</sup> Y además, durante las sesiones individuales se utilizó un instrumento diseñado para el registro rápido de algunos aspectos de cada improvisación, por ejemplo: ¿Hubo exploración?, ¿y desarrollo de ideas? Valorar la concentración. Expresividad y comunicación. Objetos de la memoria a largo plazo (repertorio, teoría)<sup>23</sup>.

El número de horas de observación ha sido próximo a las 100 horas: 24 horas de las sesiones colectivas (12h con cada grupo) y 79 clases individuales (de entre 45 minutos y 1 hora).

- Grabaciones de vídeo de todas las sesiones tanto colectivas como individuales, lo cual ha permitido el visionado posterior de al menos tres veces cada sesión.
- Cuaderno de campo anecdótico: en el cual se recoge la programación de las sesiones, ideas nuevas para próximas sesiones, y reflexiones de la profesora-investigadora.

<sup>22</sup> Véase ANEXO III-A: Guía de Observación.

<sup>23</sup> Véase ANEXO III-B: Tabla de registro



- Preguntas espontáneas y semiestructuradas durante las sesiones<sup>24</sup>.
- Cuestionarios iniciales a las familias<sup>25</sup>, que debían cubrir a modo de ficha del alumno/a, en la que se recoge información sobre sus estudios musicales previos, de la familia y experiencias previas con la improvisación musical, entre otras. Fueron cubiertas individualmente durante la sesión inicial de información a las familias y recogida del consentimiento informado, que se celebró en el conservatorio.
- Entrevistas a los participantes a mitad del taller<sup>26</sup> y al final del taller<sup>27</sup>. Las entrevistas a mitad del taller fueron realizadas de forma semiestructurada, y según las circunstancias del taller en pequeños grupos o individual, aprovechando momentos de descanso. las preguntas realizadas fueron: ¿Qué es improvisar?, ¿Habías improvisado antes?, ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?, ¿Alguna que no te haya gustado?, ¿Cuándo una improvisación es original y creativa? y ¿Qué sientes en el taller?

Las entrevistas finales fueron muy breves, tan solo tres preguntas realizadas en la última sesión individual del taller: 1) ¿Te ha gustado el taller? ¿Qué has aprendido?, 2) Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?, y 3) ¿Tú te has sorprendido de cómo lo hacías?

- Cuestionario final a los participantes<sup>28</sup> sobre su experiencia y las improvisaciones que más les han gustado. Lo han realizado individualmente y por escrito, mientras esperaban para entrar a su última sesión del MCTM-II.
- Entrevista final semiestructurada a las familias a través de tres hilos conductores pensados para dar pie a que libre y espontáneamente hablaran de sus hijos/as ayudando así a interpretar la realidad educativa y personal de los participantes: 1) preguntamos cómo han visto a su hijo/a durante el taller (motivación, práctica en casa, actitud); 2) hacemos referencia a algún aspecto que habían indicado ellos en la ficha inicial

---

<sup>24</sup> ANEXO III-C Preguntas semiestructuradas

<sup>25</sup> ANEXO IV-A Ficha del alumno

<sup>26</sup> ANEXO IV-E Entrevistas a los participantes a mitad del taller.

<sup>27</sup> ANEXO IV-G Entrevistas finales a los participantes.

<sup>28</sup> ANEXO IV-F Cuestionario final a los participantes

sobre su hijo/a (por ejemplo: sobre el ambiente musical en casa, su relación con el instrumento o sus gustos); 3) comento mis percepciones como profesora sobre el transcurrir del alumno en el taller, esperando una retroalimentación y sinceridad<sup>29</sup>. Para la realización de estas entrevistas fueron citados ex-profeso en el conservatorio tras la finalización del taller, y la realización fue individual con cada familia, sin los alumnos/as.

- Registro de comentarios de las familias durante la duración del taller (segundo trimestre 2019) (verbales, WhatsApp, correo electrónico).
- Reunión final con las familias: Sesión colectiva en el auditorio del Conservatorio donde se proyectan una selección de improvisaciones musicales del taller para las familias y después se entregan individualmente los resultados del MCTM-II, contrastando sus opiniones.

Para garantizar la validez de los datos se han sometido a la triangulación y al contraste entre las diferentes fuentes (observaciones, cuestionarios, preguntas semiestructuradas y entrevistas, tanto a los niños/as como a las familias).

### 3.3.3 Contexto y Procedimiento

#### Contexto

El sitio en el que transcurrió el taller de improvisación, así como la realización del test de pensamiento creativo musical (MCTM-II) y las entrevistas con las familias es el Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela (Galicia, España), centro público en el que se imparten enseñanzas de grado elemental y medio de música. Por ello, se trata de un contexto natural, no controlado, donde la actividad habitual es la celebración de clases de música contempladas en el plan de estudios de las enseñanzas artísticas musicales (conocidas también como de régimen especial).

---

<sup>29</sup> ANEXO IV-H Transcripción de las entrevistas finales a las familias.

Figura 3. Cabina de estudio



El lugar donde se celebraron las sesiones del taller de improvisación fue el Aula 28, un espacio amplio, destinado habitualmente a lenguaje musical; por ello, cuenta con piano vertical, mesa del docente con

ordenador, equipo de audio, pantalla, proyector y unas veinte sillas con brazo extensible para escritura. El aula donde se realizó el test de pensamiento creativo (MCTM-II) fue en la cabina de estudio 9 (Figura 3), en la cual se dispone de piano vertical, una mesa pequeña, dos sillas y un atril. En este mismo espacio se llevaron a cabo las sesiones individuales del taller de improvisación y las entrevistas con las familias.

## Procedimiento

*MCTM-II, Medida del pensamiento creativo en música (Measure of Creative Thinking in Music)* (Webster, 1994)

El MCTM-II lo realizaron individualmente todos los participantes, guiados por la investigadora, en las cabinas del conservatorio, la semana previa al inicio del taller (evaluación pre, enero 2019); y dos semanas después del final (evaluación post, finales de abril 2019) (ver Figura 4 y 5).

En las instrucciones del mismo se especifican los materiales necesarios:

El MCTM II utiliza tres conjuntos de instrumentos: (1) una bola redonda de "esponja" de aproximadamente 4 " de diámetro, (2) un micrófono delante del piano conectado a un amplificador y altavoz, y (3) un temple block de cinco sonidos diferentes con un mazo. Los instrumentos son de fácil acceso y pueden ser tocados fácilmente por niños que no han tenido formación musical. Hay un breve período de calentamiento que está diseñado para familiarizar a los niños con las técnicas simples necesarias para tocar los instrumentos. Todas las actividades se realizan en una habitación privada con solo el niño y el administrador. Todas las tareas son videograbadas. Requiere alrededor de 20 a 25 minutos para administrar por niño (Webster, 1994, p. 2)<sup>30</sup>.

Figura 4. Materiales del MCTM-II



Figura 5. Actividad Viaje espacial



Nota. Materiales: piano, pelota, temple block y micrófono amplificado.

Con cada participante la duración se ajustó a la que se señala en las instrucciones, entre 20 y 30 minutos, dependiendo de la extensión de la respuesta musical de cada uno. Los participantes desconocían el objetivo evaluador de la prueba y se mostraron relajados e ilusionados al llegar. En la realización del test posterior al taller, tres meses después, apenas recordaban nada de las actividades del MCTM-II, probablemente porque el test es muy breve y se convierte en una experiencia efímera.

Tal y como se recomendaba en las instrucciones de la prueba, las evaluaciones se grabaron en vídeo para su posterior análisis por la investigadora y otros dos expertos, a los que se les informó del procedimiento y entregó los materiales para la evaluación; y, siguiendo las indicaciones del

<sup>30</sup> ANEXO II-A: Manual de Instrucciones para la administración del MCTM-II

test, visionaron los vídeos y cubrieron las planillas de evaluación<sup>31</sup>. Además, se ha seguido el procedimiento descrito en la guía de instrucciones para la puntuación de todos parámetros.

Más allá de ser una medida estandarizada, el test ha sido una herramienta introductoria útil para el taller posterior, ya que el hecho de tener un micrófono con amplificador, tocar el piano con una pelota y tocar un instrumento nuevo (el temple block) ha sido para ellos emocionante e ilusionante (Figuras 4 y 5). Estaban sorprendidos y ha hecho que aumentaran las expectativas respecto al taller.

### Factores y procesos creativos

Con el objetivo de complementar y ampliar los resultados del MCTM-II, se ha realizado un análisis cuantitativo de los datos extraídos a través de la observación de las improvisaciones de los estudiantes, codificando los resultados en torno a factores de la creatividad musical y a procesos creativos. Tras un largo proceso de depuración, en el cual se eliminaron muchas categorías, se analizaron los datos de 4 improvisaciones de cada participante: dos de las primeras sesiones (*Viaje a Chinay Punto y Línea*); y dos de las últimas sesiones (*Raga Bhopali y Tú y yo: acción y emoción*).

Se han recogido y analizado los datos de dos factores esenciales de la creatividad musical: la fluidez de ideas y la variabilidad de las mismas; así como los procesos creativos de exploración, elaboración, repetición y silencio, utilizando mediciones estandarizadas de referencia (Barbot y Lubart, 2007; Kratus, 1989). Se ha realizado otra medición de la fluidez musical para complementar y contrastar con los resultados obtenidos en el MCTM-II, entendiendo que, más allá de la duración de los procesos creativos, la fluidez se evalúa en función del número de ideas. Se han seleccionado dos mediciones diferentes, basadas en el Test de Expresión Musical (TEM) (Barbot y Lubart, 2007): 1) La fluidez ideacional, entendida como el número de ideas musicales que aparecen; y, 2) la fluidez exploratoria, entendida como el tiempo que se tarda en que aparezca una nueva idea musical (tiempo de duración dividido entre el número de ideas).

---

<sup>31</sup> Ver ANEXO II-C: Materiales entregados a los jueces: planilla evaluadora e instrucciones.



grupales. Sólo hay una alumna que no ha participado en ninguna sesión individual por problema de horarios.

El taller de improvisación ha tenido un enfoque dinámico y participativo. La profesora ha llevado al aula propuestas de improvisación colectiva e individual a través de juegos y dinámicas de grupo que después los participantes durante la semana trabajaban en casa o en sesión individual. El piano ha sido el instrumento principal, al que en cada sesión se incorporaban otros instrumentos de pequeña percusión, micrófonos, amplificadores, un teclado digital, medios audiovisuales e incluso otros instrumentos musicales que tocaban los participantes. La mayoría de las improvisaciones han sido ideadas por la profesora para que fueran herramientas fáciles de usar en el aula, que necesitaran pocas instrucciones y fueran un instrumento motivador y adaptable a distintos niveles y circunstancias. Todas ellas se han introducido en las sesiones colectivas, ya que el propio grupo hacía de impulsor de la motivación, aunque en muchas de ellas la realización era individual.

El dinamismo de las clases y la sorpresa han sido dos ejes característicos de la metodología, para lo cual se ha realizado una combinación de actividades y propuestas distribuidas en distintas sesiones (Tabla 4). Inicialmente se llevaron a cabo juegos de calentamiento musical e improvisaciones con las que todos/as se pudieran sentir bien, ya sea por la poca exigencia musical, como en la actividad *Viaje a China* (improvisación en las teclas negras del piano), o por la novedad de la experiencia, como en *Punto y Línea* para dos jugadores (con asombrosas instrucciones pues la partitura solo tiene líneas y puntos) o *Canción ABA* (en la que hay que inventar las propias pautas para improvisar).

Posteriormente hubo dos secciones importantes del taller en las que se planteó la clase como un viaje, a Egipto y a la India, ambientando el aula, llevando a cabo actividades relacionadas (hablando de los países, disfrazándose...) y realizando varias improvisaciones. Por un lado, se realizaron improvisaciones musicales basadas en escalas tradicionales como *Raga Bhopali* o dos basadas en la escala *Hijaz Kar. El encantador de serpientes y Los Camellos*, y, por otro lado, para trabajar la asociación musical, improvisaciones colectivas partiendo de fenómenos como el Mar Rojo, una tormenta marina, y creaciones musicales individuales basadas en los movimientos de un animal

acuático elegido por cada participante, así como la improvisación sobre una imagen pintada en una tela, *Batik*.

Tabla 4. Resumen de las temáticas en las sesiones colectivas.

SESIONES COLECTIVAS	TEMÁTICA E IMPROVISACIONES
SESIÓN 1	Juegos de calentamiento. Comienza el viaje, Punto y línea, Canción ABA, Viaje a China.
SESIÓN 2	Viaje a Egipto. Caminando por el desierto, Los Camellos, El encantador de serpientes, Serpiente-Dios.
SESIÓN 3	El Mar Rojo y Animal acuático.
SESIONES 4 Y 5	Recapitulación de todas las temáticas e improvisaciones realizadas.
SESIONES 6, 7 Y 8	Minimalismo. Minimalismo I, Minimalismo II, Minimalismo III, Pequeña fórmula minimalista.
SESIONES 9 Y 10	Viaje a La India. Raga Bhopali, Batik.
SESIONES 11 Y 12	Tú y yo: acción y emoción, Bajo Alberti, En La menor.

Nota. Organigrama de las sesiones colectivas, pues las individuales se adaptaron a cada participante.

Más adelante fueron implementadas improvisaciones basadas en conceptos musicales, como *Minimalismo* y *Bajo Alberti*. En ambas se ha partido de fórmulas musicales de éxito que además están de actualidad, trabajando improvisaciones sobre fórmulas y texturas. El minimalismo se trabajó con improvisaciones individuales y también con una creación colectiva. El grupo 2 (10-11 años) realizaron algunas improvisaciones que técnicamente no podrían realizar el grupo de pequeños, y que se introdujeron por ser fórmulas musicales altamente motivadoras y para poder observar algunos procesos psicológicos específicos, *Bajo Alberti* y *En La menor* (basada en la cadencia fría).

Finalmente, en las dos últimas sesiones, ha sido introducida a modo de juego la improvisación *Tú y yo: acción y emoción*, para explorar el pensamiento



metafórico a través de improvisaciones por parejas tocando emociones y acciones que los demás deben adivinar<sup>32</sup>.

Las sesiones individuales se han planteado como un refuerzo de las colectivas, ya que algunos alumnos/as necesitaban ayuda extra para que aprendieran las pautas musicales, o sea, la partitura (algunos no sabían leer las notas, la duración de las figuras...), pero también eran un momento fantástico para poder observar con más detenimiento cómo era su proceso creativo, su cognición y hacerles preguntas. Se ha llevado un seguimiento día a día para que ningún alumno se quedara sin hacer ninguna improvisación, aunque combinar objetivos didácticos (implícitos a mi rol como profesora) y de investigación ha supuesto mucho esfuerzo.

Para el análisis de los datos cualitativos, en primer lugar, se ha realizado el visionado de todos los vídeos, sesión a sesión, y la lectura de las notas del registro anecdótico. Para tener registradas todas las improvisaciones realizadas por cada participante se ha cubierto una tabla<sup>33</sup> en la que se anotaron los datos de cada improvisación, como su duración y observaciones, asignando un nombre a cada vídeo. El análisis de las notas del cuaderno campo se hizo ya mientras se realizaban las observaciones y en el momento de su registro. Este análisis preliminar ha fomentado la autorreflexión, facilitando una comprensión profunda, la creación de significados y revelando temas emergentes para la investigación.

Durante el análisis de los datos cualitativos se ha buscado el extrañamiento del etnógrafo, intentado atribuir significado y comprensión a lo observado, intentando alejándome de mi visión como educadora. Además, para ello se han establecido diferentes categorías para codificar los datos. Las categorías a priori han sido complementadas por otras emergentes, que surgieron durante el visionado de los vídeos y, finalmente, muchas fueron eliminadas del estudio definitivo para intentar acotar el campo, o bien porque no tenían resultados relevantes. Tras el visionado de los vídeos y la codificación de las sesiones, realizamos la transcripción de entrevistas y algunas actividades

---

<sup>32</sup> Para ver en más detalle las improvisaciones, consultar ANEXO III-A: Improvisaciones: instrucciones y partituras.

<sup>33</sup> Tabla de Registro de sesiones ANEXO III-E

del aula, y su codificación utilizando el software Atlas-ti. Es destacable la continua reelaboración y la eliminación de categorías, y la selección de los casos más relevantes para ilustrar el discurso y sus complejidades y paradojas.

Finalmente, de los dos bloques de categorías iniciales (socioculturales y psicológicas) decidimos utilizar los datos del primer bloque, centrándonos en el estudio cualitativo-sociocultural de la experiencia: “Bloque 1: La importancia del contexto, factores, visión sociocultural de la creatividad. La creatividad como proceso en un tiempo y espacio”. Las categorías y los datos referentes a procesos cognitivos y creativos involucrados en la improvisación se han descartado de este análisis, principalmente por no encontrar modelos de referencia que desde la psicología aborden estos temas de forma cualitativa. Las categorías y subcategorías finales son las que se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Categorías utilizadas para el análisis de datos cualitativo.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
A.- ALUMNADO (PREDISPOSICIÓN, EVOLUCIÓN...)	A1: Experiencias, creencias e ideas previas en torno a la improvisación musical y la creatividad
	A2: Las familias
	A3: Destrezas, gustos e intereses y conocimientos (que condicionan la experiencia)
	A4: Actitudes (evolución de las actitudes de los niños/as)
B.- EL ESPACIO EDUCATIVO	B1: Contexto físico, psicológico y sociocultural
	B2: Limitaciones del espacio y el centro. (contexto físico)
	B3: Espacio integrador
C.- METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES	C1: Escenarios
	C2: Función sesiones colectivas /individuales
D.- EL ROL DE LA PROFESORA	D1: Rol que me atribuyo, comportamientos y dilemas.
	D2: El rol que me atribuyen los alumnos y familias

Por último, de la interacción de las categorías pasamos a la creación de hallazgos en los que se han estructurado los resultados cualitativos. Esta investigación cualitativa es multifocal y dialógica, siendo la generalización

ideográfica a nuestra muestra, no nomotética, y por eso en lugar de validez hablamos de legitimar, de credibilidad y de transferibilidad, intentando cumplir con los criterios de calidad atribuidos por Lincoln y Guba (1985) a una investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación.

## **4. RESULTADOS CUANTITATIVOS: FACTORES Y PROCESOS CREATIVOS**

### **4.1 Medida del Pensamiento Creativo Musical (MCTM-II Webster, 1994)<sup>34</sup>**

Como se ha señalado en el marco teórico y los antecedentes (capítulo 2), el MCTM-II es un instrumento que se ha utilizado en bastantes investigaciones previas, especialmente del ámbito de la educación musical; ya que como herramienta para evaluar la creatividad musical de los niños/as es sencilla de manejar y accesible. En esta investigación, se ha utilizado antes (pre) y después (post) del taller de improvisación (véase capítulo 3, sección 3.3.3). Las puntuaciones de los factores de extensión (EM) y flexibilidad musical (FM) los asignó la profesora-investigadora siguiendo las instrucciones de la prueba; y para la evaluación de la originalidad (OM) y sintaxis (SM), se ha contado además con dos jueces, tal y como recomienda el protocolo del MCTM-II<sup>35</sup>.

#### **4.1.1 Análisis de datos y resultados**

El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico SPSS, versión 24, para Windows. Debido al reducido número de participantes (N=17) se ha recurrido a pruebas no paramétricas. En primer lugar, se compararon las medias de los dos grupos llevando a cabo la prueba U de Mann-Whitney, cuyos resultados permitieron comprobar que los dos conjuntos de muestras, en este caso pareadas, presentaban diferencias de distribución: EM (U = 19.000; p = .118), FM (U = 28.000; p = .494), OM (U = 24.500; p = .305) y SM (U = 32.500; p = .807). Posteriormente, se calcularon las medias y las desviaciones típicas de cada uno de los factores del MCTM-II en las evaluaciones pre y post, como se puede ver en la Tabla 6.

---

<sup>34</sup> Los resultados de esta sección han sido publicados (Navarro, L. y Chacón-López, H., 2021)

<sup>35</sup> Ver ANEXO II-B: Breve CV de los dos jueces.

Tabla 6. Resultados de las medias y desviaciones típicas de cada factor del MCTM-II, tanto en la evaluación pre y post

FACTORES	PRE		POST	
	M	DT	M	DT
EM	296.94	97.07	628.00	223.42
FM	34.64	12.67	53.94	9.03
OM	10.33	3.69	18.09	2.38
SM	5.25	2.33	9.54	1.03

Nota: M: media; DT: desviación típica. EM (extensión musical): extensión, duración en segundos; FM (flexibilidad musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 84; OM (originalidad musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 24; SM (sintaxis musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 12.

Como puede observarse, la media muestra el incremento de las puntuaciones en los cuatro factores de creatividad tras la intervención: La extensión musical (EM) pasa de una media de 296.94 segundos improvisando a 628.00 segundos, lo cual supone más del doble; en flexibilidad musical (FM) se pasa de una puntuación media de 34.67 a una puntuación media de 53.94 (lo que supone un incremento del 23%); la originalidad musical (OM) pasa de una puntuación pre de 10.33 a una post de 18.09 (se incrementa un 34%); y la sintaxis musical (SM) pasa de 5.25 a 9.54 (lo que supone un incremento del 36%). Sin embargo, la desviación típica disminuye notablemente en todos los factores, a excepción de la extensión musical (EM) que aumenta considerablemente (de 97.07 a 223.42 segundos).

Para determinar cambios en los dos grupos (pequeños y mayores) en las evaluaciones pre y post, se calcularon las medias de las puntuaciones de los factores, así como las desviaciones típicas (ver Tabla 7). Y se realizó el Test de Wilcoxon, que mostró diferencias estadísticamente significativas en todos los factores (EM, FM, OM, OS) (Tabla 7).

Respecto a los valores de la media, cabe destacar cómo el grupo de pequeños mantiene una puntuación inferior al grupo de mayores en todas las mediciones, excepto en el valor pre de la sintaxis musical, que es 5.43 la media del grupo de pequeños y 5.00 la de los mayores. Puede afirmarse que la variabilidad y diferencia entre los participantes de ambos grupos ha sido mayor en la prueba pre-intervención. El caso de la desviación típica (DT) es llamativo,

porque en el grupo de los pequeños se mantiene sin apenas variación, pasando por ejemplo de una medición 10.69 a 9.85 en la flexibilidad musical (FM), lo cual es una diferencia de 0.74. Sin embargo, en el grupo de mayores, la DT va a descender notablemente en las mediciones post, pasando por ejemplo de una desviación pre de 15.86 a una de 8.48 en la flexibilidad musical (FM).

Tabla 7. Resultados de las evaluaciones pre y post en todos los factores diferenciado por grupos

FACTOR	EVALUACIÓN	GRUPOS	M	DT	Z	<i>p</i>
EM	Pre	Pequeños	276.80	92.49	-3.621	.000
		Mayores	325.71	103.20		
	Post	Pequeños	573.20	225.27		
		Mayores	706.28	211.74		
FM	Pre	Pequeños	33.50	10.69	-3.577	.000
		Mayores	36.28	15.86		
	Post	Pequeños	53.90	9.85		
		Mayores	54.00	8.48		
OM	Pre	Pequeños	9.90	3.13	-3.625	.000
		Mayores	10.95	4.57		
	Post	Pequeños	17.93	2.66		
		Mayores	18.33	2.09		
SM	Pre	Pequeños	5.43	1.99	-3.624	.000
		Mayores	5.00	2.90		
	Post	Pequeños	9.46	1.06		
		Mayores	9.66	1.05		

Nota: M: media; DT: desviación típica EM (extensión musical): extensión, duración en segundos; FM (flexibilidad musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 84; OM (originalidad musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 24; SM (sintaxis musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 12.

Es destacable el caso de la sintaxis musical (SM), como el factor cuya desviación típica disminuye más descendiendo de 1.99 a 1.06 en los pequeños, y más de la mitad en los mayores (de 2.99 a 1.05). Y también destaca el factor de la extensión musical (EM), cuyos datos de la desviación típica son menores en la evaluación pre, siendo mayor la variabilidad en la evaluación post (evolucionando de 92.49 a 225.27 segundos en los pequeños y de 103.20 a 211.74 segundos en los mayores), lo cual implica que las diferencias del tiempo de improvisación entre los participantes son mayores post intervención.

Por otro lado, se ha considerado importante analizar la mediana, ya que tratándose de evaluar el comportamiento humano es muy significativo tener

presente la distribución de datos en torno a esta medida, que deja por encima y por debajo igual cantidad de participantes (Tabla 8).

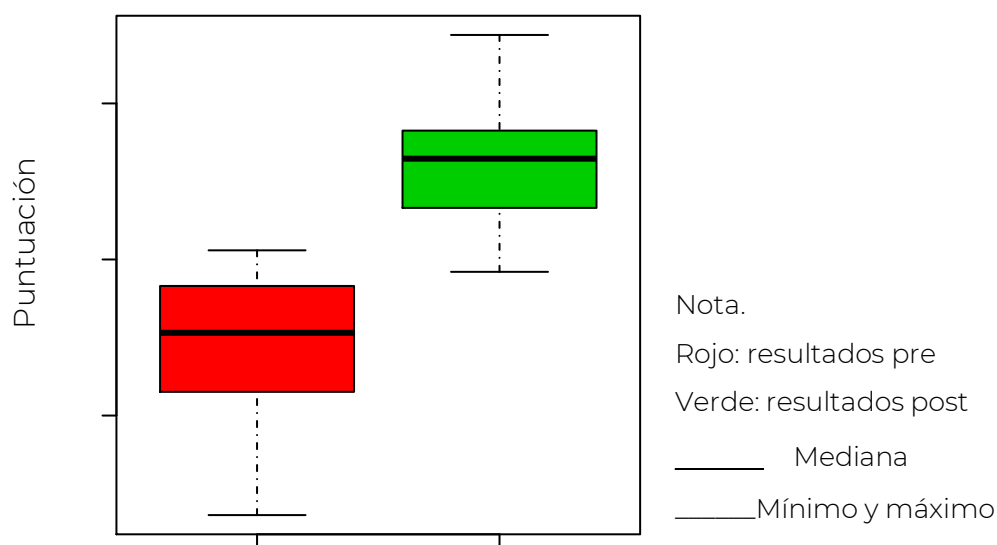
Tabla 8. Distribuciones de la mediana, percentil 25 y percentil 75 en los cuatro factores

FACTORES	MEDIANA		PERCENTIL 25		PERCENTIL 75	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
EM	307.00	549.00	238.00	480	361.50	772.00
FM	37.00	52.00	23.50	49.50	46.00	62.00
OM	10.66	17.66	7.50	16.33	13.33	20.16
SM	5.66	9.66	3.33	8.83	7.16	10.16

Nota: EM (extensión musical): extensión, duración en segundos; FM (flexibilidad musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 84; OM (originalidad musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 24; SM (sintaxis musical): la puntuación máxima que el test permite obtener es 12.

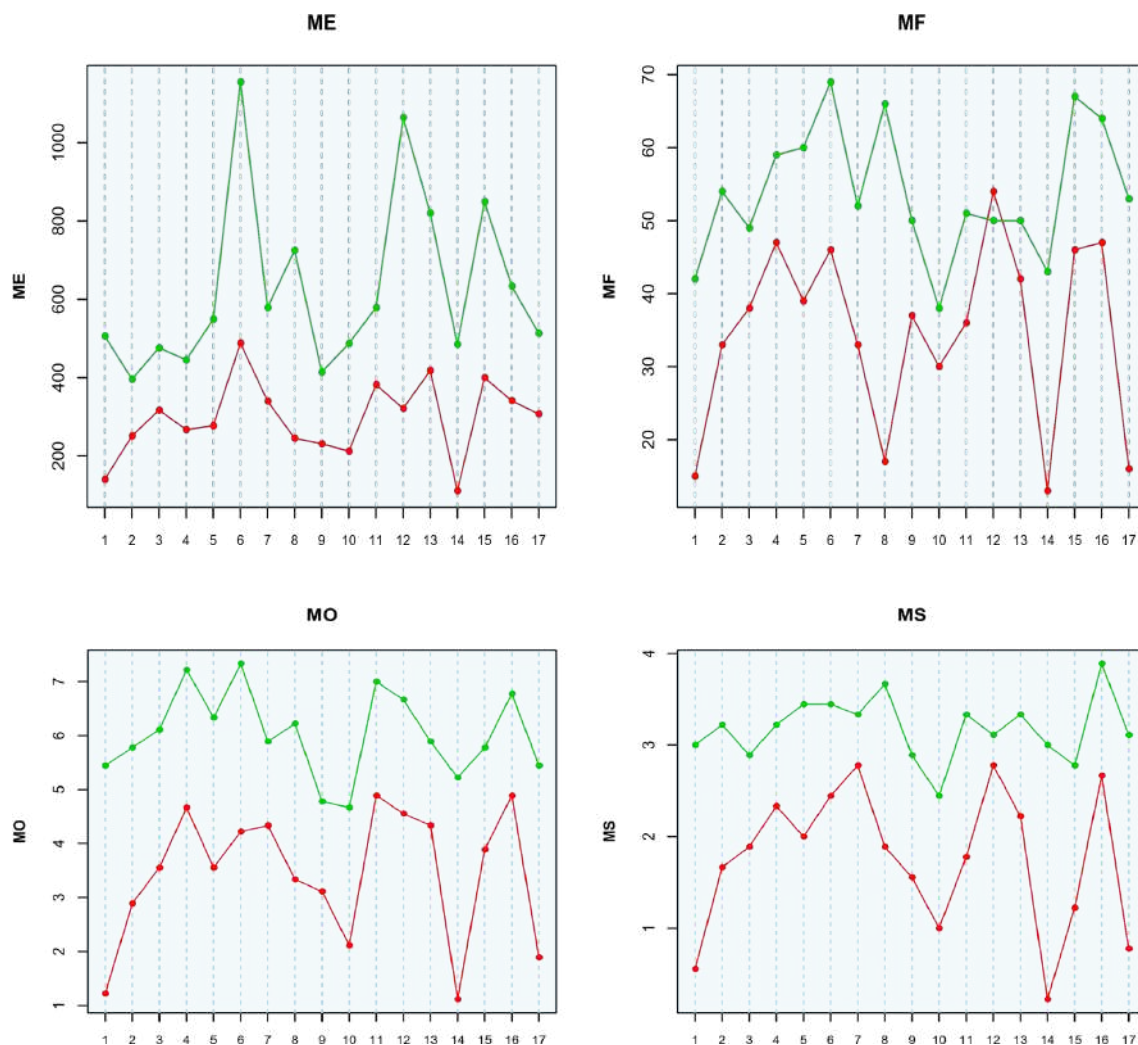
Observando estas puntuaciones se puede comprobar que la diferencia entre los datos de la media y la mediana es insignificante. Tan sólo sería relevante señalar que en los datos post de la extensión musical (EM), la mediana es inferior (549) a la media (628), debido a que algunos participantes tuvieron puntuaciones muy altas en extensión musical (EM), resultando en un ascenso considerable de la media. En el siguiente diagrama de cajas (Figura 6) se puede apreciar visualmente la síntesis de los resultados, es decir, la diferencia entre las puntuaciones pre y post intervención.

Figura 6. Diagrama de cajas: comparativa pre y post intervención



Igualmente, en la Figura 7, se muestra el análisis comparativo de los factores y su evolución, en el cual se observa la progresión de los cuatro, de un modo diferente.

Figura 7. Diagrama de líneas que muestra la evolución de los cuatro factores



Nota 1. EM (extensión musical); FM (flexibilidad musical); OM (originalidad musical); SM (síntaxis musical)

Nota 2. Rojo: resultados test inicial (pre); Verde: resultados test final (post)

Nota 3. Numeración 1-17: participantes, siendo del 1 al 10 (grupo de pequeños) y del 11 al 17 (grupo de mayores).

Observando las gráficas, puede destacarse que tan solo en uno de los participantes (el número 12) y en uno de los factores, la flexibilidad musical (FM), la puntuación post es menor a la puntuación pre. Para analizar esta situación debe considerarse que el test puntúa la flexibilidad asignando al uso de cada instrumento musical (piano, temple block y micrófono) unos puntos determinados. Las respuestas del participante número 12 (Olmo) en el test post



estuvieron centradas en el uso del piano casi exclusivamente, perdiendo muchos puntos al no usar en su respuesta los otros instrumentos.

Sin embargo, en líneas generales, destaca la considerable evolución de todos los factores después de la intervención. Aun comprobando que se ha producido evolución en los cuatro factores, es interesante indagar cuál ha evolucionado más y de qué modo lo ha hecho. La Tabla 5 muestra el análisis de estos datos, presentando las medias estandarizadas y las desviaciones típicas de todos los factores, en las medidas pre y post intervención.

Tabla 9. Medias estandarizadas, desviaciones típicas y evolución de los 4 factores, pre y post intervención, en cada uno de los grupos

	PEQUEÑOS					MAYORES				
	Pre		Post		Evolución	Pre		Post		Evolución
	M	DT	M	DT		M	DT	M	DT	
EM	-.77	.39	.46	.94	1.23	-.57	.43	1.02	.87	1.59
FM	-.73	.73	.65	.67	1.38	-.54	1.08	.66	.59	1.20
OM	-.86	.63	.74	.53	1.60	-.65	.92	.82	.42	1.47
SM	-.69	.70	.73	.38	1.42	-.85	1.03	.80	.37	1.65

Nota 1. M= media; DT= desviación típica; EM (extensión musical); FM (flexibilidad musical); OM (originalidad musical); SM (sintaxis musical)

Nota 2. Los valores están estandarizados (en los valores negativos, cuanto más se aproxima la cifra al cero, más alto es su valor).

Se observa que el factor que más ha evolucionado en el grupo de pequeños es la originalidad musical (OM); y aquel factor que ha sufrido una mejoría más importante en el grupo de mayores es la sintaxis musical (SM). Además, se pueden comentar varias cuestiones:

- En las medias pre, el factor que más destaca en el grupo de pequeños es la sintaxis musical (SM), en la cual tienen una puntuación significativamente más alta que el grupo de los mayores.

- En las medias pre, el factor que más destaca en el grupo de mayores es la flexibilidad musical (FM), seguido por la extensión musical (EM); siendo destacable la diferencia con la puntuación de la sintaxis musical (SM).

- En las medias pre del grupo de pequeños, aquel que recibe peores resultados es la originalidad (OM); sin embargo, es el factor que más puntuación recibe en las medidas post.

- En las medidas post del grupo de mayores destaca la mayor puntuación del factor tiempo y la extensión (EM); y la menor puntuación para la flexibilidad musical (MF), que sin embargo fue el factor que mayor puntuación tuvo en la evaluación pre. La originalidad (OM) y la sintaxis (SM) parece que han evolucionado equilibradamente.

Asimismo, se llevó a cabo un análisis de Correlación de Pearson, resultando que prácticamente todas las correlaciones entre los factores del MCTM-II fueron altamente significativas ( $p < .01$ ), pero su análisis da lugar a diversas estimaciones. En la Tabla 10 se puede observar cómo todas las correlaciones, tanto pre como post, pueden ser consideradas como buenas, lo cual implicaría que los cuatro factores son representativos del pensamiento creativo que mide el test.

Tabla 10. Correlación de Pearson de los cuatro factores

	EM-FM	EM-OM	EM-SM	FM-OM	FM-MS	OM-MS
R	.663**	.757**	.631**	.831**	.754**	.894**
$p$	.004	.000	.007	.000	.000	.000

Nota 1: \*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Nota 2: EM (extensión musical); FM (flexibilidad musical); OM (originalidad musical); SM (sintaxis musical).

En cuanto a la validez interna y fiabilidad de los resultados en relación a los tres jueces participantes (la investigadora y dos expertos en la materia), que han puntuado los valores de originalidad (OM) y sintaxis musical (SM), siguiendo las recomendaciones de las instrucciones del MCTM-II, se ha considerado fundamental para la confiabilidad de los resultados aportar los datos de la correlación entre las puntuaciones de los tres jueces, con una significatividad de  $p < .01$  para todas las comparaciones entre los tres jueces en la evaluación pre (SM y OM) y en la evaluación post de la originalidad (OM); y un valor de  $p < .05$  en la evaluación post de la sintaxis musical (SM). La correlación según el índice de Pearson es  $r = .76$ , lo cual es buena correlación, que da confianza en la validez de los resultados.

## 4.1.2 Discusión

### Los efectos del taller de improvisación

La conclusión principal de este estudio es que la intervención ha resultado estadísticamente significativa para el desarrollo de la creatividad musical. Los resultados apuntan claramente en esta dirección, al poner de relieve que las puntuaciones obtenidas en la evaluación pre-intervención son inferiores a las conseguidas en la post-intervención, en todos/as los participantes (N = 17).

Las investigaciones previas basadas en el procedimiento MCTM y centradas en estudiar los efectos de un programa educativo tuvieron hallazgos desiguales. Baek (2009) mostró una mejora considerable en todas las mediciones post del grupo experimental, con una diferencia significativa en los factores de extensión musical, flexibilidad musical y originalidad musical. Sin embargo, Amchin (1995) no encontró ninguna mejora comparando los resultados pre y post, ni en el grupo control ni en el grupo experimental, siendo interpretada como evidencia de que no había tenido lugar el desarrollo del pensamiento musical. No obstante, Amchin (1995) explica que los ejercicios musicales utilizados en el aula se basaban en instrumentos Orff y patrones rítmicos y tonales, una metodología completamente diferente a la propuesta por el MCTM que se basa en un uso menos tradicional de la organización musical. Por lo tanto, una intervención basada en propuestas más abiertas estaría más en relación con las actividades del MCTM. Nuestro estudio utilizó una variedad de ejercicios de improvisación, algunos basados en patrones musicales y otros centrados en el pensamiento metafórico, proponiendo asociaciones con imágenes, fenómenos naturales, sentimientos o acciones; y se puede afirmar que la improvisación como herramienta didáctica desarrolló la creatividad musical, como Koutsoupidou (2008) también demostró, señalando que los grupos experimentales de improvisación lograron puntuaciones más altas en el pensamiento creativo medido por el MCTM-II.

Basándonos en la interpretación de los datos expuestos en el análisis estadístico, se intenta dar respuesta a algunos interrogantes sobre el porqué

de los datos generales y, especialmente, algunas explicaciones a puntuaciones que pudieran ser inusuales o al menos llamativas.

### **Comparación de grupos: interpretación general y evaluación por factores**

Comparando la evolución de los participantes del grupo 1 (8-9 años) y del grupo 2 (10-11 años) encontramos que la desviación típica (DT) ha sido una de las principales diferencias entre ambos grupos, ya que mientras en el de pequeños evoluciona muy poco, en el de mayores lo hace descendiendo significativamente, lo cual indica que las diferencias iniciales entre los participantes del grupo de mayores tienden a minimizarse, fruto del entrenamiento.

*Extensión Musical.* Son reseñables los resultados acerca de la duración de los procesos de los niños/as improvisando, que en esta prueba se mide a través del factor de la extensión musical (EM). Observamos como la desviación típica de la extensión musical (EM) aumenta considerablemente, siendo el único factor que lo hace. En general todos los participantes del primer test improvisaron sin muchas diferencias de tiempo, pero después de la intervención, son más propensos a tocar más tiempo, aumentando al doble la media de la extensión de los procesos musicales, y algunos participantes con valores tan destacados que crean una gran desviación de la media (la mediana, 549, es inferior a la media, 628). También en otras investigaciones de diseño similar que usa como instrumento el MCTM-II, como Lindblom (2017), mostró una notable mejora en los resultados post-test, siendo el aumento de la EM uno de los cambios más significativos (un promedio del 78%); también en Baek (2009) la desviación típica (DT) de la extensión musical (EM) sufre un gran aumento, pasando de 73.52 en la prueba pre a 105.55 en la prueba post. Todo parece demostrar que tras un entrenamiento es natural que los individuos se desarrollen y en este caso concreto lo han hecho de forma muy diversa y variable los unos respecto a los otros, lo cual puede ser considerado un aspecto positivo que se relacione con el aprendizaje constructivista, la zona de desarrollo próximo e incluso con la personalización del aprendizaje.

En cambio, en una investigación, con similitudes a la nuestra, sobre los efectos de las improvisaciones musicales, Koutsoupidou & Hargreaves (2009) concluyeron que la extensión musical fue el único factor que no se vio afectado por el programa de intervención, no mejorando los resultados posteriores a la intervención, y afirmando: "El valor de la extensión como medida del pensamiento creativo debe reconsiderarse si se realizan revisiones del MCTM-II en el futuro" (p.266). Probablemente este resultado se deba a la edad de los participantes de su estudio, pues son niños/as de 6 años, ya que otros instrumentos estandarizados para la creatividad musical, además de Webster, también destacan la importancia de la extensión musical vinculándola con la categoría de fluidez (Barbot y Lubart, 2012).

*Flexibilidad Musical.* Torrance (1962) definió la flexibilidad como "el número de diferentes categorías de respuestas pertinentes", caracterizando este parámetro que será utilizado por la mayoría de las mediciones para evaluar la creatividad musical (Baltzer, 1988; Barbot y Lubart, 2012; Gorder, 1980; Vaughan y Myers, 1971). Las instrucciones del MCTM-II (Webster, 1994) proponen medir tan sólo tres parámetros musicales como evaluadores de la flexibilidad musical: intensidad, altura y tempo, probablemente porque esta prueba está diseñada para poder evaluar a niños/as sin experiencia musical. Por lo tanto, otros instrumentos, como el TEM (Barbot y Lubart, 2012) aplicaron una evaluación más compleja para este factor, basando la evaluación en cambios gestuales, instrumentales y otras categorías como la variación melódica y rítmica.

*Sintaxis Musical.* En el MCTM -II las pautas para evaluar la sintaxis musical tienen que ver con la lógica sintáctica de la interpretación musical, con el sentido de la forma, la elaboración de motivos, repeticiones, fraseo o la consecución del clímax; lo cual hace pensar que el grupo con más experiencia musical debería tener mayor puntuación (Koutsoupidou y Hargreaves, 2009). Sin embargo, no podemos olvidar que es una prueba pensada inicialmente para niños/as de 6 a 10 años. En este sentido, en la prueba pre-intervención de los pequeños (grupo 1, 8-9 años), la sintaxis musical (SM) es el factor que más puntuación ha recibido, teniendo una media bastante más alta que los mayores (grupo 2, 10-11 años), porque probablemente las actividades que plantea el test a modo de juegos con personajes como un robot o una rana

sean más próximas a los gustos de los niños/as más pequeños, que a los de 10 y 11 años de hoy en día.

En este sentido, los mayores se mostraron más cerrados en sus propuestas musicales durante el primer test, les costó entrar en una nueva lógica musical, siendo la sintaxis musical (SM) el factor con peor puntuación media en los datos pre test, y sin embargo, es el factor que más mejora de los cuatro, mostrando que la intervención ha tenido efecto eliminando diferencias entre los participantes fruto de que han desarrollado aspectos musicales que este factor de creatividad entraña (habilidades relacionadas con el desarrollo de la forma y el sentido musical). Y además, finalmente, en ambos grupos, la sintaxis musical ha sido el factor cuya desviación típica más ha disminuido en las medidas post intervención descendiendo a más de la mitad (de .83 a .36 en sus medidas estandarizadas), pudiendo interpretarse que el aprendizaje y la improvisación musical han contribuido al desarrollo de la sintaxis musical de los niños/as, igualando a los participantes en este factor del pensamiento creativo.

Sin embargo, en la presente investigación, la sintaxis musical entendida como sentido de forma general fue evidente en las respuestas musicales de los niños, incluso desde el principio, como se hace referencia en los comentarios de los expertos sobre la sintaxis musical en la<sup>36</sup> evaluación pre-test:

Experto 1 (Alejandro) escribió:

“Clara exposición de las partes” (Yolanda, group 1, Space Voyage)

“Elaboración de la tímbrica, voz y tesitura” (Sebas, group 1, Free Composition)

“Forma clara” (Pol, group 1, Frog Music)

“Puntos de reposo, usa el acabado y la forma” (Pit, group 1, Free Composition)

“Sentido de la forma musical y fraseo” (Nube, group 2, Frog Music)

---

<sup>36</sup>En las instrucciones del MCTM-II (ANEXO II-A), se solicita a los jueces que justifiquen sus respuestas: "Para calificaciones de "3" o superior, señale brevemente las cualidades que sirven como base para su calificación"(pág. 20)

“Claridad en las transiciones entre las partes” (Nube, group 2, Space Voyage)

“Crea una lógica con varios recursos, un principio y un fin claros” (Viola, group 2, Frog Music)

“Coherencia, forma y dinámica” (Olmo, group 2, Frog Music)

“Conclusión clara sobre las tres páginas en blanco” (Viola, group 2, Free Composition)

Experta 2 (María José) escribió:

“Construcción original, silencios para las partes” (Iria, group 1, Space Voyage)

“Empleo de diferentes elementos para cada escena, bien diferenciados. Buen uso de las dinámicas en relación a las imágenes” (Astrid, group 1, Space Voyage)

“Buena construcción de las frases musicales en relación a las escenas” (Enma, group 2, Space Voyage)

“Extensión de las frases, elaboración del discurso a partir de pequeños motivos” (Leolo, group 2, Free Composition)

“Buena consecución de las escenas” (Nube, group 2, Space Voyage)

*Originalidad Musical.* También es importante destacar la evolución del factor de la originalidad musical (OM) en el grupo de los pequeños, que pasó de ser el factor con peor puntuación en el análisis pre-intervención, a ser el factor de mayor puntuación en el test post, lo cual podría implicar que realmente se ha abierto una puerta al pensamiento divergente, y sobre todo a explorar e indagar en lo *inusual*, que es la acepción que el MCTM-II propone para originalidad musical. Curiosamente, los factores con peor puntuación para cada grupo (originalidad en los pequeños y sintaxis en los mayores) son los que más han mejorado finalmente.

### **Correlaciones entre los factores**

En este estudio se han encontrado evidencias de la intensa correlación entre la originalidad y la sintaxis, por un lado, y también entre la originalidad y la flexibilidad. La correlación más alta en nuestra investigación ( $r = .89$ ) se da entre SM y OM, seguido de FM-OM ( $r = .83$ ). En las instrucciones del MCTM-II se hace referencia a la vinculación entre la originalidad y la sintaxis musical como

representantes del pensamiento divergente (Webster, 1994, p. 5). Y el mismo autor (Webster, 1989) previamente se refiere a cómo la máxima correlación ha sido entre SM y OM ( $r=.70$ ). También en Baek (2009) OM-SM es la medida más alta ( $r=.87$ ), seguida también por FM-OM ( $r=.82$ ); Y en Schmidt y Sinor (1986) la máxima correlación se encuentra entre OM-SM ( $r=.86$ ), seguido por SM-FM ( $r=.85$ ) y FM-OM ( $r=.80$ ). Por ello, podemos concluir que hasta el momento en las diferentes fuentes OM-SM sería la correlación que se muestra más relevante

Algunos estudios coinciden al destacar que sus resultados muestran correlaciones entre los diferentes factores, que, aunque estadísticamente significativas, son bajas, y esto se ha interpretado como un indicador de que cada factor mide una capacidad diferente, y que ninguno es auto-representativo del potencial creativo (Amchin, 1995; Baek, 2009; Baltzer, 1990). En estudios como el de Baltzer (1990) la mayoría de las correlaciones entre factores son altas (están entre  $.77$  y  $.90$ ) lo cual indica que estos factores son representativos de habilidades similares, pero hay correlaciones que son relativamente bajas como EM-SM ( $r=.57$ ) indicando, que estos factores pueden implicar diferentes habilidades. Lo mismo sucede en otros estudios pre-post test (Baek, 2009; Schmidt y Sinor, 198) en el cual las correlaciones son significativas pero bajas, y la EM ha sido la correlación más baja, igual que en nuestro estudio, lo cual puede ser interpretado como muestra de que este factor caracteriza una habilidad específica.

En nuestra investigación las correlaciones entre los factores han sido aceptables, pero no destacablemente altas, y se ha expuesto cómo la intervención ha tenido un efecto diferente en cada uno de los grupos (y de los sujetos), los cuales han desarrollado su creatividad musical de modo desigual y diferente en cada uno de los factores (extensión, flexibilidad, originalidad, sintaxis). Por todo ello nos inclinamos a pensar que estos cuatro factores son más bien rasgos de un pensamiento creativo sin capacidad de representar de forma individualizada la creatividad musical.

En la misma dirección apuntan los resultados de tres estudios previos (Baek, 2009; Baltzer, 1990; Schmidt y Sinor, 1985) en los que las correlaciones más bajas estuvieron vinculadas al factor de extensión musical (EM), como en nuestro estudio, lo cual podría interpretarse como que la habilidad o el



comportamiento que implica una larga o corta duración de los procesos es independiente de los otros factores de la creatividad, poniéndose en cuestión si el desarrollo de la habilidad de permanecer en el tiempo e improvisar durante un largo periodo de tiempo (EM) es proporcional a la habilidad sintáctica para construir formas musicales (SM) o respuestas inusuales con técnicas y uso de los instrumentos de forma original (OM). Los resultados de este test parecen indicar que son factores diferenciados de la creatividad musical que hacen de cada uno de nosotros creadores y creadoras diferentes y únicos.

### **Limitaciones**

Por último, según las observaciones de la investigadora y los otros dos jueces, se han encontrado ciertas limitaciones: algunas instrucciones pueden mejorarse, como las de música de rana, pues han generado muchas dudas; el micrófono ejerce un poder de atracción en algunos participantes, pero en otros ha resultado altamente intimidador (y las primeras actividades están muy basadas en su uso). También inciden en este aspecto otros autores que han utilizado el MCTM, y han concluido que el uso de la voz puede ser problemático y reducir las posibilidades de algunos participantes (véase Baltzer, 1990 y Koutsoupidou y Hargreaves, 2009). Además, en las tres últimas actividades de la prueba, se penaliza el hecho de no utilizar los tres instrumentos en la improvisación musical (piano, voz y temple block) en la evaluación de la flexibilidad musical, quedando muchas respuestas musicales perjudicadas.

## **4.2 La fluidez ideacional y exploratoria en la creatividad musical**

### **4.2.1 Introducción**

El concepto de fluidez como indicador de la creatividad se remonta a los orígenes de la evaluación del pensamiento creativo (Guilford, 1983/1971), siendo una categoría esencial en los primeros test de pensamiento creativo (véase Torrance, 1966). Del mismo modo será incluida en prácticamente todos los test para evaluar el pensamiento creativo musical, siendo definida como el número de ideas o de respuestas dadas ante una tarea o estímulo (véase Baltzer, 1990; Gorder, 1980; Vaughan, 1971; Vold, 1986), o basada en la duración musical de las respuestas (Webster, 1994). Por ello, puede afirmarse que la fluidez ha sido considerada uno de los indicadores más claros de la creatividad, y por ello ocupa un papel fundamental en todos los test de creatividad musical (véase Gorder, 1980; Vaughan, 1971, 1977; Vold, 1986; Wang y Kageff, 1985; Webster, 1979, 1983, 1994); así como en numerosos estudios centrados en el pensamiento creativo musical y que la han considerado una muestra de productividad (véase Barbot y Lubart, 2012; Kiehn, 2000; Kratus, 1990; Webster, 1979; Hickey, 1995).

Es así que se ha considerado fundamental para este estudio la evaluación de la fluidez como factor del pensamiento creativo en diferentes secciones y con diferentes metodologías, para conseguir una perspectiva más profunda. El estudio de la fluidez musical basada en el tiempo o duración de los procesos creativos, el factor denominado extensión musical (EM) en el test utilizado, el MCTM-II (Webster, 1994), es en cierta forma inusual y limitada. Los test de creatividad general y de creatividad musical señalados anteriormente han basado la evaluación del factor de la fluidez en el número de ideas producidas, y no en el tiempo de duración del proceso creativo. En esta línea, y para complementar y contrastar el estudio de la fluidez musical, en esta sección se propone otra medición, entendiendo que más allá de la duración de los procesos creativos, la fluidez puede evaluarse en función del número de ideas. Para ello se han seleccionado dos mediciones diferentes, basadas en el Test de Expresión Musical (TEM) (Barbot y Lubart, 2007): 1) La fluidez ideacional, entendida como el número de ideas musicales que aparecen; y, 2) la fluidez

exploratoria, entendida como el tiempo que se tarda en que aparezca una nueva idea musical (tiempo de duración dividido entre el número de ideas).

El TEM (Barbot y Lubart, 2007) es una compleja medida estandarizada, que pretende evaluar el pensamiento divergente exploratorio y los procesos creativos especialmente composicionales, adaptable a diferentes edades, y que es presentado a los participantes como un taller de iniciación a la composición. Los datos de fiabilidad y validez se han obtenido de un estudio llevado a cabo por los diseñadores del TEM (Barbot y Lubart, 2012). La confiabilidad interna, según los coeficientes de Alpha de Cronbach, es .94 para el factor de fluidez, .94 para el de flexibilidad y .96 para originalidad; siendo .92 la concordancia entre evaluadores.

El objetivo principal de esta sección es analizar los cambios producidos en la fluidez de ideas musicales de ambos grupos como consecuencia del entrenamiento basado en la improvisación musical. Adicionalmente, se persigue hacer un análisis cualitativo de la evolución de los niños/as de ambos grupos, así como ilustrar con casos y ejemplos cómo se ha desarrollado la fluidez musical y cuáles han sido las ideas musicales más recurrentes durante el taller.

Para estudiar la evolución y desarrollo de la fluidez como factor esencial del pensamiento creativo, se presenta un análisis de los datos recogidos de la observación de dos improvisaciones iniciales del taller (Viaje a China y Punto y Línea) y dos finales (Raga Bhopali y Tú y yo: Acción y emoción). En este taller de improvisación musical, diferentes pautas o consignas han sido utilizadas como activadores del pensamiento creativo, tanto en sesiones colectivas como individuales. Participaron 17 niños y niñas distribuidos en dos grupos: Grupo 1 (8-9 años) y Grupo 2 (10-11 años); que fueron evaluados en dos ocasiones (pre-post), transcurriendo tres meses entre ambas. Los resultados pre y post se recogieron y se compararon, presentando en la sección final dos análisis: uno de corte cuantitativo y otro cualitativo complementario, basado en las observaciones de la profesora-investigadora sobre las experiencias del alumnado en el taller de improvisación, en referencia a este factor.

## 4.2.2 Análisis de datos y resultados

Se han realizado dos mediciones (pre y post) del factor de fluidez musical, en sus dos dimensiones: ideacional (Flu-Id) y exploratoria (Flu-Ex); que han mostrado un crecimiento significativo en ambos grupos, como puede observarse en la Tabla 11.

La media de la fluidez exploratoria, que mide el tiempo que transcurre entre la aparición de las ideas musicales, pasa de 11.16 segundos (pre) a 9.16 segundos (post), lo que supone una mejoría de dos segundos. En el caso de la media de la fluidez ideacional, la puntuación pasa de 10.35 (pre) a 30.06 (post), lo que supone una gran mejoría, triplicando casi el número de ideas musicales. La Tabla 11 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas de las medidas iniciales (pre) y finales (post), en ambas dimensiones.

Tabla 11. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de fluidez musical exploratoria e ideacional en ambos grupos

DIMENSIÓN	EVALUACIÓN	M	DT
FLU-EX	Pre	11.16	2.83
	Post	9.16	2.19
FLU-ID	Pre	10.35	5.58
	Post	30.06	13.14

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; Flu-Ex = Fluidez Exploratoria; Flu-Id = Fluidez Ideacional

### Evolución de la fluidez creativo-musical asociada al entrenamiento

Las diferencias de la fluidez musical asociadas al entrenamiento han sido estudiadas con el test de Wilcoxon. Como puede observarse en la Tabla 12, se constata una evolución estadísticamente significativa en la fluidez ideacional, tanto en el grupo de pequeños ( $p = .005$ ), como en el de mayores ( $p = .018$ ). De esta forma, mientras que el incremento de la fluidez ideacional es destacable, la reducción del tiempo en la aparición de ideas musicales también es considerable, aunque estadísticamente no tenga impacto ( $p = .114$  para el grupo de pequeños; y  $p = .063$  para el de mayores).

La Tabla 12 muestra cómo en el grupo de pequeños la media de la fluidez ideacional aumenta considerablemente, pues pasa de 7 ideas musicales a 22; y la desviación típica se triplica, mostrando cómo las diferencias entre los participantes también aumentan fruto del entrenamiento. En el caso de la fluidez exploratoria, la media muestra una mejoría de casi dos segundos, pasando de 11.82 a 10.04 (Tabla 12). Las puntuaciones de las improvisaciones finales bajan en la mayoría de los casos respecto a las iniciales (Figura 8), lo cual significa que el tiempo que tarda en aparecer una nueva idea musical es menor al final del taller, pues las ideas fluyen más rápidamente. Sin embargo, al aumentar tanto la duración de las improvisaciones como el número de ideas, algunos de los participantes mantienen una puntuación muy parecida en fluidez exploratoria pre y post, mostrando prácticamente el mismo tiempo entre ideas, como los participantes 7, 8, 9 y 10 (Figura 8).

Tabla 12. Resultados de las evaluaciones pre y post en las dos dimensiones diferenciado por grupos

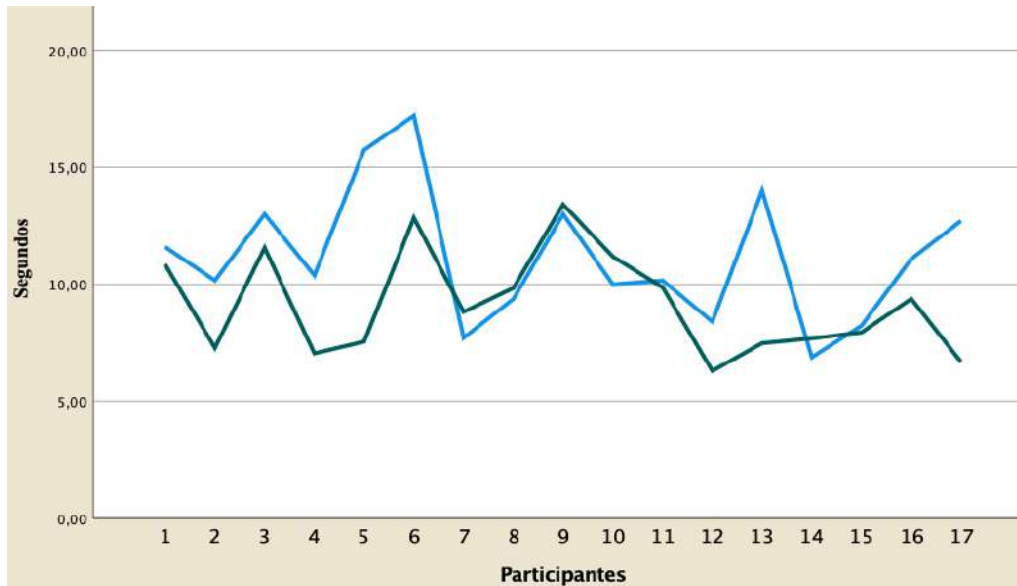
DIMENSIÓN	GRUPO	EVALUACIÓN	M	DT	Z	$p$
FLU-EX	Pequeños	Pre	11.82	2.95	-1.580	.114
		Post	10.04	2.30		
	Mayores	Pre	10.21	2.57	-1.859	.063
		Post	7.91	1.31		
FLU-ID	Pequeños	Pre	7.00	2.71	-2.807	.005
		Post	22.10	7.82		
	Mayores	Pre	15.14	5.15	-2.371	.018
		Post	41.43	10.58		

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; Flu-Ex =Fluidez Exploratoria; Flu-Id = Fluidez Ideacional

En el grupo de mayores la media de la fluidez ideacional sufre gran incremento, pasando de 15 a 41 ideas musicales y la desviación típica aumenta más del doble (Tabla 12). En el caso de la fluidez exploratoria, la media muestra una mejoría de más de dos segundos, pasando de 10.21 a 7.91, y la desviación típica disminuye a la mitad, llegando a 1.31 segundos (Tabla 12). Del mismo

modo que en el grupo 1, algunos de los participantes mantienen una puntuación muy parecida en fluidez exploratoria pre y post, como es el caso de los participantes 11, 14 y 15 (Figura 8).

Figura 8. La fluidez exploratoria: tiempo en segundos que tarda el alumno/a en producir una nueva idea musical

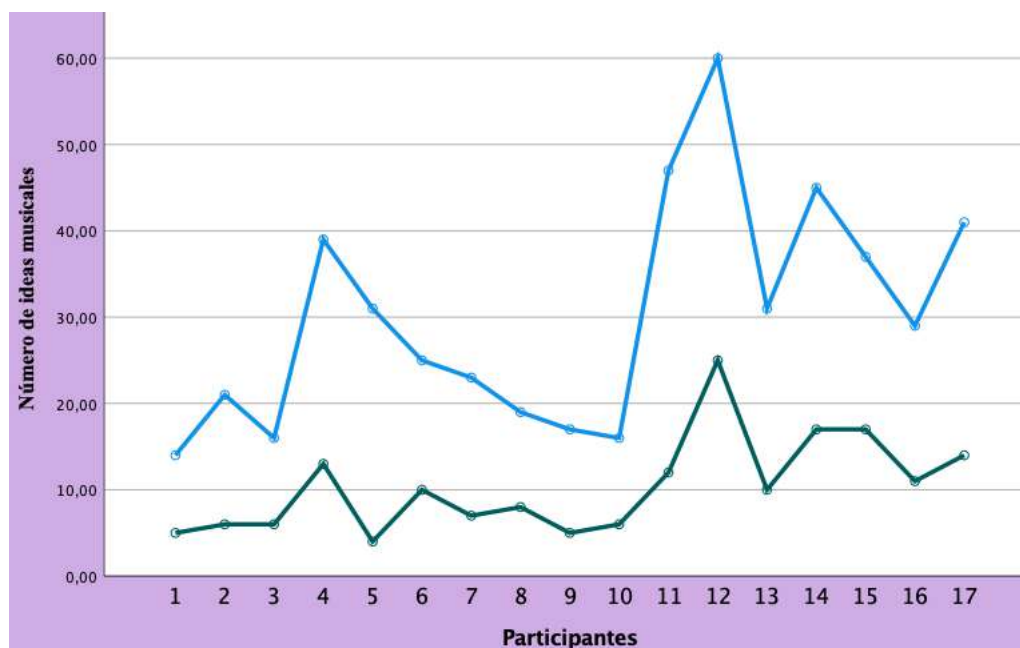


Nota1. \_\_\_\_\_improvisaciones iniciales (verde) \_\_\_\_\_improvisaciones finales (azul).

Nota 2. Grupo 1 (pequeños) son los participantes del 1-10 y Grupo 2 (mayores) son del 11-17.

Sin embargo, en la gráfica de la fluidez ideacional (Figura 9), puede observarse que la evolución de los participantes de cada uno de los grupos discurre en paralelo, manteniendo cada participante una evolución uniforme y constante como resultado de la práctica durante el taller; aunque con casos muy destacables, como por ejemplo el participante nº 11 (Leolo), que cuadriplica el número de ideas musicales introducidas en las improvisaciones.

Figura 9. La fluidez ideacional: media del número de ideas musicales de las improvisaciones



Nota1. \_\_\_\_\_improvisaciones iniciales (verde) \_\_\_\_\_improvisaciones finales (azul).

Nota 2. Grupo 1 (pequeños) son los participantes del 1-10 y Grupo 2 (mayores) son del 11-17

### Análisis comparativo de la fluidez creativo-musical de los grupos

Para contrastar diferencias entre ambos grupos, previas al entrenamiento (pre) y tras este (post), se compararon las medias aplicando la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados no presentaron diferencias significativas en la evaluación pre en fluidez exploratoria ( $U = 24.500$ ;  $p = .305$ ), ni en la post ( $U = 17.000$ ;  $p = .079$ ). Sí se hallaron diferencias entre los grupos en la medida fluidez ideacional, tanto en la pre ( $U = 3.500$ ;  $p = .002$ ), como en la post ( $U = 4.500$ ;  $p = .003$ ) (ver Tabla 3).

Tabla 13. Comparativa del grupo 1 (pequeños) frente al grupo 2 (mayores), en las evaluaciones pre y post en cada una de las dimensiones

DIMENSIÓN	EVALUACIÓN	GRUPO	M	DT	Z	<i>p</i>
FLU-EX	Pre	Pequeños	11.82	2.95	-1.026	.305
		Mayores	10.21	2.57		
	Post	Pequeños	10.04	2.30		
		Mayores	7.91	1.31		
FLU-ID	Pre	Pequeños	7.00	2.71	-3.087	.002
		Mayores	15.14	5.15		
	Post	Pequeños	22.10	7.82		
		Mayores	41.43	10.58		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; Flu-Ex = Fluidez Exploratoria; Flu-Id = Fluidez Ideacional

El análisis permite observar que, al inicio del taller, los datos muestran ya una clara superioridad del grupo 2 (mayores) respecto al grupo 1 (pequeños) en fluidez (ver Tabla 13); destacando así la habilidad y mayor desarrollo musical del grupo de mayores al comienzo de la intervención. Los resultados de la fluidez exploratoria señalan que el grupo de mayores necesita un tiempo menor para la aparición de nuevas ideas musicales (una media de 10.21 segundos, frente a los 11.82 segundos del grupo de pequeños). También es destacable que el número de ideas musicales que son capaces de generar en una improvisación es diferente entre los grupos, siendo la media de la fluidez ideacional 7 en el grupo de pequeños, frente a 15.14 en el de mayores (ver Tabla 13).

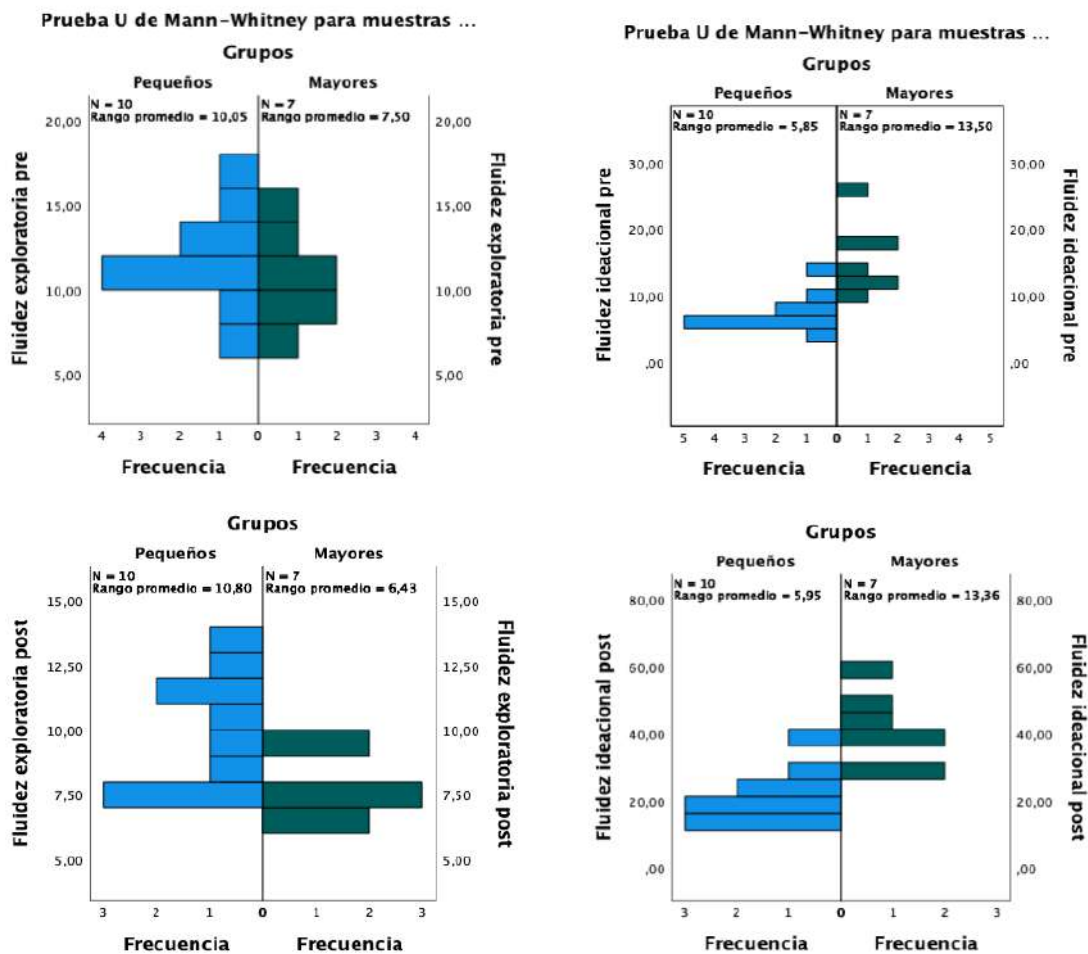
Como puede observarse en los gráficos donde se compara la distribución de la muestra (ver Figura 10), existe gran diferencia en la distribución de la fluidez ideacional pre entre ambos grupos (con una mediana de 5.85 segundos en los pequeños y 13.50 en los mayores); sin embargo, como puede verse en la Figura 10, hay poca diferencia en la fluidez exploratoria pre.

Al final de la intervención, los mayores mantienen la superioridad respecto a los pequeños, e incluso aumentan la distancia con ellos. Es decir, la



evolución de los grupos es diferente, mostrando los participantes mayores un crecimiento más importante, con gran diferencia en la fluidez ideacional, puesto que mejoran en 26 ideas musicales más de media, mientras que los pequeños lo hacen en 15. Sin embargo, la evolución de la fluidez exploratoria no muestra apenas diferencias entre los grupos, pues los pequeños mejoran 1.78 segundos de media y los mayores 2.30 segundos (ver Tabla 13).

Figura 10. Comparación de la distribución de los grupos



Nota. La fluidez exploratoria se mide en segundos y la fluidez ideacional en número de ideas

Finalmente, la Figura 10 muestra las diferencias entre la media y la mediana, especialmente en las improvisaciones finales. En las mediciones de la fluidez ideacional del grupo 1, la mediana es 5.95 y la media 22,10; mientras que en el grupo 2 la mediana es 13.36 y la media 41.43, lo cual muestra que hay valores muy altos en este factor; es decir, hay participantes que en sus improvisaciones despliegan numerosas ideas musicales haciendo que la media ascienda notablemente (Figura 10).

### 4.2.3 Discusión

Los resultados constatan la evolución y mejoría de ambos grupos de participantes en las dos dimensiones de fluidez musical (exploratoria e ideacional). En las últimas improvisaciones del taller, el crecimiento de la fluidez ideacional es muy llamativo en ambos grupos, mostrando que gracias a la improvisación musical los niños/as se han involucrado en procesos creativos donde las ideas fluyen con mayor intensidad.

Por otro lado, el grupo de mayores, parte de una evaluación inicial más positiva, sobre todo en fluidez ideacional, con una media de más del doble que los pequeños, presentando una evolución importante tras el taller. Por ello, podría vincularse la fluidez ideacional al desarrollo musical fruto de la educación musical previa y, también, a la efectividad de la improvisación musical para desencadenar procesos creativos. Este hallazgo está en línea con los resultados del estudio precedente de Barbot y Lubart (2012), en el que los participantes con bajo nivel musical mostraron menos fluidez.

La fluidez exploratoria no tiene un incremento estadísticamente significativo, y no muestra diferencias estadísticamente relevantes entre los grupos. Sin embargo, cualitativamente las diferencias sí son relevantes, puesto que para niños/as de 8-11 años la mejoría de dos segundos de media en la aparición de cada idea musical puede ser considerado muy relevante. Por ejemplo, en el grupo de mayores, tras tres meses de entrenamiento, las ideas musicales aparecen de media más de dos segundos antes. Puede interpretarse que la fluidez exploratoria, como habilidad que depende de una variable temporal, probablemente requiera de un entrenamiento a largo plazo.

Además de las importantes diferencias entre los grupos en cuanto a la fluidez, muestran la heterogeneidad de ambos grupos. Además, las diferencias iniciales entre los participantes se han acentuado fruto del entrenamiento, que ha hecho que algunos participantes aumentaran de forma muy prominente sus puntuaciones.

Por otro lado, este factor ha sido relacionado, en el estudio previo de Barbot y Lubart (2012), con la motivación intrínseca, lo cual podría ser un

argumento para explicar, en parte, las diferencias de los participantes, ya que la fluidez de ideas implicaría un alto grado de involucramiento con la actividad. En este sentido, su estudio puede ser una herramienta fundamental para evaluar los procesos y/o productos creativos.-Es por ello, que la variedad de dimensiones para medir la fluidez enriquece la interpretación de este factor. De este modo, en este estudio, la fluidez entendida como extensión musical en el MCTM-II (Webster, 1994) ha sido complementada con otras dos dimensiones, que cuantifican la ideación musical y han dado lugar a diferentes análisis.

### **Aportaciones cualitativas**

La mejoría observada y constatada en la fluidez de ideas, tras el taller de improvisación, está posiblemente vinculada a varios factores: 1) el entrenamiento y la práctica creativa; y 2) el estado psicológico, entendido como actitud o disposición. A continuación, se presentan casos y ejemplos para ilustrar cómo en el taller de improvisación musical se ha desarrollado la fluidez musical, cuáles han sido los estados psicológicos más característicos y, finalmente, qué tipo de ideas musicales han sido utilizadas.

#### **La fluidez musical se ha desarrollado con la práctica**

Diferentes casos a lo largo del taller de improvisación ilustran el modo en que se ha conseguido desarrollar la fluidez musical entendida como un factor fundamental del pensamiento creativo. Tanto la valoración del tiempo que duran las improvisaciones de los participantes, como la cantidad de ideas que despliegan en ellas, han servido para evaluar los comportamientos creativos de los niños/as.

*Caso Uma.* En ocasiones, en una sola clase hemos experimentado cómo se desarrolla la fluidez de ideas. Por ejemplo, Uma en una sola clase<sup>37</sup> ha hecho cada vez procesos más largos, como puede observarse en las cuatro versiones que realiza de *Minimalismo 7*. En la primera versión va parando en diferentes secciones sin fluir la música; la segunda improvisación dura 1'40", la tercera 2'30" y finalmente, la cuarta 2'40".

---

<sup>37</sup> PIN3Uma

*Caso Yolanda.* En la primera sesión individual de Yolanda<sup>38</sup>, sus procesos creativos son muy cortos, llegando apenas a los 30 segundos, y parando las improvisaciones a cuatro manos con un “¡ya está!”, levantándose de la silla. Esta actitud duró unas semanas. Pero a los dos meses del taller sus improvisaciones presentaban numerosas ideas musicales y eran mucho más largas, como puede verse en las improvisaciones que toca en la tercera sesión individual<sup>39</sup>: *Pez Payaso* (2'40"), *Serpiente-Dios* (1'20"), *Raga Bhopali* (1'45"), *Caminando por el desierto* (2') y *Los Camellos* (4').

*Caso Iria.* En la primera sesión está muy poco concentrada, habla, se ríe y sus improvisaciones apenas llegan a un minuto<sup>40</sup>. En la tercera sesión individual ya hay un gran cambio, pues realiza improvisaciones de gran extensión: hace una improvisación de cinco minutos, *Historia de Egipto*, y a continuación, *Los camellos* (4'), *Viaje a China* (5') y *Punto y línea* (5')<sup>41</sup>. Destaca como en la extensa versión de *Viaje a China* explora el teclado con una gran fluidez de ideas, utilizando diferentes elementos musicales: staccato, disminuyendo, cluster, contrapunto o un ostinato. Iria, ya en esta sesión se ha mostrado muy atenta y entregada a la actividad.

En la cuarta sesión individual<sup>42</sup> también destaca lo concentrada que está Iria tocando el piano. No pierde la atención a pesar de los ruidos, su cuerpo se mueve con la música, busca, explora, improvisa con gran auto-escucha y usando diferentes parámetros musicales. Primero improvisa sobre *Minimalismo I*, tocando ella sola durante tres minutos, y después tocamos a cuatro manos, e improvisa durante cuatro minutos. Su improvisación se caracteriza por un estado de alto rendimiento donde las ideas fluyen, hay gran variedad musical en lo que toca, y la música llega a puntos álgidos que dan forma al contenido. Varios ejemplos pueden mostrar su alto estado de concentración, escucha y retroalimentación, por ejemplo, cuando escucha un ritmo lo reproduce inmediatamente. Tras la improvisación comentamos:

- ¿Qué es lo que más te ha gustado de lo que hemos tocado?

---

<sup>38</sup> Registro de vídeo PIN1yo

<sup>39</sup> Registro de vídeo PIN3yo

<sup>40</sup> Registro de vídeo PIN1ir

<sup>41</sup> Registro de vídeo PIN3ir

<sup>42</sup> Registro de vídeo PIN4ir

- Una parte, pero no sé explicar cuál.
- Cuando tocas, ¿vas pensando lo que vas a tocar?
- Como dice la palabra, es improvisar, cada cosa llega en su momento.
- ¿No lo piensas antes?
- No. Cuando escucho a la compañera, por ejemplo, tú ibas dándole fuerte, y yo lo hacía rápido para que compaginara bien.

Es llamativo que la improvisación de la primera sesión de *Viaje a China*, duró 90", y un mes y medio después<sup>43</sup>, Iria amplía la extensión de la misma pauta musical a 210", tocando ella sola, explorando el teclado, muy concentrada, probando texturas diferentes y con numerosas ideas musicales.

*Caso Davinia.* En su primera sesión individual<sup>44</sup>, Davinia hace una improvisación muy corta de apenas 30" sobre *Viaje a China*; trae un ritmo compuesto en casa, pero apenas lo desarrolla, sus manos no se mueven del registro central y no explora por el teclado. En esta sesión todas sus improvisaciones duran en torno a 30 segundos. Un mes después realiza la improvisación más larga registrada en el taller, una improvisación de 9 minutos<sup>45</sup>.

*Las últimas sesiones del taller.* Es destacable cómo la práctica de la improvisación ha desarrollado la fluidez de ideas musicales y la habilidad de permanecer en el tiempo generando ideas (la extensión musical). Muchos ejemplos de las sesiones finales del taller así lo demuestran. En la sesión colectiva 11, Sara y Olmo realizan extensas improvisaciones de 5 minutos sobre el tema *En la menor*<sup>46</sup> y Viola improvisa 4 minutos sobre un bajo Alberti compuesto previamente por ella. En la última sesión colectiva<sup>47</sup> destacan Teo y Olmo que improvisan *Viaje a China* durante 3 y 4 minutos, respectivamente, mejorando notablemente el tiempo de la primera sesión y mostrando gran elocuencia de ideas musicales.

---

<sup>43</sup> Idem

<sup>44</sup> Registro de vídeo PIN1dav

<sup>45</sup> Registro de vídeo PIN2dav

<sup>46</sup> Registro de vídeo MCO11

<sup>47</sup> Registro de vídeo MCO12b

## La retroalimentación y el estado de flujo como estados psicológicos característicos

La forma de estar y de enfrentarse a la improvisación de los participantes ha evolucionado a lo largo del taller, mostrando cada vez un mayor reposo, concentración y atención durante la improvisación musical, así como un dominio de la situación que ha beneficiado los procesos de escucha y de autoescucha. Durante las improvisaciones que hacía el alumnado en las sesiones individuales, la profesora registró, según sus propias observaciones, si había retroalimentación y/o estado de flujo (Csikszentmihalyi, 1990, 1996). De acuerdo a este registro, en las improvisaciones más extensas ambos procesos psicológicos han sucedido, y por ello se han considerado fundamentales para que la fluidez de ideas pueda darse, como veremos en los siguientes ejemplos.

Csikszentmihalyi (1990) define el estado de flujo después de investigar a cientos de artistas, atletas, músicos, jugadores de ajedrez y cirujanos, como un estado en el cual la gente está tan embebida en la actividad que nada más parece importar. Psicológicamente, es un estado de conciencia casi automático de altísima concentración y máximo rendimiento, en el que la percepción del tiempo se distorsiona y no hay miedo al fracaso porque uno está inmerso en un proceso interior y la autopercepción y el juicio sobre uno mismo se difumina (Csikszentmihalyi, 1996).

En primer lugar, en las improvisaciones colectivas, por parejas o en grupo, destaca la retroalimentación como proceso psicológico característico, ya que la escucha y la comunicación son fundamentales para crear y tocar música en grupo. Un ejemplo de ello es la improvisación *Tú y yo: nos bañamos en la playa*, de cuatro minutos exactos en los que numerosas ideas fluyen en la improvisación a cuatro manos de Olmo y Teo en la última sesión del taller <sup>48</sup>. Este proceso de retroalimentación es uno de los factores que más influye en la generación de ideas, como puede verse en la improvisación de 9 minutos de Davinia<sup>49</sup>, que realiza a cuatro manos con la profesora, en la que desarrolla muchas ideas diferentes. El acompañamiento que Davinia escucha mientras toca, hace de revulsivo y de elemento motivador y la música suena muy

---

<sup>48</sup> Idem

<sup>49</sup> Registro de vídeo PIN2dav

expresiva. A los 9 minutos la profesora deja de tocar, pensando que Davinia estaría cansada, ríen y comentan:

-(profe) ¿Querías seguir tocando?

-Sí

-¿Cuánto crees que habrá durado la improvisación?

- No sé

-¿Te acuerdas de algún motivo que hayas tocado? (Y toca uno)

Esta pérdida de la noción del tiempo es característica de procesos creativos de alta concentración donde fluyen fácilmente las ideas (Csikszentmihalyi, 1997). Este comportamiento creativo se ha dado en muchas de las improvisaciones de *Minimalismo*, tanto en participantes más experimentados como menos. Por ejemplo, Davinia toca *Minimalismo 1* generando ideas musicales tan concentrada durante dos minutos en una sesión colectiva<sup>50</sup>, mientras el resto de la clase alborota a su alrededor y ella no muestra ningún signo de que le molesten. Enma, una de las que más experiencia musical tiene, improvisa *En La menor* a cuatro manos durante cinco minutos, tocando numerosas ideas y usando elementos de gran expresividad: crescendo, acelerando o disminuyendo, entre otros. La retroalimentación que supone tocar a cuatro manos, y la concentración o el estado de flujo, dan lugar a resultados creativos con gran desarrollo formal<sup>51</sup>.

También otros participantes de los menos experimentados van a tener similares experiencias. Daisy busca la forma de crear un final en su improvisación *Minimalismo 1*, pues ha estado tocando más de tres minutos con unas características psicológicas como las que estamos describiendo (concentración, estado de flujo). Su escucha se demuestra porque su música se mueve siguiendo lo que hace la profesora, es decir, reacciona a los cambios de tempo o de intensidad, demostrando que está escuchando. Lo mismo le sucede a Antón, que durante las dos primeras semanas hacía improvisaciones de 30-40", que después fueron cada vez más largas. En la cuarta sesión individual<sup>52</sup>, improvisa a cuatro manos *Minimalismo 1* durante tres minutos. Además de la retroalimentación que proporciona tocar con alguien, es

---

<sup>50</sup> Registro de vídeo PCO6

<sup>51</sup> Registro de vídeo Min2en

<sup>52</sup> Registro de vídeo PIN4an

destacable que muchas de las improvisaciones más extensas se han dado en las sesiones individuales, donde se ha propiciado una mayor concentración y silencio. La escucha de lo que el otro está tocando, así como la intención expresiva y comunicativa, da lugar a un producto musical de gran sensibilidad melódica.

En segundo lugar, también en las improvisaciones individuales la auto-escucha ha supuesto la retroalimentación individual que relacionamos con la fluidez musical, es decir, escuchar lo que cada uno crea supone un revulsivo en muchas ocasiones. Así ha sucedido en una de las elaboraciones más complejas y largas del taller, realizada por Olmo (4' 25"), en la que basándose en el dibujo de un batik de espirales blancas y negras, desarrolla un motivo musical a modo de rondó, siendo A la espiral: ABA'CA" DE. Y afirma que "como las espirales son blancas y negras toco espirales con teclas blancas y negras"<sup>53</sup> (Figura 11).

Figura 11. Batik de espirales



En este sentido son numerosos los ejemplos de cómo los estados psicológicos de flujo, la retroalimentación, la plena atención, concentración y escucha han facilitado comportamientos y procesos creativos caracterizados por la gran fluidez de ideas y la extensión musical; véase por ejemplo las improvisaciones individuales de Sara y Olmo<sup>54</sup> (*En La menor*, 5'), de Nube<sup>55</sup> (*Animal acuático: Tiburón*, 5'36"), o de Viola (*Minimalismo II*, 5')<sup>56</sup>.

La gran fluidez musical durante las improvisaciones, llegando a extensiones considerables en niños/as tan pequeños no ha sido una anécdota, pues son numerosos los ejemplos como los que se han expuesto. En esas edades y niveles las piezas que interpretan con el instrumento apenas tienen

<sup>53</sup> Registro de vídeo MCO10

<sup>54</sup> Registro de vídeo MCO11

<sup>55</sup> Registro de vídeo MIN1nu

<sup>56</sup> Registro de vídeo MIN4ma



una duración de un minuto, y, sin embargo, en la improvisación han demostrado tener la capacidad de permanecer tocando más tiempo.

### ¿Qué tipo de ideas aparecen en la improvisación de los niños/as?

Para Guilford (1983/1971), la fluidez depende en gran parte de la capacidad de recuperar la información de la propia memoria. En concordancia con esta afirmación, en esta sección se reflexiona en torno a la información que ha recuperado el alumnado en sus improvisaciones, que, según nuestras observaciones, pertenece al repertorio musical y a su bagaje de conocimientos. Según las ciencias cognitivas, durante la improvisación musical se recuperan elementos almacenados en la memoria, siendo este un mecanismo esencial del proceso creativo de la improvisación (Berkowitz, 2010; Johnson-Laird, 1988; Pressing, 1988). La memoria es el depósito en el que se almacenan los conocimientos musicales básicos necesarios para la actividad improvisadora: lenguaje y teoría de la música, fundamentos de composición, secuencias musculares o elementos del repertorio musical (Pressing, 1984).

Es importante señalar que el proceso de recuperación de información ha sucedido especialmente en el grupo de mayores, que tienen más experiencia musical y han tocado un mayor repertorio de piano. Entre los elementos musicales reconocibles en las cuatro improvisaciones de las que hemos sacado los datos de esta sección, encontramos citas de piezas de piano que están aprendiendo o que ya conocen (cómo algunos estudios de F. Burgmüller, el tema de *Para Elisa* de Beethoven o el tema de *The Entertainer* de Scott Joplin) o recursos musicales como escalas, arpeggios o secuencias de acordes. A continuación, para complementar este tema se exponen los ejemplos más relevantes para ilustrar en qué consisten las ideas musicales que los niños/as han utilizado en sus improvisaciones a lo largo del taller.

*Elementos del lenguaje y teoría de la música.* Acordes, arpeggios, trinos y escalas, entre otros elementos del lenguaje musical fácilmente reconocibles, han aparecido en las improvisaciones de los participantes introducidos especialmente en procesos creativos de elaboración musical y de asociación o pensamiento metafórico. Estos elementos u “objetos” musicales son considerados en esta investigación como conocimiento explícito o declarativo

pues han sido utilizados deliberadamente por los niños/as, como se muestra en los siguientes ejemplos.

Sara cursa 4º de Grado Elemental en el conservatorio y es un caso peculiar porque su fluidez de ideas es enorme y usa intensamente en todas sus improvisaciones la memoria explícita, pero apenas escucha la música que está tocando. En su primera sesión individual introduce muchos objetos musicales en una sola improvisación: *Viaje a China*. La pauta es muy sencilla para ella “tocar sólo las teclas negras del piano”, así que los elementos que recupera de su memoria a largo plazo son numerosos: octavas, arpeggios, trinos y diseños de bajo Alberti, que serán usados para desarrollar sus ideas musicales<sup>57</sup>. Lo mismo sucede en su improvisación sobre *Canción ABA*, en la que en poco más de dos minutos aparecen un bajo Alberti, motivos melódico-rítmicos perfectamente identificables que va desarrollando, arpegiados y acordes, pero con un proceso creativo de yuxtaposición de los elementos, sin elaboración motívica<sup>58</sup>. También Enma (1º Grado Medio) utiliza en varias ocasiones el diseño de bajo Alberti en sus improvisaciones a modo de recurso musical<sup>59</sup>. Biasutti y Frezza (2009) hablan de “licks” para referirse a estos elementos: “figuras melódico-rítmicas ya aprendidas que son la base para el desarrollo de una improvisación y son almacenadas en la memoria a largo plazo” (p.6).

Los trinos han sido una figura melódico-rítmica muy usada en las improvisaciones, probablemente porque son un adorno musical que requiere de una ejecución rápida que da sensación de virtuosismo y una retroalimentación muy directa<sup>60</sup>. Lo mismo ha sucedido con el recurso de cruzar las manos, que podemos ver, por ejemplo, cuando Iria improvisa sobre un tema de su repertorio, y que lo ha utilizado no por necesidades técnicas, sino como modo estético de lucimiento<sup>61</sup>. Es destacable como en ocasiones los más pequeños o aquellos que están en cursos inferiores usan deliberadamente elementos musicales, pero luego no saben ni siquiera nombrarlos. Así, por ejemplo, Olmo en *Canción ABA* utiliza diferentes acordes, escalas diatónicas y

---

<sup>57</sup> Registro vídeo MINIsa

<sup>58</sup> Registro vídeo MCO2

<sup>59</sup> Véase por ejemplo *Canción ABA* en MCO2

<sup>60</sup> Véase por ejemplo las improvisaciones de *Viaje a China* de Enma (MINIen) o Sara (MINIsa)

<sup>61</sup> Registro vídeo PINIir

la escala cromática, pero no sabe que esta última se llama así<sup>62</sup>. La escala cromática ha sido otro de los objetos musicales recurrentes que ha aparecido en las improvisaciones<sup>63</sup>.

Una improvisación que ha dado lugar al uso intenso de la memoria explícita es *Punto y Línea*. En ella, dos jugadores van a participar, A y B, cada uno improvisando libremente siguiendo su línea; cuando la línea se interrumpe implica silencio y cuando hay un punto se debe de cambiar el tipo de música (Anexo III-D). A pesar de la dificultad que implica esta improvisación, pues requiere que las decisiones se tomen rápidamente, han aparecido muchos objetos musicales recuperados de su memoria. Por ejemplo, en la improvisación de Viola y Olmo, en apenas un minuto aparecen acordes tríadas, escalas, una fórmula musical de arpegiados (que Viola introduce en casi todas sus improvisaciones durante el primer mes del taller) y un motivo musical del compositor F. Burgmuller que Olmo sabe tocar de memoria<sup>64</sup>. También Enma (11 años, 1º Grado Medio) en esta improvisación, *Punto y línea*, demuestra sólidos conocimientos, pues hace un cambio de tonalidad de forma totalmente consciente y deliberada<sup>65</sup>.

En este aspecto hay bastante diferencia entre los dos grupos que han formado parte del taller, pues el grupo de pequeños claramente tiene menos conocimientos de lenguaje musical codificados y almacenados en su memoria a largo plazo, o sea, de lo que algunos autores llaman “conocimiento base”, refiriéndose a las convenciones del lenguaje musical necesarias para improvisar (Berkowitz, 2010; Kenny y Gellrich, 2002). Y, según nuestras observaciones, consideramos que, sin menoscabar la importancia de los conocimientos, la improvisación es una herramienta que se adapta a las características individuales de los niños/as, a su desarrollo cognitivo y habilidades, haciéndola posible con muy pocos elementos del lenguaje musical, como ha sido el caso de muchos participantes del grupo de pequeños.

*Repertorio musical.* Imágenes sonoras aprendidas, fragmentos de obras que conocen y que previamente han tocado aparecen en las improvisaciones

---

<sup>62</sup> MIN1olleo

<sup>63</sup> Véase por ejemplo la improvisación *Punto y Línea* de Enma y Sara (MIN1sa)

<sup>64</sup> Registro vídeo MCO1b

<sup>65</sup> Registro vídeo Min1sa

de mayores y pequeños. En este estudio se ha intentado registrar los motivos musicales que han utilizado en sus improvisaciones, descubriendo que procedían de las obras de piano que saben tocar de memoria o que están aprendiendo en este momento. Fragmentos musicales que les han gustado los han codificado como parte de su biblioteca musical, y esto ha sucedido con mayor intensidad en aquellos participantes que llevan más tiempo tocando el piano (Enma, Sara, Sonia, Viola, Olmo, Davinia o Pol). Por ejemplo, Olmo introduce un fragmento de *Inocencia*, de F. Burgmuller, como final para su improvisación *Tiburón Longimanus*<sup>66</sup>.

Como se ha comentado en el apartado anterior, la improvisación *Punto y Línea* ha dado lugar a la recuperación de muchos elementos de la memoria a largo plazo de los niños/as, probablemente por la propia propuesta (tocar una música, parar y cambiar de música), los ha llevado a buscar elementos que fácilmente se recuperan y utilizan, como los extractos de piezas de su repertorio. Sara y Enma en dos minutos de improvisación utilizan motivos de su repertorio musical, de una invención de J.S. Bach, de los ejercicios pianísticos de Charles-Louis Hanon y de estudios de Carl Czerny, pero sin apenas escuchar lo que toca la compañera<sup>67</sup>. Esta actitud de yuxtaposición de ideas musicales con poca elaboración, así como la carencia de comunicación y escucha, va a ir mejorando durante el taller, desarrollando mecanismos para la creación musical. Así, en una versión 22 días después de la misma improvisación, hacen alarde de su fluidez de ideas utilizando numerosos recursos aprendidos (escalas, motivos musicales de Hanon, de J.S. Bach, de la Sonatina nº 6 de Beethoven,...) pero mejorando la escucha y la comunicación, pues en esta improvisación llevan el mismo pulso musical (lo cual indica que por lo menos ha mejorado la escucha entre ellas). También en *Punto y línea*, Nube y Sara utilizan el tema principal de *Para Elisa* de Beethoven<sup>68</sup>, o Leolo usa un tema de F. Burgmuller que lo ha imitado de la obra que toca su hermano, Olmo<sup>69</sup>.

*Canción ABA* también ha sido una de las improvisaciones en las que se han introducido más fragmentos musicales de su repertorio: Davinia incorpora

---

<sup>66</sup> Registro vídeo MCO3b

<sup>67</sup> Registro vídeo MIN1sa

<sup>68</sup> Registro vídeo MCO1

<sup>69</sup> Registro vídeo MIN1olleo

el tema de *Candor*, de F. Burgmuller<sup>70</sup> y Enma utiliza un motivo musical de *Petit Nègre*, de Debussy<sup>71</sup>. De una forma más sencilla, Nube, que tiene 10 años, pero lleva solo tres meses tocando el piano, utiliza un tema de una pieza que ha aprendido en sus clases de piano, *Patinando sobre hielo*. Utiliza esta pieza breve en su improvisación sobre *Canción ABA* como motivo musical para la sección A, y lo desarrolla, y crea una sección B breve pero que funciona como respuesta a la sección A<sup>72</sup>.

Algunos participantes del grupo de pequeños puntualmente también han utilizado canciones de su repertorio como ideas en la improvisación. Así ha sucedido con Pit que utiliza una de las piezas que sabe de memoria, diseccionando, y tocando por un lado la melodía que haría la mano derecha y después la de la mano izquierda, con una propuesta muy original. Al acabar me dice: “Mientras estaba tocando, me acordé de esto”<sup>73</sup>. Yolanda también va a utilizar fragmentos de sus obras de piano para hacer variaciones sobre ellas en una improvisación sobre un batik de mariposas (Figura 12).

Figura 12. Batik de mariposas



Esta pauta basada en la improvisación libre, pretende que cada participante asocie las imágenes de un batik con música y haga su propuesta musical. En general, los resultados han sido creaciones musicales propias, pero Yolanda ha recurrido a una frase musical de *The Entertainer*, de S. Joplin para generar ideas musicales, y también a otro motivo de la misma obra para otro batik diferente<sup>74</sup>.

---

<sup>70</sup> Registro vídeo PIN1da

<sup>71</sup> Registro vídeo MCO2

<sup>72</sup> Registro vídeo MCO

<sup>73</sup> Registro vídeo PIN1pi

<sup>74</sup> Registro vídeo PIN2yo

## 4.3 La variabilidad en el pensamiento creativo en música

### 4.3.1 Introducción

Del mismo modo que la fluidez de ideas es una de las dimensiones de la creatividad que más unanimidad despierta, la variedad de esas ideas también ha sido considerada un factor fundamental del pensamiento creativo y, por ello, un factor clave en la evaluación del mismo (Guilford, 1967; Torrance, 1976). Asimismo, desde la evaluación de la creatividad musical, también se ha destacado el rol de variabilidad de las ideas musicales como uno de los ejes principales en la evaluación del pensamiento creativo, y generalmente se ha denominado *flexibilidad* en los test de referencia (Gorder, 1980; Vaughan, 1971; Vold, 1986; Wang, 1985; Webster, 1979, 1994). De este modo, la *flexibilidad* haría referencia a una cualidad del pensamiento creativo, que tendría su plasmación en los procesos y productos creativos en forma de variabilidad, generando una variedad de ideas y siendo la materialización de la intención de cambio.

En este sentido, la variabilidad como expresión de la flexibilidad de las ideas, ha sido evaluada midiendo el número de categorías diferentes que se dan en las respuestas (Torrance, 1962) o el número de cambios producidos en algunos parámetros musicales, como la altura, intensidad y tempo (Webster, 1994), o la duración, intensidad y timbre (Vold, 1986). De hecho, según Kiehn (2005) hay cierta unanimidad entre los autores de test de creatividad para definir, por ejemplo, la fluidez (como el número de respuestas y la originalidad como la singularidad de esas respuestas), pero no hay un acuerdo para definir la dimensión de la flexibilidad o variabilidad. Sin embargo, se puede afirmar que este factor del pensamiento creativo ha sido considerado uno de los indicadores más importantes de la creatividad (Nijstad y otros, 2010; Kenett y otros, 2018; Runco, 1986), y aunque se ha evaluado de diferentes formas, está presente en todas las medidas estandarizadas de referencia.

Con objeto de estudiar los procesos creativos de los niños/as participantes en este estudio, así como los factores de la creatividad más destacados, se ha considerado importante profundizar en la variabilidad, y por ello se ha complementado con esta sección la evaluación de este parámetro realizada con el test MCTM-II (Webster, 1994). Como puede verse en la sección

anterior (sección 4.1 – resultados del MCTM-II), la flexibilidad musical ha sido uno de los cuatro factores analizados, entendida como variación en los parámetros de intensidad, altura y velocidad. Y en este apartado se complementa el estudio con una observación y análisis diferente de la variabilidad de las ideas musicales que emplearon los niños/as en las improvisaciones, evaluando el número de cambios en las cualidades musicales de la melodía, el ritmo y la técnica.

Este método está basado en un instrumento de evaluación de la creatividad musical: el TEM (Barbot y Lubart, 2007), que define como la variable de flexibilidad de producto la variedad de las ideas musicales, midiendo y contando los cambios musicales en los tres parámetros señalados, melódico, rítmico y técnico-tímbrico (descrito en el capítulo 3 de esta Tesis Doctoral).

El objetivo principal de esta sección es analizar la evolución producida en la variabilidad de ideas musicales como consecuencia del entrenamiento basado en la improvisación musical. Los objetivos específicos serían observar y estudiar las diferencias entre los dos grupos (8-9 y 10-11 años), así como ilustrar con casos y ejemplos cómo se ha desarrollado la variabilidad musical y cuáles han sido las ideas musicales más recurrentes durante el taller.

A continuación, se presenta un análisis de los datos recogidos de la observación de dos improvisaciones iniciales del taller (*Viaje a China y Punto y Línea*) y dos finales (*Raga Bhopali y Tú y yo: Acción y emoción*), para estudiar la evolución y el desarrollo de la variabilidad de las ideas musicales. En este taller de improvisación musical, diferentes pautas o consignas han sido utilizadas como activadores del pensamiento creativo, tanto en sesiones colectivas como individuales. Participaron 17 niños y niñas distribuidos en dos grupos: Grupo 1 (8-9 años) y Grupo 2 (10-11 años); que fueron evaluados en dos ocasiones (pre-post), transcurriendo tres meses entre ambas. En la sección final se presenta un análisis cualitativo complementario, basado en las observaciones de la profesora-investigadora sobre las experiencias del alumnado en el taller de improvisación, en referencia a este factor del pensamiento creativo.

De esta forma también se complementa la evaluación de la fluidez entendida como número de ideas (véase la sección anterior), evaluando también la calidad de esas ideas musicales según la variedad.

### 4.3.2 Análisis de datos y resultados

Se han realizado dos mediciones (pre y post) de la variabilidad musical (VAR) en términos de melodía, ritmo y técnica, obtenidas otorgando un punto cada vez que uno de los tres parámetros musicales sufría una variación, y se ha mostrado un crecimiento significativo (Tabla 1).

Tabla 14. Medias y desviaciones típicas de la variabilidad musical

FACTOR	EVALUACIÓN	M	DT
VAR	Pre	11.35	5.37
	Post	32.29	10.39

Nota: M: media; DT: desviación típica; VAR (variabilidad musical): cambios en los parámetros melódico, rítmico y técnica

Como se puede observar, la media general de la variabilidad sufre un gran incremento tras la intervención, pues casi se triplica, pasando de 11.35 variaciones (pre) a 32.29 (post) y la desviación típica (DT) aumenta, siendo casi el doble en las improvisaciones finales que en las iniciales.

Por ello, los resultados pueden considerarse decisivos respecto al efecto del entrenamiento para el desarrollo de la variabilidad como factor del pensamiento creativo, destacando también las diferencias entre los participantes que indica el considerable aumento de la DT.

### Análisis de la evolución de la variabilidad creativo-musical asociada al entrenamiento

Las diferencias de la variabilidad musical asociadas al entrenamiento (previo al taller-pre y al final del taller-post), han sido analizadas utilizando el test de Wilcoxon, constatando una evolución estadísticamente significativa en el grupo de pequeños ( $p = .005$ ) y en el de mayores ( $p = .018$ ) (véase Tabla 15).

La Tabla 15 muestra como la media aumenta considerablemente en el grupo de pequeños, creciendo casi el triple. Algo similar sucede en el de grupo mayores, pues la media también crece casi el triple.



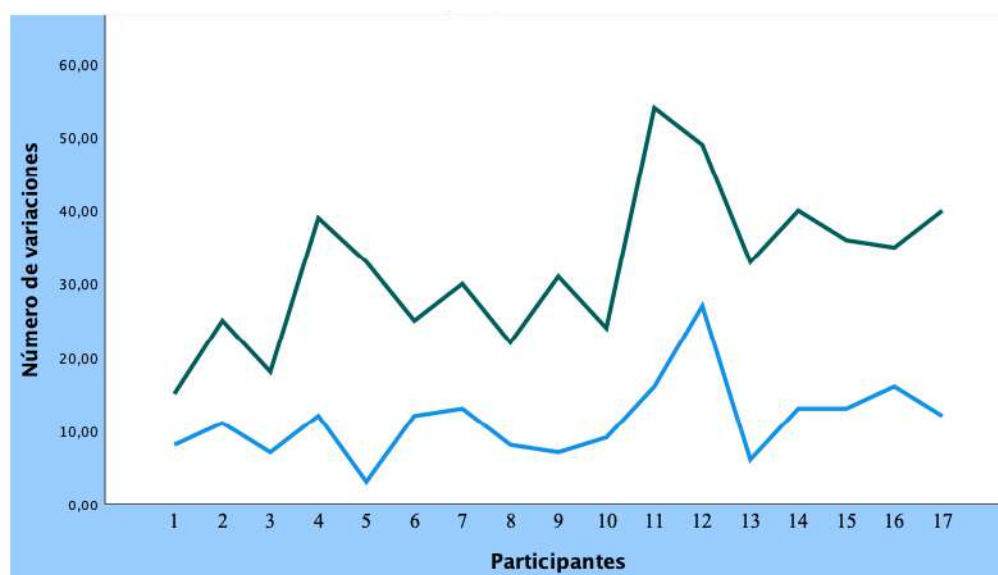
Tabla 15. Resultados de las evaluaciones pre y post en la variabilidad musical diferenciado por grupos

FACTOR	GRUPO	EVALUACIÓN	M	DT	Z	P
VAR	Pequeños	Pre	9.00	3.05	-2.805	.005
		Post	26.20	7.19		
	Mayores	Pre	14.71	6.37	-2.371	.018
		Post	41.00	7.75		

Nota. M= media; DT= desviación típica; VAR= Variabilidad musical

La evolución del factor variabilidad musical se ha dado en todos los participantes del taller, como puede verse en la Figura 13, destacando algunos niños/as que cuadruplican sus resultados, como el participante 4 (Sebas), el 5 (Pol) o el 11 (Leolo).

Figura 13. Número de variaciones o cambios en las ideas musicales según tres parámetros (melódico, rítmico y técnico-tímbrico) de las improvisaciones iniciales y finales en cada uno de los participantes



Nota 1. \_\_\_improvisaciones iniciales (línea inferior) \_\_\_improvisaciones finales (línea superior)

Nota 2. Grupo 1 (pequeños) son los participantes del 1-10 y Grupo 2 (mayores) son del 11-17

## Análisis comparativo de la variabilidad creativo-musical de los dos grupos

Para conocer la existencia de diferencias entre el grupo de pequeños y el de mayores, previas al entrenamiento y tras aplicarse éste, se lleva a cabo la prueba U de Mann-Whitney, cuyos resultados detectaron diferencias significativas entre los grupos, tanto en la evaluación pre ( $U = 12,000$ ;  $p = .024$ ), como en la evaluación post ( $U = 3,500$ ;  $p = .002$ ).

Tabla 16. Comparativa del grupo 1 (pequeños) frente al grupo 2 (mayores), en las evaluaciones pre y post de la variabilidad

FACTOR	EVALUACIÓN	GRUPO	M	DT	Z	P
VAR	Pre	Pequeños	9.00	3.05	-2.260	.024
		Mayores	14.71	6.37		
	Post	Pequeños	26.20	7.19	-3.080	.002
		Mayores	41.00	7.75		

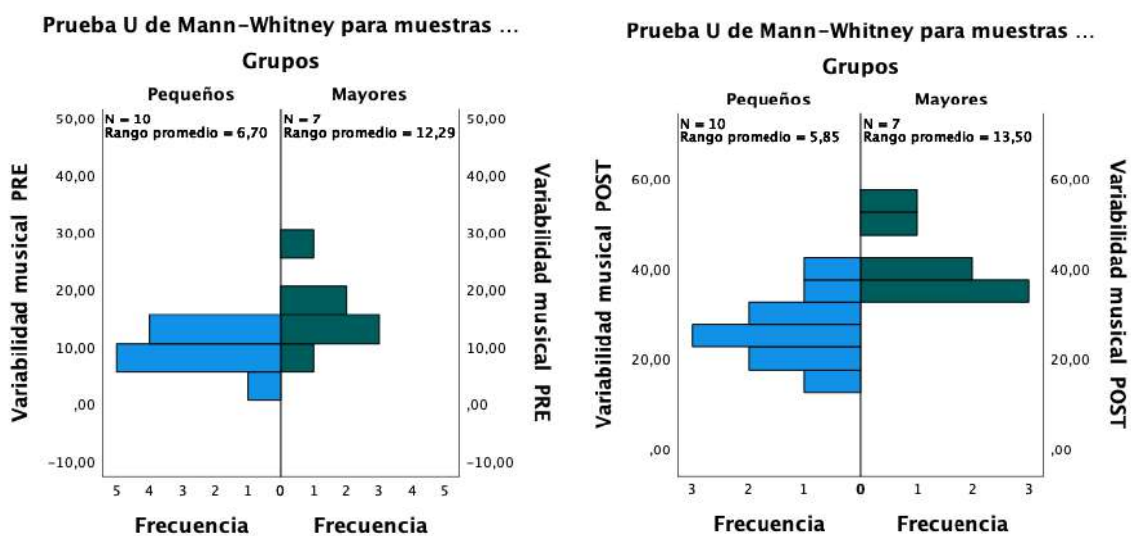
Nota. M= media; DT= desviación típica; VAR= Variabilidad musical

Una mirada a la Tabla 16 permite observar que al inicio del taller los datos muestran una clara superioridad del grupo 2 (mayores), respecto al grupo 1 (pequeños), siendo la media en el factor de variabilidad el doble en el grupo de mayores que en el de pequeños (Tabla 16). Sin embargo, los participantes del grupo 1 constituyen una muestra más homogénea con pequeñas diferencias al inicio del taller ( $DT=3.05$ ); y, en cambio, el grupo 2 (mayores) muestra más diferencias desde el inicio ( $DT=6.37$ ) (ver Figura 14).

La evolución de los grupos es diferente. Al final de la intervención el grupo de mayores mantiene la DT casi estable, aumentando ligeramente las diferencias en cuanto a sus habilidades en el manejo creativo de los parámetros melódico, rítmico y técnico; y, sin embargo, en el grupo de pequeños la DT crece más del doble.

En los resultados finales los grupos mantienen gran distancia, siendo prácticamente el doble el número de variaciones de las ideas musicales que muestra el grupo de mayores (41.00) respecto al grupo de pequeños (26.20).

Figura 14. Comparación de la distribución de los grupos



### 4.3.3 Discusión

La variabilidad de las ideas musicales ha demostrado ser un factor de la creatividad que se puede desarrollar de forma muy significativa. Como se ha señalado en la introducción, además de la fluidez de ideas, la variabilidad de esas ideas es considerada un indicador fundamental del pensamiento creativo. Por ello, una muestra del desarrollo creativo de los participantes es la evolución que han mostrado en este factor, pues casi se ha triplicado la variabilidad de las ideas musicales de las improvisaciones en ambos grupos, tras la intervención. Es decir, fruto de la práctica y experiencia creativa del taller de improvisación musical, los procesos creativos de los niños/as han cambiado en gran medida; y, especialmente, en cuanto a la diversidad de las ideas musicales, puesto que, tras tres meses de entrenamiento, casi triplicar el número de cambios en las improvisaciones, implica un enriquecimiento musical muy relevante.

Sin embargo, las diferencias entre los participantes son importantes, llegando incluso a aumentar en el grupo de pequeños, puesto que algunos niños/as cuadruplican sus resultados. Por otro lado, han destacado especialmente aquellos alumnos/as con más experiencia musical, mostrando el grupo de mayores una superioridad ya desde el inicio. Esto parece lógico, ya

que en este estudio se analiza la variabilidad de parámetros musicales complejos (melodía, ritmo, técnica-timbre), en los que los conocimientos y habilidades previas pueden jugar un papel determinante. Por ejemplo, una persona acostumbrada a tocar un instrumento musical tendrá más facilidad para hacer variaciones rítmicas, crear melodías o explorar el instrumento musical buscando timbres diversos. En este sentido, una de las conclusiones más reseñables de este estudio son las grandes diferencias entre los grupos en los resultados finales. El grupo de mayores prácticamente dobló al grupo de pequeños en el número de variaciones de las ideas musicales en las improvisaciones finales.

En dirección opuesta a este estudio, son llamativos los resultados de Barbot y Lubart (2012), puesto que los participantes sin previo entrenamiento han mostrado más flexibilidad; sin embargo, el grupo con más preparación musical ha mostrado menos flexibilidad. Por otro lado, es importante reseñar que estos autores estudian numerosas variables de la flexibilidad, con lo cual es difícil comparar o extraer conclusiones. Del mismo modo, es sustantivamente diferente a lo que propone el MCTM-II (Webster, 1994) (utilizado en la sección anterior), que evalúa la variabilidad de parámetros musicales menos complejos (agudo-grave, fuerte-suave y rápido-lento), que ya desde la educación infantil son trabajados en las escuelas.

### **Limitaciones y posibilidades de la herramienta**

El uso de dos herramientas diferentes para estudiar la variabilidad de las ideas musicales se ha considerado muy útil y enriquecedor, puesto que este fenómeno puede ser estudiado observando distintos parámetros del sonido, de la forma musical, de los cambios técnicos, interpretativos, conceptuales, etc. Es decir, la flexibilidad del pensamiento que se refleja en la variabilidad musical puede ser evaluada de formas distintas y complementarias. Quizás sea por la no tan unánime conceptualización de la flexibilidad que no se encuentren apenas métodos para evaluarla. Como los propios autores reconocen, la dificultad para codificar las respuestas del TEM (Barbot y Lubart, 2012), hacen que no sea una herramienta, por el momento, muy accesible.

## Aportaciones cualitativas

### Variación melódico-rítmica

La variabilidad melódica de las ideas musicales ha sido una de las diferencias encontradas entre los grupos en el análisis estadístico. Parece natural pensar que la experiencia y la práctica musical afectan directamente para que haya variedad melódica y rítmica en la improvisación; y en este estudio, los participantes con mayor experiencia musical, repertorio, dominio técnico, hábito de tocar su instrumento, etc...han mostrado una mayor habilidad para la variedad melódico-rítmica. Por otro lado, esta variabilidad de las ideas musicales está relacionada con los procesos creativos de exploración y elaboración musical, los cuales se han dado en ambos grupos, pero en mayor medida en el grupo de mayores. Así, por ejemplo, ya en la primera sesión hay desarrollo melódico en el grupo de mayores, en improvisaciones como *Comienza el viaje*, y en cambio no en el de pequeños<sup>75</sup>.

Del mismo modo, en las pautas basadas en escalas pentatónicas, los mayores van a tener gran fluidez de ideas desde la primera vez que prueban a improvisar, consiguiendo también flexibilidad en los parámetros del sonido (altura, intensidad y tempo) así como conseguir una variedad en el ritmo y la melodía; por ejemplo, en las improvisaciones basadas en la escala *Hijaz Kar*, como *El encantador de serpientes* o *Serpiente-dios* que han mostrado numerosas variaciones en las ideas musicales<sup>76</sup>.

Sin embargo, los participantes del grupo de pequeños, en general, necesitan un tiempo para asimilar las dificultades y las instrucciones de la pauta musical. No obstante, hay excepciones como el caso de Pol y Sebas, cuya formación musical previa es mayor. Sebas tiene ocho años, pero empezó a estudiar música a los cuatro años y ahora estudia piano y violín. Ya en su primera sesión<sup>77</sup> hizo pequeñas variaciones melódicas en la improvisación *Comienza el viaje*, y en la segunda sesión<sup>78</sup> hizo pequeños desarrollos de ideas musicales destacando por encima de sus compañeros en esta capacidad

---

<sup>75</sup> Véase las improvisaciones del grupo de mayores: Min1so, Min1vi, Min1sa, Min1en

<sup>76</sup> Véase por ejemplo MIN1en, Sara y Sonia en MCO2, MIN1nu

<sup>77</sup> Registro de vídeo PIN1se

<sup>78</sup> Registro de vídeo PIN2se

expresiva. En la tercera sesión<sup>79</sup>, se dio una gran fluidez de ideas con variedad de las mismas, cambios de tempo, de dinámicas, articulaciones y motivos melódicos y rítmicos.

La pauta musical *Minimalismo I* realizada a cuatro manos ha sido una de las que más variación melódica ha conseguido, puesto que los niños/as improvisan melodías con las teclas blancas del piano (instrucciones sencillas) mientras la profesora improvisa un acompañamiento que les aporta la seguridad necesaria, y especialmente un gran impulso sonoro. Muchos casos lo confirman y exponemos algunos para ilustrarlo: A Enma que cursa 1º de Grado Medio, le resulta sencilla esta pauta y realiza una de sus improvisaciones más largas (cinco minutos), con gran variedad de propuestas (crescendo, disminuyendo, acelerando) y gran desarrollo melódico-rítmico con diferentes frases musicales<sup>80</sup>. Uma, que apenas lleva tres meses tocando el piano, no suele explorar el teclado, sin embargo, con esta improvisación a cuatro manos va a tocar ideas diferentes y en distintas partes del piano<sup>81</sup>. Iria y Davinia<sup>82</sup> improvisan a cuatro manos sobre esta pauta, mostrando gran variabilidad de ideas, escucha y comunicación (Iria comienza rápido y va disminuyendo el tempo, Davinia se va adaptando e Iria está pendiente del ritmo de su compañera). Pit, que también empezó a tocar el piano hace tres meses, ha hecho interesantes improvisaciones sobre *Minimalismo I*. Por ejemplo, en la tercera sesión individual hace alarde de gran variedad en sus ideas musicales, con cambios de tempo, intensidad, y en la textura (algo menos habitual entre los niños/as).

*Caso Leolo*. Un proceso interesante de variación de una idea musical sucede cuando Leolo trabaja sólo en un aula sobre la improvisación *Minimalismo III*<sup>83</sup>. Primero, Leolo explora pequeñas ideas que toca con la mano izquierda y después con la derecha, a continuación, realiza una variación melódica con la mano izquierda, una variación en articulación de la mano derecha y finalmente las dos manos tocan en *staccato, ritardando y pianissimo*. A continuación, comienza a hacer variaciones rítmicas utilizando corcheas con

---

<sup>79</sup> Registro de vídeo PIN3se

<sup>80</sup> Registro de vídeo MIN2en

<sup>81</sup> Registro de vídeo PIN3um

<sup>82</sup> Registro de vídeo PCO8

<sup>83</sup> Registro de vídeo MIN2le

puntillo y semicorchea o grupos de cuatro semicorcheas, cambiando el tempo y la intensidad, y así realiza un proceso de variación melódico-rítmico probando diferentes motivos durante seis minutos. Después, descansa tocando una canción que conoce, y vuelve a la improvisación de nuevo realizando otras variaciones en la articulación, el tempo y el ritmo.

*En La menores* otra de las improvisaciones que mayor impulso ha dado a la variación melódico-rítmica. Esta improvisación tan sólo fue realizada por el grupo de mayores, ya que conlleva cierta dificultad técnica, especialmente en la coordinación de ambas manos, pues la mano izquierda tiene unos acordes de acompañamiento a modo de patrón repetitivo y la mano derecha improvisa. Este tipo de pauta centrada en una propuesta musical, ha impulsado la variación melódica en todos los participantes desde el primer momento<sup>84</sup>, y entre las razones destacan dos: 1) el tema musical propuesto es muy expresivo y cantáble generando una retroalimentación inmediata y 2) la dificultad técnica supone un reto, pero adaptado a sus posibilidades. Viola comenta “ya de por sí me gusta el tema”<sup>85</sup>. Sonia introduce diferentes motivos melódico-rítmicos, después hace un desarrollo sobre terceras y luego acordes con ritmo de tresillos<sup>86</sup>. Enma ha hecho cuatro versiones diferentes de esta improvisación, en una sesión individual<sup>87</sup> en la que van surgiendo cada vez más ideas musicales y aumentando la variabilidad melódico-rítmica; dice, respecto a la última versión: “me gusta más ésta porque he hecho más melodías que en la versión anterior”. En la siguiente sesión<sup>88</sup> Enma toca *En la menor*, y ya al comienzo se reconocen motivos melódico-rítmicos que surgieron en la improvisación de la sesión anterior.

### Variabilidad técnica y tímbrica (brutique)

Algunas pautas musicales han supuesto una mayor variabilidad generando diferentes timbres a través de una variedad de técnicas, ataques y articulaciones en el piano; son aquellas basadas en los procesos metafóricos, en el uso de imágenes o ideas extra-musicales para asociarlas con música. Este

---

<sup>84</sup> Véase MIN4so, MIN3en, MIN2ol, Min3sa, Min4vi

<sup>85</sup> Registro vídeo MCO12

<sup>86</sup> Registro vídeo MCO12b

<sup>87</sup> Registro vídeo MIN4en

<sup>88</sup> Registro vídeo MCO12

es el caso de varias improvisaciones utilizadas en el taller, de las que hemos seleccionado el caso de *Animal acuático* y *Batik*.

La variabilidad técnica y tímbrica se ha observado en este taller con el uso de diferentes registros de piano y el uso del instrumento de diferentes formas y técnicas para tocarlo, que ha dado lugar a una variedad sonora importante en improvisaciones como *Animal acuático*. Esta pauta requiere que el participante elija un animal acuático, investigue sobre él y traduzca la información a sonidos, por lo cual en muchos casos hacen una correspondencia entre las cualidades físicas del animal con las características musicales. Pol, en su improvisación sobre el pez ballesta dice: “Voy a hacer staccato para las escamas. La mano derecha hacía las escamas y la otra hacía así (toca octavas desplegadas) en forma de cabeza grande (...) y forte y grave porque era dura la piel”<sup>89</sup>. Pol tiene 9 años, pero comenzó a tocar el piano con 4 años, y en sus improvisaciones es capaz de incluir numerosas ideas diferentes, pues tiene experiencia en controlar diferentes parámetros del sonido, pero en otras improvisaciones no tiene este comportamiento creativo. Esta pauta le ha motivado. Pol cuenta tras su improvisación:

Hice lo del ahorro de agua (toca una escala descendente). Lo del principio, cuando hacía así (toca un acorde fuerte) era porque tiene la mandíbula fuerte y se comía al cangrejo. Y cuando hacía así (toca suave) me refería a un pez pequeño, y cuando hacía así (toca fuerte) me refería al pez ballesta. Y luego movía al pez pequeño aquí (registro central del teclado), y al pez ballesta aquí (registro grave)<sup>90</sup>.

Sebas también hace una asociación entre el movimiento físico del delfín y su gesto en el piano. Sebas afirma: “se mueve en línea recta por el agua, es rápido, ligero y vive en la superficie”<sup>91</sup> y toca *glissandos* en el registro agudo, usa técnicas extendidas como rodar con el brazo y rápidos staccato emulando los movimientos y saltos del delfín. Davinia yuxtapone tres ideas musicales en su improvisación del pez ballesta: la quinta do-sol cruzando las manos por todo el teclado, *cluster* y la escala descendente de do mayor; y explica después que “lo

---

<sup>89</sup> Registro vídeo PIN3po (sesión individual del 2-4-2019)

<sup>90</sup> Ídem

<sup>91</sup> Registro vídeo PCO5



primero son burbujas, lo segundo hice los gruñidos al sacarlo del agua y luego hice como que se mueve rápido”<sup>92</sup>.

*Batik* es una pauta musical cuyas instrucciones piden que improvises como si la imagen de un batik fuera tu partitura. Gabi traslada el gesto de la diosa con tres cabezas y seis brazos a sus movimientos en el piano, haciendo *clustery* consiguiendo unos timbres ásperos mientras sus compañeros ríen <sup>93</sup>. Iria toca con un solo dedo notas sueltas por todo el teclado imitando los puntos del batik, y poco a poco hace variaciones con dos sonidos, con tres sonidos a diferentes velocidades, cambiando las ideas musicales mientras mantiene la idea de punto.<sup>94</sup> Daisy usa la técnica de terceras para imitar la caída de las hojas, después añade octavas, y empieza a hacer variaciones de tempo e intensidad y afirma que “hacía las hojas lentas como si se fueran cayendo del árbol”<sup>95</sup>. Sonia hace un contrapunto atonal, con dos voces en la mano derecha y una en la izquierda emulando la diosa de las tres cabezas.<sup>96</sup> Viola se mueve tocando por todo el teclado, de forma muy libre, atonal y expresiva improvisando sobre el batik de los puntos y explica: “estaba intentando hacer como si fuese una lluvia, entonces primero era soleado y después empezó a llover, y fue la parte que sonó triste, y después volvió a soleado y caían como gotitas”<sup>97</sup>.

En conclusión, puede afirmarse que las propias instrucciones de las improvisaciones han desencadenado directamente este tipo de variedad de ideas, basada en la técnica y el timbre.

### Los procesos colectivos impulsan la variabilidad

A lo largo del taller hemos observado cómo las improvisaciones a cuatro manos impulsaban la fluidez de ideas y la variabilidad de las mismas. De hecho, de las cuatro improvisaciones utilizadas en esta sección para el análisis pre-post, aquellas que han sido por parejas han tenido mayor puntuación, tanto en el inicio como en el final del taller.

---

<sup>92</sup> Registro vídeo PCO12

<sup>93</sup> Registro vídeo PCO9cam2

<sup>94</sup> Registro vídeo PCO9cam2

<sup>95</sup> Registro vídeo PCO10

<sup>96</sup> Registro vídeo MIN4so

<sup>97</sup> Registro vídeo MCO10

El caso de la improvisación *Tú y yo: acción y emoción*, es el más llamativo. Las instrucciones a modo de juego ya resultan motivadoras: una pareja realiza una acción o emoción primero con mímica y después con música, y los demás deben adivinar qué están realizando. Además de que sea una improvisación colectiva, también ha podido influir el hecho de que se base en un proceso metafórico. Las diferencias entre los grupos son destacables, pues, aunque los pequeños han aumentado mucho la capacidad de variación, realizan improvisaciones donde predomina una propuesta formal, convergente y con menor exploración que los mayores. Por ejemplo, en el grupo de pequeños, Daisy y Pit tocan *Tú y yo: hacemos hípica*, totalmente sincronizadas, llevando el mismo ritmo y con grandes desplazamientos por el teclado, con una propuesta rítmica que va variando. Sebas y Gabi tocan *Tú y yo: nos peleamos* en el registro grave todo el tiempo, con una propuesta rítmica concreta que van desarrollando hasta concluir con un final muy cuidado.

En el grupo de mayores las improvisaciones son más largas y aparecen muchas ideas musicales con numerosas propuestas diferentes de variación. Viola y Olmo tocan *Tú y yo: estamos enfadados*, construida sobre la idea de variación rítmica, a tempo rapidísimo, con gran virtuosismo, cruzan las manos, desarrollan un motivo musical entre los dos, introducen cambios de tempo, de intensidad y para acabar se miran, hacen un *diminuendo* y *ritardando*, y finalmente sorprenden con un *crescendo*. En la última sesión del taller las propuestas de esta improvisación todavía son más interesantes. Así Sonia y Leolo tocan *Tú y yo: jugamos al escondite*, con una improvisación llena de riqueza musical. Leolo hace escalas, *glissandos* y diversos motivos melódico-rítmicos. Sabela toca escalas cromáticas, melodías oscuras y temas en tonalidades menores. Ellos explican:

Sabela: él hacía escalas y de vez en cuando unos acordes en el grave que supongo era cuando lo encontraban y yo lo iba acompañando.

Leolo: cuando hacía las notas graves era que lo encontraba, cuando hacía así (toca un *glissando*) y también así (escala ascendente por terceras) era que no lo encontraba<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Registro vídeo MCO12b

También Enma y Olmo muestran cómo la propia interacción genera ideas y variabilidad. Tocan *Tú y yo: subimos una montaña*, imitando el uno los movimientos del otro: al comienzo de la improvisación hay un poco de caos hasta que Olmo comienza una escala cromática y Enma le sigue, y continúan haciendo diferentes escalas cromáticas ascendentes y descendentes persiguiéndose las manos, con variaciones de ritmo, articulación, dinámicas y tempo.

## **4.4 Los procesos creativos de exploración (E), desarrollo (D), repetición (R) y silencio (S)**

### **4.4.1 Introducción**

En este apartado se presenta una evaluación de los procesos creativos que han aparecido en las improvisaciones de los niños/as participantes en el taller de improvisación durante tres meses. Son pocos los autores que han estudiado los procesos característicos del pensamiento creativo musical de los niños/as, destacando Hickey (1995) que identifica la exploración, desarrollo y repetición como los tres procesos básicos; Glover (2004) diferencia entre los procesos de experimentación y desarrollo, y Barret (2006) también destaca la importancia de la exploración y la elaboración como procesos fundamentales. También destacan otras propuestas que vinculan la evolución del pensamiento musical con el paso de la exploración a cada vez más procesos de elaboración (Swanwick, 1991; Delalande, 2013).

A pesar de que la improvisación musical involucra procesos tan singulares como la audición interna o la asociación (pensamiento metafórico), nos ceñimos en este caso a la observación y análisis de los que serían los procesos que más precedentes de estudio tienen y que parecen ser los más importantes en el desarrollo creativo de los niños: la exploración y la elaboración o desarrollo.

El estudio que se presenta pretende analizar cómo los procesos creativos han dado forma a las improvisaciones de los niños/as. Para ello, el método que se ha seleccionado es el propuesto por Kratus (1989) en el cual se dividen las improvisaciones en tramos de cinco segundos, y se identifica en cada tramo cuál es el proceso predominante: exploración (E), desarrollo (D), repetición (R) o silencio (S). El motivo principal para la selección de este modo de evaluación ha sido la claridad de las instrucciones que Kratus (1989) establece para identificar los procesos: 1) Exploración es cuando la música que suena no ha sonado antes, ni hace referencia a un material musical previamente utilizado; 2) Desarrollo es cuando la música suena similar, aunque diferente, a algo que ya sonó antes, con claras referencias a la melodía y/o el ritmo; 3) Repetición es cuando la música que suena ya se ha escuchado antes; y 4) Silencio es la ausencia de sonido.

El objetivo principal de este estudio es analizar la evolución y los cambios producidos en los procesos creativos de niños y niñas de 8 a 11 años (distribuidos en dos grupos), como consecuencia del entrenamiento basado en la improvisación musical. Los objetivos específicos serían observar y estudiar las diferencias entre los dos grupos (8-9 y 10-11 años), en el tiempo dedicado a cada proceso, así como ilustrar con casos y ejemplos cualitativos los procesos de exploración y desarrollo más característicos durante el taller.

Para analizar la evolución de los participantes en el entrenamiento (taller), así como comparar los resultados de los grupos (Grupo 1: 8-9 años y Grupo 2: 10-11 años), se han contrastado los procesos creativos de cuatro improvisaciones, de las cuales dos son al inicio del taller- pre (I1 + I2) y las otras dos al final del taller- post (I3+I4). Las cuatro improvisaciones son de una dificultad similar, pero con características distintas. La improvisación 1 (I1), *Viaje a China*, y la improvisación 3 (I3), *Raga Bhopali*, se basan en escalas pentatónica (5 sonidos) para improvisar, siendo algo más sencilla la I1, pues sólo utiliza las teclas negras del piano. Las otras dos improvisaciones (I3 + I4) son por parejas y están basadas en instrucciones extra-musicales, dando libertad en la elección del material musical a utilizar en la improvisación, y por ello adaptándose a los diferentes niveles de desarrollo musical. La improvisación 2 (I2), *Punto y Línea*, presenta una partitura sencilla con símbolos: una línea significa “música”, un punto implica “cambio de música”, y la ausencia de línea “silencio”. En la improvisación 4 (I4) *Tú y yo: acción y emoción*, la pauta musical es totalmente abierta también, ya que los participantes improvisan música basada en acciones o emociones, como nadar, saltar, besarse, pelearse o enfadarse, entre otras.

#### 4.4.2 Análisis de datos y resultados

Se realiza un análisis porcentual del tiempo invertido en cada proceso creativo (exploración, desarrollo, repetición y silencio). Las Tablas 1, 2, 3 y 4, muestran la evolución de los procesos creativos asociados al entrenamiento en los dos grupos. La Tabla 1 alude a los resultados obtenidos en el proceso de exploración; la Tabla 2 se refiere a los resultados obtenidos en el proceso de desarrollo musical; la Tabla 3 a los resultados obtenidos en el proceso de

repetición; y, por último, la Tabla 4 recoge los resultados obtenidos en el proceso de silencio.

Como puede observarse en la Tabla 17, en las improvisaciones iniciales el proceso de exploración, es muy importante; suponiendo en la improvisación 1 (I1) más del 30% del tiempo en seis participantes; en la improvisación 2 (I2), más del 50% del tiempo en nueve de los participantes y cinco participantes que puntúan por encima del 30% (ver Tabla 17).

Tabla 17. Resultados de las evaluaciones pre y post del proceso creativo de exploración, de las cuatro improvisaciones (I1, I2, I3, I4), en ambos grupos

		EXPLORACIÓN			
		Pre		Post	
Grupo	Participante	I1	I2	I3	I4
Pequeños	1	42.86	80.00	10.00	10.00
	2	12.50	75.00	25.00	42.16
	3	37.50	28.57	28.57	12.50
	4	20.00	50.00	24.32	11.11
	5	13.33	71.43	26.67	16.67
	6	28.57	47.37	17.39	23.53
	7	28.57	100.00	35.00	25.00
	8	12.50	16.67	14.29	26.09
	9	62.50	40.00	28.57	42.86
	10	20.00	57.14	17.65	31.58
Mayores	11	23.53	71.43	19.57	38.77
	12	73.33	50.00	39.29	26.09
	13	20.00	61.54	9.52	75.00
	14	29.41	16.67	33.33	16.13
	15	40.00	46.15	20.59	40.90
	16	47.06	42.86	16.00	17.86
	17	29.17	33.33	35.48	29.17

Nota 1. Los valores se corresponden a porcentajes del tiempo destinado a la improvisación.

Nota 2. El grupo de pequeños tiene 8-9 años y el grupo de mayores 10-11 años.

Nota 3. En color azul se presentan los valores a partir del 50%, y en verde de a partir del 30 %.

Sin embargo, disminuye notablemente el tiempo de exploración en ambos grupos (tras el entrenamiento) (Tabla 17). Es por ello, que puede observarse que en la improvisación 3 (I3) apenas cuatro participantes superan el 30% de tiempo de exploración y en la improvisación 4 (I4) la exploración supone más del 50% en un solo participante, y más del 30% en cinco.

El proceso de desarrollo musical ha sido el que más ha destacado por el tiempo que los participantes han dedicado tanto en las improvisaciones iniciales como en las finales. Este proceso, entendido como elaboración de un material musical ya presentado previamente en esa misma improvisación musical, obtiene los porcentajes más altos (ver Tabla 18); o lo que es lo mismo, ha sido el proceso creativo en el que más involucrados han estado los niños/as de este taller.

En la improvisación 1 (I1), tan sólo un participante dedica al proceso de desarrollo menos del 30% del tiempo, y más de la mitad de los participantes dedican más del 50% del tiempo a este proceso. En la I2, *Punto y Línea*, cinco participantes no hacen ningún proceso de desarrollo, tres superan el 30% y seis están por encima del 50%. Este proceso de desarrollo ha aumentado en ambos grupos de forma muy importante, pues si comparamos los valores pre-post, es llamativo cómo en las improvisaciones finales la mayoría de los participantes muestra valores superiores al 50 % (catorce participantes en la I3 y doce participantes en la I4).

Tabla 18. Resultados de las evaluaciones pre y post del proceso creativo de desarrollo, de las cuatro improvisaciones (I1, I2, I3, I4), en ambos grupos

Grupo	Participante	Desarrollo			
		Pre		Post	
		I1	I2	I3	I4
Pequeños	1	57.14	20.00	80.00	55.00
	2	50.00	0	75.00	52.63
	3	50.00	42.86	66.66	68.75
	4	80.00	28.57	37.84	72.22
	5	60.00	0	50.00	77.78
	6	71.43	36.84	69.57	70.59
	7	71.43	0	35.00	60.00
	8	62.50	66.66	64.29	43.48
	9	37.50	60.00	71.43	57.14
	10	40.00	0	23.53	68.42
Mayores	11	76.47	28.57	63.04	38.77
	12	26.67	50.00	60.71	50.00
	13	40.00	0	66.67	25.00
	14	58.82	83.33	66.67	61.29
	15	40.00	53.85	64.71	36.36
	16	41.18	42.86	52.00	42.86
	17	33.33	66.67	45.16	33.33

Nota 1. Los valores de las improvisaciones corresponden a porcentajes del tiempo destinado a la improvisación.

Nota 2. El grupo de pequeños tiene 8-9 años y el grupo de mayores 10-11 años.

Nota 3. En color azul se presentan los valores a partir del 50%, y en verde mar a partir del 30 %.

El proceso creativo basado en la repetición de material musical ha sido poco utilizado en las improvisaciones iniciales, aunque se observan grandes diferencias en las dos improvisaciones (ver Tabla 18). En la primera, I1 (*Viaje China*), ocho participantes han usado la repetición, aunque en porcentajes muy bajos (entre 11.76 y 40%); siendo diferente el caso de la I2 (*Punto y Línea*), en la que tan sólo un participante ha usado la repetición (ver Tabla 3). Sin embargo, en las improvisaciones finales son más de la mitad los participantes que utilizan



la repetición como proceso creativo, aumentando de forma muy importante en ambos grupos el tiempo dedicado a este proceso. Así puede observarse que, en la I3, doce participantes llevan a cabo procesos de repetición, suponiendo más del 30% para tres de ellos y más del 50% para uno. Y en la I4, también son doce los participantes que van a utilizar el proceso de repetición, pero también con bajos porcentajes, suponiendo más del 30% sólo para dos participantes (Tabla 19).

Tabla 19. Resultados de las evaluaciones pre y post del proceso creativo de repetición, de las cuatro improvisaciones (I1, I2, I3, I4), en ambos grupos

Grupo	Participante	Repetición			
		Pre		Post	
		I1	I2	I3	I4
Pequeños	1	0	0	0	30.00
	2	37.50	0	0	0
	3	0	0	4.76	12.50
	4	0	0	37.84	0
	5	20.00	0	20.00	0
	6	0	0	10.87	5.88
	7	0	0	30.00	15.00
	8	25.00	0	21.49	17.39
	9	0	0	0	0
	10	0	0	52.94	0
Mayores	11	0	0	15.28	14.29
	12	0	0	0	21.74
	13	40.00	38.46	23.81	0
	14	11,76	0	0	19.35
	15	20.00	0	11.76	22.72
	16	11.76	0	32.00	39.28
	17	25.00	0	19.35	25.00

Nota 1. Los valores de las improvisaciones corresponden a porcentajes del tiempo destinado a la improvisación.

Nota 2. El grupo de pequeños tiene 8-9 años y el grupo de mayores 10-11 años.

Nota 3. En color azul se presentan los valores a partir del 50%, y en verde mar a partir del 30 %.

El silencio ha supuesto un porcentaje muy pequeño, especialmente en las improvisaciones con pautas musicales: *Viaje a China* (I1), donde tan sólo cuatro participantes han utilizado el silencio como proceso y *Raga Bhopali* (I3), donde seis participantes usaron el silencio, pero con muy bajos porcentajes de tiempo invertido (ver Tabla 19). En la I2 E I4, en las que se establece un proceso de comunicación por parejas, hay un mayor número de participantes que usan el silencio (ocho en la I2 y diez en la I4), si bien los porcentajes son bajos en ambas.

Tabla 20. Resultados de las evaluaciones pre y post del proceso creativo de silencio, de las cuatro improvisaciones (I1, I2, I3, I4), en ambos grupos

		Silencio			
		Pre		Post	
Grupo	Participante	I1	I2	I3	I4
Pequeños	1	0	0	10.00	5.00
	2	0	25.00	0	5.26
	3	12.50	28.57	0	6.25
	4	0	21.43	0	16.67
	5	6.67	28.57	3.33	5.55
	6	0	15.79	2.17	0
	7	0	0	0	0
	8	0	16.67	0	13.04
	9	0	0	0	0
	10	40.00	42.86	5.88	0
Mayores	11	0	0	2.17	8.16
	12	0	0	0	2.17
	13	0	0	0	0
	14	0	0	0	3.23
	15	0	0	2.94	0
	16	0	14.28	0	0
	17	12.50	0	0	12.50

Nota 1. Los valores de las improvisaciones corresponden a porcentajes del tiempo destinado a la improvisación.

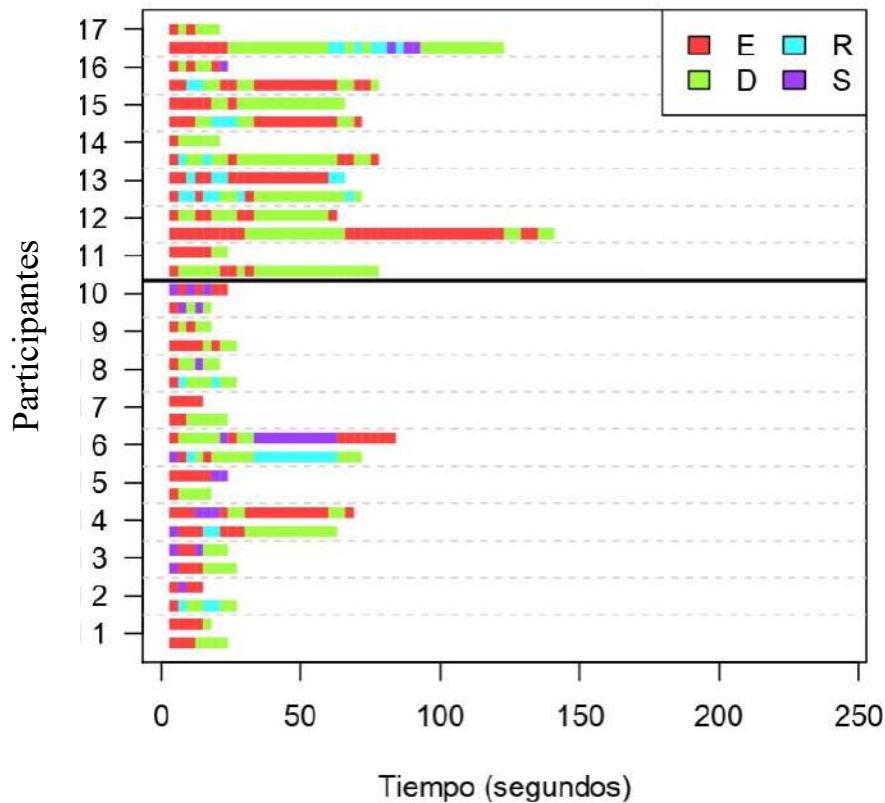
Nota 2. El grupo de pequeños tiene 8-9 años y el grupo de mayores 10-11 años.

Por otro lado, las diferencias entre los grupos en cuanto a los porcentajes en el uso de los procesos creativos no son reseñables, como puede observarse en la Tablas 1, 2, 3 y 4, en las que no se halla una tendencia diferenciada.

Sin embargo, destaca la extensión de los procesos creativos del grupo de mayores, que son más largos, así como la distinta forma en la que aparecen utilizados los cuatro procesos (exploración, desarrollo, repetición y silencio) durante la improvisación (Figura 15 y 16). Es decir, como puede verse en la Figura 15, al inicio del taller, el grupo de mayores realiza improvisaciones más largas que el grupo de pequeños, ya que todos los participantes superan los 75 segundos en alguna de sus improvisaciones; mientras que en el grupo de pequeños sólo dos de ellos.

En general, en ambos grupos, en los primeros segundos de las improvisaciones predomina la exploración (E), y después se alterna con los procesos de desarrollo (D), siendo minoritarios los procesos de repetición (R) y silencio (S) (Figura 15). Aunque pueden señalarse algunas diferencias entre los grupos: todos los participantes comienzan con un proceso de exploración, excepto cuatro participantes del grupo de pequeños que utilizan el silencio para comenzar en uno o dos de las improvisaciones iniciales (Figura 15). Este proceso de silencio, es utilizado más por el grupo de pequeños que por el de mayores, en el que apenas dos participantes lo usan. Además, los mayores tienen procesos de desarrollo y de exploración más largos, ya que los pequeños cambian más rápidamente de proceso.

Figura 15. Procesos creativos de las improvisaciones iniciales (I1+I2)



Nota 1. E (exploración), R (repetición), D (desarrollo) y S (silencio).

Nota 2. Grupo 1 (pequeños) son los participantes del 1-10 y Grupo 2 (mayores) son del 11-17.

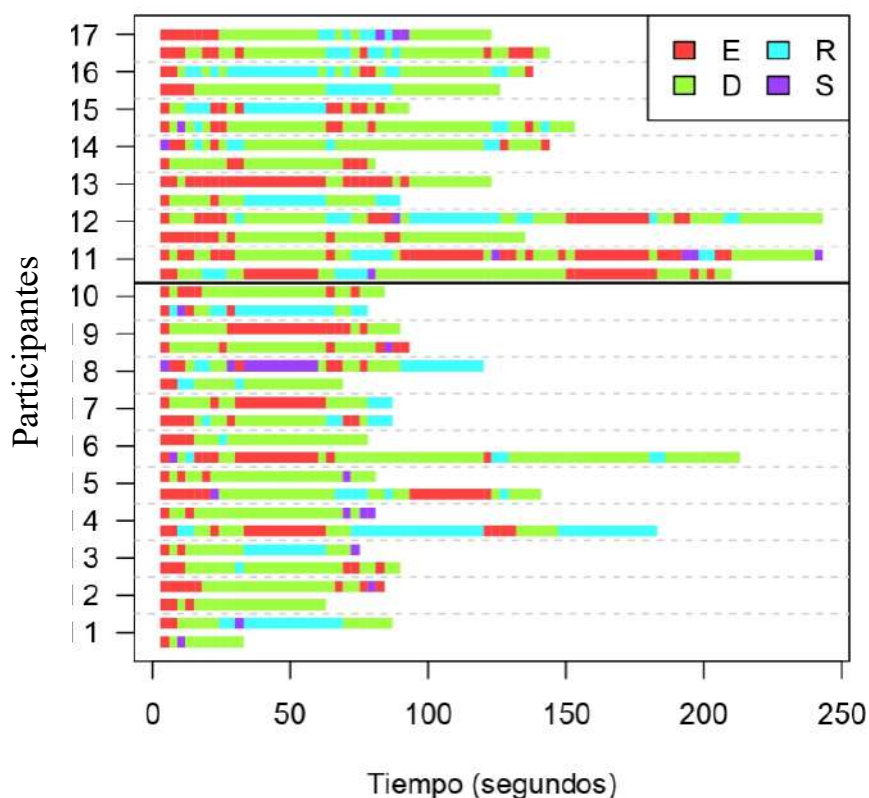
Nota 3. La barra inferior de cada participante corresponde a la I1 (Viaje a China) y la superior a la I2 (Punto y Línea)

En las improvisaciones finales la extensión es mucho mayor que en las iniciales en ambos grupos, destacando también la superioridad en el grupo de mayores (Figura 16), aunque algunas improvisaciones del grupo de pequeños destacan por su extensión (véase por ejemplo la I3 del participante 4, 5 o 6). Aunque las diferencias entre los grupos, más allá de la extensión, no son muy reseñables, puede observarse cómo en el grupo de mayores, en los primeros 30 segundos, los procesos de desarrollo son más intensos que en el grupo de pequeños (Figura 16). En ambos grupos, la repetición en las improvisaciones finales tiene una presencia menor que la exploración y el desarrollo, pero es utilizada de forma intermitente por todos los participantes del grupo de mayores, y ocho del grupo de pequeños.

Finalmente, es importante analizar qué sucede en los finales de las improvisaciones. En la mayoría de ellas, tanto en las iniciales (I1+I2) como en las finales (I3+I4), los participantes elaboran un material previo, destacando pues

los procesos de desarrollo en ambos grupos. Los otros tres procesos escasamente se dan en los finales, aunque se puede destacar el incremento del uso de la repetición en el grupo de pequeños, pasando de no ser utilizado en ningún final, a ser utilizado en cinco finales de las últimas improvisaciones (Figura 15 y 16).

Figura 16. Procesos creativos de las improvisaciones finales (I3 e I4)



Nota 1. E (exposición), R (repetición), D (desarrollo) y S (silencio).

Nota 2. Grupo 1 (pequeños) son los participantes del 1-10 y Grupo 2 (mayores) son del 11-17.

Nota 3. La barra inferior de cada participante corresponde a la I3 (*Raga Bhopali*) y la superior a la I4 (*Tú y yo: acción y emoción*)

#### 4.4.3 Discusión

##### Una evolución diferente de los 4 procesos creativos

Los análisis porcentuales del tiempo invertido en cada proceso creativo (exploración, desarrollo, repetición y silencio), muestran cambios significativos en su evaluación pre-post, pero en direcciones muy diversas; mientras la

exploración musical disminuye considerablemente, crecen los procesos de desarrollo musical y de repetición.

En ambos grupos se incrementan los procesos creativos de desarrollo y repetición al final del taller, sin apenas diferencias entre pequeños y mayores. Esto puede interpretarse como que a partir de los 8 años la experiencia creativa de elaboración de ideas musicales es muy importante ya. De hecho, en este estudio los procesos de desarrollo son los que más han destacado, ya que los participantes han realizado múltiples variaciones, y han elaborado motivos musicales incluso en las improvisaciones más breves. Por ejemplo, la participante 1, Uma (8 años), en su primera improvisación (I1), dedica veinte segundos a la elaboración del material musical que había sonado en los 15 segundos anteriores, lo cual es muy destacado si tenemos en cuenta su limitada experiencia musical previa.

En línea con estudios previos, los principales procesos creativos de los niños/as son la exploración y el desarrollo (Barret, 2006; Delalande, 2013; Glover, 2004; Swanwick, 1991). Sin embargo, en esta investigación destaca la importancia de los procesos de elaboración musical que los niños/as son capaces de llevar a cabo desde el inicio, demostrando que ya con ocho años y poca experiencia previa, su pensamiento puede adentrarse en intensos procesos de desarrollo musical.

La repetición de un determinado material musical creado previamente, implica una toma de decisión consciente y deliberada. Por ello, fruto del entrenamiento y la práctica, es natural que este proceso se haya incrementado en las improvisaciones finales de los niños/as. Probablemente, para muchos autores la repetición sea un tipo de desarrollo musical; y por eso no aparezca a menudo en la literatura. Hickey (1995) sí lo identifica como uno de los procesos principales, y concluye que los alumnos con mayor desarrollo musical usan más la repetición.

Sin embargo, el silencio no ha sido un proceso creativo muy utilizado ni en las improvisaciones iniciales ni en las finales, algo que probablemente tiene que ver con la edad. De hecho, en la literatura de referencia no se ha encontrado alusión a este como proceso creativo.

Como se ha comentado anteriormente, la exploración ha disminuido notablemente en las improvisaciones finales. Se trata de un proceso en el que la realización musical puede ser deliberada, pero también más inconsciente y pasiva; basada, por ejemplo, en movimientos aleatorios de la mano sobre el teclado. Es decir, el proceso musical exploratorio no tiene porqué implicar una audición interna previa de lo que va a sonar, ni una selección deliberada de los materiales musicales. Muchas veces es la propia mecánica la que mueve la improvisación, movimientos físicos, esquemas repetitivos que, aunque no se inicien desde el sentido del oído siempre en la improvisación se recibe una respuesta inmediata del resultado sonoro. Ejemplos de esto pueden ser las primeras improvisaciones (I1) de Nube (participante 13) o de Iria (participante 6). El hecho de que la exploración haya disminuido y el desarrollo se haya incrementado parece ser una consecuencia del entrenamiento musical.

Finalmente, las diferencias entre los grupos en cuanto a los porcentajes en el uso de los procesos creativos no son destacables, si bien destacan tres características del grupo de mayores: la mayor extensión de las improvisaciones, el mayor uso del desarrollo ya desde el comienzo de la improvisación y el mayor uso de la repetición. Estos resultados están en sintonía con los de Kratus (1989), pues en su estudio los niños/as de 7 años realizan más procesos exploratorios que los de 9 y 11 años, y sin embargo, menos procesos de desarrollo, y en conclusión, con la edad y la experiencia musical, se intensifican los procesos de desarrollo y repetición en detrimento de los de exploración.

### **Diferencias de las improvisaciones musicales**

De las improvisaciones seleccionadas, dos están basadas en pautas musicales específicas, *Viaje a China* (I1) y *Raga Bhopali* (I3), cuyas instrucciones para improvisar son los 5 sonidos de una escala pentatónica (siendo *Viaje a China* la más sencilla ya que utiliza las teclas negras del piano, que visualmente son reconocibles fácilmente). En estas pautas musicales, se puede afirmar que el proceso creativo más destacado ha sido el desarrollo, siendo la elaboración de material musical en base a la escala más significativa que la exploración de nuevas ideas. Por el contrario, las improvisaciones extra-musicales, *Punto y*

*Línea* (I2) y *Tú y yo: acción y emoción* (I4), han provocado que los participantes buscasen nuevo material y exploraran, improvisando sobre nuevas ideas.

La *exploración* (E) ha predominado en la improvisación 2, *Punto y Línea*, con mucha diferencia respecto a las otras, puesto que más de la mitad del tiempo ha sido ocupado por este proceso creativo. En esta improvisación, los participantes han buscado un material nuevo en las diferentes frases musicales y secciones, debido probablemente a que las instrucciones piden que cuando aparezca un punto (.) la música que suene sea nueva; y, por otro lado, al tratarse de una pauta sin parámetros musicales para improvisar, la mayor libertad de elección puede haber impulsado a la búsqueda y la experimentación.

Por otro lado, ambas improvisaciones extra-musicales han sido por parejas, lo cual ha facilitado procesos de silencio en mayor medida, para poder escuchar las propuestas del compañero. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el hecho de medir los procesos creativos en tramos de 5 segundos, ha implicado que silencios de dos segundos, e incluso de más, pero divididos en diferentes tramos, no fueran apreciados.

### **Limitaciones del instrumento**

Este método diseñado por Kratus (1989) para identificar los procesos creativos de los niños/as, no ha tenido una implementación, ni un desarrollo posterior, o no consta en la literatura publicada. Si bien fue utilizado por su autor para evaluar las composiciones de los niños, ha demostrado ser una herramienta útil para evaluar las improvisaciones musicales en este estudio. Los parámetros con los que se establecen las diferencias entre los cuatro procesos son muy claros, con lo cual es muy sencillo evaluarlos. Pero en el futuro, sería interesante poder profundizar en los tipos de procesos de desarrollo, por ejemplo, variación o yuxtaposición.

### **Aportaciones cualitativas**

Los procesos creativos de exploración y de desarrollo musical han sido objeto de observación intensa durante el taller de improvisación, en el que la profesora-investigadora ha realizado un registro de diversos factores y procesos involucrados en la experiencia creativa, y han sido considerados los dos más importantes.



## La exploración musical en las improvisaciones

Las improvisaciones son propuestas en el estudio como activadores del pensamiento creativo, y por ello se reflexiona sobre su eficacia al respecto, seleccionando algunas que han destacado en este aspecto. La improvisación *Viaje a China*, que se ha tocado al inicio del taller, ha facilitado la exploración creativa gracias a que: 1) las instrucciones son muy sencillas: “tocar las teclas negras del piano”, lo cual permite visualmente localizarlas, sintiéndose seguro de cumplir las reglas del juego; 2) da una retroalimentación inmediata, gracias a la sonoridad de la escala pentatónica, donde cualquier combinación de sonidos genera intervalos mayores o justos (podríamos considerar que “siempre suena bien”); 3) la propia escala ayuda a dar cohesión y coherencia formal a la propuesta. De esta forma, *Viaje a China* ha desencadenado interesantes procesos exploratorios. Por ejemplo, en la primera sesión colectiva del grupo de mayores<sup>99</sup> improvisaron sobre esta pauta musical en parejas o en tríos. Enma, Sonia y Olmo realizaron una improvisación bastante larga, de dos minutos y medio, en la que exploran muchas ideas musicales y la fluidez de ideas es tan abrumadora que la profesora-investigadora anota en el registro anecdótico “horror vacui”. Finalmente, consiguen acabar su improvisación musical con un final con gran intención formal de cierre.

La exploración musical entendida como experimentación con el instrumento y como búsqueda se ha materializado a través de la exploración del teclado del piano como objeto sonoro, realizando motivos musicales en diferentes registros del instrumento. Así ha sido el caso de *Viaje a China*, que ha impulsado la exploración por el teclado en muchas propuestas de esta improvisación, tanto en el grupo de pequeños como en el de mayores. Por ejemplo, Sebas en su primera sesión individual<sup>100</sup>, se desplaza por el teclado realizando movimientos ascendentes y descendentes, algo que ha sido característico en las improvisaciones basadas en esta pauta. Algunos participantes esbozan ideas melódico-rítmicas y otros las elaboran posteriormente, pero la mayoría exploran y prueban diferentes ideas,

---

<sup>99</sup> Registro de vídeo MCO1

<sup>100</sup> PIN1se

yuxtapuestas o encadenadas las unas con las otras. Iria<sup>101</sup> esboza muchas ideas diferentes en una improvisación de 3'30" realizada a mediados del taller.

-(Profesora) ¿Qué ha cambiado de la primera vez hasta ahora?

-(Iria) Ahora improviso más, tengo más ideas.

- ¿Hay alguna idea que te la has aprendido y la haces?

-Sí, a veces hago así (toca un motivo) y también a veces hago (toca otro motivo)<sup>102</sup>

También Pit a mediados del taller toca *Viaje a China*<sup>103</sup> y comienza explorando, probando distintas ideas musicales hasta que encuentra un motivo que le interesa y lo desarrolla durante 50 segundos. Este proceso parece ser habitual: explorar y, a continuación, desarrollar. Pit explica: "Esto me lo acabo de inventar. Empecé a tocar algo que me salió así (gesto de abrir las manos) y después hice esto (toca un motivo musical); me salió esto y entonces esto (toca un desarrollo del motivo anterior)". En la última sesión colectiva del taller, Olmo (grupo de mayores) durante cuatro minutos explora por el teclado numerosos motivos musicales, algunos los elabora, pero en seguida va a buscar otro<sup>104</sup>. Y Leolo, en esta misma sesión final, durante dos minutos desarrolla un motivo melódico rítmico en el mismo registro del piano, mostrando cómo en lugar de la exploración se dedica a la elaboración motivica.

Un caso muy similar es el de las improvisaciones *Serpiente-dios* y *El encantador de serpientes*, pues también se basan en una escala pentatónica (en este caso Hijaz Khar), que han dado lugar a mucha exploración creativa. Véase, por ejemplo, el caso de Enma<sup>105</sup>, que desde que comienza a improvisar explora el teclado, garabatea ideas musicales y juega con ellas, creando diferentes motivos musicales. Sin embargo, cuando se enfrenta por primera vez otras dos improvisaciones basadas en esta misma escala<sup>106</sup> (*Caminando por el Desierto* y *Los Camellos*), debido a la mayor dificultad técnica (especialmente de coordinación de manos) no hay tanta exploración musical, viéndose limitada la exploración creativa.

---

101 Registro de vídeo PIN4ir

102 Idem

103 Registro de vídeo PIN1pi

104 Registro de vídeo MCO12b

105 Registro de vídeo MIN1en

106 Idem

Muy parecido es lo que sucede en la segunda sesión individual de Sebas<sup>107</sup>, en la que se muestra muy desinhibido. En primer lugar, improvisa sobre *El encantador de serpientes* y *Serpiente-dios*, pautas que le resultan sencillas musical y técnicamente, y recibe retroalimentación inmediata del resultado sonoro que “suena a Egipto”. Sebas explora por todo el teclado, moviéndose por los diferentes registros del piano, fluyendo con muchas ideas. Sin embargo, al tocar posteriormente las improvisaciones *Caminando por el desierto* y *Los camellos*, la exploración de ideas es mucho menor porque, aunque están basadas en la misma escala, el esfuerzo cognitivo que tiene que hacer para coordinar ambas manos e improvisar es mucho mayor, así que apenas mueve las manos y toca melodías con pocos cambios rítmicos o de intensidades, resultando monótonas. Es ilustrativo cómo en una misma sesión se aprecian las diferencias entre estas improvisaciones con la misma escala musical, pero con diferentes dificultades.

Otro caso destacado es el de Gabi, que apenas lleva cuatro meses tocando el piano y practica poco en casa. En la pauta *Caminando por el desierto* le cuesta mucho improvisar y dice, “no me sale”<sup>108</sup> en la primera sesión individual. Una semana después<sup>109</sup>, prueba sonoridades con el pedal, aunque apenas explora melodías por el teclado y se confunde en las notas de la escala *Hijaz Kar* aunque sí desarrolla un motivo musical. Sin embargo, con la improvisación *Los camellos* vuelve a decir “no me sale”, y va parando todo el rato, puesto que se le hace muy difícil la coordinación de ambas manos y la improvisación. Procesos similares han sucedido en todos los participantes de ambos grupos en estas mismas improvisaciones<sup>110</sup>.

### La elaboración musical en las improvisaciones

Entre los procesos de elaboración más destacados encontramos la variación de ideas musicales, la yuxtaposición o la creación musical sobre ideas pre-compuestas. Al comienzo del taller ya se dan intensos procesos de desarrollo o elaboración musical, como por ejemplo los de Sara en su primera

---

<sup>107</sup> Registro de vídeo MIN2se

<sup>108</sup> Registro de vídeo PIN1ga

<sup>109</sup> Registro de vídeo PIN2ga

<sup>110</sup> Véase por ejemplo Iria (PIN2ir), Daisy, Astrid, Uma y Davinia (PCO2), Gabi (PCO3), Sonia y Olmo (MCO4)

sesión individual<sup>111</sup>. En la improvisación *Viaje a China*, en menos de dos minutos Sara realiza la variación de una idea musical (empieza con un diseño melódico que lo va variando), después combina varias ideas (aparecen varias ideas y a continuación las combina), yuxtapone elementos que recupera de su memoria (bajo Alberti, octavas, trinos) y finalmente repite una de las ideas anteriores, mostrando así una variedad de procesos de desarrollo musical. Sara es una de las alumnas con más experiencia musical, pero se han dado procesos similares en ambos grupos de participantes, mayores y pequeños.

La yuxtaposición de ideas musicales, sin integración de las mismas, ha sido un proceso creativo recurrente. Así ha sucedido en varias propuestas sobre la pauta para improvisar *Canción ABA*, en la que se yuxtaponen dos ideas musicales diferentes, una para la sección A y otra B<sup>112</sup> (Figura 17). Sin embargo, esta pauta musical también ha dado lugar a procesos de variación, como el caso de Davinia<sup>113</sup>, que hace dos variaciones diferentes del tema de *Candor* (F. Burgmüller), variando el ritmo y el acompañamiento en la sección A y la modalidad en la sección B. Sebas utiliza en las dos secciones un diseño melódico-rítmico que ha compuesto, en la A lo toca en las teclas blancas y en la B en las teclas negras, siendo un proceso de elaboración basado en el desarrollo motivico<sup>114</sup>.

Figura 17. *Canción ABA* de Enma



El grupo de pequeños tienden a hacer una variación melódico-rítmica muy sencilla, tocando un motivo en diferentes octavas del piano, y en ocasiones con ciertas irregularidades o imprecisiones. Por ejemplo, Pit en *Viaje a*

<sup>111</sup> Registro de vídeo MIN1sa

<sup>112</sup> Véase por ejemplo el caso de Enma (Registro de vídeo MIN1en y MIN2en) o Iria (Registro de vídeo PIN6ir)

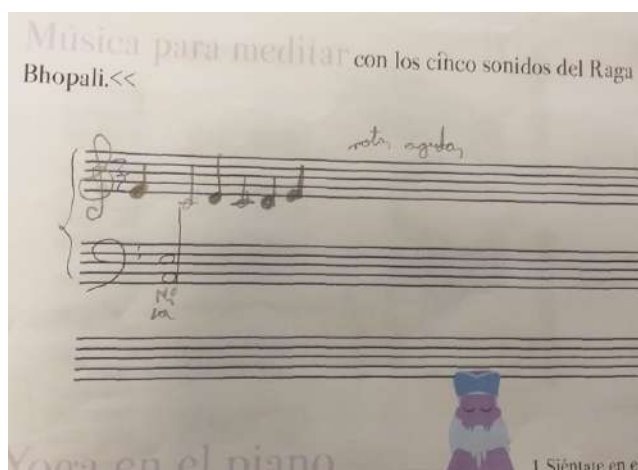
<sup>113</sup> Registro de vídeo PIN1da

<sup>114</sup> Registro de vídeo PIN2se

*China* toca un motivo musical en negras y corcheas con la mano derecha y después con la mano izquierda en el registro grave, pero con algunas notas modificadas<sup>115</sup>.

El *Raga Bhopali* es una pauta que implica la improvisación con una escala pentatónica, y, además, sobre un pequeño motivo o diseño musical compuesto previamente por los participantes (Figura 18). La improvisación sobre un motivo pre-compuesto no ha fomentado la exploración por el teclado, manteniéndose muchas improvisaciones en el registro central<sup>116</sup>, pero sí el desarrollo de ideas, especialmente basadas en el elemento pre-compuesto. Iria primero explora ideas musicales sin apenas moverse del registro central, pero, sin embargo, después cruza las manos y se queda improvisando melódicamente con la mano derecha mientras la izquierda hace acordes en el registro agudo<sup>117</sup>. Uma en su primera versión del Raga no mueve las manos de la misma posición fija en el teclado<sup>118</sup> y apenas hay cambio en los parámetros; en la segunda versión ya se desplaza por el teclado y hace una variación de una idea musical, y en la tercera versión desarrolla más ampliamente el motivo de la versión anterior.

Figura 18. Una participante del grupo de pequeños escribiendo su fórmula para el Raga Bhopali



<sup>115</sup> Registro de vídeo PIN2pi

<sup>116</sup> Véase por ejemplo la propuesta de Sebas (registro de vídeo PIN4se) o de Davinia (Registro de vídeo PIN2da)

<sup>117</sup> Registro de vídeo PIN5ir

<sup>118</sup> Registro de vídeo PCO10

El grupo de mayores realiza elaboraciones más complejas del raga, fruto de su mayor experiencia y comprensión musical: Leolo explora por el teclado, realizando pequeños desarrollos de ideas musicales; Olmo hace una elaboración armónica, explora y desarrolla algunas ideas; Viola hace un desarrollo acórdico en ambas manos y diseña un motivo musical con pequeñas variaciones.

## **5. RESULTADOS CUALITATIVOS-SOCIOCULTURALES <sup>119</sup>**

Presentamos a continuación los resultados de la parte cualitativa de esta investigación, concretamente los hallazgos relacionados con los factores contextuales que han afectado a la experiencia creativa, analizando qué ha impulsado o inhibido el pensamiento creativo de los/as niños/as.

A través de la narrativa de lo acontecido en el taller de improvisación en las voces de los participantes, sus familias y la profesora-investigadora, se presentan los datos empíricos para analizar los factores que han podido afectar al pensamiento creativo. Organizados los resultados en siete hallazgos, se estudia la importancia que para la experiencia creativa han tenido la experiencia musical previa, las habilidades y conocimientos de los niños/as, así como sus creencias e intereses y los de sus familias (hallazgos 1, 2 y 3). Posteriormente, se caracteriza el ambiente de clase como entorno psicológico y social (hallazgos 4 y 5), y finalmente, se analiza el potencial de la metodología utilizada y el rol de la profesora-investigadora (hallazgos 6, 7).

Los hallazgos que a continuación se exponen integran una visión sintética de la realidad del aula, mostrando las observaciones e interpretaciones de la investigadora, datos empíricos extraídos de los testimonios de los participantes y de sus familias, para construir relatos de las experiencias vividas durante el taller de improvisación.

Para comprender estos hallazgos es necesario conocer el contexto de la experiencia educativa, así como a los participantes, lo cual se ha expuesto en el capítulo 3 en el que se presenta el procedimiento de desarrollo del taller y a los niños/as. De ahí que pasemos en este capítulo directamente a la presentación de nuestros hallazgos.

---

<sup>119</sup> Una síntesis de estos resultados ha sido publicada (Navarro, L. y Aróstegui, J.L., 2020)

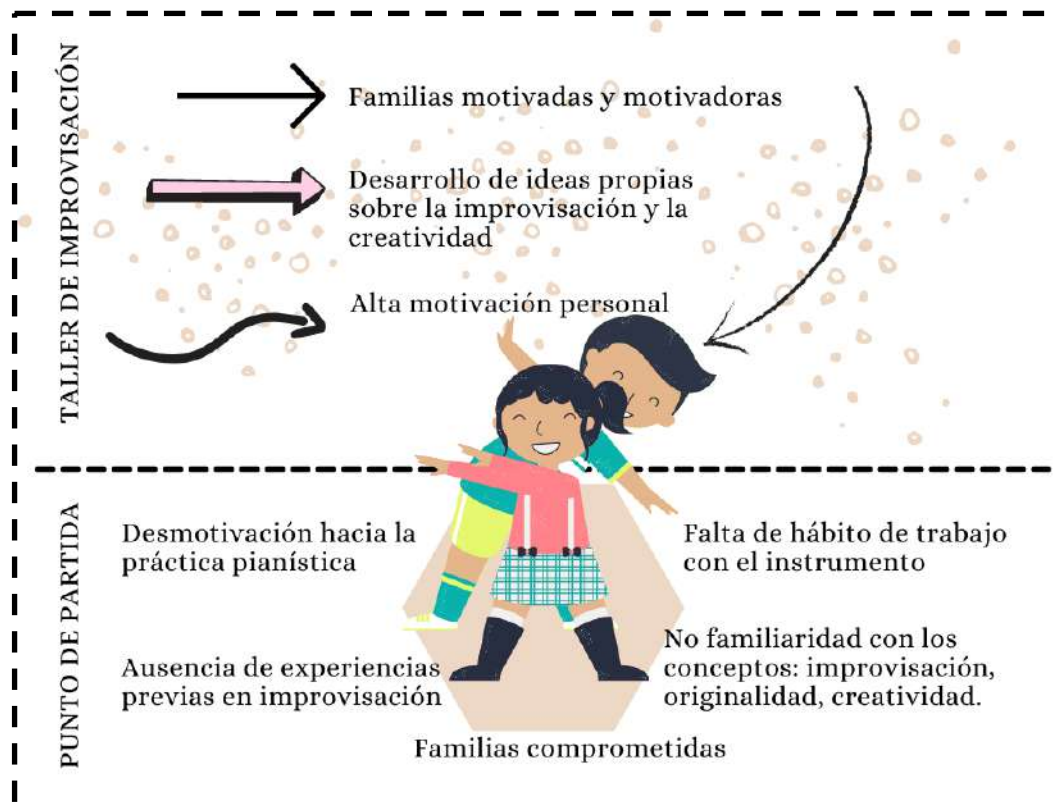
## **5.1 Hallazgo 1. La importancia de la motivación personal y del apoyo de las familias**

Este primer resultado intenta mostrar algunas características observadas en los participantes al inicio del taller: la falta de experiencias creativas en su vida musical, el desconocimiento inicial acerca de la actividad principal del taller (la improvisación) o la poca familiaridad con conceptos como originalidad, creatividad o improvisación. A continuación, se desarrollan en este hallazgo otros aspectos predominantes entre los participantes, como la falta de hábito de trabajo con el instrumento o la desmotivación hacia la práctica pianística. Esto, finalmente, se contrapondrá con la alta motivación del alumnado y sus familias hacia este taller de improvisación que han mostrado desde el inicio de la actividad.

La mayoría de los/as niños/as no tienen experiencias previas en improvisación musical ni tampoco conocen bien el término, ni en qué puede consistir la experiencia, y a pesar de no practicar demasiado en casa con el instrumento, voluntariamente con el apoyo de sus familias deciden implicarse durante un trimestre en un taller de improvisación musical. Por ello afirmamos que la motivación y la implicación personal de los participantes y sus familias han sido el impulso inicial del desarrollo y comportamiento creativo, así como que la propia experimentación con la improvisación musical ha hecho que generaran sus propias ideas sobre el hecho creativo (Figura 19).



Figura 19. Diagrama de flujos: síntesis del hallazgo 1.



### 5.1.1 La ausencia de experiencias previas en improvisación musical

Cuando en la entrevista final se le pregunta a Nube si el taller ha sido lo que ella esperaba, responde: “Yo no esperaba nada”<sup>120</sup>. Esto parece ser la tónica general, y más que de una falta de expectativas se trataría de un desconocimiento generalizado sobre qué es la improvisación. Por ejemplo, Davinia afirma: “Había oído algo, pero no sabía lo que era”<sup>121</sup>.

Quince de los participantes en el taller (N=17) afirman no haber improvisado antes. Así, Gabi señala: “Antes creía que improvisar era hacer solo las cosas que te vienen sobre la marcha”<sup>122</sup>.

Sus familias corroboran esa información a través de un cuestionario<sup>123</sup> que realizaron en el cual tenían que responder: “¿Ha tenido algún contacto

<sup>120</sup> Entrevistas a los participantes a mitad del taller, marzo 2019, ANEXO IV-E

<sup>121</sup> Entrevistas a los participantes a mediados de la intervención, marzo 2019, ANEXO IV-E

<sup>122</sup> Entrevistas a los participantes a mitad del taller, marzo 2019, ANEXO IV-E

<sup>123</sup> Ficha del alumno/a, enero 2019, ANEXO IV-A

previo con la improvisación?; ¿algún curso o profesor con el que haya practicado?”. La respuesta casi unánime es “No”, con excepciones como las de la mamá de Olmo y Leolo que dice de ambos sólo en casa, en familia”, y la mamá de Sebas, que afirma: “Un día de improvisación con Juan C. (½ hora)”. La mamá de Pol escribe: “Tuvo un par de profesores con los que improvisaba. Incluso hizo una canción con cada uno”. También el papá de Enma afirma que tiene experiencias previas puntuales con la improvisación.

Sin embargo, parece ser que muchos participantes, aunque no improvisen, realizan actividades relacionadas como intentar sacar canciones de oído. A la pregunta “¿Ha visto a su hijo/a improvisar al piano? Si lo recuerda, detalle lo que pueda”<sup>124</sup>. Once familias responden que sí, haciendo referencia a actividades en las que sacan canciones de oído o inventan pequeñas melodías, mostrando que tampoco las familias dominan lo que implica la improvisación musical. Algunas afirmaciones que podemos destacar: “Suele sentarse en el piano y tocar lo que va surgiendo” (mamá de Sara), “toca las teclas sin seguir un ritmo” (mamá de Yolanda), “es frecuente que se siente al piano a jugar con los sonidos” (mamá de Davinia), “improvisa sus propias melodías” (mamá de Iria) o “no es su actividad principal, se concentra e intenta sacar una melodía y un acompañamiento” (papá de Enma). Es curioso cómo la mamá de Sebas afirma “Muchas veces cuando estudia las canciones hace pequeñas melodías o variaciones de ellas” y, sin embargo, Sebas había respondido que “No” a la pregunta de si habían oído hablar de la improvisación, lo cual muestra la falta de consciencia respecto a la actividad.

### **5.1.2 Partimos de la carencia conceptual: desconocimiento, desinterés y laxitud en el uso de los conceptos de originalidad, creatividad o improvisación**

En la primera sesión del taller les pregunto espontáneamente “¿Qué es improvisar?”. Hay pocas respuestas en ambos grupos. Por ejemplo, entre los pequeños dicen: “Inventar sonidos, música, canciones. Improvisar para mi es inventar cosas que no tengan que ver con otras”<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> ANEXO IV-A

<sup>125</sup> Transcripción de la actividad *¿Qué es improvisar?* (sesión colectiva 1, 22 de enero de 2019), ANEXO IV-B

Parece que su aproximación al mundo de la improvisación es muy vaga al inicio del taller, con excepciones como Pol, que ya ha tenido experiencias previas de improvisar con otros profesores y deja un testimonio un poco más claro: “Improvisar es crear algo, tocar algo sin saber qué vas a tocar, creando sobre la marcha básicamente”<sup>126</sup>. Los participantes del grupo de mayores señalan otras ideas, mostrando el carácter momentáneo de la improvisación en comparación con la composición: “Improvisar no lo escribes”<sup>127</sup>, o definiendo improvisar como “inventar en el momento” (Leolo)<sup>128</sup>.

Algo similar sucede con el concepto que tienen de “original” o de “creativo”. No son conscientes de lo que es ser original y creativo, ni parecen otorgarle mucha importancia o mostrar especial interés en ello. No son conceptos que con su edad sean habituales, no han formado parte de su vocabulario hasta ahora, ni los han mencionado a lo largo del taller como ideas que formen parte de su pensamiento musical. Por ejemplo, en la segunda sesión colectiva, les propongo un juego para indagar en qué es lo que opinan de la originalidad. Lo llevo a cabo con el grupo de mayores y tras el resultado decido no plantearlo en este momento con el grupo de pequeños.

Hoy sólo vienen a clase las cinco niñas, ni Olmo ni Leolo.

(profe) - No quiero que penséis que es un concurso ni un examen. Quiero que cada uno toque su *Canción ABA* y que después secretamente elijáis aquella versión que os parezca más original. ¿Cómo definiríais original?

(Viola) - Algo muy pensado.

(Nube) - Algo más divertido de lo normal.

Espero, y nadie dice nada más

(profe) - ¿No creéis que es algo inusual? Valoradlo pensando en algo que sea diferente, nuevo, novedoso, creativo e inusual, en ese sentido de original.

Cada alumna toca su propuesta y les doy un papel para que escriban el nombre de la propuesta que les ha parecido más original.

---

<sup>126</sup> ANEXO IV-E

<sup>127</sup> ANEXO IV-B

<sup>128</sup> Grabación Sesión Individual 1 de Olmo y Leolo (MINIolleo)

Finalmente, de los 5 votos, uno es para cada una, repartiéndose totalmente el voto<sup>129</sup>.

Con este sencillo juego se evidencia que no han reflexionado a menudo sobre la originalidad y la creatividad, y que son unos conceptos lejanos a su vida musical, algo habitual en su edad. Me resulta muy sorprendente que cada una de ellas haya votado a la pieza más original y cada una lo haya hecho a una obra diferente; y también sus actitudes de desconcierto por su falta de experiencia respecto a la evaluación de la originalidad (y la realización de actividades de este tipo). Como Olmo y Leolo no vinieron a esta segunda sesión les hago unas preguntas en su sesión individual, y podemos observar la misma falta de cercanía y asimilación con estos conceptos:

(profe) - ¿Y ser original? ¿Utilizáis alguna vez esa palabra?

(Ambos) - No (y mueven la cabeza negando)

- ¿Y ser creativo?

(Ambos) - Sí, esa sí.

- ¿Me podéis decir alguna cosa donde uséis la palabra creativo?

(Leolo) - En la improvisación.

- ¿Y en alguna obra de música?

(Olmo) - *Para Elisa* (y se ríe)<sup>130</sup>.

Llegamos al desarrollo de ideas propias a través de la experimentación con la improvisación musical.

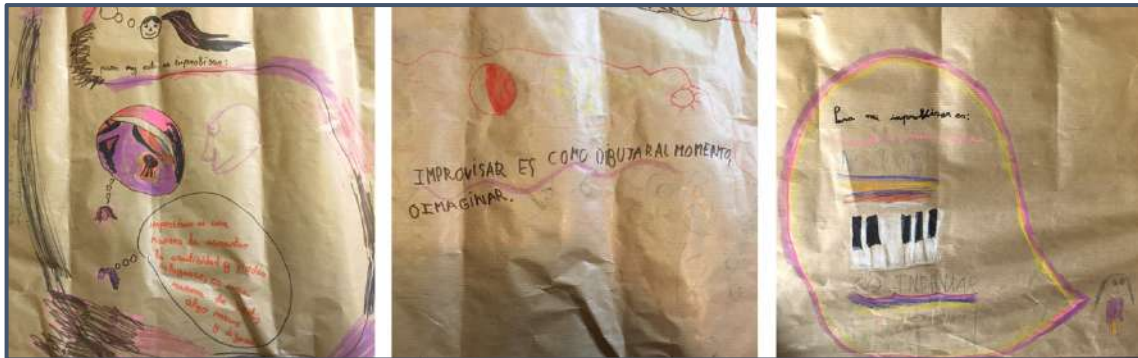
A medida que va desarrollándose el taller, son ya capaces de describir qué es la improvisación y hablar de sus procesos, lo cual es muy representativo de cómo la intervención ha afectado la comprensión de estos y su capacidad de expresarse sobre ellos. En la quinta sesión colectiva, mientras unos van improvisando al piano, libremente los demás escriben en un papel de embalar que está en el suelo sus respuestas a “¿Qué es improvisar?” (Figura 20).

---

<sup>129</sup> Transcripción de la actividad *Juego de Originalidad* (sesión colectiva 2, 1 de febrero de 2019), ANEXO IV-C

<sup>130</sup> ANEXO IV- C

Figura 20: Algunas notas realizadas por el grupo de pequeños en el mural.



Nota. Transcripciones: Improvisar es como dibujar al momento o imaginar. Improvisar es una manera de aumentar la creatividad y poder relajarse (sic), es una manera de sentir algo nuevo y diferente. Para mí improvisar es imaginarte lo que tocas e improvisar notas. Es inventar (sic).<sup>131</sup>

A la misma pregunta sobre qué es improvisar, Davinia, que es ciega, responde verbalmente: “Improvisar es libertad porque tienes tus propias normas, puedes elegir las normas que tú quieras y a partir de esas normas vas inventando”<sup>132</sup>. Es curioso cómo la única que habla de las normas es Davinia, una participante que probablemente por su discapacidad siempre está atenta a los límites y las reglas de las improvisaciones. Por otro lado, es destacable cómo vinculan la improvisación con procesos creativos como la imaginación, la invención, o dibujar al momento y con estados de libertad, relajación y nuevas sensaciones.

En el grupo de mayores también aparece la idea de experiencia agradable y libertad (Figura 21). Por ejemplo, Viola escribe sobre la improvisación musical: “Es una cosa que te hace sentir libre, en todos los sentidos, pero, sobre todo en el piano”<sup>133</sup>. En este grupo de mayor edad y experiencia musical, en lugar de inventar hablan de crear y en vez de canciones hablan de obra musical, y hacen referencia a desarrollar una idea musical, mostrando una mayor adquisición de la terminología habitual en el entorno académico. También es destacable cómo en este grupo aparece la idea de fallo, de sonar bien o mal mostrando más consciencia de sus propios procesos y una posición de autocrítica.

<sup>131</sup> Frases de los murales, sesión colectiva 5, 22 de febrero de 2019, ANEXO IV-D

<sup>132</sup> Registro vídeo PCO5

<sup>133</sup> Frases de los murales, sesión colectiva 5, 22 de febrero de 2019, ANEXO IV-D

Figura 21. Algunas notas realizadas por el grupo de mayores en el mural



Nota. Transcripciones: You can play the piano, you can sing, you can create. Create music. Improvisar me parece ¡¡me parece!! Y sé que estoy en lo cierto, que improvisar es no pensar en nada y tocar por tocar y arrepentirse si lo que has tocado ha sonado mal y felicitarte si ha sonado bien.

Tres semanas después, en unas breves entrevistas les pregunto de nuevo qué es improvisar y en sus respuestas encontramos más profundidad y autoconocimiento, especialmente más consciencia de sus propios procesos:

(Uma, 8 años) Tienes una imaginación pequeña en tu cabeza, y pruebas en el piano (yo por lo menos) a ver si suena como yo creo y sigo improvisando.

(Astrid, 8 años) Improvisar es inventarte algo que tienes, como unir una pequeña idea en la mente y después si tú quieres, desarrollar la pequeña idea.

(Viola, 10 años) Improvisar es algo creativo, algo con mucha historia, aunque se piense que es algo sencillo, hay que pensar bastante, y divertido si te gusta lo que estás tocando. Es como ir andando por un caminito e ir topándote con cosas que vas dibujando en el piano<sup>134</sup>.

Otro de los aspectos a destacar es la importancia que ya conceden a sus gustos y sus propuestas personales, como podemos observar en las siguientes respuestas a qué es improvisar: “Hacer tu versión de las canciones como a ti te gusta” (Iria, 8 años); “Improvisar para mi es tener una pequeña base musical y luego tú la vas modificando” (Davinia, 8 años)<sup>135</sup>.

Finalmente, en las respuestas a la cuestión planteada cuando ya habían transcurrido casi dos meses del taller de improvisación: “Una improvisación es

<sup>134</sup> ANEXO IV-E

<sup>135</sup> Idem

original y creativa cuando...”, los participantes muestran la evolución de su pensamiento fruto de la experimentación y experiencia durante el taller. Tanto los participantes más pequeños como los mayores para caracterizar las improvisaciones creativas y/o originales se refieren al producto musical, a los procesos creativos y a los estados psicológicos y actitudes. Respecto a las características de las improvisaciones entendidas como productos musicales, han resaltado rasgos como la extensión y la variedad formal, dinámica o armónica: “es larga y tiene partes diferentes” (Yolanda), “estás tocando suave y de repente hacer un fuerte” (Iria); “Cuando no se hace lo mismo, en plan todos las mismas figuras, negras o corcheas, sino que se andan poniendo contratiempos y síncopas y se anda modulando” (Sara)<sup>136</sup>. Es destacable cómo los niños/as vinculan los productos creativos originales con la extensión, la variedad, y la forma, que son considerados tres factores esenciales de la creatividad musical denominados fluidez, flexibilidad y sintaxis (Barbot y Lubart, 2012; Gorder, 1980; Vaughan, 1977; Webster, 1983, 1994).

Por otro lado, los procesos de pensamiento que han vinculado con la originalidad son: “imaginar” (Yolanda), “inventar” (Uma, Pit, Nube), “crear” (Pol) o “expresar” (Viola). Es importante ensalzar cómo cada vez inciden más en su autoexpresión, relacionando la creatividad con: “expresar bien las ideas que tienes y eres capaz de compaginar todos los requisitos que te piden cuando se hacen juegos por el medio de las improvisaciones” (Viola). En este mismo sentido Pol afirma que una improvisación es original cuando la creas tú mismo con ideas tuyas y básicamente sin copiar nada de alguien o de algo<sup>137</sup>. Y, por último, los estados psicológicos y actitudes que los participantes han identificado cuando una improvisación es original han sido: “Cuando te hace sentir bien, y una emoción como alegría, o te da un susto” (Iria), “cuando estás relajada (Gabi), o “cuando estás concentrada y piensas que todo va a salir bien, te concentras en las teclas del piano, y no piensas en la gente” (Astrid)<sup>138</sup>.

---

<sup>136</sup> Idem

<sup>137</sup> Idem

<sup>138</sup> Idem

### 5.1.3 Limitaciones creativas: La falta de hábito de trabajo con el instrumento y la desmotivación hacia la práctica pianística

Varias familias refirieron la falta de motivación con el instrumento de muchos participantes, bien por desmotivación hacia sus clases habituales de música o bien por no tener establecida una rutina o hábito de estudio que les haga progresar. Algunos testimonios de los/as niños/as y sus familias fueron:

(Astrid hablando de las piezas de piano que le ha puesto su profesor este curso)

-Me parecen todas las canciones iguales, todas empiezan igual y tienen las mismas notas.

- (profe) ¿y las improvisaciones?

-No, esas no (se ríe) <sup>139</sup>.

(mamá de Olmo) - El año pasado, la verdad, le costó mucho venir a clase (al conservatorio), lloraba antes de venir, le costó un montón, porque no...él es super musical siempre está cantando, pero el año pasado fue un choque con el método tan estructurado (del conservatorio), le costó muchísimo. Ahora ya se ha adaptado, ha aprendido a leer música; no sé si hay otro modo de aprender a leer una partitura. Le costó un montón el método <sup>140</sup>.

(Profe)- ¿Qué tal tu relación con el piano?

(Viola)- Bien, pero hay veces que me aburro, o que no me gustan las obras que me ponen. Y al profesor del año pasado se lo había dicho, pero no me las cambio, y al de este año también se lo dije y tampoco <sup>141</sup>.

(mamá de Sonia)- Lleva todo el año con las mismas obras y está cansada de ellas, y estaba muy desmotivada preparando el fin de grado. Las mismas obras día tras día, estaba cansada de ellas y así por lo menos durante unas semanas (durante el taller de improvisación) volvió a coger el piano, cada vez que pasaba por ahí pues tocaba; pero con estas obras para el examen estaba, uf., y este taller le sirvió como algo motivador <sup>142</sup>.

(mamá de Pit) Con el piano no está muy motivada. En el cole no va muy bien, le cuesta mucho esfuerzo, sale agotada, tiene dislexia. El

---

<sup>139</sup> Entrevistas finales a los participantes (abril 2019), ANEXO IV-G

<sup>140</sup> Entrevistas finales a las familias (abril 2019), ANEXO IV-H

<sup>141</sup> ANEXO IV-G

<sup>142</sup> ANEXO IV-H



cole le supone tanto esfuerzo mental que luego necesita desconectar y relajarse<sup>143</sup>.

Como limitaciones creativas hemos identificado, además de la desmotivación, el poco esfuerzo y la poca dedicación al que están habituados muchos niños/as que estudian música (sobre todo en el grupo de los pequeños). Entre las múltiples causas podríamos señalar las numerosas actividades extraescolares que realizan y la falta de hábito de estudio, pues las familias por desconocimiento del tiempo necesario y/o para no presionarles tampoco facilitan que creen una rutina de trabajo. Hay siete alumnos con los que ha sido muy difícil hacer sesiones individuales porque no tenían ningún hueco en su horario (Gabi, Pit, Nube, Olmo, Leolo, Davinia, Astrid), pero, sin embargo, su implicación en las sesiones colectivas o en las individuales a las que han podido asistir ha sido muy grande. Algunos testimonios de la falta de práctica musical en casa afirman:

(Profe) - Yo he visto que venía muy contenta, pero en casa no practicaba, ¿no?

(mamá Gabi) - A veces coge el piano y está un ratito, pero enseguida lo deja, y nosotros no le insistimos.

(papá) - No tiene método

(mamá) - Hace muchas cosas, tiene que elegir para el (próximo) año.

(papá) - Queremos que la música sea algo que lo haga porque le gusta, aunque encaminarle un poco, sí.

(mamá) - Pero no queremos que le pase como con el método Suzuki, que lo dejó.

(mamá de Daisy) - Nunca le veo tocar las partituras que le mandan en la escuela.

(papá de Daisy) - Yo no la presiono para nada, lo importante a esta edad es que disfruten y lo pasen bien (...). A mí no me gusta exigirle, yo le digo que ella es la responsable.

(mamá de Nube) - Yo también como madre estoy recién aprendiendo a estructurarles las cosas, estoy aprendiendo a poner ciertas pautas<sup>144</sup>.

---

<sup>143</sup> ANEXO IV-H

<sup>144</sup> ANEXO IV-H

Destacamos el caso de dos alumnos que podemos destacar como ejemplos de poca práctica instrumental. Pol es un alumno que empezó con 4 años en la escuela de música donde yo trabajaba y siempre tuvo mucha facilidad para la actividad musical pero su actitud siempre era de apatía. Desde que está en el conservatorio (curso 2º Grado Elemental), con un mínimo esfuerzo y dedicación saca muy buenas notas, pero su actitud ante la música no mejora:

(mamá de Pol) Curiosamente a pesar de estar cansado (porque es viernes a última hora y lleva toda la tarde en el conservatorio), venía contento, pero de las cosas que le diste no practicaba nada, va muy a piñón con lo que le manda su profesor del conservatorio, y dentro de esas no sale<sup>145</sup>.

También Astrid, está en 1º GE y trabaja en casa muy poco a pesar de tener grandes cualidades y altísima motivación.

(mamá de Astrid) -En el colegio se aburre.

(profe) -¿Tiene altas capacidades?

- Es súper dotada, pero en el cole no lo saben, ni el profesor, no dijimos nada porque no tiene problema.

-Yo creo que en piano se aburre porque puede hacer cosas más interesantes y difíciles, pero bueno como está en primero...(por el comentario que ella me dijo de que son todas iguales)

- Yo, como no entiendo... (se ríe)

- ¿Cuántos días toca, todos?

- no, que va...los lunes y miércoles está todo el día aquí, tiene pintura...

- ¿Y qué nota le han puesto?

- Un 10.

- ¿Ves?, está trabajando por debajo de sus posibilidades.

- Ahora le han mandado unos libros nuevos para el verano de Anna Bach y de Burgmuller<sup>146</sup>.

---

<sup>145</sup> Idem

<sup>146</sup> Idem

En definitiva, la importancia y la función de la música en sus vidas, a esta edad, todavía no está muy clara. Aunque la mayoría reconocen que es importante<sup>147</sup>, las familias no saben cómo gestionar el tiempo para contribuir al desarrollo musical de sus hijos/as, ni si es suficiente o no, aunque con excepciones, como el caso de Iria, Sebas o Enma que tocan diariamente el piano.

A pesar de la falta de hábito de estudio con el instrumento y la desmotivación hacia la práctica pianística, la implicación de los participantes en el taller ha sido muy intensa (como se explica con más detalle en el hallazgo 3, donde se especifican las actitudes). En el grupo de mayores, era habitual que practicasen en casa las improvisaciones que trabajábamos, traían propuestas a clase y eran voluntarios/as para mostrar sus improvisaciones a los demás, si bien en este grupo hubo cinco niños/as totalmente comprometidos con la actividad y dos (Nube y Sara) que no lo estaban de igual modo (por motivos familiares y de exceso de actividades extraescolares, principalmente). En el grupo de pequeños, ha habido grandes diferencias entre unos y otros, destacando casos como el de Iria y Uma, que además de realizar muchas sesiones individuales trabajaban muchísimo en casa y en el lado opuesto, casos como el de Pol que apenas practicaba en casa o Pit que ni siquiera tiene montado el teclado para poder tocar.

#### **5.1.4 Impulsos creativos: familias motivadas y motivadoras**

Como hemos visto, las sinergias familiares van a suponer un impulso o una limitación para la experiencia creativa. La principal caracterización de las familias participantes ha sido la de familias motivadas, familias comprometidas con la educación de sus hijos/as, con su desarrollo creativo y musical, que voluntariamente han hecho un esfuerzo por venir un día más a una actividad nueva durante un trimestre. Es destacable cómo los niños en los murales sobre la improvisación<sup>148</sup> han utilizado el inglés además del español para expresarse, lo cual supone además de un conocimiento del inglés, un alto nivel de dedicación de los padres a sus hijos/as. Puesto que además de a clases de inglés, los llevan a clases de música y a este taller de improvisación (y a otras

---

<sup>147</sup> Entrevistas finales a los participantes, abril 2019, ANEXO IV-G

<sup>148</sup> ANEXO IV-D

numerosas actividades como teatro o gimnasia rítmica), lo cual supone un nivel sociocultural alto. Algunos ejemplos de la dedicación de las familias:

(mamá de Olmo) -Te cuento cómo fue evolucionando porque cuando nos llegó el mail, la carta, pensamos que era algo genial para él, que le iba a hacer bien. Y pensamos que nos ajustaríamos, porque las tardes son muy complicadas (hacen muchas actividades) pero que era algo buenísimo para él. Al principio estaba cerradísimo: “¡No, no! Bueno tu prueba, vas a la primera...” Y, como sabíamos que iba a pasar, le encantó desde el primer día y está súper motivado.

(papá de Viola) En casa trabajamos mucho con ellas, los deberes, prepárate esto, lo otro... le dedicamos tiempo porque es importante. A Viola no le decimos nunca que vaya a tocar, es voluntariosa, a veces le decimos que vaya otro poco y sube. Como es ambiciosa y quiere buenas notas...

(Profe)-Gracias por traer a Viola al taller.

-De nada, ¡Si fue decisión suya! Si quieres estas cosas hay que traerlos y llevarlos<sup>149</sup>.

Algunos papás y mamás son músicos aficionados o están estudiando música (los de Iria, Pit, Gabi, Sebas, Daisy, Enma, Olmo, Leolo, Nube) y el papá de Uma es músico profesional. La mamá de Uma afirma: “Somos muy de conciertos, de música en casa, su padre es músico de jazz con lo cual es lo que escuchamos. Lo que no escucha es rock and roll”<sup>150</sup>. También son muchos los refuerzos positivos que los participantes tienen de sus familias: “Mi padre dice que cuando sea mayor puedo inventar canciones y ser profesora de música” (Astrid); “a los tres años les compramos el órgano. Nosotros queremos darles todas las oportunidades. Ahora hemos comprado un piano y eso ha sido muy bueno, ahora lo tocan muchísimo más” (mamá de Olmo y Leolo) <sup>151</sup>.

Sin embargo, las familias no están muy involucradas con los centros de educación musical (ya sea conservatorio o escuelas de música) a los que sus hijos/as asisten habitualmente, ni con el profesorado, ni con las actividades musicales. Existe una distancia fruto de que ellos sienten que “no entienden de música”, o un mal entendido respeto hacia el profesorado. Las familias no saben cómo gestionar la relación con el profesorado, no saben si deben o no

---

<sup>149</sup> Idem

<sup>150</sup> ANEXO IV-H

<sup>151</sup> Idem

insistir para que estudien, cómo hacerlo o si el método de estudio es apropiado y, en general, hay una gran desorientación y en consecuencia una falta de apoyo y seguimiento hacia los niños/as. Algunos testimonios ilustrativos a este respecto son:

(mamá de Daisy) - Yo lo que veo en la escuela donde va es que no practica nada de eso del oído, de lo que le gusta hacer.

(papá de Viola) - Se la manda el profe y debe de tocarla. Yo no entiendo de música... es complicado. Hay profesores que admiten más o menos.

(mamá de Gabi) - ¿Qué nos recomiendas? Porque no quiero que nos pase como con el método Suzuki, que por decirle que toque tres días (a la semana) se desmotive<sup>152</sup>.

Por el contrario, durante este taller la comunicación con las familias ha sido excelente, a través de correos electrónicos y el teléfono principalmente, pues han respondido muy atentamente desde el primer día. Por ejemplo, el primer correo que les envié fue al día siguiente de la primera sesión colectiva, en el que les decía:

¡Hola!

Como ya les dije a vuestros hijos/as esta semana, os envió este correo explicando brevemente las tareas que llevan en su carpeta, que como ya saben son voluntarias, pero igual esta semana se sienten perdidos y así podéis guiarles. Espero que en un par de semanas cojan autonomía, aunque eso es un proceso que en cada individuo es diferente. Improvisaciones que pueden practicar: (...)

En los grupos hay niveles diferentes que conviven, lo cual es muy sano e interesante, pero lleva tiempo hasta que se ajusten las cosas. El clima que intentamos crear no es competitivo, sino de compañerismo e ilusión. He pensado que sería interesante poner sesiones individuales de vez en cuando con aquellos que estén interesados, y así poder adaptar mejor los materiales a su nivel y características personales.

Os dejo aquí abajo unas fechas en las que podemos hacer sesiones individuales (entre esta semana que entra y la próxima), ya que les vendrían bien para darles un empujoncillo con los materiales. Como os digo es optativo y algunos niños/as están muy cargados de actividades y no pasa nada, es sólo para aquellos que puedan<sup>153</sup>.

---

<sup>152</sup> ANEXO IV-H

<sup>153</sup> Correo electrónico (26 de enero de 2019), ANEXO IV-I

Y sorprendentemente, en pocas horas ya me habían respondido casi todos agradeciendo el trabajo y solicitando hora para poner una sesión individual. Por todo ello, podemos afirmar que tanto el funcionamiento de los grupos, como la interacción con las familias ha sido muy cercano. Aunque obviamente, dependiendo de las personas la confianza fue mayor, o menor, me escribían correos rápidos para decirme, por ejemplo: “Está muy contento” (mamá de Pol), “van los deberes sin hacer” (mamá de Sebas), o “la profe es muy guay” (Mamá de Pit)<sup>154</sup>; así como mensajes al teléfono que decían: “toca mucho e inventa canciones ahora” (mamá Daisy) o “gracias polo teu traballo” (mamá de Davinia). De aquí podemos concluir que el inicio del taller fue de gran intensidad y energía, y como se trata en los siguientes hallazgos, más allá de sus experiencias previas o creencias, sus comportamientos creativos han sido impulsadas o limitadas por sus intereses, conocimientos, habilidades y actitudes.

---

<sup>154</sup> Selección de correos electrónicos intercambiados con las familias, ANEXO IV-I

## **5.2 Hallazgo 2. De cómo la carencia de conocimientos musicales y el prematuro desarrollo musical no ha inhibido el comportamiento creativo, si bien la exploración creativa se ha visto limitada por el uso de la tonalidad como marco de referencia**

Algunos aspectos que observamos han influido en la experiencia creativa, y que inevitablemente están interrelacionados entre ellos, son los conocimientos musicales (del lenguaje musical y la partitura), el conocimiento del piano como instrumento artístico (con sus posibilidades sonoras) y, finalmente, el desarrollo musical de los participantes (habilidades técnicas, cognitivas y auditivas), que es muy diverso. La heterogeneidad de los participantes hace que la interpretación de los resultados sea compleja, pero a la vez valida el hallazgo, ya que, en personas con diferentes niveles de desarrollo musical, la improvisación ha impulsado el pensamiento creativo.

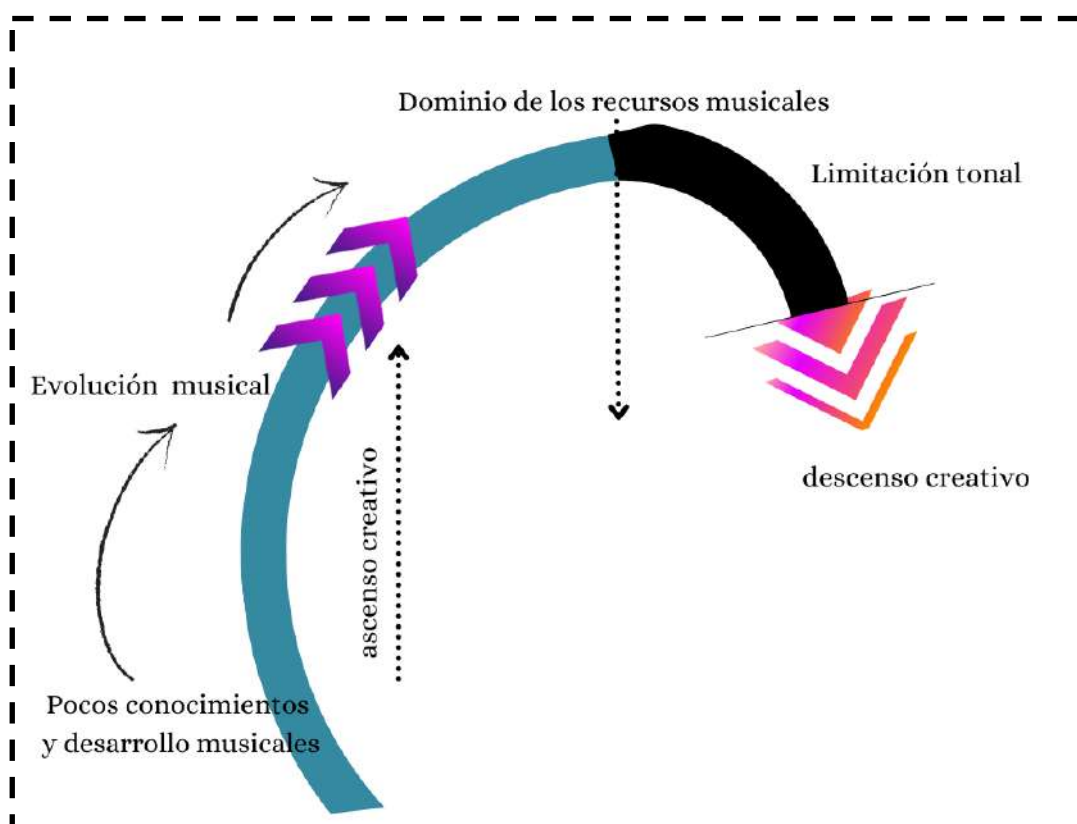
A través de la improvisación han interactuado muchas áreas de conocimiento musical y habilidades diversas (conceptos de lenguaje musical, lectura musical, reconocimiento auditivo, técnica instrumental, desarrollo rítmico o comprensión musical), pues para la improvisación musical se ponen en acción numerosos recursos humanos. Sin embargo, hemos encontrado que la falta de conocimientos musicales y técnicos ha condicionado la experiencia musical, pero no ha inhibido el pensamiento creativo. En esta investigación, algunos participantes tenían muy pocos conocimientos musicales, pues cursaban 1º de Grado Elemental o habían comenzado a aprender a tocar el piano tres meses antes en escuelas de música, con apenas dominio del instrumento. A pesar de ello, no solo han hecho improvisaciones musicales, sino que esas improvisaciones les han servido para aprender conceptos básicos del lenguaje musical a través de un proceso creativo.

Por otro lado, cuando los alumnos de nivel más avanzado sienten el dominio de los recursos musicales a veces no saben salir de la dirección marcada por ellos. Así ha sucedido con la dependencia y direccionalidad hacia el sistema tonal que han mostrado los alumnos más formados, cuya exploración ha estado muchas veces marcada por los conocimientos que han

adquirido del lenguaje tonal (tonalidades, acordes y escalas), mostrando menor libertad de explorar otros caminos musicales.

A modo de síntesis, en el siguiente esquema (Figura 22) se pretende mostrar cómo ha evolucionado la creatividad musical en función de los conocimientos y el desarrollo musicales de los participantes. Se puede observar que, tras una fase de inseguridad marcada por el desconocimiento en el uso de los recursos musicales, que ha caracterizado la experiencia en el taller de algunos niños/as, hay una etapa donde el desarrollo musical genera un pleno desarrollo creativo, y el dominio de los elementos básicos del lenguaje musical en esta etapa, así como la interiorización del sistema tonal como sistema operativo, producen una crisis creativa o limitación, marcada por la falta de apertura a otros elementos musicales y a procesos exploratorios de nuevas sonoridades.

Figura 22. Evolución ilustrativa de la curva de la experiencia creativa en relación con el desarrollo musical





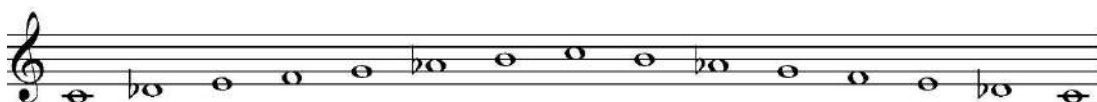
### 5.2.1 Pocos conocimientos o experiencias musicales, y la exploración como comportamiento creativo característico

Los participantes con poca experiencia musical (la mayoría del grupo de pequeños), se han mostrado más libres en la exploración musical, arriesgando más, probando y jugando con el instrumento. Sin embargo, cuando los conocimientos y las habilidades son demasiado escasos, suponen una gran limitación del proceso creativo, puesto que los/as alumnos/as se muestran inseguros, requieren de más ayuda del profesorado para improvisar, y aunque también ha resultado productivo en otros aspectos del desarrollo musical, no se llega a profundizar en el pensamiento creativo.

En el grupo de pequeños, nueve estarían 1º de Grado Elemental (aunque destacan los alumnos del conservatorio porque muestran mayor nivel de conocimientos que los que están en escuelas y que Uma, que sólo ha recibido algunas clases en casa con su papá que es músico profesional), y Pol está cursando 2º de Grado Elemental. Por ello, con la excepción de Pol, los conocimientos musicales son muy escasos y el desarrollo pianístico también.

Por ejemplo, en la segunda sesión utilizamos la escala *Hijaz Kar* (Figura 23) comenzando en *do*, de tal modo que la segunda nota es re bemol. Los cuatro alumnos del conservatorio sabían lo que es un bemol, pero los otros seis no. En cualquier caso, no ha supuesto ningún problema para la improvisación, sino todo lo contrario, ha funcionado como una propuesta divertida huyendo de la omnipresencia del diatonismo en *do* mayor típico de los materiales didácticas para los niveles iniciales de piano, y se ha convertido en un juego.

Figura 23. Escala *Hijaz Kar*



Esta falta de conocimientos musicales básicos, apreciados ya en la primera sesión colectiva, provocarán la decisión de realizar sesiones individuales para ayudarles con los elementos fundamentales del lenguaje

musical a través de las improvisaciones, y que todos/as puedan sentirse cómodos en el grupo, así como poder observar mejor sus procesos. El caso más ilustrativo es el de Uma, la única participante que no asiste a clases de música en ninguna escuela y que ha necesitado más clases individuales para aprender las pautas musicales y poder improvisar.

### El caso de Uma y la dificultad para leer las notas musicales

Uma tiene mucha ilusión por apuntarse al taller, ha recibido algunas clases de su papá, y, a pesar de saber que no está cursando estudios de piano, es aceptada en el taller (porque su motivación es muy fuerte y también por el apoyo familiar que tiene). En sus primeras improvisaciones destacó porque sabía tocar la escala con la digitación correcta, que se la enseñó su papá (pasando el pulgar por debajo del dedo 3). Por ejemplo, en la improvisación de la primera sesión individual<sup>155</sup>, *Comienza el viaje*, debe tocar con la mano derecha el referente o tema de la improvisación, que consiste en la escala de do mayor ascendente en redondas (Figura 24), mientras yo toco un acompañamiento. Toca con la digitación perfecta, pero no lleva el ritmo, pues no sabe la duración de las figuras, así que le explico los elementos que aparecen en la partitura que va a tocar: redondas y, en el último compás, blanca, silencio de negra y corcheas. Practicamos y la toca sin problema e improvisa según las reglas de esta pauta (primero ritmos y después libre).

Figura 24. Partitura de la improvisación *Comienza el Viaje*

The image shows a musical score titled "Comienza el viaje" with a yellow bus illustration. The score is divided into two parts: "Notas para improvisar" (Notes for improvisation) and "Acompañamiento" (Accompaniment). The improvisation part consists of a single melodic line with a series of whole notes (redondas) in the key of D major. The accompaniment part consists of a bass line with a steady eighth-note pattern. At the bottom of the score, there are labels for "RITMOS" and "SILENCIOS" with corresponding musical symbols.

El caso de Uma en esta sesión me hace pensar en la importancia del aprendizaje del lenguaje musical a través de la práctica instrumental, que es lo

<sup>155</sup> Registro vídeo PINIum

que habrá que hacer con ella durante todo el taller.

Después vamos a practicar *Viaje a China*, una improvisación en la que sólo se pueden utilizar las teclas negras del piano, y así le explico lo que son los bemoles y los sostenidos, y conocemos mejor el teclado. Está emocionada, es un juego. Llega la segunda sesión individual<sup>156</sup> y vamos a tocar *Caminando por el desierto* (Figura 25), una breve pauta musical basada en los cinco primeros sonidos de la escala *Hijaz Kar*, característica de la música árabe. Empieza a tocar con la mano derecha, las notas son muy sencillas, pero aun así se equivoca bastante, me sorprende y le pregunto: “¿Qué nota es ésta?”, y responde:” Fa”. Pero sin embargo era la nota sol.

Figura 25: Partitura de la improvisación *Caminando por el desierto*.

The image shows a musical score for a piece titled "Caminando por el desierto". The score is written for piano and is in 3/4 time. It consists of two systems of music. The first system has a treble clef and a bass clef. The treble clef part starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, and D5. The bass clef part has a whole note chord of G2, B2, and D3. The second system continues the treble clef part with quarter notes E5, D5, C5, B4, and A4. The bass clef part has a whole note chord of G2, B2, and D3. The score is set against a background of a desert landscape with mountains and a yellow sky. The word "Improvisación" is written in the top right corner, and there is a stylized eye logo. The text "Caminando por el desierto" is written in the top left. The text "Continúa improvisando" is written at the end of the second system.

Uma no sabe las notas. Practicamos varias veces e intenta aprender de memoria lo que está escrito, le cuesta mucho esfuerzo seguir la partitura, pues nunca lo ha hecho y no sabe leer las notas aún. Este será

su modus operandi característico, comprender lo que hay que hacer para liberarse de la atención que le requiere la lectura de la partitura. Es interesante observar cómo de forma natural entiende la partitura como un manual de instrucciones del que se prescinde cuanto antes. Cuando ya se ha aprendido el tema de la mano derecha, intenta coordinar las dos manos con dificultad, aunque la mano izquierda solo toca un acorde en redondas. A pesar de lo sencillo de la propuesta escribo en mi registro anecdótico: “Apenas coordina las manos y entonces la improvisación no es posible”. Al salir, la mamá me dice que está muy motivada y que le traerán a clase las veces que haga falta. Para Uma las sesiones individuales de improvisación le van a servir para aprender lenguaje musical y desarrollar sus habilidades.

<sup>156</sup> Registro vídeo PIN2um

Son muchos los participantes que también tienen dificultades todavía para leer las notas (Pit, Iria, Yolanda, Gabi, Daisy, y del grupo de los mayores, Nube), de los cuáles podemos poner algunos ejemplos. En la segunda sesión individual de Yolanda<sup>157</sup>, confirmo que no sabe las notas siquiera del do<sub>3</sub> al do<sub>4</sub>, y que le cuesta bastante leer las partituras sencillas, como el *Raga Bhopali* (Figura 26).

Figura 26. *Raga Bhopali*

The image shows a musical score for the Raga Bhopali. At the top left, it says 'La India' in yellow. Below that, it says 'Nombre de las notas en India' and 'Raga Bhopali'. The score is in 4/4 time and features a melody line with notes labeled SA, RE, GA, MA, PA, DHA, NI, SA. Below the melody, there is a bass line with notes SA, RE, GA, PA, DHA, SA, SA, DHA, PA, GA, RE, SA. The score is titled 'La India' and 'Raga Bhopali'.

Iria en su segunda sesión individual está intentando tocar *Los Camellos* (Figura 27) y me dice que no sabe leer en clave de fa<sup>158</sup>. Le

enseño cómo tocar las dos únicas notas que tiene que tocar en clave de fa con la mano izquierda y le escribo el nombre en la partitura, pero aun así tiene dificultades coordinando ambas manos. Esta es una improvisación donde dos notas se van alternando en la mano izquierda como acompañamiento, lo que ha sido una gran dificultad para Iria y para todos los compañeros de su mismo nivel, especialmente cuando tienen que improvisar pues es demasiado esfuerzo cognitivo.

En la quinta sesión individual, Iria está escribiendo una idea que ha tenido para el *Raga* y me pide ayuda porque no sabe cómo se escriben esas notas agudas en el pentagrama. Entonces le enseño el concepto y símbolo de la 8ª alta<sup>159</sup>. El mismo día, cuando Daisy está improvisando sobre el *Raga* le tengo que volver a recordar lo que duran la negra, blanca y redonda<sup>160</sup>.

<sup>157</sup> Registro vídeo PIN2yo

<sup>158</sup> Registro vídeo PIN2ir

<sup>159</sup> Registro vídeo PIN5ir

<sup>160</sup> Registro vídeo PIN3da

Figura 27. Partitura *Los Camellos*, de Iria

En definitiva, ha sido a lo largo de todo el taller de improvisación que nuevos conocimientos han ido apareciendo para muchos participantes, y como formaban parte de las reglas del juego de las

improvisaciones los han ido aprendiendo de forma muy natural.

La improvisación como herramienta adaptable y los casos de Nube y Leolo. En el grupo de mayores, que es más diverso en cuanto a niveles musicales, Nube (1º Grado Elemental), Olmo y Leolo (2º GE), Viola y Sara (3ª GE), Sonia (4º GE) y Enma (1º Grado Profesional), cada uno ha improvisado según sus habilidades, en su zona de desarrollo próximo, porque la apertura y flexibilidad de las pautas improvisatorias así lo ha permitido. Ilustrando cómo han afectado los escasos conocimientos al proceso creativo encontramos el caso de Nube, que es muy diferente al resto de su grupo, porque comenzó hace tan sólo tres meses a estudiar música en una escuela de música privada.

Nube tiene muy pocos conocimientos del lenguaje musical, pero por su edad (10 años) y madurez, hace que aprenda mucho más rápido que los participantes del grupo de pequeños que también están comenzando este curso sus estudios musicales, aunque también es destacable su gran motivación, sus cualidades musicales y sensibilidad. En este caso, la escasez de conocimientos musicales y de técnica pianística ha hecho que sus procesos fueran predominantemente exploratorios, pero siempre adaptados por ella misma a sus posibilidades. A menudo me sorprendía cómo era capaz de transformar el tempo, adaptar la técnica e incluso simplificar la pauta musical para poder improvisar. En este caso, la falta de conocimientos y de experiencias no ha inhibido el comportamiento creativo, sino que la propia participante ha

hecho uso de las pautas musicales de improvisación como herramientas adaptables.

Leolo está cursando en el conservatorio 2º GE en la especialidad de saxofón, así que toca el piano porque lo ha aprendido de forma autodidacta, y este taller ha sido una gran oportunidad de aprendizaje para él. Del mismo modo que Nube, ha destacado la forma en la cual Leolo ha adaptado todas las improvisaciones a sus habilidades y destrezas. Técnicamente podíamos ver una posición de la mano poco adecuada, pases de dedo poco ortodoxos y generalmente un exceso de tensión en la mano; en definitiva, una ausencia de técnica instrumental que ha sido suplida con creces por sus resultados musicales. Si bien su familia dudó si apuntarlo al taller<sup>161</sup>, y yo también por no estar cursando estudios de piano, su desarrollo ha sido muy ilustrativo de cómo la creación musical (y la improvisación, específicamente) es un motor arrollador de desarrollo creativo, siendo ambos casos, Nube y Olmo, ejemplos de uso habitual del pensamiento divergente.

### **5.2.2 Habilidades que afectan a la improvisación: el uso inconsciente de la técnica y los recursos musicales, y la coordinación de manos como habilidad determinante**

Nube ha experimentado extensos e intensos procesos creativos donde sus conocimientos y técnicas recientemente aprendidos han sido utilizados de forma inconsciente. Como es natural, en un estadio tan incipiente del aprendizaje se da a menudo un uso de los recursos musicales sin control consciente, tanto de la técnica como de los conceptos musicales. En el Grado Elemental están aprendiendo los elementos básicos de la técnica pianística (diferentes ataques, el fraseo, la articulación...) pero la mayoría de las veces su uso no es consciente y controlado, de hecho, ni siquiera recuerdan cómo denominar el modo en el que han tocado. Por ejemplo, Sara en su primera sesión individual improvisando en *Comienza el viaje*<sup>162</sup> muestra muy buena técnica del *portato*, y le pregunto, pero ella afirma no saber lo que es. En la segunda sesión colectiva con los mayores<sup>163</sup> les pregunto: “¿Qué es la

---

<sup>161</sup> ANEXO IV-H

<sup>162</sup> Registro vídeo MIN1sa

<sup>163</sup> Registro vídeo MCO2

articulación?”, y se hace el silencio, caras de pensar y extrañeza. Sonia dice: “Que suene clarito”. Les explico diferentes articulaciones (*legato, non legato, portato, staccato*) y destaco su importancia musical para crear variedad en las improvisaciones, y que puedan utilizarlas. A continuación, Sonia toca *Los Camellos* con articulación sólo *legato*, sin cambio alguno, pero Viola y Sara salen después y sí improvisan utilizando las cuatro articulaciones señaladas. Todavía están aprendiendo estos conceptos, no tienen demasiada destreza, pero va a ser interesante cómo durante el taller cada vez va a haber mayor variedad en el uso de diferentes articulaciones, si bien, su uso predominante es inconsciente y motivado por el carácter de la pieza o la asociación musical o efecto que se desea generar.

Por otro lado, durante el taller también encontramos el uso consciente de conocimientos y técnicas, que la mayoría de las veces están almacenados como objetos sonoros en su memoria explícita a largo plazo. Así sucede, por ejemplo, con las escalas, cuyo ejemplo es muy ilustrativo.

### **Caso *Las escalas***

En la primera sesión hacemos el juego de la escala de Do Mayor con ambos grupos. Los mayores intentan tocarla lo más rápido que pueden mostrando sus destrezas (ascendente, descendente, varias octavas, ...), excepto Nube que la toca despacio intentando imitar la digitación de sus compañeros y Leolo que la toca rápido, pero se atasca porque no le sale. En el grupo de los pequeños sólo le sale a Pol, que ya está en 2º GE, y a Uma porque se la enseñó su papá, así que a los demás les enseñó la digitación y les gusta mucho. Las escalas son uno de los objetos musicales que aparecen de forma recurrente en las improvisaciones, y que es característico como las usan de modo consciente. De tal forma, que cuando les pregunto por aquello en lo que ha consistido su improvisación, si han tocado escalas siempre lo dicen probablemente porque son elementos fácilmente identificables y por la dificultad técnica que entrañan son usados de modo consciente. Es interesante comentar cómo al final del taller todos los participantes saben cómo se toca una escala, de tal modo que de forma indirecta la improvisación les ha ayudado a asimilar un mecanismo específico impulsados por otro objetivo mayor, poder tocar una improvisación específica (especialmente la improvisación *Comienza el Viaje*).

## La dificultad de coordinar las manos

El principal reto técnico en todos los niveles ha sido la coordinación de manos para improvisar. Como hemos comentado en ejemplos anteriores, éste es un inconveniente para la improvisación en todos los niveles, ya que se trata de una de las mayores dificultades de la técnica pianística. La improvisación musical entendida como creación en el momento requiere un alto grado de sofisticación en este sentido y por ello para esta intervención se diseñaron actividades con distintos niveles de dificultad en la coordinación. Todos los participantes han sido capaces de realizar improvisaciones muy sencillas donde la mano izquierda tan sólo toca un acorde (véase por ejemplo Fig. 25 *Caminando por el desierto* o Fig. 26 *Raga Bhopali*) y la derecha improvisa, si bien ha requerido la práctica en casa y la ayuda de la profesora en clase hasta conseguirlo con bastantes alumnos/as: Yolanda, Gabi, Uma, Daisy, Pit, Iria. Otras improvisaciones les han supuesto un reto a todo el grupo de pequeños, como es el caso de *Los Camellos*, llegando a ser demasiado difícil para la mayoría porque había que alternar dos notas en el acompañamiento. Probablemente, esto hizo que no fuera muy bien valorada esta improvisación en la encuesta final<sup>164</sup>. Lo mismo sucedió en el grupo de mayores, que llegaron a su límite con *Comienza el viaje*, no consiguiendo ninguno de ellos improvisar cómodamente mientras tocaban el acompañamiento, siendo conscientes de que la dificultad estaba en coordinar las manos.

### 5.2.3 Los participantes muestran sus preferencias musicales

Los dos grupos de este taller son bastante diferentes, lo que se refleja en sus gustos musicales. El grupo de mayores ha mostrado con claridad su predilección por las improvisaciones basadas en pautas musicales, pero los pequeños, mostraron una clara preferencia por improvisaciones basadas en la asociación de la música con otras manifestaciones.

Los mayores a menudo han expresado sus opiniones haciendo referencia a si suena bien o suena mal, mostrando que, aunque no lo expresen con claridad, a veces sienten que la música que tocan cuando improvisan

---

<sup>164</sup> ANEXO IV- F



suenan mal. A mi pregunta: “¿Cuándo una improvisación es original y creativa?”, responden:

- (Enma) Cuando te lo inventas y queda bien, y no se estropea.
- (Pol) Si ves que suena mal, a otra gente le puede parecer que está sonando muy bien.
- (Viola) Improvisar es algo creativo, algo con mucha historia, aunque se piense que es algo sencillo, hay que pensar bastante; y divertido si te gusta lo que estás tocando.<sup>165</sup>

También en otras ocasiones han manifestado su opinión sobre la idea de sonar bien o mal:

- (Olmo) Improvisar es no pensar en nada y tocar por tocar y arrepentirse si lo que has tocado ha sonado mal y felicitarte si ha sonado bien<sup>166</sup>.
- (Nube) Alguna improvisación que he hecho me ha sonado mal (...) <sup>167</sup>.

Las experiencias musicales que cada uno tiene van a condicionar en cierto modo lo que consideramos que suena bien o suena mal. Es significativo cómo los participantes de este estudio a menudo se han expresado verbalmente de forma más cerrada de lo que lo han hecho musicalmente. Por ejemplo, en la entrevista a Enma le pregunto: “¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?” y responde: “Minimalismo III”; le comento si prefiere tener una base musical para improvisar y me responde que sí <sup>168</sup>.

El grupo de mayores (con excepción de Nube) ha mostrado su preferencia hacia las pautas musicales<sup>169</sup> en la encuesta final, puntuando como favoritas las improvisaciones cuyas reglas son musicales y hay un referente o tema musical, como *Bajo Alberti* y *En La menor*. Ambas improvisaciones las realizó este grupo exclusivamente, pues eran de gran dificultad para el grupo de pequeños. Se realizaron en el último mes y les ayudaron a crear una respuesta muy potente y un marco sonoro seguro y estimulante desde el principio. En la improvisación *Bajo Alberti*, tras introducirles la historia musical

---

<sup>165</sup> ANEXO IV-E

<sup>166</sup> Frases de los murales (sesión colectiva 5, 22/2/2019), ANEXO IV-D

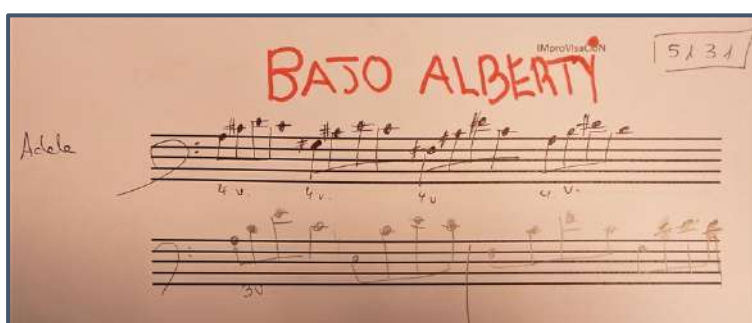
<sup>167</sup> ANEXO IV-G

<sup>168</sup> ANEXO IV-E

<sup>169</sup> ANEXO IV-F

de esta fórmula y ponerles ejemplos de su vigencia actual (sigue siendo una fórmula muy utilizada por músicos actuales como Adele, Ludovico Einaudi, en publicidad, TV, etc.), la motivación e interés hacia esta fórmula musical se disparó, con lo cual al plantearles que inventaran su propio bajo Alberti entraban en un proceso creativo rápidamente. La propuesta consiste en que ellos tienen que componer un diseño con cuatro figuraciones para la mano izquierda (Figura 28) y proponer unas notas para improvisar con la mano derecha. Su proceso de elaboración es sencillo, van tocando, probando diferentes motivos y basados en su percepción van haciendo combinaciones, generalmente sin pensar qué acordes son.

Figura 28. Bajo Alberti, propuesta de Sonia



Nota. En el primer pentagrama está escrito un bajo Alberti usado por Adele en *Someone Like You* y el segundo pentagrama es el esbozo inicial del bajo Alberti compuesto por Sonia.

Por otro lado, la improvisación *En La menor* propone un referente musical como tema para después improvisar con la mano derecha mientras la izquierda sigue haciendo la secuencia descendente de acordes de la cadencia andaluza. En este caso el tema musical ha dado un marco de referencia seguro y motivador, consiguiendo que todas las propuestas musicales fueran de gran expresividad y duración, llegando en varias ocasiones a cinco minutos de extensión.

Además, los participantes del grupo de mayores han mostrado una clara predilección por la velocidad, una dificultad añadida a la improvisación, tocando en tempos rápidos, usando escalas a gran velocidad y trinos como adorno virtuosístico. En muchas ocasiones la velocidad ha ido ligada a un aumento de la intensidad. A menudo hemos visto sus caras de fascinación cuando alguien era capaz de improvisar a gran velocidad, y también en los diálogos con ellos:

- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?

- (Viola) Olmo, cuando hacía cosas relativamente veloces y a la vez sonaba bien<sup>170</sup>.

Los participantes del grupo de pequeños, al ser preguntados al final del taller, mostraron una clara preferencia por las improvisaciones basadas en la asociación de la música con otros fenómenos. Esta característica tan presente en cualquier manifestación artística, conocida como pensamiento metafórico, ha sido la base principal de dos improvisaciones: *Tú y yo: acción y emoción* y *Batik*. En ambas improvisaciones el planteamiento es a modo de juego: hacen mímica y después la tocan al piano mientras el grupo debe adivinar. En el caso de *Tú y yo*, una pareja toca una acción o emoción (por ejemplo, darse un beso, pelearse, acariciarse, saltarse...) y los demás deben adivinar qué acción o emoción están haciendo. En el caso de las pinturas batik, un participante elige una de las pinturas que están expuestas en la alfombra para tocarla en el piano y los demás intentan adivinar cuál de todas ha sonado, y por qué. Ambas improvisaciones han sido muy divertidas, ya que parten de un planteamiento lúdico, lo cual habrá sido sin duda un criterio de evaluación para que ellos las hayan puntuado tan altamente<sup>171</sup>, además de que ha habido resultados sonoros muy interesantes y procesos creativos muy intensos.

El *Raga Bhopali*, ha sido la tercera improvisación más valorada por el grupo de pequeños<sup>172</sup>, en la cual ellos debían crear su propio raga, basándose en los cinco sonidos que tienen este tipo de ragas. El contexto del aula para esta improvisación fue muy evocador pues estaba ambientado en la India, estaban sentados en alfombras, podían tocar los crótalos, el cuenco tibetano, hacían posición de loto, etc. Sin embargo, el producto sonoro fue muy limitado en cuanto a parámetros musicales o fluidez de diferentes ideas, y sus propuestas musicales fueron muy simples y con predominio del pensamiento convergente. Finalmente, es importante considerar que las tres improvisaciones más valoradas por el grupo de pequeños fueron realizadas en el último mes del taller, y esta cercanía creo que también fue un criterio de evaluación. Y al mismo tiempo, el taller fue in crescendo a nivel de actitudes, emociones y desarrollo musical, de lo cual ellos como parte integrante fueron

---

<sup>170</sup> ANEXO IV-G

<sup>171</sup> ANEXO IV-F

<sup>172</sup> Idem

conscientes. En este sentido podemos destacar cómo la lejanía de la tonalidad en estas tres pautas para improvisar ha dado lugar a propuestas musicales muy interesantes armónicamente, y de las que ellos se han sentido orgullosos, pues las han practicado bastante y las han puntuado muy bien en la encuesta final.

#### 5.2.4 Limitaciones de la orientación tonal

Una de las características que he observado en los alumnos más mayores, los del grupo de 10-11 años (y Pol del grupo de pequeños, a punto de cumplir 10 años y que comenzó su formación musical muy temprano, cuando tenía 4) ha sido el apego a la tonalidad y el interés por los elementos característicos de la misma, escalas y acordes principalmente. El sistema tonal es el marco de referencia de la programación de las escuelas de música y conservatorios, así como la sonoridad predominante en las músicas que nos rodean. Nuestros oídos y nuestro gusto musical están condicionados por la música que escuchamos, que tocamos o que suena a nuestro alrededor. La predilección del grupo de mayores por las pautas musicales está directamente relacionada con el apego a la tonalidad.

Sonia define *improvisación* centrada en la tonalidad: “Es coger tonalidades y hacer una canción mediante acordes y arpeggios”<sup>173</sup> o “tocar notas en una tonalidad concreta, inventando al hacer”<sup>174</sup>. Sin embargo, Olmo y Enma, cuando improvisan, muestran también mucho interés hacia la tonalidad y, sin embargo, sus definiciones son más abiertas: “Ser libre de cualquier cosa, no tener una idea, vas tocando y te sale lo que te sale”, dice Olmo<sup>175</sup> y “Tocar algo sin haberlo pensado antes y estar tocándolo en ese momento”, dice Enma<sup>176</sup>. Definiciones prácticamente iguales darán al final del taller<sup>177</sup>, mostrando que el sistema tonal es su marco de referencia.

Sus propuestas musicales, cuando han estado limitadas a la tonalidad, han sido mucho menos exploratorias que cuando no están enmarcadas en un cierre tonal, disminuyendo la fluidez de ideas musicales, la flexibilidad y la originalidad (menos sonoridades inusuales). Cuando ellos hacen la propuesta

---

<sup>173</sup> ANEXO IV-F

<sup>174</sup> ANEXO IV-E

<sup>175</sup> ANEXO IV-E

<sup>176</sup> ANEXO IV-E

<sup>177</sup> ANEXO IV-F

musical para una improvisación basándose en sus propios conocimientos del sistema tonal como marco de referencia, la experiencia creativa se ha visto mermada. Con el nivel elemental de formación de los participantes, apenas conocen técnicas de modulación o de armonización aplicada a su instrumento. Cuando sus propuestas musicales han estado limitadas a la tonalidad han sido mucho menos exploratorias que cuando no están enmarcadas en un cierre tonal, la búsqueda musical ha sido menor en cuanto a fluidez de ideas musicales y también han tenido menos sonoridades inusuales (especialmente, en sentido armónico). En este sentido nuestro hallazgo está en sintonía con otras investigaciones que afirman que aquellos niños con más estudios formales exploran menos (Rowe y otros, 2015).

Concluimos, pues, que el condicionamiento tonal ha funcionado como fuerte limitante del pensamiento creativo y obstáculo del pensamiento divergente y la exploración artística. Son numerosos los ejemplos: En *Canción ABA* deben proponer una regla musical para improvisar durante la sección A y otra durante la B. Olmo está durante veinte minutos elaborando una propuesta para esta improvisación, estableciendo como pauta de la sección A la escala de Do Mayor con dos acordes (I y V) y para la B la escala cromática, mostrando una fuerte dependencia por los elementos que ha aprendido que conforman el funcionamiento tonal y dando un resultado sonoro de bastante pobreza musical<sup>178</sup>. En *Animal Marino*, Enma elabora un sencillo motivo para el dugón que lo toca en dos tonalidades (Do M y RE M). Al utilizar el recurso tonal, se da por satisfecha y da por finalizada su propuesta con apenas improvisación ni exploración creativa<sup>179</sup>. Sara propone tocar escalas como pauta musical para la anémona y yo escribo en mi registro anecdótico: “buscan sonoridades que llenen y les hagan quedar bien”<sup>180</sup>, puesto que hay recursos musicales que a ellos les dan la sensación de resultado sonoro y les gustan, como acordes, arpeggios y escalas.

En este sentido, son muchos los ejemplos de uso de recursos musicales tonales: Olmo basa la creación de su fórmula minimalista en una serie de

---

<sup>178</sup> Registro de vídeo, MIN1olleo

<sup>179</sup> Registro de vídeo, MCO4

<sup>180</sup> Registro anecdótico, Grupo de Mayores, Sesión Colectiva 5

acordes<sup>181</sup>, Enma crea la idea de su *Canción ABA* simplemente cambiando de tonalidades, y Sonia hace lo mismo con su *Animal Marino*<sup>182</sup>. Finalmente, Viola y Sonia intentan convertir *Raga Bhopali* en una propuesta tonal en Do Mayor introduciendo acordes tríadas y arpeggios. Todavía no son conscientes claramente de la diferencia entre modalidad y tonalidad, así que lo hacen tocando elementos específicos como las acordes tríadas, utilizando notas que no forman parte del raga, saliéndose de la modalidad, pero tampoco disfrutando porque son conscientes de que están tocando notas que no forman parte del raga y las conciben como error<sup>183</sup>.

En el grupo de pequeños, algunos con más formación musical también comienzan a mostrar apego por la tonalidad, como Pol Y Davinia. Llevan desde los cuatro años estudiando música y en sus improvisaciones siempre buscan un sistema musical específico, y especialmente tonal, como marco de referencia en sus improvisaciones. Davinia afirma que “improvisar para mí es tener una pequeña base musical y luego tú la vas modificando”<sup>184</sup> y Pol hace da una explicación de gran profundidad:

Cuando improvisas te sueltas, o eso es lo que hay que hacer. Lo difícil es soltarse si ves que suena mal, a otra gente le puede parecer que está sonando muy bien, pero tú como que retrocedes. Lo más difícil es aguantar el miedo a que algo te salga mal improvisando y no rectificar.<sup>185</sup>

También es significativo el caso de Nube. Sólo tiene diez años y empezó hace tres meses a tocar el piano, pero ya evita toda disonancia, tiene gran sensibilidad con el oído armónico y está embebida de la tonalidad. En una entrevista dice: “Alguna improvisación que he hecho me ha sonado mal, es importante que concuerde”<sup>186</sup>. Veamos algunos ejemplos del taller de improvisación: Nube está tocando *Minimalismo 1* (en la tonalidad de La menor) y toca una tecla negra del piano (un sonido ajeno a la tonalidad) y dice: “Suena mal” y sigue tocando. En la improvisación *Comienza el Viaje* afirma que “a veces suena un poco mal”, y yo le pregunto si es porque a veces toco unos acordes

---

<sup>181</sup> Registro vídeo, MCO7

<sup>182</sup> Registro vídeo, MCO5

<sup>183</sup> Registro vídeo, MCO10

<sup>184</sup> ANEXO IV-E

<sup>185</sup> ANEXO IV-E

<sup>186</sup> ANEXO IV-G

que no concuerdan con sus notas, y responde: “a veces cambias y entonces no sé cómo concuerda”<sup>187</sup>.

Por último, es destacable la utilidad de una de las pautas propuestas para la improvisación en el grupo de mayores, el *Bajo Alberti*, para evolucionar desde un recurso tonal hacia una mayor exploración sonora. Puesto que esta pauta para improvisar consiste en una sonoridad que les resulta familiar, pero les permite probar diferentes combinaciones melódico-armónicas, invitándoles a explorar pensando más en la mecánica el movimiento de la mano que en el tipo de acorde que se forma. Así ha sucedido en varios casos del taller. Por ejemplo, Viola compuso en casa un bajo Alberti bastante fuera de la tonalidad y hace afirmaciones como: “He intentado mezclar algunas alteraciones”<sup>188</sup>, pero en la siguiente clase señala que “a veces suenan cosas un poco descabelladas”<sup>189</sup> y comienza a tocar su bajo Alberti, transformándolo poco a poco en una propuesta tonal mucho más simple. También Enma trae una propuesta muy interesante alejada de la tonalidad (Figura 29), y las propuestas de Leolo y Olmo son bastante inusuales, con encadenamientos armónicos muy originales.

Figura 29. Bajo Alberti, partitura de Enma

Nota. Bajo Alberti (pentagrama inferior) y las notas propuestas para improvisar (pentagrama superior). Las letras son los cuatro acordes del diseño en cifrado americano (Re mayor, do menor, Si disminuido y La mayor)

<sup>187</sup> Registro vídeo MIN2nu, 8 abril de 2019.

<sup>188</sup> Registro de vídeo MIN4vi

<sup>189</sup> Registro de vídeo MIN5vi

### **5.3 Hallazgo 3. La motivación aumenta a medida que van adquiriendo dominio, en nuestro caso, de la improvisación**

Los comportamientos y actitudes de los participantes muestran cómo la improvisación ha generado una motivación general in crescendo, pero con diversidad en los modos de estar e implicarse en el taller, siendo las actitudes más destacables: fuerte compromiso, ilusión con poco esfuerzo o ganas de jugar. En este resultado se exponen inicialmente los argumentos que ilustran la actitud positiva de todos los participantes y su alta motivación, y posteriormente se describen los diferentes comportamientos identificados.

#### **5.3.1 Alta motivación y actitud muy positiva de todos/as los/as participantes**

La alta motivación de todos los participantes ha sido muy llamativa, tal y como se confirma con los propios testimonios de los niños/as, las familias y las observaciones de esta profesora. Ha habido obstáculos inevitables, como las ausencias motivadas por cuestiones familiares, enfermedades y compromisos con otras actividades extraescolares (exhibiciones de ballet, gimnasia rítmica o judo)<sup>190</sup>, que sin embargo no han hecho que se perdiera el interés hacia la actividad. En las entrevistas finales todos los niños/as expresan, de un modo u otro, que les ha gustado el taller, afirmando, por ejemplo, que lo han pasado bien (Uma, Paola, Viola, Pol, Olmo, Enma) o que han aprendido mucho (Uma, Iria)<sup>191</sup>.

Algunos ejemplos de las opiniones de los niños/as: “A mí me ha encantado este taller porque me habéis enseñado muchas cosas sin darme cuenta y ha sido muy divertido” (Iria). Cuando le pregunto a Enma para qué le ha servido el taller, me responde: “Para improvisar mejor, disfrutar y pasármelo bien”. Le pregunto a Nube si le ha gustado venir y responde: “Sí, ahora voy a piano e improviso y le digo a Vanesa (su profesora de piano) que hay cosas que podemos hacer”; Davinia dice en la entrevista al final del taller: “Ahora estoy improvisando un montón de canciones”<sup>192</sup>.

---

<sup>190</sup> ANEXO IV-I, selección de correos electrónicos intercambiados con las familias (Mamá Sara, correo electrónico 15/3)

<sup>191</sup> ANEXO IV-G

<sup>192</sup> ANEXO IV-G



Como profesora del taller, he percibido en numerosas ocasiones el gran interés que mostraban hacia las actividades. A menudo en mi registro anecdótico recogía algunas actitudes, y tras el visionado de las sesiones grabadas también he descubierto otros comportamientos que mostraban su comportamiento alegre y distendido en clase. Por ejemplo, en la tercera sesión colectiva escribo: “Olmo y Leolo siempre están contentos”; en la quinta sesión colectiva Sebas entra el primero en clase, cantando, y dice “¡Hola, sillas!”; Pol entra después y me pregunta si aún tenemos *Noteworks* en *Play* (una app que le gustaba en la escuela donde yo trabajaba) y Gabi me pregunta emocionada por la contraseña para entrar en clase; Davinia ha hecho la tarea y dice “¡Yo quiero hacer el pez payaso!”<sup>193</sup>. En la novena sesión colectiva, el grupo de pequeños se divierten muchísimo con el juego del batik, jugando a adivinar con qué imagen corresponden las improvisaciones. Todos participan, Davinia a pesar de no poder ver se ríe muchísimo, Sebas le hace a Pol un masaje en la espalda con los crócalos y Uma dice: “pues el Buda sí que da suerte porque hoy a mí no me duele la barriga”<sup>194</sup>. También el grupo de mayores llega muy contento a la novena sesión y anoto en mi registro anecdótico:

Están muy contentos al ver el decorado de La India (alfombras, cojines, el cuenco tibetano, ...y caracterizaciones de corbatas para los chicos y la lágrima en la frente para las chicas). Olmo pide una corbata; fluye muy bien toda la clase, conectados con la actividad<sup>195</sup>.

Finalmente, las familias han confirmado la motivación de los niños/as con testimonios que muestran lo contentos que estaban durante el taller, como, por ejemplo: “Hola, Laura. Primero agradecerte esta oportunidad que Gabi ha disfrutado un montón, y sobre todo la ha motivado” (correo electrónico de la mamá de Gabi)<sup>196</sup>. “Llegó muy motivado hasta el último día, y disfrutó. Ahora que se acabó, dijo: “qué pena, era lo que más me gustaba del conservatorio” (madre de Olmo). Y sobre su hermano, Leolo, dice: “Le gustó mucho, a veces no cogía el saxo y se sentaba al piano, estaba muy motivado, estaba ahí con *el Minimalismo* o *el Bajo Alberti*, y se hizo todas sus florituras, y

---

<sup>193</sup> Registro vídeo PCO5

<sup>194</sup> Registro vídeo PCO9

<sup>195</sup> Registro anecdótico: cuaderno de la profesora.

<sup>196</sup> ANEXO IV-I

se hizo una improvisación super larga. Lo disfrutó muchísimo, salía súper contento de las clases”<sup>197</sup>.

En las entrevistas finales todas las familias destacaron la importancia que había supuesto la motivación que el taller de improvisación, incluso dando un impulso a su aprendizaje musical: el papá de Sebas comentó que “venía siempre muy contento”. La mamá de Pit señaló: “Ella viene muy contenta, le gustan mucho las actividades y tú le caías genial”. La mamá de Sonia afirmó que el taller “fue un impulso, una motivación, porque lleva todo el año con las mismas obras y está cansada de ellas, y estaba muy desmotivada (...) y así por lo menos durante unas semanas volvió a coger el piano, cada vez que pasaba por ahí pues tocaba, (...) y este taller le sirvió como algo motivador”. El papá de Enma comentó que “ella venía motivada. Era algo distinto a una clase individual de instrumento, y eso le gustaba. *Piano colectivo* es muy encajonado, están todo el trimestre montando una obra”. También la mamá de Astrid afirmó que estaba contenta y practicaba en casa a pesar de ser una de las participantes con más actividades extraescolares, pues, aunque siempre asistió a las clases colectivas no pudo hacer individuales: “Ella venía contentísima, esta semana pasada estaba todo el día con algo oriental”<sup>198</sup>.

Uno de los testimonios más reveladores es el de la mamá de Uma, la cual ya me había comentado verbalmente en conversaciones espontáneas a lo largo de todo el taller lo motivada que estaba Uma, y en la entrevista final señala:

Hay un antes y un después en Uma, y su relación con la música. Su padre se había propuesto darle clase una vez a la semana y era llorera tras llorera, de verdad, y ahora la ves a ella sola que se pone en el piano, y me llama y dice: “mamá, ven”, escala para arriba para abajo, todo el día, y con las improvisaciones que decías tú que hiciese, Egipto, Las olas, La India, una puesta de sol, “¿esto, mamá, te suena a puesta de sol? Me encanta, mamá, porque esto es más tormenta y esto es más la calma”. Le despertó muchísimo la imaginación, está emocionadísima. No quería ir al conservatorio, que era una obsesión del padre, y ahora sí quiere<sup>199</sup>.

---

<sup>197</sup> ANEXO IV-H

<sup>198</sup> Idem

<sup>199</sup> Entrevista a la mamá de Uma, ANEXO IV H

Y Uma también confirma esa idea en la entrevista final:

- (profe) ¿Tú te has sorprendido de cómo improvisabas?
- (Uma) Sí.
- Para bien, ¿no?
- Sí. Empecé desde los cinco años, pero lo dejé porque mi papá no me daba muy buenas clases; y después vine a estas clases y ya me empezó a gustar, y ahora me voy a apuntar al conservatorio<sup>200</sup>.

Tras el taller de improvisación, la motivación de Uma le lleva a querer iniciar sus estudios musicales en el conservatorio y además va a repercutir en su comportamiento general, mostrando una actitud nueva de exploración creativa, como puede verse en la descripción que hace su mamá:

Uma es una niña con muchísima voluntad (...) pero tiene poca imaginación. Tiene muy reducido el campo, se autolimita, pero estas clases fueron para ella un antes y un después, hasta el padre lo decía. ¡Pero hasta en las redacciones, que nada tiene que ver con la música! Era una niña que hacía una redacción de cinco líneas, y le pusieron un ejercicio esta Semana Santa y escribió tres hojas, ¡increíble! Estábamos los dos así (cara de estupefacción). (El taller de improvisación) le sirvió para todo, para darse cuenta de que las estrellas también pueden sonar. Mira que va a teatro y todo, pero aquí, para nosotros fue maravilloso, de hecho, me da una rabia que se acabe...<sup>201</sup>.

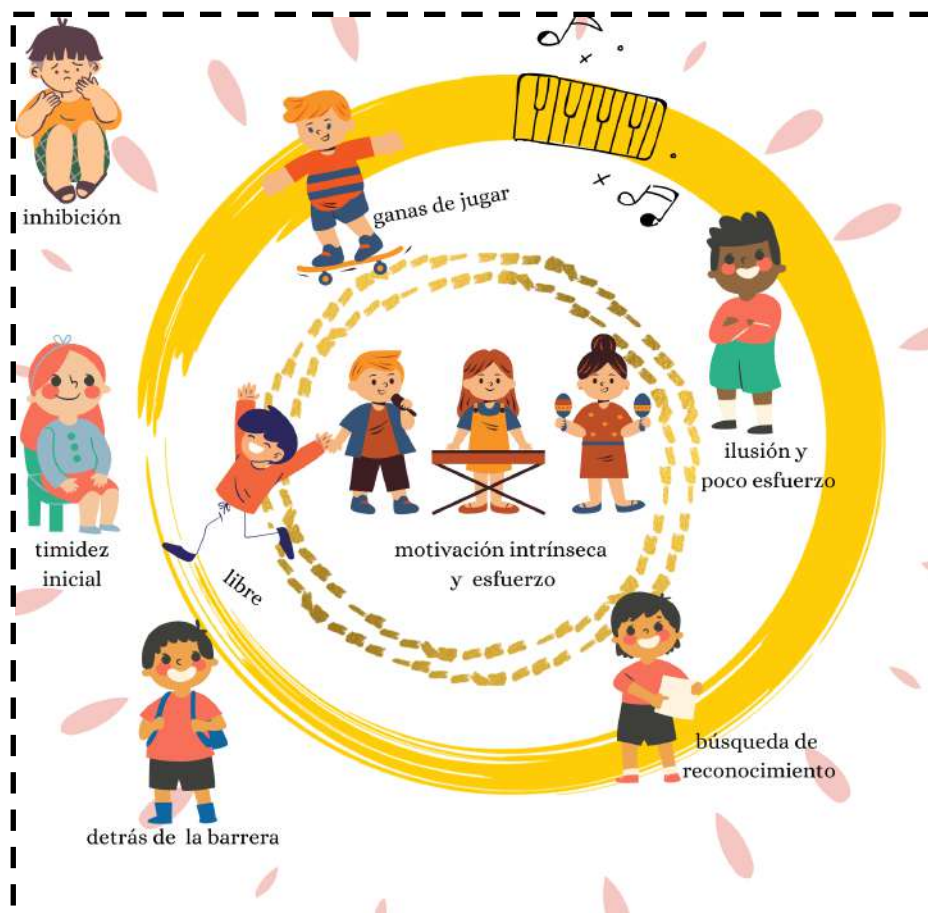
A continuación, se exponen las principales actitudes que se han identificado durante el taller improvisación. Los comportamientos y modos de estar que los participantes han mostrado pueden verse en la siguiente imagen (Figura 30) de forma sintética, donde conviven actitudes marcadas por el compromiso y la motivación, con búsquedas de diversión, juego, libertad o reconocimiento, y otros comportamientos más marcados por la introversión o timidez.

---

<sup>200</sup> ANEXO IV-G

<sup>201</sup> ANEXO IV-H

Figura 30. Actitudes y comportamientos durante el taller de improvisación.



### 5.3.2 Motivación intrínseca unida al esfuerzo

La motivación intrínseca, como estado interno que orienta la conducta, ha sido muy habitual durante el taller, vinculada al fuerte compromiso con el taller, el esfuerzo y el trabajo. A juzgar por mis observaciones y registros, ha sido la actitud característica en al menos 9 de los 17 participantes (Iria, Uma, Astrid, Viola, Enma, Leolo, Olmo, Sonia y Davinia), cuyo compromiso se ha materializado con una asistencia muy alta, la realización habitual de sus tareas e improvisaciones en casa, así como una actitud alegre y entusiasta.

Un ejemplo es el caso de Astrid, que asistió a todas las sesiones colectivas y además de realizar todas las tareas, inventa y crea sobre los materiales (Figura 31) e incluso trae pequeñas composiciones musicales que ha hecho en casa (figura 32).

Figura 31. Propuestas de Astrid sobre dos improvisaciones del taller: *Punto y Línea* y *Minimalismo*.

Figura 32. Composición de Astrid (8 años).

Nota. El título de la canción 1 aparece tachado porque no le gustaba.

Una de las participantes más motivadas, que más clases individuales ha solicitado y cuyo esfuerzo ha sido mayor es Iria. A menudo demuestra lo interesada que está con comentarios como: “desde que nos dijiste que íbamos a hacer un viaje a La India no paro de decir ¡a ver cuándo nos da la partitura!, ¡a ver cómo será la escala!”<sup>202</sup>. Su mamá confirma su compromiso con el taller, como puede verse en el siguiente correo electrónico:

Buenos días, Laura:

Primero de todo, darte las gracias infinitas a ti por dejarnos formar parte de tu proyecto. La de cosas que aprendió Iria a la par de lo muchísimo que le gusta y lo disfruta, no tienen precio. Es una pena que se acabe, la verdad 😞.

<sup>202</sup> Registro vídeo PIN4ir

Por otro lado, a nosotras ya nos has puesto las 2 siguientes sesiones individuales y a la última colectiva, el 12 de abril, Iria no podrá asistir, porque el 11 nos vamos de viaje. Cuando recibí tu correo y se lo conté, me dijo si no podíamos retrasar el viaje 2 días, pero imposible, porque nos vamos fuera de España. Una prueba más, de lo mucho que le gustan tus clases 😊<sup>203</sup>.

También la mamá de Iria, en la entrevista al final del taller hace referencia a lo mucho que ha practicado las improvisaciones en casa, cuando le pregunto cómo ha visto a su hija en el taller:

Súper motivada e integrada, me emociono y todo. Le gusta muchísimo el piano, pero las clases contigo han sido una pasada. Perdona por la sensibilidad, pero es que me emociono. Lo vivió una pasada, la verdad, toca muchísima, pero muchísima improvisación y me encanta. La escucho y es una pasada. También lo de Raquel (las obras de su profesora de piano), pero sobre todo improvisa<sup>204</sup>.

Y la mamá de Olmo y Leolo me ha ido comentando todos estos meses la gran implicación que tenían ambos con el taller, y en la entrevista final señala:

Empezaron a tocar cosas juntos, e incluso los fines de semana, que no les hacemos practicar, y Leolo ya empezó a ponerse al piano (él estudia saxofón), y Olmo está cada día, a cada rato, en cuanto tiene un rato libre se sienta al piano; y eso antes no lo hacía; así que, sí, ha sido muy muy guay<sup>205</sup>.

Finalmente, cabe señalar que las improvisaciones basadas en el minimalismo han sido muy motivadoras para todos los participantes. Los mayores apreciaron una propuesta sonora bastante actual, muy diferente a las piezas que ellos tocan en sus programas del conservatorio y con una fórmula técnicamente sencilla que proporciona un resultado sonoro bastante llamativo y resultón. Para los pequeños, *Minimalismo 1*, ha resultado ser una pauta en la que más que pensar en notas musicales, se piensa en un movimiento de las manos en el piano como escenario topográfico, con lo cual, sin el esfuerzo de la lectura musical conseguían sonoridades a las que no estaban acostumbrados. En el caso de estas improvisaciones minimalistas, la motivación intrínseca de los participantes ha estado altamente influida por la retroalimentación sonora, por lo que sentían los participantes al escucharse

---

<sup>203</sup> ANEXO IV-I

<sup>204</sup> ANEXO IV-H

<sup>205</sup> Idem

improvisar, y el gran equilibrio entre retos y habilidades que esta pauta propone. Como ejemplo, la anécdota de mi encuentro casual con la mamá de Uma en una cafetería, en la que me contó que el viernes llegó a casa emocionada después del taller y le dijo “me voy a tocar minimalismo” y se sentó al piano inmediatamente.

### 5.3.3 Ilusión con poco esfuerzo

Sin embargo, la actitud que hemos denominado *ilusión con poco esfuerzo* ha sido observada también en nueve participantes, en los que el alto grado de motivación no se correspondía con la dedicación en casa. Por ejemplo, la madre de Daisy dijo en la entrevista final: “A ella le gustaba mucho venir, no sé si por ti o por tu trabajo. Ella no es de las que está horas. Está un poco, luego vuelve... A ella le gusta improvisar, lo que no le gusta es seguir un guion”<sup>206</sup>. Y la madre de Pit también comenta: “Ella venía encantada de la vida, pero que practicar, sólo practicó una semana en casa”<sup>207</sup>. Y previamente, a mediados del taller ya me había comentado lo mismo. La mamá de Pit me ayuda a recoger las cosas del aula muchos viernes y me cuenta que tienen el teclado dentro de la funda y que Pit no practica nada, que no está acostumbrada a tocar el piano<sup>208</sup>.

No siempre el interés por algo es directamente proporcional a la cantidad de tiempo que le dedicamos, son muchos los factores que influyen, y la práctica instrumental es una actividad exigente, que requiere tiempo y dedicación. A continuación, se presentan otros ejemplos que ilustran esta actitud de poco esfuerzo:

(Mamá de Gabi) Nosotros la vimos muy contenta, muy motivada, a partir de que vino hace improvisaciones, les toca a sus muñecos, imagínate, los coloca allí (en el piano) y les toca a las muñecas antes de dormir, lo que entra dentro de su mundo sí lo trabaja, pero en cuanto hay algo de disciplina...<sup>209</sup>.

La mamá de Yolanda reconoce que “la china y la de Egipto las tocó mucho y luego las olvidó, pero ella es así, no aguanta mucho”. También la

---

<sup>206</sup> ANEXO IV -H

<sup>207</sup> Idem

<sup>208</sup> Registro vídeo PCO7

<sup>209</sup> ANEXO IV-H

mamá de Pol me dice: “Curiosamente a pesar de estar cansado (porque es viernes a última hora y lleva toda la tarde en el conservatorio), venía contento, pero de las cosas que les diste no practicaba nada, va muy a piñón con lo que le manda su profesor del conservatorio, y dentro de esas no sale”. Pol es un caso complejo que se escapa de los objetivos de este estudio, pues lleva muchos años mostrando reticencia a estudiar piano.

#### **5.3.4 Otras actitudes: Ganas de jugar, timidez, inhibición o libertad**

Las ganas de jugar es una actitud que ha caracterizado a todos los alumnos del grupo de pequeños (8-9 años) y también a los dos participantes de 10 años del grupo de mayores, Olmo y Leolo, sobre todo en las sesiones colectivas. Esta actitud implica una predisposición a la diversión y a entender lo que venga a través del juego de forma positiva. Por ello, una estrategia del taller fue presentar las improvisaciones en las sesiones colectivas como un juego, aunque fueran improvisaciones individuales, consiguiendo que rápidamente se involucran positivamente con las propuestas. En el grupo de mayores la escucha y la calma han sido comportamientos habituales, pero al mismo tiempo también han mostrado mucho interés en todas las actividades y secciones que eran colectivas y lúdicas.

La timidez inicial o actitud de estar “detrás de la barrera” es un comportamiento habitual cuando los participantes de un grupo no se conocen. En las grabaciones de las sesiones, podemos observar la actitud risueña de los mayores en el primer encuentro, la expectación, la pausa, todos participan, pero están tímidos y a algunos les cuesta ofrecerse para tocar el piano. Sin embargo, en el grupo de pequeños, durante la primera sesión se destila más inocencia y espontaneidad, preguntan por todo, la ilusión se siente en el ambiente; la emoción por ver lo que hay en su carpeta y descubrir qué es lo que vamos a hacer. En la segunda sesión colectiva, ya anoto en mi registro anecdótico (respecto a los mayores): “Más relajados, ambiente más distendido, todos con todos”; y del grupo de pequeños:

Pol no quería venir, estaba cansado pues los viernes está toda la tarde en el conservatorio y además tenía un cumpleaños. Gabi hace tantas actividades que no tiene tiempo de practicar ni hacer sesiones individuales y, sin embargo, está muy contenta. A Gabi y a Daisy les cuesta mucho aprenderse cualquier cosa. Sebas e Iria están muy



motivados. Yolanda mira con cara de miedo. Davinia se ofrece voluntaria todo el rato. Les han encantado los instrumentos de percusión. Ambiente participativo. Davinia trae su partitura en braille.

Seis participantes han reconocido en las entrevistas finales que al principio del taller sentían vergüenza (Uma, Yolanda, Leolo, Olmo, Nube, Daisy)<sup>210</sup>, lo cual sería una actitud en cierto modo natural, ante un nuevo grupo y especialmente con una actividad desconocida para ellos como la improvisación. Sin embargo, en ocasiones se da un caso más extremo que supone la inhibición, implicando la merma del potencial y la incapacidad de expresarse musicalmente (a menudo se relaciona con la autoexigencia y el bajo autoconcepto). En este taller hemos encontrado un caso como Yolanda, que en sus procesos creativos no busca, no explora, huyendo de todo lo que no suene a correcto dentro de unos estrechos parámetros musicales. Por ejemplo, en su primera sesión individual<sup>211</sup>, Yolanda trae el tema de *Jingle Bells* para su parte A de la *Canción ABA*. Como no tiene nada para la parte B, que según las reglas de esta improvisación debe ser contrastante, le propongo explorar varias fórmulas musicales usando técnicas extendidas por el piano. Prueba y se divierte, le digo que me recuerda a una pesadilla de Navidad y se ríe, parece gustarle la idea. Sin embargo, no lo volverá a utilizar cuando haga esta improvisación en las siguientes sesiones. Por otro lado, hay dos rasgos que se repiten en ella continuamente: Uno es su incapacidad de reconocer que algo sea difícil, a menudo le pregunto si es difícil, para ayudarle y siempre dice que no. Y, por otro lado, sus procesos creativos son muy cortos, parece no entregarse ni dejarse llevar por la música o la experiencia, diciendo en muchas ocasiones “ya está” e incluso cortando la improvisación sin buscar un final o esperar a la otra persona cuando está tocando a dúo.

Otras actitudes observadas han sido las de alumnos que en cierto modo se quedan detrás de la barrera cuando improvisan en grupo, como ha sucedido con Sebas, Daisy y Enma, cuya expresión personal fluía con dificultad en grupo y, sin embargo, en las sesiones individuales su expresión creativa era mucho mayor. A menudo, en las sesiones colectivas, la mayoría de los participantes han buscado el reconocimiento o la aprobación de la profesora y los

---

<sup>210</sup> ANEXO IV-G

<sup>211</sup> PIN]yo

compañeros, así como demostrar sus progresos (especialmente cuando han sentido que en alguna improvisación tenían dificultades técnicas). Por ejemplo, Gabi en la tercera sesión colectiva pide tocar *Caminando por el desierto* (anexo III-D), puesto que la semana anterior la tocó y, como no sabía la pauta musical, no pudo improvisar. Esta semana, que la ha practicado, quiere mostrarlo al grupo.

Sin embargo, frente a la actitud de inhibición o búsqueda de reconocimiento, la improvisación ha facilitado la libre expresión creativa de los niños/as. La sensación de libertad que la improvisación facilita ha sido destacada por los participantes generando una actitud positiva, resaltando la posibilidad de expresarte “sin que nadie te diga nada” o “hacer las cosas a tu gusto”. En los cuestionarios finales, muchos participantes destacan estos aspectos:

-Para mí improvisar es una manera de relajarse, de aumentar la creatividad y de poder expresar lo que sientes sin que nadie te diga nada (Gabi).

-Improvisar es tocar lo que se te da la gana, inventando en el momento lo que te sale mal. Se puede convertir en algo muy guay e impresionante, es mejor que tocar de otros compositores, no estás con los nervios de que te salga mal (Olmo).

- (Improvisar) es no tener partitura. Es ser libre tocando, concordando, alargando, acortando, etc. No tienes que seguirlo, puedes cambiarlo, y hacerlo como más te gusta (Nube)<sup>212</sup>.

---

<sup>212</sup> ANEXO IV-F

## **5.4 Hallazgo 4. La importancia de contar con un espacio proactivo adecuado para el desarrollo de la creatividad**

En este taller de improvisación musical se dispuso de un espacio educativo que ha posibilitado el pensamiento creativo, lo cual ha sido posible generando un entorno proactivo, un espacio psicológicamente seguro y unas interacciones sociales constructivas. A continuación, se pretende analizar cuáles han sido los factores principales que han marcado la experiencia de los participantes durante el taller, contemplando el espacio educativo como entorno físico (el aula), pero también emocional y social. Nos situamos en un enfoque que entiende la importancia del espacio como contexto en el que los niños/as se desenvuelven, como un espacio socializador y lugar de interacciones, en el que las limitaciones del espacio físico influyen en nuestras emociones, relaciones y también en la sensación de libertad. Por ello, para describir y analizar lo que ha sucedido durante este taller planteamos tres miradas al aula: como entorno físico, como espacio psicológico y, finalmente, como espacio social.

### **5.4.1 El espacio físico: limitaciones del aula**

El espacio educativo donde ha transcurrido el taller ha sido un aula del conservatorio de Santiago de Compostela, cuya arquitectura, distribución y mobiliario han condicionado la experiencia. A continuación, se presenta un análisis de las principales limitaciones del espacio físico y cómo se ha intentado su reconversión interviniendo en él y generando escenarios para ambientar las sesiones.

El aula donde se llevó a cabo la intervención es una de las más grandes del conservatorio, que habitualmente está destinada a clases de lenguaje musical. La disposición de los elementos está pensada para una metodología expositiva tradicional de clases, en la que el profesorado imparte una clase magistral desde su mesa, donde está ubicado el ordenador con los altavoces y una pantalla grande detrás (Figura 33). El piano se encuentra en una esquina, de la pared cuelga una pizarra, y las sillas ocupan casi la totalidad del espacio. La primera sesión me pareció un espacio muy luminoso, pues tiene un ventanal muy grande, y anoté en mi registro anecdótico: "Espacio agradable".

Pero poco a poco he ido siendo consciente de las limitaciones de un espacio que en principio me parecía adecuado.

Figura 33: Vista del aula (ordenador y pantalla)



El principal problema ha sido la falta de flexibilidad del aula para crear espacios o mover los elementos, como el piano, que pesa 200 Kg, la mesa del profesor que tiene a su derecha un sistema de cableado para el ordenador que impide moverla y las sillas que son muy aparatosas y pesadas (Figura 34). Para este taller, yo llegaba media hora antes para preparar el aula, algo que en el día a día del profesorado es inasumible porque las aulas tienen un horario muy ocupado y el cambio de clase debe realizarse con agilidad. Esta falta de flexibilidad del aula tiene implicaciones para el estilo educativo, con el resultado de que cuesta llevar a cabo una metodología activa y participativa, ya que no hay apenas espacio para moverse, al estar pensados la disposición del aula y el mobiliario para un estilo expositivo. En el registro anecdótico escribo de la octava sesión colectiva: “Desesperantes las aulas, no son espacios concebidos para crear nada”.

Figura 34. Vistas del aula (sillas plegadas)



El espacio original disponible estaba concebido para cualquier cosa menos para dar rienda suelta a la expresión creativa de los niños/as. Por ello, la reconversión del aula no ha sido una cuestión estética o lúdica, sino una necesidad para el desarrollo del taller. Intervenir el espacio ha sido en ocasiones

algo espontáneo, como el día que convertimos el carrito transportador del teclado en asiento móvil y monopatín, o la sesión en la que el teclado estaba en el suelo y lo tocábamos sentados en un cojín porque el taburete del piano estaba roto. Pero la mayoría de los días fue una decisión planificada: transformar el aula en un entorno que disparara la imaginación a través de acciones como empapelar el piano, pintarle un ojo, usar pequeñas luces de colores, alfombras o dibujar líneas en el suelo. Muchas de estas acciones fueron fruto de comentarios entre algunos profesores que preguntaban en los pasillos quién había puesto en el suelo cinta aislante de colores, por ejemplo. Los conservatorios conservan, son lugares en los que el peso del academicismo y la tradición apegada al virtuosismo instrumental no deja espacio para muchas características inherentes de la educación de los niños/as encaminada al juego, la fantasía o la imaginación.

Entre las limitaciones principales del espacio, además de la falta de flexibilidad, la gran cantidad de sillas, el piano en una esquina, o la mesa con el ordenador, una de las mayores dificultades ha sido el aula sin insonorizar. Es un problema general del centro, pues es muy difícil no escuchar lo que hacen en las aulas de al lado. Y en ciertos momentos ha acarreado problemas porque producíamos un volumen sonoro que perturbaba el discurrir de la clase contigua (Armonía). Por ello, finalmente decidimos que el piano se movería cada sesión al centro de la clase para que no traspasara tanto el sonido al aula de al lado. Y desde entonces, el piano ocupó un espacio más central en el aula y también en las actividades.

Por otro lado, en el aula hay un solo enchufe, con lo cual tengo que utilizar varias alargaderas, para las dos cámaras de vídeo, el teclado digital y a veces un micrófono. Con estas condiciones, ha sido complejo la ubicación de las cámaras sin que obstaculizaran su movimiento, y a la vez poder grabar tanto las improvisaciones al piano como los procesos colectivos que suceden a la vez. Por ejemplo, en la octava sesión colectiva de los mayores<sup>213</sup>, trabajan en dos grupos diferentes, y anoto en mi registro anecdótico:

Muy incómodo ver dónde poner las cámaras para registrar sus procesos. Finalmente, Nube, Olmo y Sara en el teclado, y Viola, Leolo

---

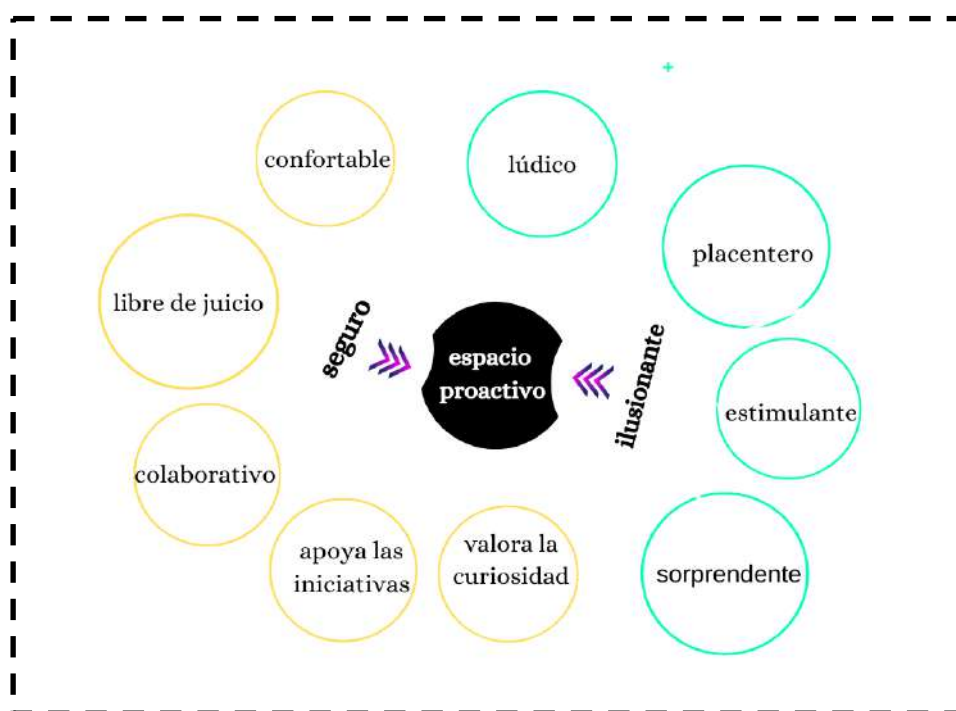
<sup>213</sup> Registro de vídeo MCO8

y Enma en el piano. A unos les pongo el iPad para grabar el sonido y a otros la cámara Zoom. Demasiadas limitaciones, sobre todo el espacio<sup>214</sup>.

#### 5.4.2 El aula como espacio psicológico seguro, libre de juicio e ilusionante

En el aula entendida como espacio psicológico, los participantes valoran un espacio seguro y libre de juicio, placentero, colaborativo e ilusionante. En esta sección se ilustran las tres características principales de lo que en esta experiencia hemos considerado un espacio psicológicamente seguro e ilusionante: 1) libre de juicio; 2) placentero y estimulante; 3) un espacio que valora la curiosidad y las iniciativas (Figura 35).

Figura 35. El aula como espacio psicológico



Si creamos un espacio libre de juicio, los participantes se sienten libres de actuar según sus criterios, siendo éste un objetivo que comienza desde el primer contacto con ellos. Por ello, ya en la primera sesión del taller se hizo hincapié en esa idea. Con el grupo de los pequeños en la primera sesión, tras la

<sup>214</sup> Registro anecdótico

entrega de carpetas diferentes para cada uno, hicimos unos minutos de gimnasia para romper el hielo y provocar risas. Continuamos haciendo un calentamiento tocando escalas en el piano de forma divertida, de pie, rompiendo la idea de perfección y seriedad que suele acompañar a la interpretación musical, cambiándola por la de juego. Después apago las luces y suena una música china creándose un ambiente al menos diferente al que están acostumbrados en sus clases de música. Tocaban por parejas la improvisación *Viaje a China* cuya única regla es que sólo se pueden tocar las teclas negras del piano, y al ser muy poca la dificultad se muestran cómodos y se ríen. El ambiente es totalmente distendido. Encendemos la luz y hablamos de cómo cada uno es diferente y la importancia de eso (mientras Davinia, la niña invidente, casualmente, toca melodías en el piano)<sup>215</sup>.

Para crear un espacio en el que los niños/as se sientan psicológicamente seguros se han evitado las apreciaciones cualitativas de lo que ellos tocan, de los productos musicales de sus improvisaciones, para que no se sintieran juzgados/as. En esta línea, la profesora de improvisación libre, Pauline Oliveros, afirma en una entrevista: “Si comienzas criticando lo que ellos están haciendo, vas a conseguir que rápidamente no hagan nada” (Hickey, 2015, p. 436). En este sentido, me preguntó Daisy “¿Podemos tocar horrible?” y le dije, “Sí, claro”. Entonces comenzó a improvisar usando técnicas extendidas por el teclado (imagino que buscando algún tipo de desaprobación por mi parte, que obviamente no encontró)<sup>216</sup>. Otro día, Sara trajo a clase su trombón para tocar una propuesta sobre su animal marino, y dice: “Me sale horrible”, y le respondo: “Guay, pues tocas animal marino horrible”. Entonces, todos se ríen mientras yo, sería, lo escribo en la pizarra en la que estamos haciendo un listado de lo que van a ir tocando en esa sesión.

Por otro lado, ellos mismos han expresado en las definiciones que han dado de improvisación una caracterización de la improvisación ligada a una experiencia de mayor libertad, especialmente en contraste con la interpretación de obras musicales, que es la actividad musical mayoritaria que

---

<sup>215</sup> Registro de vídeo PCO1

<sup>216</sup> Registro del vídeo PCO1

llevan a cabo en las escuelas de música y conservatorios. Por ejemplo, Olmo hace una reflexión al final del taller cuando le pregunto qué es improvisar:

Improvisar es tocar lo que te da la gana, inventando en el momento lo que te sale mal. Se puede convertir en algo muy guay e impresionante, es mejor que tocar de otros compositores, no estás con los nervios de que te salga mal<sup>217</sup>.

El espacio educativo puede ser un lugar placentero donde divertirse sea importante. Es curioso cómo a pesar de no estar motivados con su instrumento, de no tener tiempo apenas para más actividades e incluso de estar enfermos, sus ganas de venir al taller eran muy grandes, probablemente porque vivían emociones fuertes y se divertían. Este taller ha sido para ellos un lugar placentero con experiencias agradables, como han demostrado en numerosas ocasiones. Por ejemplo, cuando escriben en un mural definiciones de improvisación, una de ellas incide en el aspecto lúdico de la experiencia: “Divertirse tocando algo que te inventes” y otras haciendo referencia a “disfrutar”, “alegría”, “libertad”, “amor”, “sentimiento” o “algo que te gusta”<sup>218</sup>. En la tercera sesión colectiva el viaje propuesto fue al Mar Rojo, y para estimular su imaginación llevé pequeños instrumentos para hacer sonidos y ruidos, algunos de ellos inusuales. Hicieron improvisaciones grupales y fue muy divertido emular sonidos de peces con los instrumentos<sup>219</sup>. En la cuarta sesión colectiva soy consciente de que ambos grupos quieren jugar y divertirse, y anoto en mi registro anecdótico: “Tienen ganas de jugar”. A partir de este momento del taller intenté que este aspecto estuviera presente en la dinámica del aula, porque ciertamente era relevante para los participantes.

Son muchos los testimonios en los que el alumnado hace referencia a este ambiente divertido. Le pregunto a Enma qué siente cuando está en el taller, y me responde: “Diversión, me gusta improvisar”<sup>220</sup>. Y cuando les pregunto individualmente cómo se han sentido en el taller, todos responden positivamente: “muy, muy alegre” (Gabi), “me divierto mucho” (Astrid), “diversión” (Pol)<sup>221</sup>. Cuando les pregunto cómo creen que es el ambiente de

---

<sup>217</sup> ANEXO IV-F

<sup>218</sup> ANEXO IV- D

<sup>219</sup> Registro del vídeo PCO

<sup>220</sup> ANEXO IV-E

<sup>221</sup> ANEXO IV-E



clase, algunos dicen: “Agradable, divertido, alegre” (Viola); “Hicimos muchos juegos y me gustaron mucho” (Sara); “me ha encantado este taller porque me habéis enseñado muchas cosas sin darme cuenta y ha sido muy divertido” (Iria)<sup>222</sup>.

Un ambiente de clase placentero puede convertirse en un espacio ilusionante proporcionando estímulos a los niños/as, ya sea a través de los materiales o las actividades mismas. Uno de los principales motores de motivación en este taller ha sido la propia transformación del espacio físico. Más allá de la ilusión que han generado las intervenciones en el espacio físico (Figura 36), sus propias carpetas de colores personalizadas o las partituras diseñadas para ellos, también han sido los propios temas musicales los que les han propuesto viajes ilusionantes a La India o Egipto. Por ejemplo, en la octava sesión colectiva del grupo de pequeños, llega Pol el primero y me pregunta emocionado si vamos a La India, que se lo habían dicho Olmo y Leolo (del grupo de mayores). A Uma le duele la barriga, va al baño todo el rato, y finalmente se echa a llorar. Llamo a su mamá y viene la abuela a buscarla. Se van, y a los cinco minutos vuelve Uma porque no quiere perderse lo que vamos a hacer<sup>223</sup>.

Figura 36. Aula esperando a que lleguen los niños/as



Nota. El piano y el teclado en una posición inusual, con un montón de sombreros en el transportín y líneas de colores por el suelo (séptima sesión colectiva).

La ilusión que han generado los estímulos se ha visto incrementada cuando hay sorpresas. Por ello, afirma Gabi en la entrevista final: “Lo que me gusta es que venga todo de sorpresa, que no te

<sup>222</sup> ANEXO IV-E

<sup>223</sup> Registro video PCO8

esperes lo que va a pasar"<sup>224</sup> (este tema se desarrolla más ampliamente en el hallazgo 6).

En este espacio educativo los estímulos han generado ilusión y curiosidad. Entendiendo que la experiencia musical como experiencia humana relevante tiene un gran potencial, se ha intentado crear un ambiente donde el aspecto lúdico e ilusionante se viviera desde la profundidad y el compromiso. Para ello, por ejemplo, en la cuarta sesión colectiva del grupo de mayores, les hablo de la importancia del esfuerzo y la entrega:

Me gustaría que en lo que queda de taller, de aquí en adelante, cuando os sentéis delante de un instrumento, me da igual que sea el piano, los tambores, o el micrófono, intentéis entregaos, hacedlo lo más concentrado y lo más chulo que podáis, ¿vale?

Otra de las características identificadas de un entorno proactivo es el reconocimiento de la curiosidad y las iniciativas de los alumnos/as. Esta ha sido una actitud que se ha fomentado con naturalidad en el taller de improvisación, creando un entorno de trabajo donde los/as niños/as traían sus propuestas, se observaban sus inquietudes y se ha aplaudido la innovación. Cada vez que alguno de ellos ha tenido una propuesta, se le ha permitido trabajarla en clase y compartirla con los demás. Por ejemplo, cuando Astrid trajo unas composiciones que había hecho para *Punto y Línea* (Figura 30) tuvo su espacio para tocarlas y contarles a sus compañeros en qué consistían. Lo mismo con la canción de Uma para el delfín oceánico<sup>225</sup>, la propuesta que preparó en casa Daisy para la Canción ABA<sup>226</sup> o las dos nuevas ideas musicales que Davinia pensó en casa para *Comienza el Viaje*<sup>227</sup>, entre muchos otros ejemplos que pueden ilustrar este aspecto, ya que reconocer y valorar sus iniciativas ha sido la tónica general del taller.

### 5.4.3. El aula como espacio de socialización creador de relaciones constructivas

---

<sup>224</sup> ANEXO IV-G

<sup>225</sup> Registro del vídeo PIN2uma

<sup>226</sup> Registro del vídeo PIN1dai

<sup>227</sup> Registro sesión PIN1dav

En esta experiencia educativa el aula ha sido entendida como contexto de relaciones humanas, de interacciones y emociones que se han visto condicionadas por muchos factores, como el espacio físico o la actitud de la profesora. El aspecto psicológico y el social van en la misma dirección, pues un espacio psicológicamente seguro para los participantes es aquel donde van a sentirse aceptados en lugar de juzgados, donde sus aportaciones cuentan y esas características van a dar lugar a una participación e implicación personal mayor. Además de mi experiencia profesional como profesora, hay referentes que inspiraron la elección de estos valores pedagógicos, como:

Uno de los elementos más importantes del ambiente de trabajo es la forma de ser del profesor con los estudiantes; un modo de ser que conciba una clase de música como una comunidad de aprendizaje donde las ideas de todos sus miembros son valoradas (Wiggins, 2005, p. 37).

En este taller ha predominado la colaboración, el respeto y el compañerismo. Ambos grupos han funcionado de forma muy cohesionada, pues a pesar de la diferencia en los niveles de música no se medían o comparaban, ni competían. Para conseguir un espacio colaborativo, no competitivo, un espacio donde aprender, ya en la primera sesión colectiva cuando es presentado el taller de improvisación, el discurso va dirigido hacia la integración, la comprensión y el respeto, como por ejemplo puede verse en lo que les digo al grupo de mayores:

Quiero que os tratéis como compañeros y compañeras, como colegas y como un equipo. Algunos lleváis meses tocando el piano y otros empezasteis muy pequeños (...). Esto consiste en que cada uno se sienta bien, que no os aburráis y que no sea muy difícil. Si no os apetece hacer algo, decídmelo<sup>228</sup>.

En esta primera sesión, además de verbalmente, intento que de modo experiencial sientan la naturalidad de tocar cualquier cosa en el piano delante de los demás, sin las ceremonias típicas de saludos y aplausos. Quitamos las sillas para tocar de pie, en fila uno detrás de otro y les propongo el juego *Gimnasia de escalas*, que consiste en tocar la escala de Do Mayor libremente, pero comenzando en la nota que termina la del compañero que va delante. Tocan desinhibidos/as, hay un piano y un teclado en el aula que suenan a la vez,

---

<sup>228</sup> Registro del video MCO, sesión colectiva 1 del grupo de mayores.

con lo cual no se oye con claridad lo que tocan. El objetivo de romper el hielo se ha cumplido y en la siguiente improvisación que es por parejas, salen todos/as a tocar voluntariamente<sup>229</sup>.

En el grupo de mayores, encontramos dos casos especiales, el de Leolo, que es autodidacta del piano, aunque en el conservatorio estudia saxofón, y el caso de Nube, que a diferencia de todos los demás de su grupo no estudia en el conservatorio, sino en una escuela privada y comenzó tan sólo hace tres meses. El nivel técnico de Leolo tiene muchas carencias a las cuales nadie hizo alusión en ningún momento. En el caso de Nube, el principal escollo fueron sus escasos conocimientos del lenguaje musical, además de la dificultad de coordinación de las manos para algunas improvisaciones. Es sorprendente cómo no hubo ningún comentario o actitud de minusvaloración durante el taller, sino todo lo contrario, cuando trabajaban en equipo o tocaban el piano por parejas, adaptaban las dificultades a las posibilidades de cada uno/a, de modo fácil y espontáneo. Cuando le pregunto a Nube qué es lo que más le gusta del taller afirma: "Estar con compañeros que sienten lo mismo que yo por el piano y se sienten cómodos"<sup>230</sup>. La intención de crear este ambiente de compañerismo ha sido un objetivo docente desde el principio, a lo cual ha ido encaminada la actitud de la profesora de no enjuiciar los resultados sonoros de las improvisaciones musicales, y de utilizar la improvisación como herramienta didáctica creativa flexible, que permite en todo momento ser adaptada a las circunstancias individuales de cada participante.

El grupo de los pequeños ha tenido un caso muy especial, el de una niña ciega, Davinia, que, si bien en la primera sesión a todo el grupo le causó curiosidad o extrañeza, enseguida la aceptación y el compañerismo fueron la actitud dominante incluso evolucionando hacia la admiración<sup>231</sup>. Este grupo de 10 participantes, que no se conocían previamente, ha estado muy cohesionado y la potencia grupal ha sido un elemento altamente motivador, incluso para aquellos alumnos/as desmotivados con el piano o las clases de música en general; y así lo demostraron con su asistencia habitual voluntaria, su actitud ilusionada o sus comentarios de lástima porque se acababa el taller. Todos

---

<sup>229</sup> Idem

<sup>230</sup> ANEXO IV-E entrevistas a los participantes a mitad del taller (marzo, 2019)

<sup>231</sup> Este tema se desarrolla en el Hallazgo 5 (sección 5.5)

estos aspectos también fueron confirmados por las familias, como la mamá de Yolanda, que comenta: “A mí me dice, mamá a mí me encanta mi grupo, no quiero que se acabe”<sup>232</sup>.

Un objetivo del taller fue que sintieran que estaban en un espacio en el que se les apoyaba y reforzaba, y en el que sintieran libertad de acción, para fomentar así la participación de todos ellos/as, enviándoles mensajes como: “¡Quiero que cuando os apetezca tocar me lo digáis! Y si os queréis escabullir, pues nada... (se ríen)”, planteando las improvisaciones como prácticas optativas. En la primera sesión colectiva, por ejemplo:

- (profe) Podéis probar en casa a practicarlo. Si tenéis tiempo bien, si no, no pasa nada, ¿vale? Yo os doy muchas canciones porque hay gente que quiere tocar mucho, luego cada uno y cada una decidís si lo podéis hacer y os apetece y si no, no pasa nada. ¡Choca! (paso chocando las manos de uno en uno).
- (Uma) Yo las quiero hacer.
- (Yolanda) ¿Las carpetas nos las vamos a quedar?
- (Pol) ¿Puedo tocar una canción?<sup>233</sup>.

Esta actitud de permisividad y respeto pleno como profesora ha sido uno de los debates internos más intensos que he tenido, porque mi experiencia previa como profesora de piano acostumbrada a conseguir un rendimiento alto del alumnado, intentaba aflorar a menudo, en dirección opuesta a la metodología que quería llevar a cabo, de esperar a sus propias iniciativas y no estar constantemente haciendo apología del esfuerzo<sup>234</sup>.

Finalmente, podemos afirmar que el espacio educativo es un entorno de intensas interacciones humanas. Es significativo que entre las improvisaciones más valoradas por ellos están las que son por parejas, como *Tú y yo: acción y emoción*, en la cual deben representar con mímica una acción o emoción y después tocarla en el piano improvisando. En esta improvisación, además de la diversión característica de la dinámica del juego, los procesos creativos han sido muy intensos, además de por la intervención del

---

<sup>232</sup> ANEXO IV-H

<sup>233</sup> Registro de vídeo PCO1, sesión colectiva 1 del grupo de los pequeños

<sup>234</sup> Este tema se desarrolla más ampliamente en el hallazgo que tiene que ver con el rol de la profesora (Hallazgo 7, sección 5.7)

pensamiento metafórico, por cómo el juego ha intensificado las interacciones entre los participantes, revirtiendo en el producto musical. A través del juego colectivo han tenido lugar intensos procesos de escucha, comunicación, creación conjunta y retroalimentación. Pero además se han generado amistades y relaciones intensas en ambos grupos, y los últimos días muchas familias me piden que haga una foto grupal para tenerla de recuerdo, y el último día nos damos un abrazo colectivo, muchos se emocionan, otros traen chucherías, bombones, regalos, muchas muestras de afecto ponen fin a un espacio colectivo de aprendizaje.

## **5.5 Hallazgo 5: La inclusión de Davinia, una niña ciega, como caso ejemplificante de la creación de un espacio educativo integrador**

La creación de un espacio integrador, un espacio en el que darle el protagonismo al alumnado como constructor colaborativo de su aprendizaje (Aróstegui, 2012) ha sido el motor para desencadenar los procesos creativos de todos/as los niños/as, como Davinia que es ciega y ha podido disfrutar de las mismas experiencias que sus compañeros/as con una inclusión total, tal y como se detalla a continuación.

El espacio educativo puede ser excluyente o integrador, entendiendo espacio como un contexto físico, psicológico y sociocultural determinado. En este sentido, las características que conforman ese espacio, y en nuestro caso el aula, contribuyen a que un grupo acepte o no a aquel miembro que muestra una diferencia de modo explícito. En este apartado analizaremos cómo ha sido el devenir de Davinia, una niña ciega de 8 años que ha participado en el taller de improvisación (en el grupo de pequeños), considerando cuáles han sido las principales limitaciones para su inclusión, cómo ha podido influir su presencia en el grupo o cuáles han sido las interacciones sociales más destacadas para su integración. La descripción y análisis se presentan a modo de relato anecdótico en la primera parte, con el objetivo de contar cómo ha sido la experiencia educativa, y en una segunda parte, presentamos algunas reflexiones e interpretaciones sobre los principales aspectos de esta experiencia educativa.

### **5.5.1 Un relato anecdótico del devenir de Davinia en el taller**

En la primera sesión colectiva del taller podemos destacar la extrañeza en las miradas de los niños/as, la forma curiosa con la que observaban a Davinia y sus movimientos. Davinia comenzó a ir a clases de música a los cuatro años y este es su primer curso en el conservatorio, y parece desenvolverse cómodamente en la nueva situación que supone el taller, pues por ejemplo intenta ir ella sola del piano a su silla sin pedir ayuda. En esta primera sesión, Davinia participó en todas las improvisaciones y, en la primera, que es un calentamiento a modo de juego de escalas (deben tocar una escala de Do Mayor comenzando por la nota donde el compañero/a anterior ha finalizado),

Davinia reconoce rápidamente los sonidos y no falla ni una vez. Destaca su gran desarrollo auditivo con tan sólo ocho años, fortaleza que va a ser utilizada intencionadamente para que pueda desenvolverse en el taller con fluidez.

Sin embargo, en la primera sesión ya aparece una de las limitaciones principales para la inclusión de Davinia: el uso de partituras o instrucciones escritas para las pautas de las improvisaciones. *Punto y línea* es una de las improvisaciones entregadas el primer día en sus carpetas, siendo una improvisación para la cual hay que seguir unas instrucciones basadas en una grafía de puntos y líneas (véase ANEXO III-D). Davinia me pregunta: “¿Y cómo lo hago yo?” y sonrío<sup>235</sup>. Realmente, esta improvisación no es muy adecuada para ella, ya que hay dos jugadores (A y B) que improvisan música libremente, pero deben seguir visualmente su línea para saber cuándo cambiar de música (cuando hay un punto) y cuándo hacer un silencio (cuando se interrumpe la línea). La dificultad del juego es tocar mientras escuchas lo que hace el compañero/a para saber por qué parte de la partitura vas. Sin embargo, Davinia está muy ilusionada, así que me siento a su lado, y en voz baja le voy haciendo de audio-instrucciones, diciéndole “punto”, “línea” o “silencio”, según corresponda (luego hará ese papel de apoyo una compañera, Astrid).

Sin valorar si el resultado musical sea o no de interés, e incluso si el proceso creativo desencadenado se corresponde con el objetivo de esta improvisación o no, lo destacable es que Davinia y sus compañeros/as han sentido que la participación es posible siempre, y que las improvisaciones tienen unas reglas que se pueden adaptar a nuestras necesidades. La experiencia de Davinia es tan intensa este primer día, que desencadenó su motivación para preparar en casa la partitura de *Punto y Línea* en braille (Figura 37) y traerla a la segunda sesión colectiva. Como docente, celebro su iniciativa y sus compañeros/as también se muestran muy curiosos y quieren ver lo que ha hecho, le aplaudimos y, finalmente, Davinia decide tocarla ella sola en el piano: con la mano izquierda toca la partitura en braille que ha colocado sobre sus rodillas y con la mano derecha improvisa<sup>236</sup>.

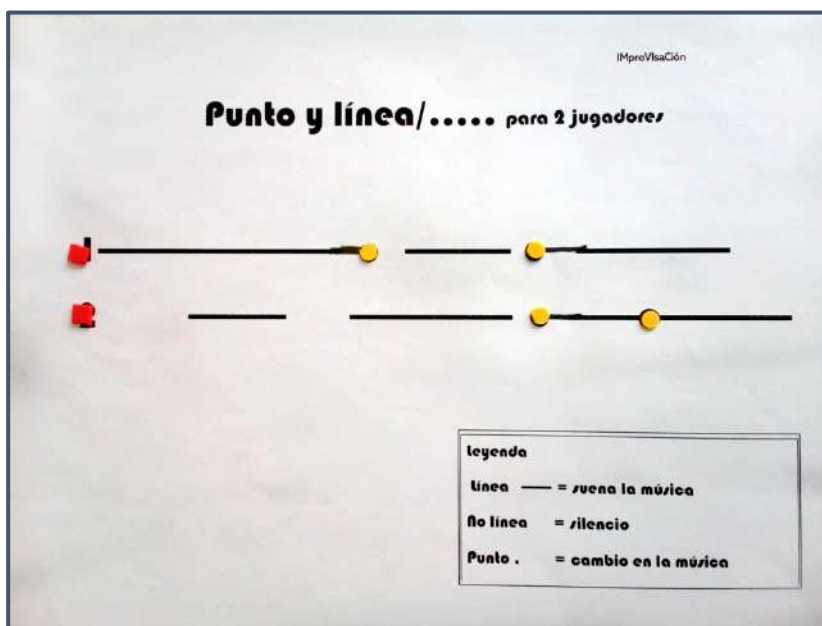
---

<sup>235</sup> Registro del vídeo PCO1

<sup>236</sup> Registro del vídeo PCO2



Figura 37. Partitura adaptada a braille por Davinia



Nota. En relieve los puntos, que marcan que hay que cambiar de música y los cuadrados que señalan donde se inicia la línea de los jugadores (1 y 2).

Es destacable la rápida adaptación de Davinia a la situación, mostrándose muy cómoda ya en la segunda sesión<sup>237</sup> se ofrece voluntaria todo el rato para salir a tocar. En esta sesión les han encantado los instrumentos de percusión que he llevado y el ambiente es muy participativo, aunque a otros participantes todavía la timidez les inhibe, como Pol o Yolanda.

Cuando acaba la tercera sesión colectiva, me doy cuenta de que no he estado pendiente de Davinia, e incluso me siento mal por ello. Tras ver el vídeo de la sesión<sup>238</sup>, descubro cómo ella ha fluido en todo momento por el espacio y con las actividades, gracias a su actitud y la del grupo. En este momento soy consciente de que Davinia ya está totalmente integrada y relajada, pues se ríe bastante. En esta sesión han trabajado por equipos para crear una improvisación colectiva basada en el Mar Rojo y los sonidos de las profundidades en el océano. Disponen de pequeños instrumentos para experimentar, a Davinia se los presento y coloco en sus manos para que los explore y toque. Trabajan en dos grupos para hacer una propuesta para una improvisación colectiva y es curioso como Davinia ejerce el liderazgo en su equipo, proponiendo la forma musical de la improvisación de su grupo que finalmente llevarán a cabo.


<sup>237</sup> Vídeo PCO2

<sup>238</sup> Vídeo PCO3

La cuarta sesión colectiva está dedicada a los dioses egipcios y el juego requiere que haya mucho movimiento de los participantes y que vayan cambiando de sitio. Escribo en mi registro anecdótico: “ayudan a Davinia a moverse”. En la quinta sesión escribo en mi registro anecdótico: “Davinia entra muy contenta. Está toda la clase sonriente. En su improvisación (sobre el pez ballesta) es la más concentrada de todo el grupo”. En esta sesión improvisamos sobre la pauta musical *Minimalismo I* (Figura 38). Cuando veo el vídeo de la sesión anoto como reflexión: “¡A veces se me olvida Davinia!”, porque les he explicado cómo colocar las manos para esta improvisación y, cuando le toca a Davinia, Pit se acerca y le ayuda porque yo estoy despistada.

Figura 38. Partitura con las instrucciones de Minimalismo I

## MINIMALISMO



RITMO

### Instrucciones:

1. Con los pulgares colocados como en el dibujo, coloca las manos relajadas, con cada dedo encima de una tecla. Pon el pedal derecho y lo vas cambiando siguiendo el ritmo de 4 pulsos de negra.
2. Toca la siguiente secuencia con ambas manos a la vez (dedos):
 

1 1 1 1
12 12 12 12
13 13 13 13
14 14 14 14
15 15 15 15

Siempre bajan los pulgares. Imagina que están unidos y no pueden separarse.
3. Improvisa: Prueba a hacer otras combinaciones de dedos. Sensación de relajación.
4. Bonus extra: Crea tu improvisación original. inventa cómo puede evolucionar esta pequeña idea musical manteniendo siempre los pulgares unidos!

En la sexta sesión continuamos con la improvisación *Minimalismo I* que Davinia va a tocar muy concentrada, pues mientras los demás revolotean a su alrededor incluso hablando, ella muestra su gran capacidad de concentración<sup>239</sup> con una inspirada improvisación de melodías de gran belleza. En esta sesión, Davinia es una más e incluso, a diferencia de las sesiones anteriores donde solía estar sentada, comienza a moverse de aquí para allá como hacen la mayoría de sus compañeros/as, pues los viernes a las siete de la tarde necesitan distenderse y ya no pueden estar sentados.

En la octava sesión van a trabajar por equipos para crear una fórmula minimalista. Los compañeros/as de su grupo ayudan a Davinia a moverse por el espacio, y sus propuestas musicales son escuchadas por el grupo y se llevan

<sup>239</sup> Ver sesión PCO6

a cabo, igual que las de los demás. Finalmente, el proceso creativo resultante es muy simple, yuxtaponiendo las ideas musicales de cada uno. A diferencia del grupo de mayores, que intentan crear algo juntos, aquí, los dos equipos crean una estructura donde las ideas se conectan linealmente.

En la novena sesión colectiva<sup>240</sup> hacemos el juego del batik. Se trata de una improvisación basada en imágenes de batiks, pinturas de cera en telas de la India, en las que cada uno/a va a improvisar tocando cómo suenan las imágenes. Davinia está sentada siempre entre sus compañeros, nunca apartada, la arrojan (Figura 39). Le describimos entre todos/as cómo es cada una de las imágenes, ya que esta improvisación al no tener pautas musicales es más compleja para ella. Y juega como todos los niños/as a adivinar cuál es la correspondencia sonora, es decir, los participantes tocan sus improvisaciones basadas en las imágenes, mientras los demás deben adivinar de qué imagen se trata y explicar el porqué. Davinia participa tanto tocando como intentando adivinar, pues ha memorizado las imágenes que le hemos explicado.

Figura 39. Juego de improvisación *El Batik*



Nota. Pol va a tocar su improvisación al piano, mientras Davinia y los demás, esperan sentados frente a los batiks que están en el suelo.

De nuevo, en la sesión colectiva 10 escribo en mi registro anecdótico: “Davinia es una más, participa a menudo, pregunta, habla, toca... aunque se mueve menos que los demás”.

<sup>240</sup> Vídeo PCO9cam2

### 5.5.2 Análisis de la experiencia

Uno de los hallazgos de esta investigación ha sido cómo la clase de música participativa ha facilitado la inclusión de una niña ciega en un grupo de modo sencillo y operativo, facilitando la libertad de movimientos y expresión de los participantes. Podemos afirmar que la integración de Davinia ha sido sin apenas esfuerzo, con naturalidad por parte de todos/as los participantes, la profesora y las familias. Ha fluido de un modo tan fácil que apenas estaba pendiente de Davinia y sus necesidades, tan solo cuando era necesario explicarle nuevas pautas para improvisar. En el relato de la sección anterior hemos expuesto cómo la participación de Davinia en las dinámicas del grupo ha sido desde el inicio del taller muy intensa, dejándose ayudar para facilitar sus movimientos o intervenciones musicales, preguntando cuando era necesario y haciendo sus aportaciones musicales.

Para Davinia el taller de improvisación ha sido un lugar de disfrute al final de una semana con múltiples actividades. A Davinia le ha gustado mucho el taller de improvisación, y el último día al despedirnos me abraza y llora. En la breve entrevista final le digo que ponga nota al taller, y dice: “Un 10”<sup>241</sup>. Su madre también corrobora que “estaba muy contenta” y no quería que se acabara el taller<sup>242</sup>. Sobre la repercusión en su práctica musical, Davinia dice en la entrevista final: “Ahora estoy improvisando un montón de canciones”<sup>243</sup>.

El comportamiento del grupo respecto a ella ha sido ejemplar, evolucionando desde las primeras miradas de extrañeza hasta la admiración final. Su presencia apenas ha llamado la atención o alterado el transcurrir de la clase; no se le ha hecho una discriminación positiva y su integración ha sido ágil (es decir, por ella no se han retrasado las actividades). En las entrevistas finales a los participantes, les pregunto si hay algún compañero que les haya sorprendido o llamado especialmente la atención por lo que hacía o lo que tocaba, y muchos responden que Davinia porque les gusta cómo toca (Uma, Gabi, Pit). Iria dice: “Davinia, porque a pesar de estar ciega, le da igual, ella toca

---

241 ANEXO IV-G

242 ANEXO IV-H

243 ANEXO IV-G

como los demás y encima toca súper bien. Por cierto, Davinia me ha sorprendido, y ahora también somos buenas amigas”<sup>244</sup>.

Iria, al inicio del taller, comenta:

- (Iria) ¡Yo no sé cómo hace Davinia para tocar todas las canciones!! Porque, ¿qué hace?, ¿se las aprende de memoria?
- (profe) Yo le mando audios al WhatsApp explicándole las cosas.
- Es impresionante, yo lo flipo, porque el otro día tú le hiciste así (toca una tecla) ¡Y ella sabía cuál era la nota! <sup>245</sup>.

A las familias también les ha parecido una gran oportunidad de aprendizaje que los niños/as compartan experiencias con una niña ciega. Son muchos los comentarios espontáneos que hacen sobre el tema, especialmente de admiración por su dedicación. Y en las entrevistas también sale el tema en algún momento, como con la mamá de Yolanda, que afirma:

El grupo fue muy heterogéneo, estuvo muy bien, había de todo. Yolanda era la primera vez que veía a una persona con esa discapacidad, y nos gusta que todos se integren, es un enriquecimiento enorme. Yo le decía que tiene una discapacidad, pero que está haciendo lo mismo que ella<sup>246</sup>.

Las limitaciones de movimiento de Davinia en el aula donde ha transcurrido el taller, llena de obstáculos, ha hecho que se generara la necesidad de que sus compañeros/as colaboraran en facilitar el buen fluir de la clase. Las limitaciones del contexto físico han supuesto una oportunidad de interacción, o más bien han obligado a ella, puesto que Davinia necesitaba de la ayuda de sus compañeros para desplazarse en este nuevo espacio. También ha coadyuvado intensamente el hecho de que la profesora tratara con naturalidad a Davinia y no estuviera pendiente de ella, lo cual provocó que otros compañeros/as desempeñaran el rol de cuidador/a, especialmente, Iria, Pit o Yolanda. En parte fue intencionado, por la experiencia de la profesora trabajando con niños/as con diferentes discapacidades, y en parte fue totalmente involuntario, fruto de la intensidad de las actividades y el ritmo del taller.

---

244 ANEXO IV-G

245 Vídeo PIN3iri

<sup>246</sup> ANEXO IV-H

Finalmente, señalamos que las estrategias didácticas utilizadas con Davinia han sido bastante espontáneas, haciendo adaptaciones rápidas de las improvisaciones y sus instrucciones, ya que la experiencia profesional de la profesora con otros alumnos con trastorno del espectro autista, síndrome de Down, discapacidad auditiva o daño cerebral, ha permitido una inclusión efectiva y eficaz. Para que Davinia pudiera aprender las pautas musicales de las improvisaciones, ha aprendido de oído, reconociendo y memorizando el tema musical que ha escuchado tocado por sus compañeros en las clases colectivas. En ocasiones, en las sesiones individuales con ella, le he cantado la música y la he tocado yo, ayudándole a memorizarla sin dificultad.

Es importante destacar que muchos de los participantes de su grupo no saben apenas leer partituras, especialmente en clave de fa, así que el procedimiento de aprendizaje de Davinia es muy parecido al de muchos de sus compañeros/as. El sobresaliente desarrollo del oído y la memoria de Davinia es fundamental para compensar la falta de apoyo visual y poder recordar las pautas musicales. Es por eso que cada semana le enviaba audios de WhatsApp al móvil de su mamá con las instrucciones de cada una de las nuevas improvisaciones para que pudiera practicar en casa. Esta estrategia fue utilizada ya tras la primera sesión y funcionó muy bien. Sin embargo, no forma parte de los métodos habituales que utilizan sus profesores del conservatorio, pues siguen basando la enseñanza en la lectoescritura musical, obviando las características específicas de Davinia y esperando a que la partitura esté en braille para poder trabajarla en clase. Quizá es por eso que, a pesar de ser una niña trabajadora, con una familia que le apoya y le ha llevado a clases de música desde los cuatro años, es muy poco el repertorio que puede tocar cuando se sienta al piano. No le han enseñado a guiarse por el oído ni a sacar canciones de oído y ni mucho menos a improvisar o explorar libremente por el teclado. Frente a esta situación, la improvisación abre todo un universo de oportunidades para ella.

En este taller ha sido fundamental mantener la motivación de Davinia como parte de la estrategia didáctica y, al igual que el resto de sus compañeros, y cuidar sus emociones e interacciones. Por ejemplo, la partitura *Punto y línea* que ella ha pasado a braille no ha funcionado como herramienta didáctica para improvisar, pero ha sido importante para formar parte de un grupo y poder

realizar las mismas actividades que los demás. Y ha habido otras improvisaciones, como las que eran por parejas, como *Tú y yo: Acción y emoción*, que han servido para cohesionar el grupo y que ella ha realizado de forma adaptada, o las basadas en imágenes cuyo proceso creativo ha sido difícil de describir y comprender, pero lo más destacado, es que ha podido realizar todas ellas.

## **5.6 Hallazgo 6: Una metodología que ha impulsado el pensamiento creativo a través de la sorpresa y la complementariedad entre lo individual y lo colectivo**

Las actividades realizadas en el taller de improvisación han sido cuidadosamente diseñadas con varios objetivos didácticos y de investigación: mantener la motivación de los/as participantes, ser inspiradoras permitiendo a su vez libertad creativa, y ser adaptables a diferentes niveles de desarrollo musical (de conocimientos y técnica, especialmente). Para ello se han diseñado ex profeso los materiales didácticos, las actividades y las sesiones, intentando que generaran una emoción básica: la sorpresa (entendida como la emoción de lo inesperado o la novedad en un entorno seguro). El método principal para la generación de sorpresa en las sesiones colectivas, que es donde se han presentado los materiales para improvisar, han sido las escenografías, inventadas para crear una realidad paralela a la cotidianidad de los niños/as en sus clases de música. Escenografías como La India, Egipto o el piano-teatro han sido recibidas con mucha ilusión por los participantes, que llegaban a clase y entraban en el aula intrigados, esperando a ver qué va a suceder, lo que facilitaba que el comportamiento creativo fluyera espontáneamente.

Por otro lado, hay dos tipos de sesiones que se han llevado a cabo: colectivas e individuales y que han sido complementarias. Es un resultado clave de esta investigación señalar la diferente función que han cumplido estos dos tipos de sesiones; las sesiones colectivas han sido el motor creativo y estímulo grupal y las sesiones individuales han permitido procesos de mayor concentración y auto escucha de los participantes cuando improvisaban.

### **5.6.1 La importancia de lo inesperado: escenografías para crear una realidad alternativa**

La creación de escenografías para lograr una realidad alternativa ha propiciado la ilusión colectiva, siendo el principal generador de sorpresas. La metodología fundamental de las sesiones colectivas ha sido la creación de escenarios o escenografías que ambienten y generen un entorno motivador y proactivo y que hagan a los niños/as sentir que forman parte de una realidad



alternativa, un lugar en el que adentrarse, formar parte de algo, y cuyas creaciones están ajenas a los cotidianos exámenes o audiciones.

La importancia de los espacios para impulsar el pensamiento creativo es un tema recurrente desde hace unas décadas, e incluso desde el campo de la psicología. Por ejemplo, Csikszentmihalyi (1996), que ha sido una referencia para muchos aspectos de esta investigación, afirma que es más fácil impulsar la creatividad cambiando las condiciones en el entorno que tratando de hacer que la gente piense más creativamente. Es por eso que consideramos un eje principal de la metodología del taller el desarrollo intencional de espacios inspiradores y sorprender a los participantes, especialmente cuando llegan al aula. Algunos testimonios son expuestos a continuación.

Davinia afirma: “Lo que me gusta es que venga todo de sorpresa, que no te esperes lo que va a pasar”<sup>247</sup>, y a Gabi, cuando le pregunto qué le ha sorprendido del taller, responde que todo<sup>248</sup>. Para Olmo el taller ha sido diferente a lo que esperaba. Dice: “Fue mejor, pensaba que íbamos a tocar en grupo obras difíciles de compositores”<sup>249</sup>. En la tercera sesión colectiva, cuando Olmo entra en el aula y ve los nuevos instrumentos, exclama: “¡Instrumentos, yupi!”. A todos les han sorprendido instrumentos de esta sesión, como el trueno. Tienen caras de sorpresa y curiosidad, están explorando, tocándolo todo, mientras las luces de la sala están tenues y pequeñas luces distribuidas por el teclado del piano<sup>250</sup>. Iria comenta tras una sesión ambientada con los dioses egipcios: “Lo que más me gusta de las clases de los viernes es que nos traes instrumentos, y lo de los dioses, y tocar un piano de verdad”<sup>251</sup> (ella tiene un teclado eléctrico). Por otro lado, una profesora de piano de varios participantes me comenta espontáneamente que a menudo los oye hablar emocionados del taller de improvisación; y ella les pregunta por lo que han hecho en el taller, y ellos le hablan de los dioses egipcios y de juegos que hacemos diciéndome: “no me hablan de música siempre me cuentan otras cosas que hacéis”.

---

<sup>247</sup> ANEXO IV-G

<sup>248</sup> Idem

<sup>249</sup> Idem

<sup>250</sup> Registro Vídeo MCO3

<sup>251</sup> Vídeo PIN3ir

## Temáticas para crear escenografías: pequeños objetos, viajes por el mundo, audiovisuales y juegos

La creación de una realidad alternativa ha pretendido provocar la fantasía, crear un ambiente mágico, de lo posible, libre y liberador. A continuación, describimos algunas de las escenografías creadas y su attrezzo, las cuales han sido propuestas más elaboradas en una ocasiones y más sencillas o espontáneas en otras. La temática ha discurrido desde diferentes lugares a los que nos llevan las improvisaciones musicales propuestas (China, Egipto o La India), la inmersión en escenarios audiovisuales de música minimalista o la transformación del piano disfrazándolo con diferentes elementos.

### Pequeños objetos

En ocasiones, las propuestas han sido sencillas, como una maleta en medio del aula u otros objetos que llamaran su atención. Esta investigación ha descubierto que cualquier cosa sirve, todo depende de cómo es introducido en la clase y cómo es la actitud del profesor/a. No es el objeto en sí mismo, sino cómo es introducido y el espacio que se le da. La profesora ha propuesto pequeñas instrucciones inusuales para las improvisaciones como tocar en una fila de pie, o tocar cinco personas a la vez en un piano<sup>252</sup>; o coloca los elementos de forma ilógica o desconcertante, como el teclado digital a una altura tan baja que puede tocarse sentado directamente en el suelo<sup>253</sup>.

En esta misma línea, el transportín del teclado digital, que tiene la misma forma que un monopatín, fue usado por los niños/as del grupo de pequeños para jugar en el aula y, fruto de una metodología abierta que aprovecha las oportunidades, se ha utilizado en otras sesiones ya de forma deliberada. Por ejemplo, en la séptima sesión los alumnos entran en clase y encuentran un montón de gorros y sombreros de diferentes estilos que están en el monopatín<sup>254</sup> (Figura 36) y en el suelo hay líneas de colores haciendo figuras y marcando recorridos. Se sorprenden, Sebastián exclama: “¡Hay sombreros!, y Gabi le responde: “¡Vamos a disfrazarnos!”. En esa sesión era

---

<sup>252</sup> Registro de vídeos PCO1 y MCO1

<sup>253</sup> Registro de vídeos PCO6 y MCO6

<sup>254</sup> Registro de vídeos PCO7, MCO7

necesario revisar de uno en uno algunas improvisaciones que habían ido trabajando en casa, pero se plantea el dilema de qué hacen los demás, pues escuchar una hora sentados no lo veo factible ni apropiado. La solución es bastante improvisada, pero funciona. Se les planteó que eran un cuerpo de baile, que debían moverse por las líneas de colores del suelo (tampoco hay espacio en el aula para el movimiento libre) y se iban inventando instrucciones sobre la marcha. En la siguiente sesión<sup>255</sup> llevo pañuelos diferentes para que se tumben por el suelo con los ojos tapados para escuchar a los demás. Esta pequeña dinámica ya les hace ilusión y les parece divertido. Se han acostumbrado fácilmente a que en cada sesión hay una sorpresa diferente.

En la primera sesión<sup>256</sup> ya utilicé unas pequeñas luces de colores, que son como unas linternas que se agarran a cada dedo con una goma, y les llamaron mucho la atención. Se han utilizado en otras sesiones para apagar las luces y crear momentos mágicos, iluminando solamente el teclado, creando un ambiente de misterio y desinhibición. Las linternas de dedos llamaron tanto la atención que desaparecían y aparecían, eran un deseo incontrolable para ellos, así que las usé como recompensa, regalándoselas, premiando su trabajo. En varias sesiones, utilicé una maleta para llevar pequeños instrumentos, y este simple elemento colocado en el centro del aula a su llegada, ya creó intriga. Un tambor, unos bongós y un metalófono se usaron en la segunda sesión<sup>257</sup> para incidir en la emoción de tocar en grupo y cohesionar el grupo improvisando juntos sobre la escala egipcia *Hijaz Kar*. En esta sesión dedicada a Egipto, los materiales de su carpeta ayudaron a crear la ambientación porque entre las partituras de las improvisaciones había un mapa de Egipto y el alfabeto para que escribieran su nombre en egipcio. Escribo en mi registro anecdótico: "Tanto a los mayores como a los pequeños les ha gustado la actividad de tocar tambores. ¡No están acostumbrados a que en clase haya instrumentos!". Me sorprende la falta de costumbre que tienen de tocar instrumentos de pequeña percusión, lo cual es indicativo del estado de las metodologías de enseñanza musical y especialmente de las clases de lenguaje musical centradas en la lectoescritura.

---

<sup>255</sup> Registro de vídeo PCO8

<sup>256</sup> Registro de vídeos PCO1 y MCO1

<sup>257</sup> Vídeos PCO2 y MCO2

También en la tercera sesión les llevo una maleta con instrumentos y objetos (el trueno, un tambor del revés con una pelota rodante dentro, bolas-maraca, sonajeros de madera, crótalos), pero esta vez son para recrear sonidos del océano, ya que esta sesión está dedicada al Mar Rojo. Les incito a que toquen los instrumentos de diferentes maneras para buscar sonidos del océano, froto los crótalos rápidamente y les digo que el sonido puede ser el de un pez rascándose la espalda en la roca (y se ríen). Disfrutan mucho tocando, sacando ruidos, experimentando. He instalado un micrófono y un amplificador para que la propuesta de la actividad sea más impactante y ha funcionado muy bien.

Sin embargo, mi propuesta en esta sesión no ha funcionado como esperaba. Debían preparar una improvisación en dos grupos y en un aula tan pequeña se ha generado un caos sonoro total. En este ambiente apenas han surgido procesos creativos exploratorios, sino que su trabajo colectivo ha consistido en acordar una solución musical rápida. A esta sesión, en mi registro anecdótico la he denominado “modelando el caos”, pues tocaron, caminaron, hablaron, creando lugares de aprendizaje donde el caos puede inspirar y ha generado desinhibición y participación libre. Cuando terminó la sesión, nos sorprendió lo rápido que había pasado y Gabi dijo: “¿Ya se acabó la clase?”.

### El viaje como propuesta

Una temática central en muchas de las sesiones ha sido el viaje a diferentes lugares, lo cual ha funcionado como gran elemento motivador, al proponer ambientes creados en culturas lejanas: China, La India y Egipto. Para la elección temática se tuvo en cuenta este aspecto, así como la utilidad de improvisaciones basadas en escalas pentatónicas para obtener resultados en niveles iniciales de improvisación. De hecho, la primera improvisación de todo el taller se llama *Comienza el viaje* (véase Figura 24) y la compuse pensando en el doble sentido del viaje, entendido como los lugares que íbamos a visitar a través de la música y también con la idea de viaje como inicio de aventura. En la primera sesión, tras improvisar con este tema musical, *Comienza el Viaje*, las luces se apagan, tan sólo el piano tiene unas pequeñas luces de colores que lo ilumina y suena una música tradicional china<sup>258</sup>. Se crea así un ambiente

---

<sup>258</sup> Vídeos MCO1 y PCO1

mágico, los participantes están sorprendidos y reconocen rápidamente al escuchar la música, que hemos ido de viaje a China. De este modo hemos creado una antesala para la improvisación *Viaje a China*, una ambientación previa que les ha ubicado en un lugar diferente al de sus clases habituales de piano.

En la cuarta sesión<sup>259</sup> fuimos de viaje a Egipto. El grupo de mayores va a colaborar preparando el escenario para el juego: unos pintan el ojo de Horus para pegarlo en el piano y otros escriben en papeles reglas para las improvisaciones (rápido, lento, diminuendo, crescendo, staccato...). Finalmente, el escenario creado consiste en un piano con el ojo de Horus, un montón de papeles por el suelo con reglas para improvisar y a la izquierda tres participantes sentados en sillones ataviados con un colgante con la imagen del dios que representan y portando algún emblema para caracterizarlos: Meret (diosa del canto y de la danza), Osiris (creador de la música) y Ptah (creador de los instrumentos musicales). Los participantes van a ir improvisando con temas basados en la escala *Hijaz* (*Caminando por el Desierto, Los Camellos, El encantador de Serpientes, Serpiente-Dios*) (Figura 40), mientras los dioses cumplen diferentes roles: Meret elige la regla para la improvisación (de las que están en los papeles del suelo), Ptah acompaña con el tambor y Osiris hace un veredicto al final.

Figura 40. Primera partitura de Egipto para improvisar

PARADA I EGIPTO

The Hijaz Kar سلم مقام الحجاز كار

El encantador de serpientes

Serpiente-dios

7 notas

¿Te atreves a tocar ahora el acompañamiento?

Los disfraces y el juego crean un ambiente de diversión, siendo la sesión que, hasta el momento, más motivación ha desatado. Ha resultado ser una descarga energética y la consolidación de su participación ilusionada

en el taller.

<sup>259</sup> Vídeos PCO4 y MCO4

En la novena sesión colectiva<sup>260</sup> se regresa a la idea del viaje, a través de La India. En el suelo colocamos alfombras, esterillas y cojines y, sobre un tapiz, el cuenco tibetano, unos crócalos y un buda con la piedra del oro (Figura 41). Frente a las alfombras las imágenes de telas batik preparadas para el juego. Al llegar a clase debían descalzarse, ponerse una lágrima decorativa en el entrecejo o una corbata hortera emulando Bollywood. Mientras suena música tradicional de La India se sientan en posición de loto y les enseño a tocar el cuenco tibetano. Hablamos de lo que ellos/as saben de La India y les cuento algunas historias. Finalmente cantamos *Sa re ga ma pa dha ni sa*, el nombre de las notas en La India.

Figura 41. Imagen del aula preparada para el viaje a La India



Han pasado 30 minutos y están muy emocionados y entregados a la actividad (lo mismo sucede en ambos grupos), así que llega el momento de improvisar. Hacemos improvisaciones basadas en las imágenes de los batiks (Figura 42), van saliendo de

uno en uno y el juego funciona genial, aunque la emoción del grupo de los pequeños se va poco a poco incrementando y finalmente están muy excitados, así que los procesos creativos se acortan y el pensamiento predominante es convergente (buscan resolver rápidamente).

---

<sup>260</sup>Videos PCO9 y MCO9

Figura 42. Imagen de algunos batiks utilizados para improvisar.



En la siguiente sesión colectiva<sup>261</sup>, continuamos con la misma ambientación del viaje a La India, pero se incorpora el micrófono y el amplificador como elementos estimulantes para cantar *Sa re ga ma pa dha ni sa* (Figura 43), mientras van rotando al piano para improvisar sobre el *Raga Bhopali*, otros tocan el cuenco y los crótalos, y otros están tumbados para relajarse. La ambientación de nuevo ha creado un clima para facilitar la experiencia creativa, pero para que sea de un modo mucho más relajante, gracias entre otras cosas al tipo de música.

Figura 43. Ambiente de La India



La propuesta para improvisar es sencilla y algunos de ellos la han trabajado en las sesiones individuales. Sin embargo, la sonoridad no es demasiado cautivadora, y especialmente en el grupo de pequeños no facilita el fluir creativo, aunque algunos casos específicos, como el de Olmo y Leolo sorprenden con procesos creativos largos y de gran riqueza musical. Sin

<sup>261</sup> Vídeos PCO10 y MCO10

embargo, la profesora siente que, a nivel general, como improvisación musical el *Raga Bhopali* no acaba de funcionar pues a pesar de ser una escala pentatónica (ANEXO III-D), su proximidad al sistema tonal de Do Mayor no causa sensación de viaje o exotismo (como la escala de Egipto). A pesar de esta apreciación de la profesora, cabe destacar cómo en el grupo de pequeños tanto esta improvisación, como el *Batik*, están entre las tres favoritas<sup>262</sup>, lo cual lleva a pensar que la valoración de la experiencia, especialmente en el grupo de 8 y 9 años, está muy condicionada por el ambiente general, no valorando la pauta musical en sí.

### El audiovisual

Otra forma de ambientación ha sido a través del audiovisual, pues en el aula contábamos con una gran pantalla que fue utilizada para sumergir a los participantes en una temática basada en un movimiento artístico, el minimalismo. El aula a oscuras, el vídeo y la música han creado un ambiente. En la sexta sesión colectiva entran en el aula a oscuras, se sientan en el suelo y comienza el vídeo *Music from Hours*, de Philip Glass. A continuación, vemos *Metamorfosis II* del mismo compositor, interpretado al arpa y *Sextet* de Steve Reich, cuya instrumentación les llama mucho la atención: dos pianos, dos sintetizadores, tres marimbas, dos vibráfonos, bombo, crócalos, baquetas y tam tam. Además de los instrumentos, los niños/as están intrigados y hacen preguntas: “¿Cómo saben cuáles son las notas?, ¿no se confunden tanto rato tocando?”. Pero el proyector no funciona bien y a cada rato se está parando. A pesar de ello, la música y los vídeos cumplen la misión esperada en los niños/as: sorprenderles y motivarles, para que realicen las improvisaciones propuestas sobre el minimalismo con mayor intención, intensidad y esfuerzo.

En la octava sesión colectiva, al entrar se está proyectando *In C en Mali*, de Terry Riley y sus caras son de sorpresa ante una propuesta musical insólita para incitarles a experimentar, inspirarles, motivarles o descolocarles. Este es el escenario creado para una clase en la que la actividad principal es que ellos mismos, en grupo, creen una pieza minimalista.

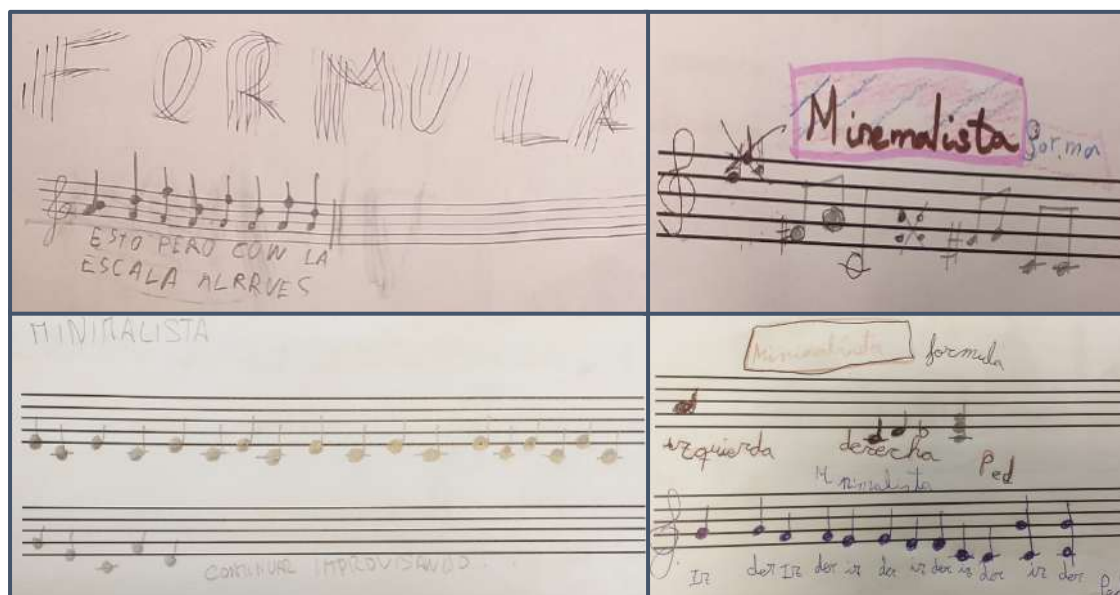
---

<sup>262</sup> ANEXO IV-D



Finalmente, queda claro que han interiorizado y comprendido las claves de este tipo de música, como puede verse a través de las breves composiciones “mi fórmula minimalista” (Figura 44) que cada uno ha inventado. Sin embargo, sus propuestas musicales en grupo son poco elaboradas, y pienso que hubieran necesitados más tiempo y sesiones para poder trabajar colectivamente en sus propuestas, aunque ellos salen de clase muy contentos.

Figura 44. Fórmulas minimalistas compuestas por Iria, Uma, Pit y Sebas



## El juego

Para las últimas sesiones del taller el piano fue decorado a modo de teatrillo, para invocar un carácter lúdico. Cuando entran en el aula se llevan una sorpresa porque el piano tiene unas cortinas negras a modo de telón y unas marionetas salen de su interior (Figura 45). Delante del piano, hay colocada una alfombra roja y unos papeles para el juego. El piano-teatro ha conseguido el efecto sorpresa buscado y les propongo que participen del juego: “Os pido que seáis actores y actrices, y os concentréis como si estuvierais actuando de verdad. Esto es un teatro”.

Figura 45. El piano-teatro



Este escenario es creado para la improvisación *Tú y yo: acción y emoción*, en la que por parejas harán primero en mímica y después tocarán en el piano las acciones y emociones que están escritas en papeles en la alfombra roja.

Este juego va a ser emocionante para ellos, muchos salen voluntarios, a otros les da un poco de vergüenza actuar, e incluso a Gabi le dan miedo las marionetas. Ambos grupos se divierten mucho, pero ésta fue una de las improvisaciones mejor valoradas en las encuestas finales por el grupo de pequeños, y no por el de mayores; probablemente esta escenografía conecte más con los gustos de los más pequeños que con los mayores.

### 5.6.2 La importancia de conjugar lo individual y lo colectivo

Las sesiones colectivas han sido el núcleo del taller en el cual se presentaban las propuestas didácticas y musicales que luego se reforzaban y desarrollaban en las sesiones individuales. La funcionalidad primordial de las sesiones en grupo ha sido servir de motor creativo, de impulso, de estimulación y motivación gracias a la propuesta metodológica y a las sinergias generadas por el grupo. Las escenografías creadas, los juegos para improvisar y el buen ambiente y funcionamiento de los grupos, han sido factores propulsores de la experiencia creativa en los participantes.

En resumen, se han llevado a cabo dos tipos de sesiones que han funcionado de forma complementaria: colectivas e individuales (véase la Tabla 21). Las sesiones individuales han sido planteadas como complementarias a las

colectivas, siendo necesarias por las notables diferencias de conocimientos y habilidades entre los participantes. Por ejemplo, en el grupo de mayores han sido muy necesarias las sesiones individuales para Nube, que tiene 10 años, pero apenas lleva tres meses tocando el piano, y para Leolo, que estudia saxofón en el conservatorio, pero es autodidacta del piano.

Las sesiones colectivas han sido el motor de los procesos creativos ya que han sido un estímulo grupal, el lugar donde se han propuesto todas las improvisaciones y probablemente la razón de la motivación de los niños/as. Y, sin embargo, en las sesiones individuales se ha dado un mayor desarrollo de los procesos atencionales, llegando al estado de flujo (Csikszentmihalyi, 2014), así como a una mayor introspección y auto-escucha, que han dado lugar a improvisaciones más largas que en las sesiones colectivas y con una mayor búsqueda musical. Por ejemplo, es ilustrativo el caso del minimalismo en el grupo de pequeños, ya que en las sesiones colectivas la duración de las improvisaciones fue menor a un minuto, y en cambio, en las sesiones individuales predominó la actitud de atención plena, llegando a duraciones de nueve minutos, como en el caso de Davinia.

### **Creando una comunidad de creación en las sesiones colectivas**

Improvisar colectivamente y hacer música juntos, ha desarrollado un intenso sentimiento de pertenencia al grupo. Ya desde la primera sesión se han llevado a cabo actividades colectivas con este resultado. Por ejemplo, Enma y Olmo, en la primera sesión del grupo de mayores<sup>263</sup>, improvisan juntos en el piano mientras Sonia improvisa en el teclado, sobre la escala pentatónica de *Viaje a China*. Están tocando casi a oscuras en el aula, sólo pequeñas luces iluminan los instrumentos. Están relajados y alegres, improvisan durante dos minutos y medio mostrando gran poder de exploración musical y de comunicación entre ellos, especialmente para llegar a un final conjunto. En la segunda sesión colectiva se muestran muy ilusionados al poder tocar juntos instrumentos de percusión, ya que es una actividad que no hacen a menudo. La interacción cada vez es más intensa, y ya en la tercera sesión colectiva van a trabajar en pequeños grupos, preparando una propuesta musical sobre *el Mar*

---

<sup>263</sup> Registro de vídeo MCO1

*Rajo* que luego tocan a los demás<sup>264</sup>, fomentando la confianza y la desinhibición. También hubo durante el taller otras actividades complementarias que les sirvieron como forma de conocimiento y cohesión grupal como, por ejemplo, cuando escriben en un mural sus opiniones, riéndose mientras escribían y hablaban, mostrando ya complicidad en la quinta sesión colectiva<sup>265</sup>. Aunque como es característico en los grupos, hay personas que les cuesta más interactuar verbalmente, como Enma que tiene dificultades para expresarse hablando delante de los demás, pero sin embargo se muestra tranquila, cómoda y sonriente, y participativa musicalmente.

De este modo se han cumplido dos objetivos educativos fundamentales para este taller: crear una comunidad de aprendizaje (Wiggins, 2005) y darle el protagonismo al alumnado como constructor colaborativo de su aprendizaje (Aróstegui, 2012). Ha sido muy notorio su disfrute cuando improvisaban por parejas al piano, o con instrumentos de percusión, algo que ha sucedido en prácticamente todas las sesiones colectivas. La retroalimentación fruto de la improvisación colectiva es un proceso cognitivo que ha caracterizado muchos procesos improvisatorios, que se han visto enriquecidos por la comunicación entre los participantes. Han demostrado que les gusta tocar en grupo, y más que eso, estar en grupo, formar parte de una experiencia colectiva (Figura 46). Además, en las clases colectivas especialmente de los mayores, que ya tienen más consciencia de la exposición pública, el ambiente que se generaba al tocar el piano ante el grupo de iguales mostrando las creaciones fue como un reto generador de energía e ilusión.

---

<sup>264</sup> Registro de vídeo MCO3 y PCO3

<sup>265</sup> Registro de vídeo MCO5

Figura 46. Los grupos en el aula, relajados y distendidos.



Los juegos planteados en muchas sesiones han servido para cohesionar al grupo y crear un ambiente distendido donde los niños/as han encontrado reconocimiento y aplausos. Sin embargo, he detectado que algunos alumnos, tienen un comportamiento muy diferente en grupo. Así ha sido el caso de Daisy, Yolanda o Sebas, que se inhiben, o el de Pol, que se hace el gracioso y no se concentra apenas. Le pregunto a Daisy:

- (profe) ¿A veces se te ocurren cosas y no las haces?
- Sí, cuando estoy en clase los viernes.
- Ya, a todos, porque os da vergüenza, ¿A que sí?
- Sí (dice mirando a una pequeña linterna de dedos que le he regalado).
- ¿Pero aquí conmigo no?
- (me mira) No<sup>266</sup>.

A pesar de las limitaciones de un aula muy pequeña para trabajar en grupo, y el poco silencio, ha sido factible la realización de creaciones colectivas. Han preparado las improvisaciones colectivas teniendo en cuenta las ideas musicales de los demás, aunque las figuras de liderazgo en los grupos (Pol, Pit, Sara o Viola) han marcado el rumbo del trabajo, siendo las voces predominantes. En general, los procesos creativos colectivos han estado

---

<sup>266</sup> Sesión individual de Daisy, vídeo PIN3da

centrados en la búsqueda del resultado final, en la resolución efectiva y rápida al problema planteado, en lugar de hacia la búsqueda o la exploración.

Como se ha comentado en el hallazgo 1, la implicación de las familias durante el taller ha sido decisiva y, así mismo, las familias han sido conscientes de la diferente funcionalidad de los dos tipos de sesiones, y las han visto como una oportunidad de aprendizaje, especialmente las sesiones individuales para aquellos que llevan muy poco tiempo tocando el piano. Por ejemplo, la mamá de Uma me comenta (cuando viene a recoger a su hija) que ella, siempre que se pueda, quiere tener clases<sup>267</sup>. Y la mamá de Iria le apunta a todas las sesiones individuales y comenta sobre la actitud de su hija en el taller: “Estaba encantada, ella venía muy a gusto a las clases individuales y también a las colectivas, aunque eran diferentes”<sup>268</sup>. Sin embargo, hay algunas familias que no encuentran sitio en su agenda para traer a los niños/as a las sesiones individuales, generalmente porque son los propios niños/as los que están cargados de actividades y finalmente asisten a pocas sesiones individuales, como Gabi o Astrid.

Las sesiones individuales nacen para complementar a las colectivas, pero cobran sentido propio. Las sesiones individuales son planteadas desde el inicio como complementarias a las colectivas, dado que al comienzo del taller se aprecian notables diferencias de conocimientos básicos y habilidades entre los participantes. Por ello, se plantean sesiones individuales como refuerzo y ayuda al aprendizaje musical para enseñar los elementos necesarios para las improvisaciones y trabajar habilidades importantes como la coordinación de las manos (algo especialmente urgente para participantes como Iria, Uma o Nube). Es por eso que tras la primera sesión colectiva les envié a las familias un correo electrónico donde, entre otras cuestiones, les invito a participar en las sesiones individuales:

En los grupos hay niveles diferentes que conviven, lo cual es muy sano e interesante, pero lleva tiempo hasta que se ajusten las cosas. El clima que intentamos crear no es competitivo sino de compañerismo e ilusión. He pensado que sería interesante poner sesiones individuales de vez en cuando, con aquellos que estén

---

<sup>267</sup> Registro anecdótico de clase

<sup>268</sup> ANEXO IV-H

interesados, y así poder adaptar mejor los materiales a su nivel y características personales.

Os dejo aquí abajo unas fechas en las que podemos hacer sesiones individuales (entre esta semana que entra y la próxima) que les vendría bien para darles un empujoncillo con los materiales. Como os digo es optativo y algunos niños/as están muy cargados de actividades y no pasa nada, es sólo para aquellos que puedan<sup>269</sup>.

Figura 47. Sesiones individuales



Las sesiones individuales se han llevado a cabo en las cabinas de estudio del conservatorio, que son aulas más pequeñas (con un piano vertical, una mesa y una silla) pero cómodas para clases individuales. En ocasiones, he trasladado elementos de las escenografías de las sesiones colectivas a las individuales, como el Buda o el cuenco tibetano, para conectar las experiencias (Figura 47).

Por otro lado, en la primera sesión ya soy consciente de que para observar los procesos creativos de los niños/as va a ser necesario crear un clima de mayor tranquilidad y concentración en la música en sí misma, ya que, en las sesiones colectivas, que son el viernes por la tarde, no es factible porque especialmente los más pequeños necesitan moverse. En las sesiones colectivas, para escuchar las improvisaciones que habían trabajado en casa manteniendo cierto grado de silencio necesario, hubo que diseñar actividades

---

<sup>269</sup> Correo electrónico enviado a todas las familias (26/1/2019), ANEXO IV-I

que permitieran a los alumnos/as que no estaban tocando estar entretenidos en un ambiente parecido al silencio; por ejemplo, en la quinta sesión hacen un mural con sus opiniones sobre la improvisación<sup>270</sup>.

Es por eso que afirmamos que las sesiones individuales fueron una herramienta muy útil para este taller, puesto que los niños/as han estado mucho más atentos a los procesos musicales y más desinhibidos. En el registro anecdótico escribo una de las causas: "parece que las sesiones individuales tienen que ver más con lo que están acostumbrados en la clase de instrumento, y se muestran muy cómodos e ilusionados"<sup>271</sup>. La actitud predominante en las sesiones individuales, de entrega, introspección, autoescucha y atención intensa, llegó incluso a estados de alto rendimiento y concentración plena como el *estado de flujo* (Csikszentmihalyi, 1990). Estas actitudes o estados psicológicos han contribuido en la generación de improvisaciones con una mayor búsqueda musical y una mayor extensión que en las sesiones colectivas (llegando, por ejemplo, a casos como el de la improvisación de nueve minutos de Davinia en su segunda sesión individual).

A modo de resumen, pueden observarse en la tabla presentada abajo (Tabla 21), las funciones atribuidas a las sesiones colectivas e individuales en este taller. La complementariedad metodológica ha permitido trasladar a las sesiones individuales la motivación generada en las colectivas y utilizar los procesos creativos surgidos de modo individual en un entorno colectivo. Por ello, concluimos que un hallazgo fundamental de esta investigación es la importancia y la utilidad de conjugar lo individual y lo colectivo.

---

<sup>270</sup> Ver ANEXO IV-D o vídeos PCO5, MCO5.

<sup>271</sup> Registro anecdótico de clase



Tabla 21. Funciones de las sesiones colectivas e individuales (para los participantes y para la profesora)

	SESIONES COLECTIVAS	SESIONES INDIVIDUALES
ALUMNOS/AS	Motivación Estimulación Inspiración Pertenencia (grupo) Juego Interacción retroalimentación colectiva Reconocimiento	Aprendizaje Concentración Atención Estado de flujo Introspección Búsqueda Desinhibición Autoescucha
PROFESORA	El núcleo de la intervención: Introduce las actividades y las improvisaciones	Observación individualizada de los procesos creativos. Atención especial del alumnado con dificultades (nivel muy bajo de lenguaje musical)

## **5.7 Hallazgo 7. La importancia del rol del docente: acciones que impulsan o inhiben el comportamiento creativo**

Uno de los factores más importantes que han contribuido al ambiente de clase ha sido el rol de la profesora-investigadora: la actitud con los estudiantes, la forma de estar y actuar que han definido las interacciones. Transparentar este aspecto supone dilucidar qué actitudes y comportamientos del docente pueden impulsar el pensamiento creativo y cuáles, por el contrario, pueden inhibirlo. Estas dos secciones son en las que se organiza este resultado: 1) Los diferentes roles de la profesora; 2) acciones que han limitado o impulsado los comportamientos creativos.

### **5.7.1 Los roles de la profesora-investigadora**

#### **Roles desplegados como profesora-investigadora**

El rol que conscientemente me he atribuido para esta investigación es el de facilitadora y entrenadora, con la intención de generar intercambios e interacciones de calidad, es decir sanos, constructivos y eficaces. Ya en la primera sesión colectiva les digo: “Si no os apetece hacer algo, no lo hagáis, me lo decís, y ya está. Aquí estamos porque nos apetece. Pudiéramos estar en el parque”<sup>272</sup>. La idea de la profesora como facilitadora se basa en una relación más igualitaria con el alumnado, que en este caso funciona porque propongo actividades, pero sin presionar (respetando sus inquietudes), intentando crear un entorno que no sea percibido como evaluativo o, mejor dicho, como examinador. Por ello, mi actitud durante el taller ha sido básicamente alegre y motivadora, esforzándome para que las sesiones tanto colectivas como individuales fueran distendidas y, en ocasiones, divertidas, incluyendo risas y bromas<sup>273</sup>. Por otro lado, como entrenadora, he intentado que cada alumno individualmente llegue al máximo rendimiento según sus características personales, para conseguir que las improvisaciones sean un reto, no se frustren ni tampoco se aburran, facilitando así el estado atencional necesario en la experiencia creativa.

---

<sup>272</sup> Registro Vídeo MCO1, primera sesión colectiva del grupo de mayores.

<sup>273</sup> Véase, por ejemplo, la primera sesión individual con Viola (MIN1vi)

Sin embargo, como investigadora, que observa y encamina la acción, he tenido que autocontrolar algunos comportamientos habituales durante mi actividad docente previa, especialmente basada en la consecución de resultados musicales, antes que en el proceso creativo del que emana el producto musical. Por ejemplo, en la quinta sesión colectiva, cuando llevamos ya un tercio del taller avanzado, me doy cuenta de que inconscientemente estoy buscando productos musicales, menoscabando la importancia de generar procesos creativos. Escribo en mi registro anecdótico: “El profesor > producto, salir de allí, ver lo que no funciona”, y desde ese momento decido centrarme en observar los procesos creativos que suceden, y cuáles son sus procesos cognitivos principales e intentar facilitarlos. La improvisación musical permite fácilmente poner en valor el proceso, el mientras tanto, la experiencia y el pensamiento creativo, pero como docentes debemos estar alerta a nuestras propias expectativas, pues pueden ser un limitante del comportamiento de los/as niños/as.

### **El dilema de la evaluación del resultado sonoro**

Mi rol como profesora, así como mis inquietudes y comportamientos han estado determinados por mi experiencia previa, de 10 años dando clases en escuelas de música privadas, especialmente de piano y lenguaje musical. Uno de mis principales dilemas en este taller de improvisación está en relación con esta experiencia docente previa en la que buscaba el alto rendimiento del alumnado, la motivación constante, y el dominio de un amplio repertorio que debía mostrarse en exigentes audiciones y conciertos trimestrales.

Un objetivo personal en esta investigación ha sido liberar mi juicio de conceptos establecidos sobre lo que suena bien o no, para no utilizar un vocabulario valorativo, y no transmitirles a los alumnos ningún sesgo, aunque en ocasiones no he podido evitar alabar ciertas improvisaciones. Mi experiencia personal con la improvisación libre ha ayudado para que fuera sencillo aceptar cualquier propuesta sonora, ya fuera atonal, con técnicas extendidas o más convencional, aceptando cualquier resultado sonoro como fruto de una interacción personal y genuina con el instrumento.

## **Roles que me atribuyen los niños/as**

Desde el inicio del taller me preguntaba cómo me veían los participantes y cuál era el rol que me atribuían los principales agentes sociales implicados. Los niños/as saben que van a participar voluntariamente en un taller de improvisación durante un trimestre, han accedido a ello ilusionados, y algunos muestran una hábil percepción de la situación, como Yolanda, que ya en la primera sesión afirma: “cada vez nos conocerás mejor y sabrás lo que nos gusta”<sup>274</sup>. Para los niños/as soy profesora la mayor parte del tiempo, pero los roles tradicionales de enseñante y aprendiz quedan diluidos, pues el ambiente más abierto ha permitido, en mayor medida de lo que suele ser habitual, que el alumnado sea el constructor de su propio aprendizaje. Así, Iria dice en su entrevista final: “A mí me ha encantado este taller porque me habéis enseñado muchas cosas sin darme cuenta y ha sido muy divertido”<sup>275</sup>.

Por otro lado, el rol de profesora que me atribuyen está más próximo a un taller o actividad optativa, al comportarse de forma más libre, que en sus clases habituales, pues aquí han estado moviéndose por el aula sin pedir permiso, riendo con los compañeros, e incluso utilizando el transportín del teclado como monopatín. Además, la no obligatoriedad de realizar las tareas de clase ha llevado a los participantes a mostrar un menor grado de compromiso en algunos casos, pero más libertad en otros. Así, por ejemplo, Sebas, que siempre hace sus tareas y es un alumno disciplinado que ha mostrado un alto rendimiento creativo, en algunas sesiones no trajo las actividades hechas, lo cual puede interpretarse como desmotivación, pero sin embargo en esta investigación ninguna de sus actitudes corroboraría eso, por lo que cabe interpretar que si en ocasiones no hizo las tareas es porque el fluir natural del taller ha hecho que la presión de la obligatoriedad se diluya.

## **Roles que me atribuyen las familias**

En cuanto a las familias, me han tratado como asesora, experta y consejera en la educación musical de sus hijos/as, desarrollando una estrecha relación que ha influido positivamente en el proceso de aprendizaje de los

---

<sup>274</sup> Registro Vídeo PCO1

<sup>275</sup> ANEXO IV-G

niños/as. Muchos mostraron espontáneamente sus inquietudes en conversaciones a la entrada y salida de las clases, en las entrevistas, por chat o por correo electrónico. Como un agente externo a su vida educativa, la relación conmigo les supone una oportunidad de orientación de la educación musical de sus hijos/as. Hay numerosos ejemplos, como la mamá de Nube que me pregunta:

¿Qué cosas me puedes recomendar para Nube? ¿A través de qué espacios y de qué recursos puedo facilitarle a Nube el desarrollo del potencial? Ir a piano media hora a sacar un tema o una partitura lo veo muy acotado<sup>276</sup>.

Los padres de Daisy me han preguntado en numerosas ocasiones: “Entonces, ¿Tú le ves bien en la música?”<sup>277</sup>. Y la mamá de Pol me recuerda por correo electrónico: “Como ya hablamos, nos interesaría que nos comentases cómo fueron los resultados del test y un poco tus conclusiones acerca de Pedro, si es posible. Cuando tú tengas tiempo, claro”<sup>278</sup>. La mamá y el papá de Gabi me comentan en la entrevista final:

Nosotros la vimos muy contenta, muy motivada, hace improvisaciones y les toca a sus muñecos. Imagínate, los coloca allí y les toca a las muñecas antes de dormir, lo que entra dentro de su mundo sí lo trabaja, pero en cuanto hay algo de disciplina... ¿Qué nos recomiendas? Porque no quiero que nos pase como con el método Suzuki, que por decirle que toque tres días se desmotive<sup>279</sup>.

### 5.7.2 Acciones que han estimulado o inhibido el comportamiento creativo

El estilo de enseñanza de la profesora está basado en facilitar experiencias placenteras e inspiradoras, permitiendo la libertad de acción y procediendo con sinceridad ante los alumnos/as, considerándolos como actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta intervención se han hallado elementos que han impulsado los procesos creativos y otros que los han limitado.

---

<sup>276</sup> Entrevistas finales a las familias, ANEXO IV- H

<sup>277</sup> Idem

<sup>278</sup> Selección de correos electrónicos, ANEXO IV-I

<sup>279</sup> ANEXO IV-H

Acciones que han estimulado el comportamiento creativo han sido: Apoyar sus iniciativas, la sinceridad de la profesora, no juzgar sus creaciones musicales, estimular constantemente con muchas improvisaciones y utilizar un vocabulario y unas instrucciones acordes al alumnado.

Apoyar las iniciativas que los participantes han traído a clase ha desencadenado actitudes de seguridad y motivación. Pequeñas acciones les han hecho sentirse escuchados formando parte de una comunidad, como ha sido el caso de Iria, a la que le busco una partitura por la que se había interesado (aunque no tenía nada que ver con la temática del taller ni con la improvisación):

(correo de la profesora)

¿Hola Sonia! Te envío la partitura de Iria, pero es muy difícil para ella... Facilitada es muy cutre y no tiene sentido en esta canción, porque el motivo musical característico es precisamente lo difícil (es para mano grande entre otras cosas...). De todos modos, yo soy partidaria de darles toda la música que pidan y les haga ilusión. Ella misma se dará cuenta de que es para más adelante, pero así también verá todo lo que le queda por recorrer...

Gracias!! Saludos.

(responde la mamá de Iria)

Hola Laura, muchísimas gracias, aunque sí, es difícil y ella misma lo vio, le hizo mucha ilusión que se la enviases...

Nos vemos el viernes.

Gracias de nuevo<sup>280</sup>.

A partir de esta sesión Iria se entregó muy activamente en el taller. Hay muchos ejemplos en este sentido, como cuando Gabi trajo un libro para contarnos un cuento y se le dio un espacio en la clase para que lo contara, o las numerosas ocasiones en las que querían tocar piezas musicales que se sabían de memoria para que las escucháramos y también se les daba un tiempo para ello.

---

<sup>280</sup> ANEXO IV-I

La sinceridad de la profesora ha estrechado los vínculos de la interacción. En ocasiones, al ver los vídeos que he grabado de las sesiones, me doy cuenta de cosas que se me habían pasado desapercibidas y las comento en las siguientes clases e incluso rectifico. Sus caras cuando he hecho una reflexión sincera siempre han sido de agradecimiento y cierto desconcierto. En la cuarta sesión colectiva les digo:

Hay veces que es mejor que no me hagáis mucho caso (me río). A veces estamos haciendo muchas cosas a la vez, yo estoy pendiente de las actividades que he pensado para la clase, de vuestras caras, de si os veo que os aburrís, de si os parece una chorrada, de si os parece muy difícil, de que no os conozco bien todavía; estoy pendiente de qué hora es, de que la cámara os grabe. Entonces, a veces, cuando estáis tocando cosas no puedo escuchar todo, por eso lo grabo, y con tanto trajín a veces hago comentarios que no son acertados<sup>281</sup>.

El hecho de establecer una relación sincera, de confianza entre profesora y alumnos/as ha permitido que pudieran fluir en las actividades, y comprender que todos podemos equivocarnos.

Un refuerzo positivo para el que está improvisando es el no sentirse juzgado, por ello al intentar no hacer valoraciones cualitativas de lo que suena se ha conseguido un ambiente que acoge la prueba, el fallo y el riesgo. Como docentes estamos acostumbrados a hacer continuas evaluaciones, pero este ha sido uno de los objetivos que como profesora-investigadora asumí desde el inicio: minimizar las valoraciones de las creaciones musicales. Los participantes, como apenas tienen experiencias con la improvisación, tampoco muestran intención de juzgar a sus compañeros/as o a sí mismos. En la entrevista final individual a los participantes, ante la pregunta “¿Te ha sorprendido cómo improvisaba algún compañero/a?”, la mayoría de ellos deben esforzarse mucho para responder, indicando que en sus pensamientos no ha habido demasiada crítica. En general, hay bastante ausencia de autoevaluación y de evaluación, y cierta inconsciencia de los resultados musicales, lo cual ha brindado un espacio para la creación libre, en ausencia de competencia y comparaciones (algo que como ya se ha comentado en los hallazgos anteriores fue un objetivo desde la primera sesión: crear un ambiente carente de juicio). Por ello, destacamos la importancia de no mostrar expectativas cuando los

---

<sup>281</sup> Registro vídeo MCO4

niños/as están inmersos en una experiencia creativa, para que se sientan libres de explorar por sí mismos y no estén centrados en complacer al profesorado, para así fomentar su propia independencia de comportamiento, línea que ya defendió Wiggins (1999).

Una fortaleza de este taller ha sido la motivación continuada en el tiempo de los participantes en el taller (así lo han manifestado en las entrevistas ellos y sus familias, entre otras fuentes), lo cual se ha conseguido con estímulos como la novedad, la curiosidad que despiertan las actividades por primera vez. La profesora, consciente de ello por su experiencia profesional previa, ha programado un taller en el que son muchas las improvisaciones que se han llevado al aula para conseguir ese efecto. Y, ciertamente, se ha conseguido, pero en la quinta sesión colectiva tengo dudas: "Me doy cuenta de que cada vez que les doy una improvisación nueva, les gusta y se ilusionan, pero después no la trabajan mucho"<sup>282</sup> y al ver el vídeo de la sesión reflexiono sobre la idoneidad de esta metodología. Dar muchas improvisaciones diferentes les aporta elementos como apertura mental y limpieza de oídos (Shaffer, 1967), desinhibición fruto de la práctica espontánea y búsqueda o exploración musical. Sin embargo, no se han esforzado mucho en el desarrollo de ideas musicales, ya que los procesos de elaboración han sido muy efímeros. Por ejemplo, para la improvisación *Canción ABA*, hay que elaborar dos materiales musicales que sirvan como pautas para improvisar de modo contrastante (la A y la B) y la mayoría de los niños/as lo trabajan en su sesión individual, con resultados muy interesantes, pero, cuando llegan a la próxima sesión ya no recuerdan lo que habíamos trabajado.

Probablemente la experiencia es demasiado nueva para ellos y todavía tienen poca capacidad de retener los parámetros musicales. Escribo en mi registro: "No recuerdan lo trabajado de una sesión para otra, falta de trabajo en casa, ¿poca memoria o desarrollo cognitivo? Procesos efímeros, no perduran"<sup>283</sup>. En conclusión, el estilo que he utilizado como profesora, basado en la lluvia de improvisaciones como continuo estímulo, ha servido para desencadenar un tipo de proceso creativo basado especialmente en la

---

<sup>282</sup> Registro anecdótico 22/2/2019

<sup>283</sup> Idem



búsqueda, la exploración y el pensamiento divergente, que mucho conecta con las inquietudes y capacidades de los niños de estas edades, pero para lograr procesos creativos basados en una mayor elaboración habría que reflexionar sobre el planteamiento de las actividades.

Finalmente, el vocabulario utilizado por la profesora y las instrucciones de las improvisaciones también forman parte del estilo de enseñanza, y por ello en este taller se ha utilizado un modo de comunicación propositivo y respetuoso, con especial hincapié en un vocabulario sencillo comprensible por todos los niveles de desarrollo musical presentes en el aula (muy diversos). Las consignas para improvisar se ha intentado que fueran sencillas, como en *Viaje a China* (Figura 48) y que requirieran la mínima explicación verbal posible. Para ello se han utilizado recursos visuales que les ayuden a entender cómo comenzar a tocar, como sucede en *Minimalismo I* (Anexo III-D) incitándoles a usar la capacidad de orientación espacial por el teclado.

Figura 48. Partitura para la improvisación *Viaje a China*



*Nota.* Las instrucciones para improvisar son simples y sencillas: sólo se pueden tocar las teclas negras del piano.

Algunas acciones que han inhibido la espontaneidad o el fluir de la creatividad han sido: La limitación del tiempo, lo limitante de la escritura musical y el exceso de instrucciones. En determinados momentos, los comportamientos o indicaciones de la profesora han dificultado o inhibido los procesos creativos de los niños/as.

La escasez de tiempo ha sido uno de los limitantes de la experiencia creativa. Las doce sesiones colectivas, de una hora de duración, en la que la

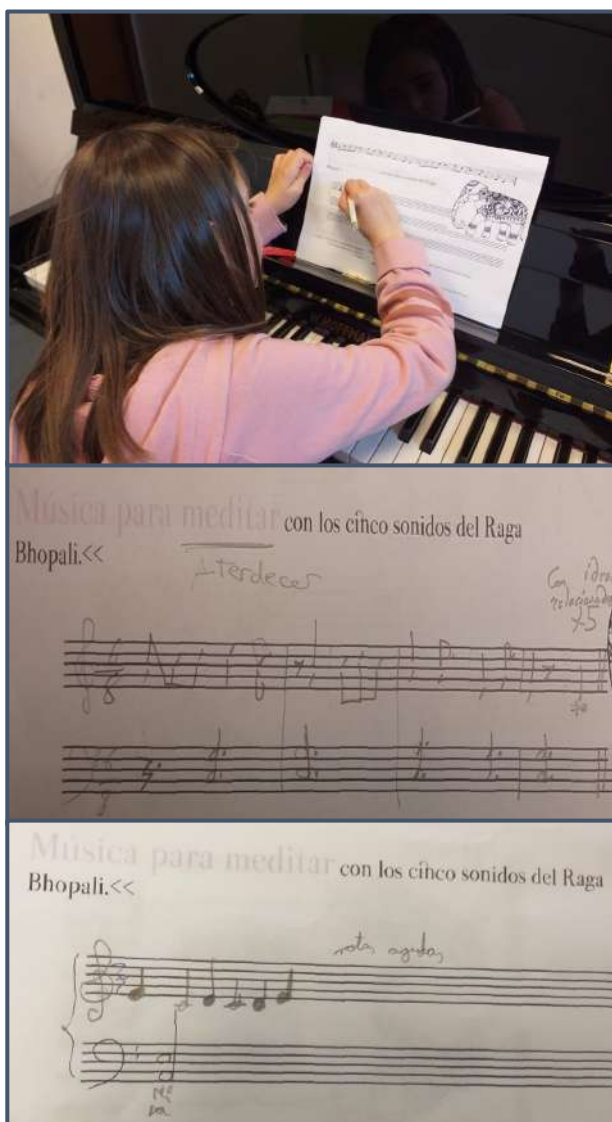
programación estaba pensada para motivar con diferentes propuestas, en ocasiones ha impedido que se llevaran a cabo algunos procesos creativos que necesitaban de más tiempo para su preparación. Así, por ejemplo, es el caso de improvisaciones como *Comienza el Viaje*, que no han funcionado muy bien porque hubieran necesitado más práctica en el aula para superar las dificultades. Pero probablemente son las propuestas de elaboración colectiva, como la pieza minimalista en grupos (para la cual tuvieron apenas 20 minutos) o la improvisación grupal *En las profundidades* (con solo 15 minutos de preparación), las que fueron más perjudicadas. En esta última, podemos observar cómo experimentan con los instrumentos, los exploran, pero apenas hablan entre ellos de cómo van a hacer la improvisación. Hubieran necesitado más tiempo para trabajar colectivamente, ya que su falta de experiencia trabajando en improvisaciones colectivas les hacía que trabajaran lentamente, con dificultades para expresar sus ideas musicales y dialogar entre ellos para proponer una obra conjunta. De esta forma, el fluir creativo espontáneo de las improvisaciones individuales y por parejas no lo hemos encontrado en las grupales, debido fundamentalmente a la escasez de tiempo y espacio.

La lecto-escritura musical no ha facilitado la experiencia creativa. Las improvisaciones que no han requerido de leer y/o escribir música, porque estaban basadas en metáforas (imágenes, acciones o emociones) han desencadenado procesos creativos muy intensos y, en la mayoría de las ocasiones, resultados musicales tan complejos que los niños/as no serían capaces de escribir la música que han tocado en la improvisación. La partitura en este taller no ha sido un elemento impulsor de procesos creativos, especialmente en el grupo de los pequeños. Por ejemplo, *Caminando por el desierto* o *Los Camellos*, les han resultado ejercicios poco estimulantes (en las evaluaciones finales son de las improvisaciones peor valoradas), ya que estaban basadas en el ejercicio de tocar una breve partitura (leer) y luego improvisar.

Sin embargo, algunas partituras sí han resultado motivadoras para el grupo de los mayores que ya buscan la retroalimentación sonora y muestran mayor consciencia del resultado musical como, por ejemplo, *Minimalismo II y III* o *En la menor*. Aun así, por un lado, es destacable cómo en ninguno de los dos grupos ha resultado demasiado motivadora la idea de escribir su propia música para el *Raga Bhopali* (Figura 49), siendo la escritura musical una

actividad muy compleja para ellos todavía. Y, por otro lado, al depender la improvisación musical de lo que han escrito, entonces los parámetros musicales se simplifican. No obstante, la lectoescritura es uno de los aspectos predominantes hoy en día en la educación musical en nuestro país, con una sobre atención a la partitura en detrimento de otros aspectos como el desarrollo del oído y el ritmo.

Figura 49. Escribiendo la propuesta para el Raga Bhopali



Nota. En la imagen superior, Uma escribiendo su propuesta, que puede verse ampliada en la segunda imagen. La tercera fotografía es el Raga de Pol, uno de los alumnos del grupo de pequeños con más experiencia musical.

Por último, en este taller de improvisación, hemos detectado cómo un exceso en la complejidad de las instrucciones ha limitado la libertad creativa. Podemos afirmar que en la mayoría de las ocasiones prefieren más libertad de acción, como sucede en las improvisaciones que ellos mismos han inventado

las pautas para improvisar, según imágenes, acciones o emociones. Cuando la pauta es musical, hay que aprenderse una música previamente para improvisar, y en este caso, los mayores, que están mucho más avanzados en la lectura de partituras, han conseguido procesos creativos interesantes, puesto que algunas instrucciones les han dado confianza, seguridad y una importante retroalimentación sonora. Por el contrario, para los más pequeños, las instrucciones basadas en pautas musicales que les he entregado escritas en partituras, en ocasiones han supuesto un esfuerzo añadido a la improvisación. Por eso concluimos, que las instrucciones para improvisar que da la profesora han sido clave para impulsar o inhibir la creatividad y continuamente deben de adaptarse al alumno y sus circunstancias.



## **6. CONCLUSIONES**

### **Una definición de creatividad**

Los resultados de esta Tesis Doctoral reafirman la validez de la definición de creatividad musical como una experiencia cotidiana (Hargreaves, 1999; Sawyer, 2008) que puede ser posible en el día a día de los niños/as y cuyo desarrollo depende de la persistencia y el esfuerzo (Odena, 2012a). Por otro lado, también se confirma la importancia de los dos requisitos que han propuesto numerosos autores para conseguir productos creativos: la novedad y la utilidad en un contexto específico (Amabile, 1983; Baer, 1997; Davis, 1992; Hickey y Lipscomb, 2016; Odena, 2018; Sternberg y Lubart, 1998).

De acuerdo a los resultados, la experiencia creativa ha sido posible desde la primera sesión, con logros en todos los participantes, aunque también en función de la práctica y el entrenamiento. En el taller de improvisación, la creatividad se ha convertido en un hábito porque se han dado las tres premisas que propone Sternberg (2017): la oportunidad de participar de una experiencia creativa; se ha animado a hacerlo; y se han reconocido las iniciativas creativas. Además, los factores de la creatividad musical que, según el MCTM-II<sup>284</sup> más se han desarrollado han sido aquellos basados en la innovación de la respuesta, como es la originalidad (grupo de pequeños) y en la utilidad entendida como adaptación a las instrucciones de la tarea, como es la sintaxis musical (grupo de mayores).

El contexto específico donde se desenvuelve el comportamiento creativo ha resultado ser decisivo (el ambiente de clase, las interacciones, la metodología o el profesorado entre otros factores) siendo la creatividad contextualizada con un doble enfoque psicológico y sociocultural la única forma de entender los procesos humanos en toda su complejidad.

### **La creatividad musical se ha desarrollado significativamente**

El pensamiento creativo musical se ha desarrollado en todos los participantes de este estudio, y por ello concluimos que, si se pretende que las

---

<sup>284</sup> Medida del Pensamiento Creativo en Música-II

habilidades creativas se desarrollen, actividades de creación musical como la improvisación deberían formar parte de la experiencia educativa. Es decir, como cualquier potencial humano, la creatividad se aprende, entrena, desarrolla, inhibe e impulsa. En este estudio hemos aportado datos cuantitativos y cualitativos, desde una perspectiva psicológica, educativa y sociocultural, para demostrar cómo se ha desarrollado la creatividad musical en 17 participantes distribuidos en dos grupos por edad.

El test utilizado para evaluar el desarrollo de la creatividad, el MCTM-II (Webster, 1994) ha demostrado el gran incremento de la creatividad musical en los cuatro factores: el 111% la extensión, el 55% la flexibilidad, el 75% la originalidad y el 88% la sintaxis. Un estudio precedente similar (Baek, 2009) usó libros de pintura para estimular experiencias creativas, consiguiendo una mejora significativa en las medidas post en los cuatro factores del MCTM-II. Lindblom (2017) mostró una notable mejora en los resultados post-test del MCTM-II tras un taller de músicas del mundo basado en la exploración de instrumentos, siendo el aumento de la extensión musical uno de los cambios más significativos; resultados que coinciden con los encontrados en esta investigación. Estos datos contrastan en parte con lo de Koutsoupidou y Hargreaves (2009), que concluyeron que la extensión musical era el único factor que no mejoró tras un programa de intervención basado en la improvisación con niños de 6 años. Otros estudios han mostrado que no habido mejoría en el pensamiento creativo, como es el caso de Amchin (1995), con una intervención basada en la metodología Orff (patrones melódico-rítmicos). Esto demuestra la importancia de la metodología, ya que el estudio-aprendizaje musical no es *per se* una garantía de desarrollo creativo (Flohr, 1981, 1985; Gorder, 1980; Hickey, 1995; Webster, 1977, 1987b).

Los resultados de la evaluación de la fluidez musical, la variabilidad creativa y los procesos creativos (sección 4.2, 4.3 y 4.4) también han mostrado el desarrollo de la creatividad en ambos grupos, comparando dos improvisaciones iniciales con las dos finales del taller. La fluidez musical se ha desarrollado, puesto que se ha triplicado el número de ideas musicales (fluidez ideacional) y se ha mejorado de media casi dos segundos el tiempo que tarda en aparecer una nueva idea musical (fluidez exploratoria). La evolución pre-post de la variabilidad musical ha sido muy importante, casi triplicando la

variabilidad de las ideas musicales de las improvisaciones en los parámetros de melodía, ritmo y timbre. Fruto del entrenamiento, los procesos creativos han aumentado su extensión y ha disminuido el tiempo destinado a procesos creativos exploratorios, aumentando el tiempo destinado a procesos de elaboración musical, de desarrollo y de repetición de ideas.

La creatividad musical se ha desarrollado de manera diferente en cada participante. De ello es ilustrativa la forma en que la desviación típica (que mide las diferencias entre los participantes) se comporta en los factores de la creatividad musical, disminuyendo en la sintaxis musical a más de la mitad; y en los procesos creativos, indicando que las diferencias entre los participantes han sido minimizadas en estos aspectos relacionados con la forma y estructura musical. Sin embargo, han aumentado notablemente las diferencias en la extensión musical y en la variabilidad musical. También en Baek (2009) la desviación típica de la extensión musical sufre un gran aumento. Este cambio puede considerarse positivo, ya que el desarrollo de la creatividad implica diversos factores y habilidades, y en cada participante el efecto del entrenamiento ha sido diferente, lo cual puede vincularse con la teoría de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1987). Las diferentes actitudes registradas ante la experiencia creativa (motivación intrínseca y esfuerzo, ilusión con poco esfuerzo, timidez, búsqueda de reconocimiento, ganas de jugar, libertad, “detrás de la barrera” o inhibición) ilustran cualitativamente las diferencias no sólo en habilidades, sino en comportamientos creativos.

Respecto a las diferencias entre los dos grupos de edad, 8-9 años (grupo 1) y 10-11 años (grupo 2), cabe destacar las siguientes conclusiones. Por un lado, los mayores han evolucionado más que los pequeños en tres factores del pensamiento creativo medidos por el MCTM-II: la extensión musical, la flexibilidad y la sintaxis. Por otro lado, la extensión musical es el factor que menos ha evolucionado en el grupo de pequeños y sin embargo el que más puntuación ha tenido en la evaluación final del grupo de mayores. El grupo de mayores (10-11 años) destaca por la mejoría de la sintaxis musical y la originalidad musical pasa de ser la peor puntuación inicial en el grupo de pequeños a sobrepasar la media del grupo de mayores. Estos resultados confirman las investigaciones de Swanwick (1988), que afirma que es a partir de los 10 años, y más claramente a los 11, cuando observamos en las



composiciones infantiles la intención de forma musical basada en la experiencia previa acumulada, pues en esta etapa la especulación y lo idiomático es más característico que la originalidad. Y también está en relación con el análisis cualitativo que señala que los alumnos de nivel más avanzado han mostrado una clara orientación tonal que se ha considerado un limitante de su experimentación musical y originalidad. En este sentido, los participantes con menor experiencia musical del taller han realizado una mayor exploración creativa, entendida como búsqueda musical, en línea con los hallazgos de Rowe y otros (2015).

Los mayores mostraron tener más del doble de ideas musicales de media (fluidez ideacional) en las improvisaciones iniciales y su evolución también ha sido mayor que la del grupo de pequeños. También la variabilidad (melódica, rítmica y tímbrica) ha mostrado grandes diferencias entre los grupos, el grupo de mayores prácticamente dobla al grupo de pequeños en el número de variaciones de las ideas musicales en los resultados finales. Sin embargo, en los procesos creativos estudiados, no hay diferencias significativas entre los grupos ni al inicio ni al final del taller.

En línea con nuestros resultados encontramos otras investigaciones. Por ejemplo, Brophy (2002) descubre, comparando el desarrollo de la improvisación de niños de 6 a 12 años, que a partir de los 10 años se da un mayor desarrollo del ritmo, la melodía y forma musical, lo cual está relacionado con los factores de sintaxis y variabilidad que en nuestro estudio también tienen un mayor desarrollo en el grupo de 10 -11 años frente al de 8-9 años. Según Flohr (1981) los niños de 8 años están más tiempo improvisando y ya pueden hacerlo con estructuras formales específicas, especialmente basadas en la repetición y en la variación, y cada vez con una mayor orientación tonal.

Algunas investigaciones han minusvalorado la importancia del entrenamiento musical (Flohr, 1981, 1985; Gorder, 1980; Hickey, 1995; Webster, 1977, 1987b) afirmando que los niños/as con experiencia musical no tienen ventaja sobre aquellos que no la tienen, en lo que respecta al pensamiento creativo. En esta investigación, los datos cuantitativos muestran la superioridad inicial del grupo 2 (10-11 años), aunque los datos cualitativos han mostrado

cómo la falta de conocimientos musicales y técnicos ha condicionado la experiencia musical, pero no ha inhibido el pensamiento creativo.

Finalmente, destacar cómo el desarrollo de la creatividad está directamente vinculado con la alta motivación registrada a lo largo del taller (entrevistas a las familias, participantes y observaciones de la profesora), que ha ido aumentando a medida que los niños/as ganaban dominio de la improvisación, siendo identificados algunos factores socioculturales que han actuado como limitadores creativos (falta de hábito de trabajo con el instrumento y la desmotivación hacia la práctica pianística) e impulsores creativos (familias motivadas y motivadoras). Como casi 50 años antes afirmó Guilford (1976): “Desarrollamos nuestras capacidades ejercitándolas. La cuestión estriba entonces en saber qué clase de ejercicios son los mejores y en qué condiciones” (p. 128).

### **La improvisación musical ha funcionado como activador creativo**

Las improvisaciones musicales han funcionado como impulsoras del pensamiento creativo en este estudio, como puerta de entrada al proceso creativo (Navarro, 2018). Investigaciones precedentes demostraron que la improvisación puede ser una estrategia didáctica para el desarrollo creativo (Alcalá-Galiano, 2007; Guilbault, 2009; Koutsoupidou y Hargreaves, 2009; Rozman, 2009). MacDonald y otros (2012) han señalado cuatro virtudes de la improvisación como herramienta impulsora del pensamiento creativo: accesible, social, creativa y espontánea.

Además de estas características, en nuestros resultados se han identificado seis cualidades que han hecho que las improvisaciones actuaran de activadores creativos:

- Son fáciles de usar; pocas y sencillas instrucciones.
- Son flexibles; adaptables a diferentes niveles y edades.
- No son dependientes de la lecto-escritura musical.
- Proponen un reto estimulante.
- Están centradas en el proceso creativo.

- Dan una retroalimentación inmediata.

Diferentes datos cualitativos y cuantitativos soportan estas conclusiones. Todas las pautas para improvisar fueron diseñadas y elegidas ex profeso por considerarse fáciles de llevar a cabo. Pero algunas como *Punto y línea* y *Minimalismo* / requirieron de más explicación y, por ello, algunos participantes necesitaron varias sesiones para poder realizarlas. Eisner (1996) ya identificó la facilidad en el uso de los materiales para la creación artística como una de las características principales, y una investigación cualitativa muy destacable, Coulson y Burke (2013), ha demostrado que las pautas para improvisar menos estructuradas, más libres, han sido necesarias para asegurar el éxito de las respuestas de los niños/as, y que se sintieran seguros improvisando.

Probablemente la característica más importante de las improvisaciones es su flexibilidad, haciendo posible que el docente o el alumnado las adapte según convenga en cada situación. En el grupo de mayores ha habido diferencias de nivel importantes (casos de Nube o Leolo), y en el de pequeños, casos como Uma, que no sabe leer el pentagrama, o Davinia que es ciega. En todos los casos las improvisaciones elegidas han podido adaptarse fácil y rápidamente. El hecho de que las pautas para improvisar sean fácilmente memorizables o las instrucciones no dependan de la partitura les ha ayudado, siendo así más destacables los resultados de improvisaciones basadas en imágenes o acciones frente a, por ejemplo, las basadas en las partituras de Egipto que a pesar del interés por la ambientación han sido las peor valoradas por los participantes. La escritura musical tampoco ha funcionado como elemento estimulante de la creatividad sino más bien como limitante en las improvisaciones que se ha requerido (*Raga Bhopali*, *Mi fórmula Minimalista* o *Bajo Albert*), pues en línea con las investigaciones de Wiggins (1999), es más interesante y complejo lo que crean improvisando que lo que son capaces de escribir.

Además de la lectura, otros retos especialmente técnicos han aparecido en las partituras, y han sido estimulantes cuando han sido asequibles, pues si la dificultad ha sido excesiva, las improvisaciones no han estimulado la creatividad. Especialmente cuando la carga cognitiva fue excesiva no fluyó la creatividad, como ha sido el caso de las improvisaciones que requerían la

coordinación de manos para el grupo de los pequeños. El equilibrio entre las habilidades y el reto que se plantea en cualquier actividad es uno de los requisitos para el *fluir creativo*, y especialmente para lo que Csikszentmihalyi (1990) denomina estado de flujo, como estado psicológico de alta concentración. La retroalimentación inmediata es una de las características de la improvisación musical, que en este estudio ha sido relacionada con la fluidez de ideas y con la extensión musical, pues ha facilitado la inmersión en el proceso creativo ya que permite escuchar al momento las propias creaciones musicales.

Las pautas para improvisar cuyas instrucciones están pensadas para facilitar los procesos creativos, y no buscando resultados sonoros, han facilitado la libertad de creación y de acción. Hickey (2009, 2015) ya defendió el uso de la improvisación como proceso y no como producto, y otros expertos improvisadores por ello la consideran una experiencia liberadora (Després y otros, 2016). En este sentido, la improvisación libre ofrece pautas mucho más abiertas muy apropiadas para la improvisación con niños/as (Burnard, 2002; Hickey, 2015; Kanellopoulos, 1999, 2007; Lange, 2011; Wright y Kanellopoulos, 2010).

### **El contexto del aula ha moldeado el desenvolvimiento creativo**

Como se ha mostrado en los resultados, la creatividad se ha desarrollado en todos los participantes del taller de forma muy significativa. Uno de los objetivos principales de este estudio ha sido analizar qué factores socioculturales del contexto más inmediato, el aula de música, han impulsado o inhibido los comportamientos creativos. La importancia del contexto en el cual los niños/as operan ha sido reconocida por numerosos investigadores (Aróstegui, 2004; Burnard y Dragovic, 2014; Odena, 2012; Hargreaves, 1999) de los cuales este estudio se hizo eco para plantear la intervención.

Compartiendo la idea de Csikszentmihalyi (1996) de que es más fácil despertar el pensamiento creativo cambiando el entorno que la forma de pensar, el taller de improvisación se ha caracterizado por generar escenarios ilusionantes e inspiradores para ambientar las clases como “realidades alternativas” (Navarro, 2018). Un espacio físico inicialmente limitante, ideado para clases con una metodología expositiva tradicional, se ha convertido en un

aula para experimentar, en la que ha sido posible imaginar un viaje a La India o a Egipto, hacer mímica o bailar. Por ello, concluimos que la flexibilidad de las aulas de música es un factor importante para impulsar el pensamiento creativo.

Se han identificado tres características del ambiente de clase que han hecho del taller un entorno psicológicamente seguro y proactivo: 1) un espacio libre de juicio; 2) un lugar placentero y estimulante; 3) que se valore la curiosidad y las iniciativas de los estudiantes. Los participantes se han sentido seguros, cómodos, libres, motivados, ilusionados, apoyados en sus iniciativas y nunca juzgados por su nivel musical. Se ha creado una comunidad en la que aprender (Wiggins, 2005), un ambiente colaborativo de relaciones constructivas que ha logrado la plena inclusión de una niña ciega. Importantes investigaciones precedentes han defendido la importancia de un entorno psicológicamente seguro que apoye la iniciativa y el riesgo musical (Burnard, 2013; Hickey y Webster (2001) o que proporcione un lugar para el descubrimiento, seguro, confortable e igualitario (Hickey, 2015).

### **La metodología y el rol del profesorado, factores decisivos del contexto creativo**

Respecto a la metodología del taller que ha impulsado el pensamiento creativo, destacan dos conclusiones. En primer lugar, la sorpresa y el asombro han propiciado la ilusión colectiva al llegar a las clases, gracias a la creación de escenografías a través de pequeños objetos, decorados recreando viajes a La India o a Egipto y la introducción de las improvisaciones a través de juegos. En segundo lugar, la complementariedad entre las clases individuales y las colectivas. Improvisar colectivamente y hacer música juntos, ha desarrollado un intenso sentimiento de pertenencia al grupo creando un sentimiento colectivo de comunidad. Las sesiones colectivas han sido el estímulo principal de la motivación de los niños/as, y, por ende, el eje principal de la intervención; sin embargo, en las sesiones individuales se ha dado un mayor desarrollo de los procesos atencionales, así como mayor introspección y auto-escucha, que han dado lugar a improvisaciones más largas que en las sesiones colectivas y con una mayor búsqueda musical. Por ello, la distinta función de ambas hace que su combinación sea muy eficaz.

A pesar de que el currículo del sistema educativo español recoge entre sus principios pedagógicos el desarrollo de la creatividad (Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, p. 122.888), no hace referencia al rol que el docente debe desempeñar para ello. Sin embargo, muchos estudios recientes han destacado la importancia del profesorado como líder innovador (Burnard, 2013), motivador e inspirador (Hickey, 2009, 2015), curioso y abierto a nuevas propuestas musicales (Odena, 2012a), promotor del pensamiento divergente, la colaboración y la confianza en sí mismos de los niños/as (Lasky y Yoon, 2020). En nuestro estudio, teniendo en cuenta estos resultados precedentes, se ha considerado determinante el papel de la profesora, y para generar un ambiente de clase proactivo el rol desempeñado ha sido como facilitadora para dar libertad, motivar e inspirar, y entrenadora para conseguir que las improvisaciones sean un reto que fomente el estado atencional necesario en la experiencia creativa. Se han tenido que auto-controlar actitudes características del profesorado, como la búsqueda de resultados sonoros o la evaluación de los productos creativos, y en su lugar poner el foco en la importancia de los procesos creativos.

Entre las acciones que han estimulado el comportamiento creativo destacan: apoyar sus iniciativas, la sinceridad de la profesora, no juzgar sus creaciones musicales, estimular constantemente con muchas improvisaciones y utilizar un vocabulario y unas instrucciones acordes al alumnado. Pero también se han identificado otras acciones que han inhibido la espontaneidad o el fluir de la creatividad, como: la limitación del tiempo, la escritura musical y el exceso de instrucciones. Otros estudios previos han destacado la limitación que puede suponer la escritura musical (Rozman, 2009; Wiggins, 1999), la importancia del tiempo para el fluir de la creatividad (Ekvall, 1990; Lasky y Yoon, 2020), y de evitar un exceso de control (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1996), de juicios (Eisner, 1983; Hickey, 2015; Kord, 1983) o expectativas (Wiggins, 1999).

### **La improvisación logra un gran desarrollo de la fluidez musical**

Hay un consenso en torno a la importancia de la fluidez como factor decisivo del pensamiento creativo. Por ello, se ha evaluado este factor a través de tres mediciones diferentes: 1) la fluidez como duración o extensión musical (el factor EM del MCTM-II, sección 4.1); 2) la fluidez como número de ideas

musicales (fluidez ideacional, sección 4.2); 3) la fluidez en función del tiempo que tardan en surgir las ideas (fluidez exploratoria, sección 4.2).

Los resultados son muy contundentes, mostrando la gran mejoría de la fluidez musical en las tres mediciones tras el taller de improvisación: La duración musical de los procesos creativos (medida por el MCTM-II) ha crecido más del doble, y el número de ideas registradas en las improvisaciones finales triplica el de las iniciales. Aunque ha aumentado de forma extraordinaria el tiempo invertido, también lo ha hecho el número de ideas. Así, en definitiva, el coeficiente resultante del tiempo que tardan en aparecer las ideas ha crecido ligeramente, mostrando una mejoría de dos segundos de media por idea musical.

En la fluidez musical ha destacado especialmente el grupo de mayores en las tres mediciones. En éste, la extensión musical ha sido el factor que mayor puntuación post ha obtenido (en el MCTM-II) y la fluidez ideacional también ha sido muy destacable, pues ya en las improvisaciones iniciales tienen más del doble de ideas que los pequeños, y su evolución es mayor.

La desviación típica de la extensión musical y de la fluidez ideacional aumentan considerablemente, creciendo por lo tanto las diferencias, pues algunos participantes destacan por encima de los demás. Sin embargo, la desviación típica de fluidez exploratoria desciende ligeramente en ambos grupos, mostrando que las diferencias no lo son tanto si se contemplan la cantidad de ideas por tiempo invertido.

Los resultados se oponen a los hallazgos de Dingle (2006), que defiende que la extensión musical no se desarrolla, y de Koutsoupidou y Hargreaves (2009), en cuyo estudio éste es el único factor que no ha mejorado tras la intervención he incluso llegar a proponer que sea reconsiderada esta medida en el MCTM-II. Pero, sin embargo, están en línea con la gran mejoría que un estudio reciente ha hallado en la EM post-test, siendo uno de los cambios más significativos, un 78% de media (Lindblom, 2017).

A nivel cualitativo, a través de las observaciones de la profesora, se han identificado dos procesos psicológicos que se han dado en aquellas improvisaciones en las que más ha destacado la fluidez de ideas musicales: La

retroalimentación y el estado de flujo. Y así mismo, procesos cognitivos como la recuperación de ideas musicales almacenadas en la memoria ha sucedido especialmente en el grupo de mayores, y en aquellos participantes con más experiencia musical. Según Guilford (1967) en eso consiste la fluidez, en la capacidad de recuperar la información de la propia memoria.

Concluimos, pues, que la improvisación ha sido una práctica liberadora que ha facilitado la fluidez musical como autoexpresión creativa.

### **La variabilidad de las ideas musicales, un factor clave de la creatividad**

El estudio de la variabilidad de las ideas musicales se ha llevado a cabo en este estudio a través de dos estrategias diferentes y complementarias: 1) el análisis del factor de la flexibilidad del MCTM-II (Webster, 1994), que propone medir tres parámetros musicales: intensidad, altura y tempo; 2) el análisis del factor de la variabilidad musical de las improvisaciones iniciales y finales, basado en la “flexibilidad de producto” del TEM (Barbot y Lubart, 2007) que mide la variación melódica, rítmica y técnico-tímbrica. De esta forma, se han analizado seis parámetros del sonido y la evolución de los mismos, resultando un análisis muy completo de este factor de la creatividad.

Ambas mediciones de la variabilidad musical se han incrementado tras el taller de improvisación, aunque la variabilidad melódico-rítmica-tímbrica lo ha hecho en mucha mayor medida, pues casi se triplica. Es destacable que, aunque sean mediciones de la variabilidad, los datos parecen indicar que son factores diferentes, pues los resultados muestran la divergencia. Lo más llamativo es el comportamiento tan diferente de los grupos, pues mientras en el MCTM-II los pequeños son el grupo que más ha mejorado. Sin embargo, en el TEM, es el grupo de mayores, probablemente porque los parámetros de ritmo, melodía y técnica-timbre son más complejos e implican un conocimiento musical para su utilización, frente a las características del sonido más simples de altura, intensidad y tempo. En ambas mediciones el grupo de mayores presenta mejores resultados, aunque la flexibilidad es el factor que menos mejora en el grupo de mayores. También las diferencias entre los participantes (DT) muestran comportamientos opuestos: mientras que en el MCTM-II las diferencias disminuyen tras el taller, la variabilidad melódico-rítmica técnico-tímbrica aumenta casi el doble, destacando aquellos alumnos



que en el grupo de pequeños tienen mayor formación musical, que cuadruplican sus resultados. Los datos cualitativos confirman que los participantes con mayor experiencia musical, repertorio, dominio técnico, hábito de tocar su instrumento, etc... son los que han mostrado una mayor habilidad para la variedad melódico-rítmica.

Investigaciones precedentes que usaron el MCTM-II han mostrado una mejoría significativa en la flexibilidad musical tras el entrenamiento creativo (Baek, 2009; Koutsoupidou, 2008). Sin embargo, Lindblom (2017) muestra una mejoría general más pequeña (además de que 9 de los 16 participantes no mejoran, sino que sufren un leve descenso en la puntuación).

La transformación de la información como factor del pensamiento creativo (Guilford, 1967) ha dependido en gran manera de las pautas para improvisar. Algunas pautas musicales han supuesto una mayor variabilidad generando diferentes timbres a través de una variedad de técnicas, ataques y articulaciones en el piano, y son aquellas basadas en los procesos metafóricos, en el uso de imágenes o ideas extra-musicales para asociarlas con música. La variabilidad técnica y tímbrica se ha conseguido con el uso de diferentes registros de piano, el uso del instrumento de diferentes formas y técnicas para tocarlo, que ha dado lugar a una variedad sonora importante. También los procesos colectivos han sido un impulso para la variabilidad, de hecho, a lo largo del taller hemos observado cómo las improvisaciones a cuatro manos impulsaban la fluidez de ideas y la variabilidad de las mismas. De las cuatro improvisaciones utilizadas para el análisis pre-post en esta sección, aquellas que han sido por parejas han tenido una mayor puntuación, tanto en el inicio como en el final del taller. En el grupo de mayores las improvisaciones colectivas también han sido más largas, con muchas ideas musicales y numerosas propuestas de variación.

Los datos cualitativos han mostrado que las improvisaciones con mayor extensión musical presentan una mayor fluidez de ideas, así como variabilidad de las mismas. En esa misma dirección apuntan los resultados de los análisis de la fluidez ideacional y la variabilidad, que han mostrado que son significativas en el mismo sentido (tienen la misma  $z$  y  $p$  en análisis pre-post en la prueba de Wilcoxon). Sin embargo, los factores de extensión musical y

flexibilidad del MCTM-II han mostrado una baja correlación, aunque estadísticamente significativa. Parece claro que la flexibilidad del MCTM-II (variación de los parámetros de altura, tempo e intensidad) es un factor muy diferente a la “flexibilidad de producto” del TEM (variación de los parámetros de melodía, ritmo y timbre) y por ello ha contribuido con datos complementarios.

### **Dos visiones complementarias de la habilidad formal de los niños/as: los procesos creativos de exploración y elaboración, y la sintaxis musical**

Nuestro estudio ha pretendido acercarse a los procesos creativos y formales de los niños/as desde dos enfoques diferentes. Por un lado, a través del factor de la sintaxis musical (SM) del MCTM-II que estudia la capacidad de estructurar la música, y, por otro lado, a través del método de Kratus (1989) para analizar los procesos creativos que han generado la estructura musical de las improvisaciones. Ambos enfoques han dado resultados complementarios a los que también se han incorporado análisis cualitativos.

La sintaxis musical entendida como la lógica sintáctica de la forma musical (la elaboración, el fraseo o la estructura) ha mejorado tras el taller aumentando una media del 88%. Y especialmente en el grupo de mayores, la SM es el factor musical del MCTM-II que más ha mejorado, pasando de tener la puntuación más baja a la más alta. Otras investigaciones previas también sugieren que los participantes con más experiencia musical deberían tener puntuaciones más altas (Koutsoupidou y Hargreaves, 2009). La edad y la experiencia son factores destacados por numerosas investigaciones previas como decisivos. Algunos autores afirman que la habilidad para construir una forma musical (sintaxis) se desarrolla después de los siete años (Flohr, 1985; Kratus, 1989; Brophy, 2002; Koutsoupidou y Hargreaves, 2009), pero que es a partir de los 10 y más claramente a los 11 cuando observamos una clara intención de forma musical (Swanwick, 1988). También Brophy (2002) confirma tras sus talleres de improvisación que a partir de los 10 años es mayor el desarrollo del ritmo, melodía y forma (repetición y desarrollo).

Sin embargo, otras investigaciones proponen una fecha más temprana para el desarrollo de la forma musical, como el caso de Davies (1992), que ya

identifica en niños/as de 5-7 años características estructurales (finales, frases, repeticiones). También en la presente investigación, se ha reconocido una intención de forma musical en las respuestas de los niños más pequeños, incluso antes del taller, como lo demuestran los comentarios de los expertos y los resultados del factor sintaxis musical-pre en los que el grupo de pequeños obtiene incluso mejores resultados que el de mayores.

La desviación típica ha mostrado la confluencia de ambas mediciones, disminuyendo tanto en la medición de la sintaxis del MCTM-II de ambos grupos, como en todos los procesos creativos al final del taller, suponiendo menos diferencias entre los participantes en el uso de los mismos. Del mismo modo no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos del taller en el uso de los procesos creativos.

El análisis de los cuatro procesos creativos (exploración, desarrollo, repetición y silencio) de las improvisaciones ha arrojado resultados sorprendentes. La importancia de la exploración en las improvisaciones corrobora la idea de la improvisación como proceso de naturaleza exploratoria (Hargreaves y McDonald, 2012) y que entiende la exploración musical como Gardner (1997) basada en impulsos, la generación espontánea o el sentido intuitivo de la forma. Aunque la exploración musical no ha sido el proceso predominante, como en los participantes de 7 a 11 años de la investigación de Kratus (1989, 1994), sí ha sido muy importante en el comienzo de las improvisaciones, así como en muchas otras partes. Sin embargo, nuestros resultados sí coinciden con otros estudios que afirman que la elaboración o el desarrollo es un proceso creativo que aumenta fruto de la experiencia musical y la edad (Brophy, 2002; Kiehn, 2007; Kratus 1989, 1994), ya que los 17 participantes han incrementado considerablemente el tiempo dedicado a procesos de desarrollo musical. La observación de la profesora ha descubierto que los procesos de desarrollo musical más habituales han sido la variación, la yuxtaposición y la elaboración de elementos pre-compuestos sobre los que improvisar. La repetición y el silencio han sido dos procesos muy poco utilizados en las improvisaciones, posiblemente porque como afirma Barret (2006), repetir no es interesante para el niño/a y no es el objetivo de sus creaciones musicales.

Los datos cualitativos han mostrado algunas limitaciones de los procesos creativos. La exploración musical se ha visto limitada por la excesiva carga cognitiva o dificultad técnica de las improvisaciones, especialmente en el grupo de 8-9 años. Y los procesos de desarrollo musical han sido condicionados por la orientación tonal, viéndose limitada la libertad creativa de las elaboraciones musicales, especialmente en el grupo de 10-11 años.

### **Los procesos colectivos como impulsores del pensamiento creativo**

Los resultados cualitativos socioculturales de este estudio muestran cómo la experiencia creativa en grupo ha sido un factor decisivo para el éxito del taller de improvisación en cuanto a desarrollo del pensamiento creativo se refiere. Tanto la improvisación en grupo como la improvisación individual formando parte de una actividad grupal han sido actividades altamente valoradas por los participantes y la profesora. Por ejemplo, la improvisación más valorada por los niños/as, *Tú y yo: acción y emoción*, está basada en un juego. En esta improvisación tocan por parejas y el resto del grupo debe adivinar a qué acción o emoción corresponde. El juego ha generado intensos procesos creativos e interesantes resultados sonoros, además de crear una comunidad creativa.

La intensa interacción social durante el taller de improvisación ha sido una fuente clara de motivación e ilusión para los participantes, impactando en su desarrollo creativo. Datos cualitativos basados en las opiniones de los participantes han mostrado la importancia del ambiente lúdico y placentero; así como la forma cohesionada en la que han funcionado ambos grupos, predominando la colaboración, el respeto y el compañerismo. Otras investigaciones previas han señalado los principales beneficios de la improvisación grupal, y recogemos aquellos que han sido también identificados en nuestro estudio: la alta motivación e implicación de los estudiantes (Lage-Gómez y Cremades, 2019), la música practicada colectivamente se percibe como más placentera y con menos ansiedad escénica (Welch, 2012), se crea un ambiente positivo (Burnard y Boyack, 2013), lúdico y de bienestar (Burnard y Dragovic, 2014), y liberador de la autoexpresión (Wilson y MacDonald, 2016; Kanellopoulos, 2007).

## **Limitaciones y posibilidades de investigación futuras**

Las principales limitaciones y virtudes del estudio han sido derivadas del uso de una metodología mixta, que ha resultado satisfactoria, pero ha complejizado los análisis. El tamaño de la muestra, diecisiete participantes, es muy limitado desde el punto de vista cuantitativo, pero, sin embargo, las casi 100 horas de grabaciones del taller de improvisación han dado lugar a numerosos datos cualitativos y categorías emergentes que no se han tenido en cuenta en el presente estudio.

Por otro lado, el uso del MCTM-II como herramienta para evaluar el desarrollo de la creatividad de los participantes antes y después del taller ha sido más que un instrumento psicométrico, un elemento motivador, estimulante y lúdico, que se ha mostrado confiable y apropiado. Aunque con limitaciones, como el uso exclusivo de la voz y el micrófono en algunos ejercicios, que ha sido intimidante, como ya han mostrado estudios precedentes (Baltzer, 1990; Koutsoupidou y Hargreaves, 2009).

La investigación cualitativa ha sido más que válida para el estudio de la creatividad, siendo importante defender esta metodología necesaria para la observación de procesos psicológicos además de los habituales temas que inciden en el contexto. El futuro de la investigación del pensamiento creativo debe pasar por combinar los enfoques psicológico, sociológico y educativo generando metodologías innovadoras que se aproximen a un fenómeno de gran complejidad que precisa de múltiples miradas y confrontaciones.

## **El futuro: la improvisación como herramienta didáctica**

Por todo lo expuesto hasta aquí, concluimos que la improvisación debe ser una herramienta didáctica cotidiana en las aulas de música de cualquier contexto educativo, pues sus beneficios son numerosos. Como han mostrado los hallazgos cualitativos, las improvisaciones han servido para aprender conceptos básicos del lenguaje musical de forma práctica, motivadora y significativa (véase el caso de Uma o Nube, que han aprendido contenidos de lenguaje musical a través de la práctica de la improvisación), y además globalizar o generalizar aprendizajes, a través de la interacción de la teoría musical, el entrenamiento del oído, la técnica, la interpretación musical y la

autoexpresión creativa. Por ejemplo, las escalas musicales y la habilidad de coordinar las manos han sido dificultades pianísticas identificadas en las improvisaciones, que han aparecido de forma espontánea y poco deliberada.

Otros estudios precedentes han demostrado que la improvisación es considerada una de las prácticas musicales más integrativas, ya que desarrolla diversas habilidades rítmicas, melódicas, armónicas y expresivas (Biasutti, 2015), técnicas y de lectura musical (Scott, 2007), así como complejos procesos cognitivos (Biasutti, 2017).

Por otro lado, la improvisación musical como herramienta didáctica flexible ha sido respetuosa con distintas actitudes identificadas en los participantes del taller (desde la inhibición o timidez inicial, al fuerte compromiso, la búsqueda de libertad, ilusión con poco esfuerzo o ganas de jugar), permitiendo que los participantes sean protagonistas y constructores de su propio aprendizaje. Las improvisaciones han permitido crear un espacio libre de juicio, en el que los participantes se han sentido libres de actuar, tal y como ellos mismos han expresado, en línea con investigaciones como Hickey (2015), y dando lugar a productos creativos con gran intencionalidad, como en estudios precedentes (Custodero, 2007).

Las posibilidades de la improvisación musical como estrategia didáctica todavía están por ser concretadas en un campo de estudio prometedor. Los resultados de esta Tesis Doctoral reafirman el impacto de la educación musical, y específicamente de la improvisación y el pensamiento creativo, en las vidas, aprendizajes y procesos humanos.



## 7. REFERENCIAS

- Addison, R. (1988). A New Look at Musical Improvisation in Education. *British Journal of Music Education*, 5(3), 255-267.
- Alcalá-Galiano, C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación: estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Repositorio UAM Biblioteca.
- Alperson, Ph. (1984). On Musical Improvisation. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 43, 17-29.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer-Verlag.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Westview.
- Amchin, R. (1995). *Creative musical response: The effects of student-teacher interaction on the improvisation abilities of fourth- and fifth-grade students*. Tesis doctoral sin publicar, University of Michigan, Ann Arbor.
- Aróstegui, J. L., Stake, R. y Simons, H. (2004, September 27). Music education for the 21st century: Epistemology and ontology as bases for student aesthetic education. *Education Policy Analysis Archives*, 12(54).
- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en educación musical: Del genio artístico al trabajo colectivo. *Educação, Revista do Centro de Educação*, 37(1), 31-44.
- Aróstegui, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 145-159.
- Azzara, C. D. (1993). Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. En R. Colwell (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 171-187). Schirmer Books.
- Azzara, C. D. y Snell, A. (2015). Collegiate Musicians Learning to Improvise. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 204, 63-84.



- Auh, M. (1997). Prediction of musical creativity in composition among selected variables for upper elementary students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 133*, 1–8.
- Baek, J. (2009). *The effects of music instruction using picture books and creative activities on musical creativity, music aptitude, and reading ability of young children*. (Tesis doctoral). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3361830)
- Baer J. (1997). Gender differences in the effects of anticipated evaluation on creativity. *Creativity Research Journal, 10*, 25–31.
- Baer, J., y McKool, S. S. (2009). Assessing creativity using the consensual assessment technique. En *Handbook of Research on Assessment Technologies, Methods, and Applications in Higher Education* (pp. 65–77). IGI Global.
- Baltzer, S. (1988) Validation Study of a Measure of Musical Creativity. *Journal of Research in Music Education, 36* (4), 232-249.
- Baltzer, S. (1990). *A factor analytic study of musical creativity in children in the primary grades* (Tesis de doctorado, Indiana University). Dissertation Abstracts International, 51 (07), 2306.
- Barbot, B. y Lubart, T. (2007). Test d'expression musicale (TEM). Version 3 (2002-2007). Sin publicar.
- Barbot, B., Lubart, T. (2012). Creative thinking in music: Its nature and assessment through musical exploratory behaviors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6* (3), 231-242.
- Barrett, M. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education, 14*(3), 201-220.
- Barrett, M. S., y Gromko, J. E. (2007). Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music, 35*(2), 213–230.
- Beaty, R (2015). The neuroscience of music improvisation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 51*, 108-117.

- Beegle, A. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education, 58*(3), 219-239.
- Berkowitz, A. (2010). *The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment*. Oxford University Press.
- Berliner, P. (2002). Las vicisitudes del solista. Quince segundos para decidirse. En G. Collado (Ed.), *Doce Notas Preliminares: Improvisación, crear en el momento*. Doce Notas, 10, 91-108.
- Berliner, P. (1997). Give and take: The collective conversation of jazz performance. En R.K. Sawyer (Ed.), *Creativity in performance* (pp. 9-41). Ablex.
- Bernard, H. y Stringham, D. (2016). A national survey of music education majors' confidence in teaching improvisation. *International Journal of Music Education, 34*(4), 383-390.
- Biasutti, M., y Frezza, L. (2009). Dimensions of music improvisation. *Creativity Research Journal, 21*(2-3), 232-242.
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in Psychology, 6*(614).
- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-8.
- Borgo, D. (2007). Free Jazz in the Classroom: An Ecological Approach to Music Education. *Jazz Perspectives, 1*(1), 61-88.
- Brophy, T. S. (2001). Developing Improvisation in General Music Classes. *Music Educators Journal, 88*(1), 34-53.
- Brophy, T. S. (2002). The Melodic Improvisations of Children Aged 6-12: A developmental perspective. *Music Education Research, 4*(1), 73-92.
- Brophy, T. S. (2005). A Longitudinal Study of Selected Characteristics of Children's Melodic Improvisations. *Journal of Research in Music Education, 53*(2), 120-133.

- Burnard, P. (2000). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, 17(3), 227-245.
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19, 157-172.
- Burnard, P. (2012). Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (ed.) *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (pp. 5-27). Routledge.
- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. En P. Burnard y R. Murphy, *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). Routledge.
- Burnard, P. y Boyack, J. (2013). Engaging interactively with children's group improvisation. En P. Burnard & R. Murphy (Eds.), *Teaching Music Creatively* (pp. 25-36). London: Routledge.
- Burnard, P. & Dragovic, T. (2014). Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing, *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371-392.
- Campbell, P.S. (2009). Learning to Improvise Music, Improvising to Learn Music. En B. Nettl y G. Solis (Eds.), *Musical Improvisation: Art, education and society* (pp.119-142). University of Illinois Press.
- Clark, T., Williamon, A. y Aksentijevic, A. (2012). Musical Imagery and imagination: The function, measurement, and application of imagery skills for performance. En D. Hargreaves, D. Miell y R. MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations* (pp. 351-365). Oxford University Press.
- Cohen, V. (1980). *The emergence of musical gestures in kindergarten children*. Tesis doctoral sin publicar, University of Illinois, Urbana. Dissertation Abstract International, 41(11), 4637A.
- Coleman, S. (1922). *Creative music for children*. Putman.
- Cook, N. (2018). *Music as creative practice*. Oxford University Press.

- Coulson, A. N., y Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, 31(4), 428-441.
- Crawford, L. (2016). Composing in groups: creative processes of third and fifth grade students. Faculty of the Thornton School of Music, University of Southern California (Tesis doctoral sin publicar)
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. Nueva York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow in everyday life*. HarperCollins Publishers.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (Eds.) (1976). Implicaciones educativas de la creatividad (pp. 113-129). Anaya, D.L. (Obra original publicada en 1967).
- Custodero, L. A. (2007). Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: A phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, 24(1), 77-98.
- Davies, C. (1992). Listen to my song: A study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19-48.
- Dalcroze, E.J. (1921). *Rhythm, Music and Education*. G.P. Putnam's Sons.
- Davies, C. (1992). Listen to my song: A study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19-48.
- De Bono, E (1994). *El pensamiento creativo*. Paidós.
- De la Torre, S. (1995). *Evaluación de la creatividad*. Escuela Española.
- De la torre (2006): Los cuatro puntos cardinales en la evaluación de la creatividad. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.) *Comprender y evaluar la creatividad*, 2 (pp. 143-154). Editorial Aljibe.

- Decreto 198/2007 polo que se establece a ordenación do grao elemental das ensinanzas de réxime especial de música (2007, 27 de setembro). Xunta de Galicia. DOGA nº 207.
- Decreto 60/2007, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. Suplemento al N° 114. (2007, 7 de junio). Gobierno de Castilla y León. BOCYL nº 110/2007.
- Decreto 105/2014, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (2014, 4 de setembro). Xunta de Galicia, DOGA nº 171.
- Delalande, F (2013). Las conductas musicales. Editorial Universidad de Cantabria. (Primera edición publicada en 1993)
- Deliege, I. y Richelle, M. (2006). The spectrum of musical creativity. En I. Deliege and M. Richelle (eds.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (pp. 1-6). Taylor & Francis.
- Després, J.P., Burnard, P., Dubé, F., y Stévance, S. (2016). Expert improvisers in Western classical music learning pathways. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 167-179.
- Díaz, M. (2005). Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica. *Eufonía Didáctica de la música*, 35, 68-80.
- Díaz, M (2007). Creatividad, una constante en el currículo. En M. Díaz y M.E. Riaño, *Creatividad en educación musical* (pp.19-28).
- Dingle, R. (2006). *Relationships between adolescents' stabilized music aptitudes and creative thinking abilities in music*. ProQuest Dissertations & Theses Global (305278495). Descargado de <https://search.proquest.com/docview/305278495?accountid=14542>
- Dobbins, B. 1980. Improvisation: An Essential Element of Musical Proficiency. *Music Educators Journal* 66 (5): 62–68.
- Doig, D. (1941). Creative music: I. Music composed for a given text. *Journal of Educational Research*, 35, 262 - 275.

- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. (Primera edición publicada en 1990).
- Eisner, E.W (1996). Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in search of Practice. En D. Boughton, E. W. Eisner y J. Ligtoet (Eds.), *Evaluating and Assessing the visual Arts in Education: International perspectives* (pp.1-16). Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of work and organizational psychology*, 5(1), 105-123.
- Flick, U (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flohr, J.W (1981). Musical Improvisation Behavior of Young Children. (Paper presented at the National Conference). *Music Educators National Conference*, Bethesda, Estados Unidos.
- Flohr, J.W. (1984). Young Children's Improvisations: A Longitudinal Study. (Paper presented at the National Conference). *Music Educators National Conference*, Chicago, Estados Unidos.
- Flohr, J.W. (1985). Young children's improvisations: Emerging creative thought. *Creative Child and Adult Quarterly*, 10(2), 79-85.
- Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Visor.
- Folkestad, G., Hargreaves, D. J., y Lindström, B. (1998). Compositional strategies in computer-based music-making. *British Journal of Music Education*, 15, 83-97.
- Folkestad, G. (2012). Digital tools and discourse in music: The ecology of composition. En D. Hargreaves, D. Miell y R. MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations* (pp.193-205). Oxford University Press.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science. A History of the Cognitive Revolution*. Basic Book.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós. (1ª edición publicada en 1982).

- Gardner, H. y Winner, H. (1997). El niño es el padre de la metáfora. En H. Gardner (Ed.), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad* (pp.180-189). Paidós. (1ª edición publicada en 1982).
- Giglio, M. (2013). Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 80-89.
- Giráldez, A. (2007). La composición en el aula. En F. López, *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 27-36). Editorial Graó.
- Glaveanu, V.P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E.P., Corazza, G.E., Hennessey, B., Kaufman, J.C., Lebeda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I.J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D.K., Neves-Pereira, M.S., y Sternberg, R.J. (2019). Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto. *Journal of Creative Behaviour*, 54, 741-745.
- Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Editorial Graó.
- Gordon, E. E. (1986). *Manual for the Primary Measures of Music Audiation and the Intermediate Measures of Music Audiation*. G.I.A. Publications Inc.
- Gorder, W. D. (1980). Divergent Production Abilities as Constructs of Musical Creativity. *Journal of Research in Music Education*, 28(1), 34-42.
- Guderian, L.V. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today*, 25(3), 6-14.
- Guilbault, D. (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.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, McGraw-Hill.
- Guilford, J.P. (1976). Los factores que favorecen y obstaculizan la creatividad. En J. Curtis, G. Demos y E. Torrance (Eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad* (pp. 113-129). Anaya, D.L. (1ª edición publicada en 1967)
- Guilford, J.P (Ed.) (1983). *Creatividad y educación*. Paidós Ibérica. (1ª edición publicada en 1971).

- Gruenhagen, L. y Whitcomb, R. (2014). Improvisational practices in elementary general music classrooms. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 379-395.
- Hernández-Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill Education.
- Hagedorn, V. (1997). *An investigation into musical thinking of deaf children*. Tesis Doctoral sin publicar. Descargada de ProQuest.
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Institute of Education University College.
- Hamilton, A. (2000). The art of improvisation and the aesthetics of imperfection. *The British Journal of Aesthetics*, 40(1), 68–185.
- Harris, R., de Jong, B. M. (2015). Differential parietal and temporal contributions to music perception in improvising and score-dependent musicians, an fMRI study. *Brain Research*, 1624, 253–264.
- Harris, R., van Kranenburg, P. y de Jong, B. M. (2016). Behavioral quantification of audiomotor transformations in improvising and score-dependent musicians. *Plos One*, 11(11), Article e0166033.
- Hargreaves, D. (1999). Developing Musical Creativity in the Social World. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity Conference, 22-34.
- Hargreaves, D. J., y North, A. C. (Eds.). (1997). *The social psychology of music*. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. y MacDonald, R. (2012). Designing Improvisation: Intercultural Collaboration and Musical Imagination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 14-20.
- Hemsey de Gainza, V (1983). *La Improvisación musical*. Ricordi americana.
- Hennessey, B. y Amabile, T. (1988). The conditions of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 11-38). Cambridge University Press.



- Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., y Ward, F. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow* [Faure report]. UNESCO.
- Hernández-Torrano, D. y Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking Skills and Creativity*, 35(100635).
- Hickey, M (1995). *Qualitative and Quantitative relationships Between Children's Creative musical thinking processes and products*. Tesis Doctoral sin publicar, Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Hickey, M. (1997). The computer as a tool in creative music making. *Research Studies in Music Education*, 8, 56 –70.
- Hickey, M (2001). An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234-244.
- Hickey, M. (2002). *The assessment of creativity in children's musical improvisations and compositions*. En Proceedings of the 10th Anniversary European Society for the Cognitive Sciences of Music, Musical Creativity Conference. Liege: University of Liege.
- Hickey, M. y Webster, P.R. (2001). Creative thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19-23.
- Hickey, M., y Lipscomb, S. D. (2006). How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking: Multidisciplinary research in theory and practice. En I. Deliege, y G. A. Wiggins (Eds.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Psychology Press.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be “taught”? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285 - 299.
- Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425-445.
- Higgins, L. y Campbell, P.S. (2010). *Free to Be Musical: Group Improvisation in Music*. Rowan & Littlefield.

- Higgins, L. y Mantie, R. (2013). Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Musical Educators Journal*, 100(29), 38-44.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). Freedom and constraint in creativity. En R. J. Sternberg, *The Nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 202-219). Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P. N. (2002). How Jazz Musicians Improvise. *Music Perception*, 19(3), 415-442.
- Kanellopoulos, P. (1999). A children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music*, 27, 175-191.
- Kanellopoulos, P. A. (2007). Children's early reflections on improvised music making as the wellspring of musico-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119-141.
- Kanellopoulos, P. (2015). Musical Creativity and "the Police". En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (318-339). Oxford University Press.
- Kenett, Y.N., Levy, O., Kenet, D.Y., Stanley, H.E., Faust, M., y Havlin, S. (2018). Flexibility of thought in high creative individuals represented by percolation analysis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(5), 867-872.
- Kenny, B. J. y Gellrich, M. (2002). Improvisation. En R. Parncutt y G. McPherson (Eds.), *The Science and psychology of Music Performance* (pp. 116-134).
- Kiehn, M. (2000). A study of the development of music creativity in Elementary School Students. Tesis Doctoral. University of Colorado. UMI.
- Kiehn, M. (2003). Development of Music Creativity among Elementary School Students. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 278-288.
- Kiehn M. T. (2007). Creative thinking: Music improvisational skills development among elementary school students. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 1-13.
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of Different Teaching Styles on the Development of Musical Creativity: Insights from Interviews with Music Specialists. *Musicae Scientiae*, 12(2), 311-335.

- Koutsoupidou, T. y 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.
- Kord, J (1983). Procedimientos que desalientan al niño creativo. En J.P. Guilford (Ed.), *Creatividad y educación* (pp. 24-36). Paidós Ibérica.
- Kratus, J. (1989). A Time Analysis of the Compositional Processes Used by Children Ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37(5).
- Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal*, 76(9).
- Kratus, J. (1991a). Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 36–40.
- Kratus, J. (1991b). Orientation and Intentionality as Components of Creative Musical Activity. *Research perspectives in Music Education*, 2, 4-8.
- Kratus, J. (1994). Relationships Among Children's Music Audiation and Their Compositional Processes and Products. *Journal of Research in Music Education*, 42(2), 115–130.
- Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, 26(1), 27–38.
- Kratus, J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26, 27–38.
- Lage-Gómez, C. y Cremades-Andreu, R. (2019). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education, *Thinking Skills and Creativity*, 31, 232–242.
- Lange, B. R. (2011). Teaching the ethics of free improvisation. *Critical Studies in Improvisation*, 7(2), 1–11.
- Larsson, C. y Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in General Music Education: A literature review. *British Journal of Music Education*, 36 (1), 49-67.
- Lasky, D. y Yoon. S. A. (2020). Creative classroom for everyone: An introduction to a small 'c' creativity framework, *Thinking Skills and Creativity*, 36.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

BOE núm. 106, de 04/05/2006.

Lindblom, S. (2017). *The Magic Tree of Music: Exploring the Potential of World Music Workshops as a Catalyst for Creativity in Children*. <https://doi.org/10.25904/1912/1598>. Tesis doctoral. <https://research-repository.griffith.edu.au/>

Loui, P. (2018). Rapid and flexible creativity in musical improvisation: Review and a model. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423, 138-145.

Lowry, J. (1980). *The effect of three creativity instructional methods on the creative thinking of gifted elementary school children*. Tesis doctoral sin publicar, University of South Florida, Tampa.

Lubart, T., Zenasni, F., y Barbot, B. (2013). Creative Potential and Its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1, 41-50.

MacDonald, R., Wilson, G. y Miell, D. (2012). Improvisation as a creative process within contemporary music. En D. Hargreaves, D. Miell y R. MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations* (242-256). Oxford University Press.

Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484-495.

Matthews, W. (2002). Quince segundos para decidirse. En G. Collado (Ed.), *Doce Notas Preliminares: Improvisación, crear en el momento*. Doce Notas, 10, 15-39.

McPherson, G. (1993). Evaluating Improvisational Ability of High School Instrumentalists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 77, 11-20. University of Illinois Press on behalf of the Council for Research in Music Education.

Moorhead, G. y Pond, D. (1978/ 1941-1951). *Music of young children*. Pillsbury Foundation for the advancement of Music Education. (Obra original publicada en 1941).

- Navarro, L. (2018). An assessment Model to Review Musical Patterns for Improvisation: A Questionnaire to Evaluate Creative Processes in Music Education. En T. Brophy y M. Fautley (Eds.), *Context Matters. Selected papers from the Sixth International Symposium on Assessment in Music Education* (pp. 235-251). GIA Publications Inc.
- Navarro, L. y Aróstegui, J.L. (2020). Impulsando el pensamiento creativo en las aulas: la improvisación musical. En A. Murillo, J. Tejada, M.E. Riaño, N. Berbel y R. Morant (Eds.), *Escuelas creadoras: Escuelas del cambio. El arte como herramienta de transformación* (pp. 55-76). EdictOràlia Llibres i Publicacions.
- Navarro, L. y Chacón-López, H. (2021). The impact of musical improvisation on children's creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 40 (100839).
- Nettl, B. (1998). An Art Neglected in Scholarship. En B. Nettl y M. Rusell (Eds.) *Course of Performance, studies in the world of musical improvisation* (pp. 1-23). University of Chicago Press.
- Nettl, B. (2004). Reflexiones en torno a la improvisación: un análisis comparativo. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 28, 72-88.
- Nijstad, B. A., De Dreu, C. K. W., Rietzschel, E. F. y Baas, M. (2010). The dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *Eur Rev Soc Psychol*, 21, 34-77.
- Ninh, L. Q. (2002). Abecedario (incompleto) sobre la improvisación. En G. Collado (Ed.), *Doce Notas Preliminares: Improvisación, crear en el momento*. Doce Notas, 10, 128-160.
- Odena, O. (2018). *Musical Creativity Revisited: Educational Foundations, Practices and Research*. Routledge.
- Odena, O. (2012a). Perspectives on musical creativity: Where next?. En O. Odena (Ed.), *Musical creativity: insights from music education research* (pp. 201-213). Ashgate.
- Odena, O. (2012b). Creativity in the secondary music classroom. En G.E McPherson y G. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education*, 7, 512-529. Oxford University Press.

- Odena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 99-115). Editorial Graó.
- Odena, O. y Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. En O. Odena (Ed.), *Musical creativity: insights from music education research* (pp. 29-47). Ashgate.
- Odena, O., Plummeridge C. y Welch G. (2005). Towards an understanding of creativity in music education: A qualitative exploration of data from English secondary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163, 9-18.
- ORDEN, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón. (2007, 3 de mayo). Gobierno de Aragón.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revis-ta Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.
- Piaget, J (2011). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica. (1ª edición publicada en 1947).
- Pressing, J. (1984). Cognitive Processes in Improvisation. En W.R Crozier y A. J. Chapman (Eds.), *Cognitive Processes in the Perception of Art* (pp. 345-363). Elsevier Science Publishers B.V.
- Pressing, J. (1988): Improvisation: Methods and Models. En J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The Psychology of Performance, Improvisation and composition* (pp. 130-177). Oxford University Press.
- Policastro, E., y Gardner, H. (1999). From case studies to robust generalizations: An approach to the study of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 213-225). Cambridge University Press.
- Randles, C y Muhonen, S. (2014). Validation and further validation of a measure of creative identity among USA and Finland pre-service music teachers.

*British Journal of Music Education*, 2015, 32(1), 51–70. Primera edición online, publicada en 2014, Cambridge University Press.

Real Decreto 1577/2006 por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (22 de diciembre de 2006). Gobierno de España. BOE n.º 18, 2007.

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education, Advancing the Vision*. Prentice Hall.

Rozman, J. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, 57(1), 61-76,

Rowe, V., Triantafyllaki, A., y Anagnostopoulou, X. (2015). Young pianists exploring improvisation using interactive music technology. *International Journal of Music Education*, 33(1), 113–130.

Runco, M.A (1986). Flexibility and originality in children´s divergent thinking. *The journal of psychology interdisciplinary and applied*, 120 (4), 345-352.

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.

Runco, M. A. y Albert, R. (1998) Creativity Research. A Historical View. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 16-31). Cambridge University Press.

Saggar, M., Quintin, E., Bott, N.T., Kienitz, E., Chien, Y., Hong, D.W., Liu, N., Royalty, A., Hawthorne, G., y Reiss, A.L. (2017). Changes in Brain Activation Associated with Spontaneous Improvisation and Figural Creativity After Design-Thinking-Based Training: A Longitudinal fMRI Study. *Cerebral Cortex*, 27, 3542–3552.

Santrock, J.W. (2006) *Psicología del Desarrollo. El ciclo vital*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

Sarath, E. (2002). Improvisation and Curriculum Reform. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 188–198). Oxford University Press.

Sawyer, R.K. (2006a). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.

- Sawyer, P.K. (2008). Improvisation as a Pedagogical Practice. *Critical Studies in Improvisation*, 3(2), 1-4.
- Sawyer, P.K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.
- Schaffer, M. (1967). *Limpieza de oídos*. Ricordi Americana.
- Schmidt, C. y Sinor, J. (1986). An Investigation of the Relationships among Music Audiation, Musical Creativity, and Cognitive Style. *Journal of Research in Music Education*, 34 (3), 160-172.
- Scott, J. (2007). Me? Teach Improvisation to Children? *General music Today*, 20(2), 6-13.
- Seoane, P. (2020). *Regla y tiempo real. Improvisación, interpretación y ontología de la obra musical*. Athenaica Ediciones.
- Siljamäki, E. y Kanellopoulos, P. (2020) Mapping visions of Improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 113 –139.
- Simonton, K. (1997). Historiometric studies of creative genius. En M. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (pp. 3–28). Hampton.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. (1992). Creativity: Its Nature and Assessment. *School Psychology International*, 13, 243-253.
- Sternberg, R. J. (2017). Teaching for Creativity. En R. A. Beghetto y J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (pp. 355-380). Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T. (1998). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Swanner, D.L. (1985). Relationships between musical creativity and selected factors, including personality, motivation, musical aptitude, and



- cognitive intelligence as measured in third grade children. *Dissertation Abstracts International: Music Education*, 46(12), 3646.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. Routledge.
- Swanwick, K., y Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339.
- Swanwick, K. (1991). Further Research on the Musical Development Sequence. *Psychology of Music*, 19(1), 22-32.
- Swanwick, K (2006). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata. (1ª edición publicada en 1988).
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall.
- Torrance, E. P (1963). Explorations in creative thinking in the early school years: A progress report. En C. W. Taylor y F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 173-189). Wiley.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Technical-norms manual*. Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. y Myers, R.E. (1976). *La Enseñanza creativa*. Aula XXI Educación Abierta/Santillana. (1ª edición publicada en 1970).
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Scholastic Testing Service.
- Vaughan, M. M. (1977). Musical creativity: its cultivation and measurement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 72-77.
- Vaughan, M.M. y Myers, R.E. (1971). An examination of musical processes as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education*, 19, 337- 341.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Editorial Trotta.
- Vold, J.N. (1986). *A study of musical problem-solving behavior in kindergarten children and a comparison with other aspects of creative behavior*. Tesis doctoral sin publicar. University of Alabama, Estados Unidos.

- Vygotsky, L. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal. (1ª edición 1986).
- Vygotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 1., Problems of general psychology* (pp. 39–285). Plenum Press.
- Wang, C., y Kageff, L. (1985, March). Effects of two modes of teaching on musical creativity of second graders. *MENC Southern Division Conference*, Mobile, Estados Unidos.
- Webster, P. (1977). A factor of intellect approach to creative thinking in music. *Dissertation Abstracts International*, 38(6), 3136A.
- Webster, P. (1979). Relationship Between Creative Behavior in Music and Selected Variables as Measured in High School Students. *Journal of Research in Music Education*, 27(4), 227–242.
- Webster, P. (1983). An assessment of musical creative thinking in young children: Technical Report. En *Contributions to Symposium/83 Bowling Green Research*, (pp. 100-123). Bowling Green State University.
- Webster, P. (1987a). Conceptual bases for creative thinking in music. En J. Peery, I. Peery, y T. Draper (Eds.), *Music and child development* (pp. 158-174). Springer-Verlag.
- Webster, P. (1987b). Refinement of a measure of creative thinking in music. En C. Madsen y C. Prickett (Eds.), *Applications of research in music behavior* (pp. 257-271). University of Alabama Press.
- Webster, P., Yale, C., y Haefner, M. (1988). Test-Retest reliability of Measures of Creative Thinking in Music for children with formal music training (poster). *MENC National In-Service Meeting*, Indianapolis, Estados Unidos.
- Webster, P. (1989). Creative thinking in music: The assessment question. En J.W. Richmond (Ed.), *The proceedings of the Suncoast Music Education Forum on Creativity* (pp 40-74). Tampa, Estados Unidos.

- Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22–28.
- Webster, P. (1994). *Measure of Creative Thinking in Music-II (MCTM-II). Administrative Guidelines*. Manuscrito sin publicar, Northwestern University. Descargado de <http://www.peterrwebster.com>
- Webster, P. R. (2002). Creativity and music education: Creative thinking in music: Advancing a model. *Creativity and music education*, 1(33).
- Webster, P. R. (2014). 2014 Senior Researcher Award Acceptance Address: Cautious Optimism for the Future of Research in Music Teaching and Learning. *Journal of Research in Music Education*, 62(3), 203-214.
- Webster, P.R. (2016). Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. *Music Educators Journal*, 102(3), 26-32.
- Welch, G.F. (2012). Musical creativity, biography, genre and learning. En D. Hargreaves, D. Miell y R. MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations* (pp. 385-398). Oxford University Press.
- Whitcomb, R. (2010). Rhythmic Characteristics of Improvisational Drumming Among Preschool Children, *Research & Issues in Music Education*, 8(1).
- Wiggins, J. (1999). Teacher Control and Creativity. *Music Educators Journal*, 85(5), 30–44.
- Wiggins, J. (2005). Fostering Revision and Extension in Student Composing. *Music Educators Journal*, 91(3), 35-42.
- Wilson, G. y MacDonald, R. (2016). Musical choices during group free improvisation: A qualitative psychological investigation. *Psychology of Music*, 44(5).
- Wolfe, E. W. y Linden, K.W. (1991). *Investigation of the Relationship between Intrinsic Motivation and Musical Creativity*. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Wright, R. y Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music education*, 27(1), 71–87.

## 8. ANEXOS

### BLOQUE I: DOCUMENTACIÓN PARA LA SELECCIÓN DE PARTICIPANTES Y OBTENCIÓN DE LOS PERMISOS

ANEXO I-A	Correo electrónico enviado al conservatorio y a las escuelas de música
ANEXO I-B	Carta dirigida a las familias
ANEXO I-C	Consentimiento informado
ANEXO I-D	Autorización del Comité de Ética de la Universidad de Granada
ANEXO I-E	Solicitud a Inspección educativa de la Xunta de Galicia

### BLOQUE II: DOCUMENTACIÓN PARA EL MCTM-II (WEBSTER, 1994)

ANEXO II-A	Manual de instrucciones del test Medida del Pensamiento Creativo en música.
ANEXO II-B	Currículum Vitae de los jueces
ANEXO II-C	Materiales entregados a los jueces: Planilla evaluadora e instrucciones
ANEXO II-D	Imágenes para el “Viaje espacial” del MCTM-II

### BLOQUE III: MATERIALES UTILIZADOS PARA EL TALLER DE IMPROVISACIÓN

ANEXO III-A	Guía de observación de la profesora-investigadora
ANEXO III-B	Tabla de registro
ANEXO III-C	Preguntas semiestructuradas
ANEXO III-D	Improvisaciones utilizadas (Instrucciones y partituras)
ANEXO III-E	Registro de los vídeos de las sesiones

### BLOQUE IV: TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS, CUESTIONARIOS, MURALES DE CLASE Y CORREOS ELECTRÓNICOS

ANEXO IV-A	Cuestionario inicial-ficha del alumno/a
ANEXO IV-B	Transcripción <i>¿Qué es improvisar?</i> (sesión colectiva 1, 25/1/2019)
ANEXO IV-C	Transcripción <i>Juego de Originalidad</i> (sesión colectiva 1, 1/2/2019)
ANEXO IV-D	Transcripción de frases de los murales (sesión colectiva 5, 22/2/2019)
ANEXO IV-E	Entrevistas a los participantes a mitad del taller (marzo, 2019)
ANEXO IV-F	Cuestionarios finales a los participantes (abril, 2019)
ANEXO IV-G	Entrevistas finales a los participantes (abril, 2019)
ANEXO IV-H	Entrevistas finales a las familias (abril, 2019)
ANEXO IV-I	Selección de correos electrónicos intercambiados con las familias

## **ANEXOS BLOQUE I**

DOCUMENTACIÓN PARA LA SELECCIÓN DE  
PARTICIPANTES Y OBTENCIÓN DE PERMISOS

## ANEXO I-A

### Correos electrónicos informativos enviados al Conservatorio y a las escuelas de música

← Proyecto de investigación

 CMUS PROFESIONAL DE SANTIAGO <cmus.santiago@edu.xunla.es>  
 Mié 03/10/2018 8:52

Para: Usted

Buenos días Laura:

Podemos concertar la cita cuando desees y vemos si podemos ayudarte.  
 Un saludo,

J. Luis Quintás.  
 Director

----- Mensaje de Laura Navarro Ramon <lauritanavarro@msn.com> -----  
 Data: Tue, 2 Oct 2018 11:37:40 +0000  
 De: Laura Navarro Ramon <lauritanavarro@msn.com>  
 Asunto: Proyecto de investigación  
 A: "cmus.santiago@edu.xunla.es" <cmus.santiago@edu.xunla.es>

**A la atención de la dirección del centro**

Buenos días,

Me gustaría solicitar una cita con la dirección del centro o jefatura de estudios para poder explicar un proyecto de investigación educativa para el que solicito su colaboración. Se trata de un proyecto de investigación educativa sobre la creatividad musical, que forma parte de mi tesis doctoral que estoy realizando en la Universidad de Granada y cuya parte empírica me gustaría poder realizar en el Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela.

Me gustaría poder tener una reunión para contarles en qué consistiría el proyecto y todos los detalles que consideren oportuno.  
 Gracias por su atención,  
 Un cordial saludo.

Laura Navarro Ramón  
 (+34) 628 90 97 17

← Estudio /Taller creatividad 5

Buenas tardes,  
 Soy Laura Navarro, que acabamos de hablar por teléfono. Como os comentaba por teléfono, creo que Alfaia es una escuela de música de referencia en Santiago, donde se da importancia a la creatividad, y por ello igual puede haber familias interesadas en participar en este estudio. Aquí van los datos sobre el estudio al que les invito a participar :

**Taller de creatividad e improvisación (investigación doctoral de la Universidad de Granada)**  
 Dirigido a : Alumnos/as de piano de 8 a 11 años  
 Lugar: Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela  
 Horario : Viernes a las 18h (alumnado 10-11 años)  
                   Viernes a las 19h (alumnado 8-9 años)  
 Duración: Segundo trimestre  
 Comienzo: Próxima semana! Viernes 25 de enero.  
 Gratuito. Plazas limitadas.  
 Inscripción e información: Laura Navarro 628 90 97 17 / lauritanavarro@correo.ugr.es

Es un taller de creatividad musical e improvisación al piano, que en realidad es la parte empírica de mi tesis doctoral. Estoy investigando sobre el tema y decidí llevarlo a cabo allí como centro aglutinador, al que pudieran acudir niños y niñas de diferentes escuelas. Me encantaría que pudierais enviar a algún alumno que pueda interesarle. Es gratuito y la duración es este segundo trimestre, a razón de 1h a la semana. Los grupos son reducidos (en torno a 8 alumnos), los viernes, a las 18h (10-11 años) y a las 19h (8 y 9 años).

Sé que a estas alturas del curso es difícil, ha habido mucha gente interesada pero organizar los horarios son complicados. Para mi es muy importante porque bueno, es mi tesis doctoral. Y para ellos creo que es una oportunidad de trabajar aspectos diferentes con el instrumento, puede ser bastante motivador, van a aprender diferentes tipos de improvisaciones. Yo no soy profesora del conservatorio ni de ninguna otra escuela en este momento, así que esta actividad es puntual y no hace competencia ninguna a vuestra tarea formativa.

Sin más, os envío adjunto el documento que es un poco serio el formato porque sigue los criterios de la comisión de ética de la Universidad de Granada (donde estoy haciendo mi tesis doctoral), porque es la información que va con el consentimiento informado, pero allí puedes ver un poco mejor en qué consiste.

Gracias por vuestra colaboración, si quierdes puedo pasarme por la escuela, si necesitáis cualquier información o para hablar con cualquier profesor, alumno, familiar...

Muchas gracias por vuestra atención,  
 Un afectuoso saludo

Laura Navarro

## ANEXO I-B

### Carta dirigida a las familias

---

Estimadas familias,

Por medio de la presente propongo la participación de sus hijos/as en un TALLER DE IMPROVISACION MUSICAL (piano) durante el 2º trimestre de este curso.

Se trata de una investigación doctoral sobre el desarrollo de la creatividad que estoy realizando en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada y cuya parte empírica va a desarrollarse en el Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela.

El desarrollo de la creatividad es un tema fundamental para la formación artística de todo músico, por ello además de estar profundamente agradecida por vuestra colaboración con esta investigación, pienso que es una oportunidad para el alumnado. Normalmente, los pianistas no tenemos a menudo la oportunidad de tocar en grupo y sentir la satisfacción y la emoción que ello conlleva, así como el desarrollo de las capacidades de escucha o comunicación. Este taller puede generar ilusión en alumnado desmotivado, plantear importantes retos al alumnado de alto rendimiento, proponer nuevas perspectivas de la práctica instrumental, y en definitiva, ser una experiencia diferente y gratificante con el instrumento.

¿En qué va a consistir? ¿Cómo va a desarrollarse?

Los/as niños/as van a realizar al inicio y al final del trimestre un test de creatividad musical (MTMC-II) que consiste en una serie de ejercicios planteados como juegos improvisatorios. Y asistirán a 1 hora a la semana a un taller/clase colectiva de improvisación donde el ambiente será distendido, motivador e inspirador. Las sesiones serán grabadas para su análisis (todo bajo estricto cumplimiento de las normas de protección de datos de toda investigación).

Dos grupos de alumnos/as, (con experiencia previa en piano de mínimo un año).

Grupo 1: alumnado de 8-9 años // Viernes de 19 a 20h / Aula 28

Grupo 2: alumnado de 10-11 años // Viernes de 18 a 19h/ Aula 28

Más información: REUNIÓN INFORMATIVA VIERNES 11 DE ENERO 19H

Puedes preguntar sobre este proyecto a tu profesor/a de piano, al director del departamento - Javier Otero-, o al director del centro – José Luis Quintás.

También puedes contactarme directamente: [lauritanavarro@correo.ugr.es](mailto:lauritanavarro@correo.ugr.es) / 628 90 97 17

Inscripción y reserva de plaza:

-Enviar NOMBRE de ALUMNO/A Y EDAD + TELÉFONO o CORREO DE CONTACTO al correo electrónico: lauritanavarro@correo.ugr.es, o al correo del conservatorio: cmus.santiago@edu.xunta.es .

A continuación, detallo algunos datos sobre la investigación:

TESIS DOCTORAL: La improvisación musical como facilitadora de los procesos creativos en Educación Musical en alumnado de 8 a 11 años.

DOCTORANDO: LAURA NAVARRO RAMÓN (Universidad de Granada)

CO-DIRECTORES: José Luis Aróstegui Plaza (Educación Musical) y Helena Chacón-López (Psicología Evolutiva y de la Educación)

OBJETIVOS:

Objetivo general: Construir una memoria experiencial sobre cómo son los procesos y los factores que contribuyen a la experiencia creativa, basados en la improvisación como facilitadora, en clase de piano en las enseñanzas de régimen especial, con alumnado de entre 8 y 11 años.

Objetivos específicos:

- Delimitar la importancia del espacio educativo como contexto físico, psicológico y sociocultural.
- Identificar los procesos cognitivos que facilitan el fluir de la creatividad en el aula.
- Describir los mecanismos a través de los cuales la improvisación puede promover y afectar el pensamiento creativo.
- Estudiar las posibilidades de la improvisación como estrategia didáctica creativa.
- Analizar las diferencias entre modelos improvisatorios diversos.
- Vincular la improvisación musical con la naturaleza espontánea de los niños/as, con sus habilidades tempranas e inquietudes de exploración como respuesta clave a la idoneidad de esta estrategia.
- Llegar a conclusiones que puedan orientar la práctica educativa de la improvisación.
- Aportar evidencias de cómo la música desarrolla la creatividad y de cómo se inserta dentro del currículo escolar para a la sociedad y la economía del conocimiento.

En Santiago de Compostela, 14 de diciembre de 2018.



Laura Navarro Ramón



## ANEXO I-C

### Consentimiento informado (información y autorización)



#### HOJA DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE Y SU FAMILIA

#### Estudio (Tesis Doctoral)

*“La improvisación musical como facilitadora de los procesos creativos en Educación Musical en alumnado de 7 a 11 años (en escuelas de música y conservatorios)”.*

*Doctorando: Laura Navarro Ramón*

#### Descripción del proyecto

Son invitados a participar en un TALLER DE IMPROVISACION MUSICAL (piano) durante el 2º trimestre de este curso 2018/2019, que se celebrará los viernes en el Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela. Lo llevará a cabo la profesora Laura Navarro Ramón que está realizando la tesis doctoral sobre el desarrollo de la creatividad en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. Este taller es la parte empírica de esta investigación, de la cual se extraerán los resultados de la investigación de acuerdo a los objetivos fijados.

Directores de la tesis: José Luis Aróstegui Plaza (Educación Musical) y Helena Chacón López (Psicología Evolutiva y de la Educación)

#### Objetivos del estudio:

Objetivo general: Construir una memoria experiencial sobre cómo son los procesos y los factores que contribuyen a la experiencia creativa, basados en la improvisación como facilitadora, en clase de piano en las enseñanzas de régimen especial, con alumnado de entre 8 y 11 años.

#### Objetivos específicos:

- Estudiar las posibilidades de la improvisación como estrategia didáctica creativa.
- Analizar las diferencias entre modelos improvisatorios diversos.
- Vincular la improvisación musical con la naturaleza espontánea de los niños/as, con sus habilidades tempranas e inquietudes de exploración como respuesta clave a la idoneidad de esta estrategia. Comparativa de edades.
- Identificar los procesos cognitivos que facilitan el fluir de la creatividad en el aula.
- Describir los principales procesos creativos que se dan durante la improvisación musical.

- Llegar a conclusiones que puedan orientar la práctica educativa de la improvisación.
- Aportar evidencias de cómo la música desarrolla la creatividad.
- Delimitar la importancia del espacio educativo como contexto físico, psicológico y sociocultural.

**Metodología empleada: ¿En qué va a consistir? ¿Cómo va a desarrollarse?**

Este estudio emplea una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, por lo cual el diseño combina dos experiencias distintas:

- 1) Los/as niños/as van a realizar al inicio y al final del trimestre un test individual de creatividad musical de reconocido prestigio, el MCTM-II (Measures of Creative Thinking in Music) y cuyo uso está siendo coordinado por su autor Peter R. Webster. Este test de 30 minutos de duración consiste en una serie de ejercicios planteados como juegos improvisatorios con diversos instrumentos musicales. Durante el desarrollo del test estarán en el aula el alumno/a y la investigadora y la sesión será videograbada.
- 2) Después comenzarán los viernes los Talleres de improvisación, serán 1 hora a la semana de clase colectiva de improvisación donde el ambiente será distendido, motivador e inspirador y las actividades serán diversos tipos de improvisaciones teniendo el piano como instrumento principal . Las sesiones serán grabadas para su análisis e interpretación posterior. Habrá dos grupos de alumnos/as separados por edades (8-9 y 10-11 años) cuyos resultados serán comparados.

**Riesgos y Beneficios**

No existen riesgos asociados con este estudio. Los beneficios generales esperados de esta investigación son a medio- largo plazo pues para que los beneficios del desarrollo de la creatividad a través de la improvisación se contemplen son necesarias investigaciones de este tipo que conlleven a la transformación del currículo. A nivel particular, a los participantes en este estudio, este taller puede generar ilusión en alumnado desmotivado, plantear importantes retos al alumnado de alto rendimiento, proponer nuevas perspectivas de la práctica instrumental, y en definitiva, ser una experiencia diferente y gratificante con el instrumento.

**Derechos**

Su **participación es voluntaria** y tendrá la posibilidad de revocar su consentimiento, en cualquier momento, y sin necesidad de tener que dar explicaciones. Este estudio garantiza la **confidencialidad y protección de datos** de carácter personal. Las únicas personas que tendrán acceso a los datos personales son: la

investigadora, sus dos directores de tesis. Los dos expertos que valorarán el Test de creatividad musical (MCTM-II) tendrán acceso a los vídeos, pero a ningún dato personal. Las familias podrán solicitar el acceso a los datos de su hijo/a en el test, solicitando una entrevista individualizada con la investigadora.

*De acuerdo a la Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, los datos personales que se le requieren (p.ej. edad, sexo, trayectoria académica) son los necesarios para cubrir los objetivos del estudio. En ninguno de los informes del estudio aparecerá su nombre, y su identidad no será revelada a persona alguna salvo para cumplir con los fines del estudio, y en el caso de urgencia médica o requerimiento legal. Cualquier información de carácter personal que pueda ser identificable será conservada y procesada por medios informáticos en condiciones de seguridad.*

*El acceso a dicha información quedará restringido al personal autorizado que estará obligado a mantener la confidencialidad de la información. Los resultados del estudio podrán ser comunicados a la comunidad científica a través de congresos y/o publicaciones. Los datos serán utilizados para los fines específicos de este estudio y en todo caso si fuese necesario podrán ser también utilizados con otros fines de tipo docente o carácter científico. De acuerdo con la ley vigente, tiene usted derecho al acceso de sus datos personales; asimismo, y si está justificado, tiene derecho a su rectificación y cancelación. Si así lo desea, deberá solicitarlo a la responsable de este estudio.*

Datos de contacto: Laura Navarro 628 90 97 17 [lauritanavarro@correo.ugr.es](mailto:lauritanavarro@correo.ugr.es)

MUCHAS GRACIAS POR SU CONTRIBUCIÓN



## ANEXO I-D

### Autorización del Comité de Ética de la Universidad de Granada



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

#### COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Comisión de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, visto el informe preceptivo emitido por la Presidenta del Comité en Investigación Humana, tras la valoración colegiada del Comité en sesión plenaria, en el que se hace constar que la investigación propuesta respeta los principios establecidos en la legislación internacional y nacional en el ámbito de la biomedicina, la biotecnología y la bioética, así como los derechos derivados de la protección de datos de carácter personal,

Emite un Informe Favorable en relación a la investigación titulada: 'LA IMPROVISACIÓN MUSICAL COMO FACILITADORA DE LOS PROCESOS CREATIVOS EN EDUCACIÓN MUSICAL EN ALUMNADO DE 7 A 11 AÑOS (EN ESCUELAS DE MÚSICA Y CONSERVATORIOS).' que dirige D./Dña. LAURA NAVARRO RAMÓN, con NIF 73.083.154-X, quedando registrada con el nº: 787/CEIH/2019.

Granada, a 04 de Abril de 2022.

EL PRESIDENTE  
Fdo: Enrique Herrera Viedma

EL SECRETARIO  
Fdo: Francisco Javier O'Valle Ravassa

## ANEXO I-E

## Solicitud a Inspección educativa de la Xunta de Galicia

REGISTRO XERAL DA XUNTA DE GALICIA  
 REGISTRO DE AJUSAS DE GALICIA (RUA DR. MACÉIRA)  
 SANTIAGO DE COMPOSTELA

Data 27/11/2018 12:59:48

ENTRADA 2228 / RX 2859468



A la ATT/ Xefatura Territorial da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia

(A LOZUÑA)

En Santiago de Compostela, a 27 de Novembro de 2018

**Por medio de la presente se solicita que este organismo apruebe la realización de la siguiente actividad:**

-Realización de la parte empírica de una investigación doctoral en el Conservatorio Profesional de Música de Santiago de Compostela.

TESIS DOCTORAL: La improvisación musical como facilitadora de los procesos creativos en Educación Musical en alumnado de 7 a 11 años.

DOCTORANDO: LAURA NAVARRO RAMÓN

CO-DIRECTORES/AS: José Luis Aróstegui Plaza (Educación Musical) y Helena Chacón López (Psicología Evolutiva y de la Educación)

UNIVERSIDAD: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, ESCUELA INTERNACIONAL DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

OBJETIVOS: Objetivo general: Construir una memoria experiencial sobre cómo son los procesos y los factores que contribuyen a la experiencia creativa, basados en la improvisación como facilitadora, en el aula de música en las enseñanzas de régimen especial, con alumnado de entre 7 y 11 años.

Objetivos específicos:

- Delimitar la importancia del espacio educativo como contexto físico, psicológico y sociocultural.
- Identificar los procesos cognitivos que facilitan el fluir de la creatividad en el aula.
- Describir los mecanismos a través de los cuales la improvisación puede promover y afectar el pensamiento creativo.
- Estudiar las posibilidades de la improvisación como estrategia didáctica creativa.
- Analizar las diferencias entre modelos improvisatorios diversos.
- Vincular la improvisación musical con la naturaleza espontánea de los niños/as, con sus habilidades tempranas e inquietudes de exploración como respuesta clave a la idoneidad de esta estrategia.
- Llegar a conclusiones que puedan orientar la práctica educativa de la improvisación.
- Aportar evidencias de cómo la música desarrolla la creatividad y de cómo se inserta dentro del currículo escolar para a la sociedad y la economía del conocimiento.

Fechas de realización: De enero a abril 2019.

Participantes: alumnado de piano de 8 a 11 años.

La colaboración con esta investigación ya ha sido aprobada por el Consejo escolar.

Atentamente,

En Santiago de Compostela, a 27 de noviembre de 2018.

  
 Laura Navarro Ramón (Tel. 628909717)  
 Rua Espiñeira, 4, 4ªA, Santiago de Compostela

## **ANEXOS BLOQUE II**

### **DOCUMENTACIÓN Y MATERIALES PARA EL MCTM-II**

(Medida del Pensamiento Creativo en Música,

Webster, 1994)

## **ANEXO II- A**

Manual de instrucciones del test Medida del Pensamiento  
Creativo en música

---

# MEASURE OF CREATIVE THINKING IN MUSIC (MCTM)

## Administrative Guidelines

Developed by Peter R. Webster, Ph.D.

Professor Emeritus, School of Music

Northwestern University

Currently:

Scholar-in-Residence, Thornton School of Music

University of Southern California



## Administrative Guidelines

The following information is provided as a service to those professionals interested in administering this measure to children. The instrument has been given to over 300 individuals to date and the results made available in six separate studies by the author and other researchers. These studies are listed in the bibliography that follows this document and are also available from the author upon request. Technical information, including normative data for children ages 6 to 10, is also available.

### Description of the Measure

#### Equipment and Setting

The *Measure of Creative Thinking in Music* (MCTM) uses three sets of instruments: (1) a round "sponge" ball of about 4" in diameter that is used to play tone clusters on a piano (either in a rolled fashion or as individual clusters), (2) a microphone that is suspended in front of the piano and is attached to an amplifier and speaker, and (3) a set of five, wooden resonator blocks (temple blocks) that produce different pitches when struck by a mallet. The instruments are all in easy reach and can be played easily by children who have had no musical training. There is a brief warm up period that is not scored and is designed to familiarize the children with the simple techniques necessary to play the instruments. All activity takes place in a private room with only the child and the administrator. All tasks are video taped unobtrusively and scored at a later time. It requires about 20 to 25 minutes to administer per child.

Additional equipment required includes: (1) a set of line drawings depicting space travel (included in these materials), (2) three pieces of blank paper, (3) (optional) an audio cassette player and blank cassette tape (re-usable for each child), and (4) a video camera and recorder with blank video tape in quantities suitable for the number of children to be tested.

Diagrammed on the following page is a suggested arrangement of the instruments and camera (seen from above). Other arrangements are possible as well.

#### Content

The measure consists of a series of 10 scored tasks, divided into three parts: exploration, application, and synthesis. The tasks begin very simply and progress to higher levels of difficulty in terms of divergent behavior. The atmosphere is game-like in nature, with no indication that there are any right or wrong answers expected. The text used by the administrator is standardized for all children and few models of performance behavior are given.

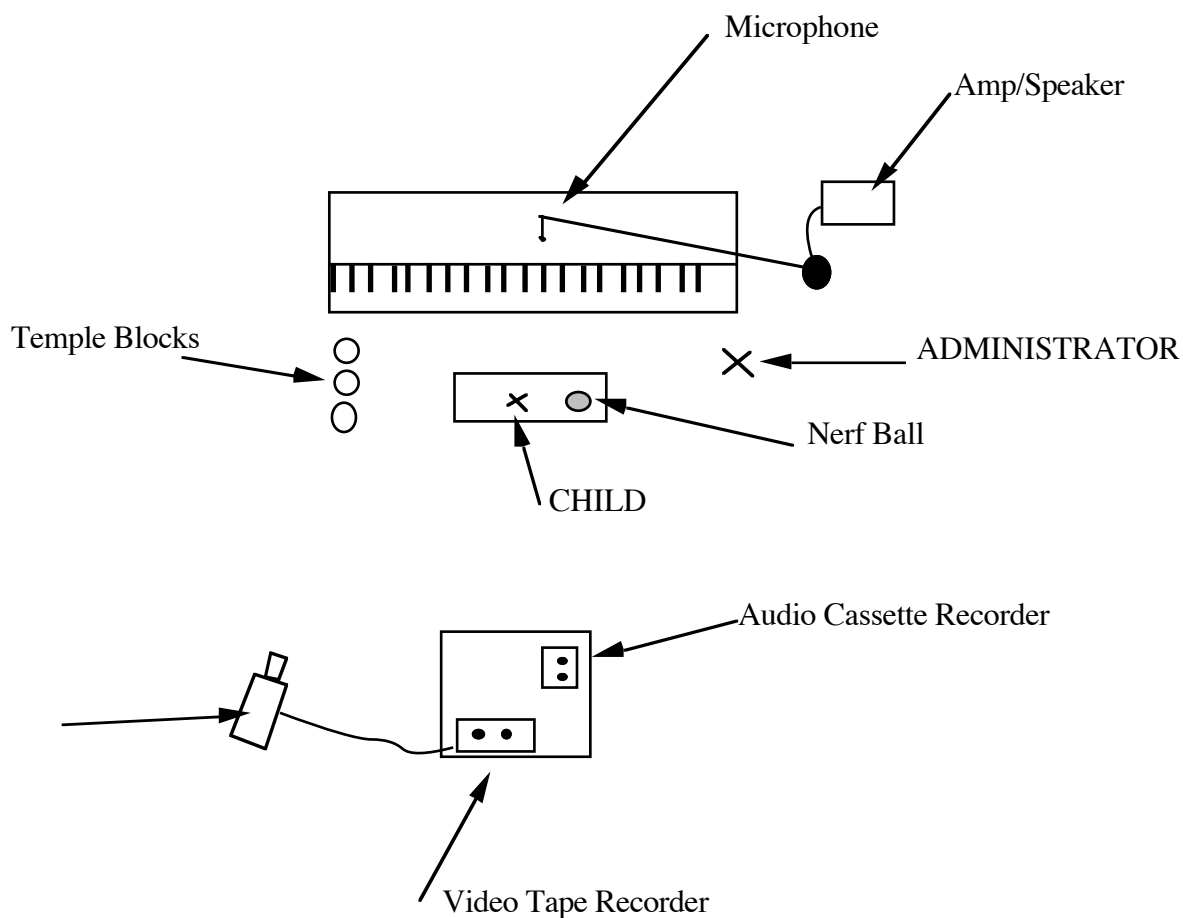
The exploration section is designed to help the children become familiar with the instruments used and how they are arranged. The musical parameters of "high/low", "fast/slow", and "loud/soft" are

explored in this section, as well as throughout the measure. The way the children manipulate these parameters is, in turn, used as one of the bases for scoring. Tasks in this section involve images of rain in a water bucket, magical elevators, and the sounds of trucks.

The application tasks ask the children to do more challenging activities with the instruments and focus on the creation of music using each of the instruments singly. Requirements here ask that the children enter into a kind of musical question/answer dialogue with the mallet and temple blocks and the creation of songs with the round ball and the piano and with the voice and the microphone. Images used include the concept of "frog" music (ball hopping and rolling on the piano) and of a robot singing in the shower (microphone and voice).

In the synthesis section, the children are encouraged to use multiple instruments in tasks whose settings are less structured. A space story is told in sounds, using line drawings as a visual aid. The final task asks the children to create a composition that uses all the instruments and that has a beginning, a middle, and an end.

Specific text for the administrator and directions for administration are contained in Appendix I - Text and Directions.



## Scoring

### Individual Factors

The scoring of the video tapes involves both objective and subjective techniques. The scoring must be done by a professional who understands the factor meanings and can identify them in musical behavior. There are four factors used, each derived from theoretical literature and from content analysis sessions with a panel of experts from the fields of music composition, music education and psychology:

*Musical Extensiveness*- the amount of clock time involved in the creative tasks

*Musical Flexibility* -- the extent to which the musical parameters of "high"/"low" (pitch); "fast"/"slow" (tempo) and "loud"/"soft" (dynamics) are manipulated

*Musical Originality* -- the extent to which the response is unusual or unique in musical terms and in the manner of performance

*Musical Syntax* -- the extent to which the response is inherently logical and makes "musical sense"

The factors of Musical Extensiveness (ME) and Musical Flexibility (MF) are measured objectively by either counting the actual seconds of time a child is involved in a task (ME) or by observing the manipulation of musical parameters (MF). This objective work can be done with a stop watch and direct observation of the video tape. In most cases, one observation is sufficient. However, if a response is a complex one, a second observation is sometimes necessary for proper scoring of MF.

Musical Originality (MO) and Musical Syntax (MS) should be evaluated by a panel of judges for best results, however one observer is certainly possible. Rating scales based on carefully developed criteria are used for these factors. Some practice is necessary at first to achieve a sense of the proper rating categories. Once this is achieved, the scoring process becomes straight forward. In most cases, a rating for MO and MS can be assigned after two viewings.

Inexperienced evaluators are urged to view a random sample of children's performances in order to achieve an overall sense of the behavior patterns. This is especially important for proper evaluation of MO and MS. A careful review of the scoring sheets themselves will also help to direct the evaluator to key points of observation.

For new evaluators, the scoring time necessary for one student performance might be as much as a full hour. However, with experience, forty to forty-five minutes is often the norm. Of course this time varies greatly with the length of the child's performance and the particular equipment used for playback.

One technique that seems to work well is to first score all children for the objective factors (ME and MF). This will take one complete observation of the tape(s). During this scoring, also note the point on the tape where the rating tasks occur. Re-wind the tape(s) and view only those tasks that require the ratings and score those sections.

#### Scoring Summaries

The SUMMARY SCORING SHEET (displayed as the first page in Appendix II -- Scoring Guidelines) indicates which tasks are scored for which factors. The user simply adds the scores in the factor columns for the total factor scores. These individual factor scores can be compared to normative tables which can be developed locally.

The measure is design to yield a set of scores -- a profile that can be used in identifying strengths and weaknesses. A total score is possible, however the user must convert each total factor score to a standard score and compute an average standard score across the four factors

### Reliability and Validity

Reliability and validity data have been collected in a number of studies (Webster 1983, 1987, 1988, 1990 and Swanner, 1985). MCTM has also been used in a study of cognitive style by Schmidt and Sinor (1986). In terms of inter-scorer reliability for the factors of MO and MS, coefficients range from .53 to .78 with an average of .70. Internal reliability, measured in the form of Cronbach Alpha coefficients range from .45 to .80 with an average of .65 (.69 for the most recent version). Test-Re-test reliability indicates a range between .56 and .79 with an average of .76.

Content validity was established with a panel composed of music educators, composers, and psychologists which met on four different occasions to review the measure, audit pilot tapes, critique scoring procedures, and offer suggestions for improvement. To help establish construct validity, the scoring factors from the first administration of the measure in 1980 (Webster, 1983) were studied to determine feasibility of factor reduction. Factor analysis showed each factor significantly contributed to two global factors which represented the theoretical existence of convergent and divergent thinking. Continued study of the factor structure is represented by work by Baltzer, 1990 and by Webster, 1990. Some empirical validity exists in the form of significant correlations between music teacher ratings of divergent thinking and scores on the MCTM, although this has not been investigated extensively. All of the studies have shown a lack of correlation between measures of music aptitude and the MCTM, thus establishing a certain inverse validity.

## References

- Baltzer, S. (1988) A validation study of a measure of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*. 36 (4), 232-249.
- Baltzer, S. (1990) A factor analytic study of musical creativity in children in the primary grades. *Dissertation Abstracts International*. 51 (07), 2306. (University Microfilms No. 90-29114 ).
- Schmidt, C. & Sinor, J. (1986). "An Investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style," *Journal of Research in Music Education*. 34 (3), 160-173.
- Swanner, D. (1985). Relationships between musical creativity and selected factors including personality, motivation, musical aptitude and cognitive intelligence as measured in third grade children. *Dissertations Abstracts International*. 46 (12), 3646. (University Microfilms No. 86-01941)
- Webster, P. (1983) An assessment of musical imagination in young children. In Tallarico, P. (Ed.) *Contributions to Symposium/83: The Bowling Green State University Symposium on Music Teaching & Learning*. (pp. 100-123). Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University.
- Webster, P. (1987) Refinement of a measure of creative thinking in music. In C. Madsen and C. Prickett (Eds.), *Applications of Research in Music Behavior* (pp. 257-271). Tuscaloosa, Alabama: The University of Alabama Press.
- Webster, P., Yale, C. & Haefner, M. (1988) Test-retest reliability of *Measures of Creative Thinking in Music* (MCTM) for children with formal music training. Unpublished paper presented at the MENC National Conference, Indianapolis, Indiana.
- Webster, P. (1990) Study of internal reliability for the *Measure of Creative Thinking in Music* (MCTM). Unpublished paper presented at the MENC National Conference, Washington, D.C.

(more recent studies from other researchers available on request)

## Appendix I: Text and Directions

### *Measure of Creative Thinking in Music: Procedures for Administration*

Procedures for administration follow. The suggested text is in **boldface** type and general directions are in regular type face. As the tasks are described, note that some are scored (see Scoring Summary) and some are not. *The text for those tasks that are scored are indicated in italics.*

It is extremely important that the administrator's tone of voice and reinforcement remarks be consistent from person to person. It may be necessary to practice on a few individuals and study the video tapes to make sure that you are consistent. Also remember to avoid providing "models" of how you want the child to respond, except in those cases where indicated.

#### Warm Up

Hi, \_\_\_\_\_. **We are going to play some games. Let me show you some things which we will be using. Have a seat here in front of the piano. Let's both talk into the mic. "Hello. My name is \_\_\_\_\_. What's your name? (child responds) How old are you? (child responds) Now try making some sounds in the mic that are not words. It can be anything! (child responds) Can you think of another sound? (child responds)**

If the child hesitates greatly, the administrator may need to give an example of a sound to get things started. The sound supplied should be short and as plain as possible, perhaps a whistle or a clicking sound.

**Did you hear that echo? OK! Now let's look at these temple blocks. Take this mallet and hit them. (child responds) Hit all of them many times! (child responds)**

**Good. Now try making some sounds by playing the piano with this sponge ball! (child responds) I bet you've never played the piano this way before! Try playing several places on the keyboard.**

#### Part I Exploration

**Let's try playing a game. Pretend that you are outside when it begins to rain. You are sitting on the ground next to a metal bucket when the raindrops just begin to fall. Can you make sounds on the temple blocks that would sound like raindrops in the bucket? (child responds)**

**Now pretend that you are next to the bucket during a raging thunderstorm. What would the rain in the bucket sound like then? (child responds)**

The hope here is to have the children produce slow, then fast raindrop sounds on the temple blocks. It may be necessary to work with some children for a moment to get them to demonstrate their understanding of this, although most will do it automatically. For those that need a little help, try to be as non-directive as possible.

*Task 1*

*Now let's pretend that you are sitting next to the bucket for the whole storm. The raindrops begin to fall and little by little the storm begins to gather and get stronger until the rain is coming down quickly and heavily. What would that sound like?* (child responds)

**Let's play a game with the piano now. Use the sponge ball and show me how the piano would sound if it talked in a low, “growly” voice.** (child responds)

**How would it sound if it talked in a high, squeaky voice?** (child responds)

*Task 2*

*Now suppose that you were going for a ride on a magic elevator. When you get onto the elevator your voice will be very low and gruff and then as the elevator goes up the floors your voice gets higher and higher and squeakier and squeakier. How would that sound on the piano with the sponge ball?* (child responds)

Place the sponge ball next to the child and turn attention to the microphone.

**Now let's play a game with the microphone. Pretend you hear a truck that is very far away. Can you make a sound in the mic with your voice that would sound like the truck?** (child responds)

**Now let's pretend that the truck is right in front of your house. What would it sound like then?** (child responds)

*Task 3*

*Now pretend that you are listening to the truck coming at you from very far off. First you just hear it in the distance and then it gets closer until it is right in front of you. Can you make some sounds into the mic with your voice that would sound like that truck?* (child responds)

## Part II Application

**Now let's pretend that you are a robot from another world! Can you make some robot sounds into the mic with your voice? Don't use words like you and I might use, because comes from another world. Try making some high, squeaky sounds and then some low, growly sounds.** (child responds)

**Good. Now try making some loud sounds and then some very soft robot sounds.** (child responds) **Now can you make some fast and slow robot sounds?** (child responds)

### *Task 4*

*Gee, I like those robot sounds. Now, I wonder if we could make up a robot song!?! I want you to pretend that you are the robot and that you are singing a song in the shower!! Now, don't use words, because your robot does not know any words like you and I use, just use sounds like what a robot might use from another world! You may use any of the sounds you just made, or make up some new ones. You may put them together in any way you like to make up your song. You can have high robot sounds or low sounds, fast or slow, or loud or soft. Now, I want you to think about your song and when you think you're ready, then go ahead and sing it!* (child responds)

As with other tasks which are similar to this that follow, it is important to (1) remind the children of the musical parameters and (2) allow them time to think through the music before they begin.

The administrator should move to the rear and to the side of the child during performance so that the child will not be tempted to seek approval from the administrator for the various parts of the composition.

After this task is completed, move to the temple blocks. There should be two mallets placed by the blocks. The administrator should take one and the child the other. At the conclusion of the block tasks, the mallets should be returned to their place. In future tasks that might use the blocks, the child should be allowed the opportunity to use both mallets if desired.

### *Task 5*

*Let's play a game now with the temple blocks. In this game, we are going to talk to each other on the blocks. You are to listen as I play first. When I stop, it will be your turn to play to me. You do not have to play the same thing that I play. You may play something different if you want to. You can make sounds that are high or low, loud or soft, or fast or slow. Are you ready? OK. Listen to me, then you play.* (child responds after each stimulus)



There are six stimulus patterns in all. Each pattern is 3 pulses in duration, with a fourth beat of silence during which time the administrator should point to the child to cue him/her to begin the response. The administrator should choose in advance which blocks are going to be played for each stimulus pattern and keep that consistent for all children measured.

A variety should be chosen. Notated patterns and relative dynamic and tempo levels are indicated below for each stimulus.

Pattern	Dynamic and Tempo Level
---------	-------------------------

1.

Loud, slow



1

2.

Soft, slow



1

3.

Loud, fast



1

4.

Soft, slow

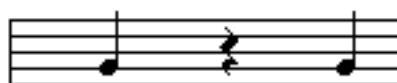


5. Loud, fast



1

6. Soft, slow



#### Task 6

**OK! Now you play some sounds to me and I will play some back to you. You can play anything you like.**  
(child responds)

The administrator should imitate the child's pattern as closely as possible. Allow for seven interchanges.

#### Task 7

Now move to the piano and the sponge ball. (Show the picture of the frog jumping.)

**What is happening in this picture?** (child responds) **Can you show me with your hand the way a frog moves?** (child responds) **Using this sponge ball on the piano, can you make up some frog music that begins soft and little by little, gets louder and louder?** (child responds) **Now can you make some smooth, rolling sounds with the ball?** (child responds)

**Great! Now it's time to make some more frog music! I would like you to make up a piece of music that has jumpy sounds and smooth sounds, soft and loud sounds, and fast and slow sounds. Feel free to use all the keys on the piano and to make your piece as long as you want. Now think about your frog music for awhile and when you think you're ready, I would like to hear it.** (child responds)

The administrator should move to the rear and to the side of the child during performance so that the child will not be tempted to seek approval from the administrator for the various parts of the composition. After this task is finished, proceed immediately to the concluding set of tasks by placing the first space picture on the piano music stand.

### Part III Synthesis

**Boy, I liked your frog music. Now, we are going on a trip to outer space. I am going to show you some pictures that you might see. Look at this picture, first.** (Show the space creatures picture.)  
**Look at this picture of outer space creatures.**

#### Task 8

*Can you think of some sounds that they might make? Use your voice in the mic to make up as many sounds as you can.* (child responds)

The administrator should always stand behind the child during the time of response, both in this task and those that follow. This discourages the child from looking to the administrator for approval for the sounds produced. The response is over when the child turns around and acknowledges completion. Put up the picture of stars in space.

*Can you use your voice in the mic and the sponge ball on the piano to make some sounds that go with this picture?* (child responds) Put up the space battle scene.

*Here is a big space battle! Using your voice in the mic, the sponge ball on the piano and the temple blocks, can you make some sounds that go with this picture?* (child responds)

**Thank you! I really liked your sounds!**

Arrange the pictures in the following order: (1) space ship taking off, (2) space creatures, (3) star scene, (4) space battle, and (5) space ship crashing.

#### Task 9

*Now let's make a sound story out of these pictures. Let's imagine that we take off, talk to some outer space creatures, fly through space, get into a space battle and then crash.* (Administrator should point to each picture as this is explained.) *Now, I'm going to close my eyes so that I cannot see the pictures. I want you to tell me this story using sounds. Pretend that you are in this space ship and that you are telling me this story through the music you make. You can use any of the instruments that we have been using. You can make high sounds and low sounds, fast and slow, high and low. It can be as long as you want. Now I want you to think about your sound story and when you think you are ready, I will give you a count down.* Administrator should wait until the child is ready.) *Are you ready to take off? OK, here is your count down, 5...4...3...2...1...blast off!* (child responds)

## OPTIONAL:

You might want to record the space story and have the child listen to their work while pointing to the pictures. This might help when rating syntax, however this does add more time to the administration of the measure. If you decided to add the recording, see the directions that follow. Otherwise, go on to Task 10. Administrator should turn on the cassette tape recorder in order to record the sound story. This should be done without the child knowing it if possible.

**Great! That was quite a sound story! Now I recorded your story on tape. Let's go back and listen to it. As you listen, I want you to point to the picture that fits with the sounds that you make.** (Administrator should now re-wind tape and play the story back. Child responds by pointing.)

*Task 1*

*Now, I have one more game for you. We don't need the pictures because you are going to make up your own story with sounds. The only thing I ask is that it have a beginning, a middle and an end.* (Administrator should put up the three blank pieces of paper as this is said.) *You can use all the instruments in anyway you want. Remember, you can use high sounds and low sounds, fast and slow, and loud and soft. It can be as long as you want. Just remember that it should have a beginning, a middle and an end. Now think about the music you would like to make and when you are ready, let me know.*

Once the child indicates readiness, the administrator should let the child begin.

## OPTIONAL

You may want to record this composition on cassette tape as well, asking the child to listen to their music and point to the blank pieces of paper. If so, do the following. Otherwise, skip to the last “thank you.”

**Now let's go back and listen to this. As you listen, point to the section that you are in, whether it is the beginning, middle or end** (Administrator should now re-wind tape and play the story back. Child responds by pointing.)

**Thank you very much. I enjoyed your music!**

## Appendix II

## SCORING GUIDELINES PARTS I AND II

*Measure of Creative Thinking in Music*

## SUMMARY SCORING SHEET

TASK	Musical Extensiveness (ME)	Musical Flexibility (MF)	Musical Originality* (MO)	Musical Syntax* (MS)
1 Rain Bucket		_____		
2 Elevator		_____		
3 Truck		_____		
4 Robot Song	_____	_____	_____	
5 Talking Blocks (Responses)		_____	_____	_____
6 Talking Blocks		_____	_____	_____

(Stimuli)

7 Frog Music	_____	_____	_____	_____
8 Space Pictures		_____	_____	
9 Space Voyage	_____	_____	_____	_____
10 Free Composition		_____	_____	_____
	_____			
<b>Raw Totals</b>	_____	_____	_____	_____
Standard Score	_____	_____	_____	_____
Standard Score Average	_____			

\*If more than one judge is used, enter average rating for each task

## SCORING GUIDELINES I

### Measure of Creative Thinking in Music

Child's Name or Other Identification \_\_\_\_\_

I. Part One: Factors of Musical Extensiveness (ME) and Musical Flexibility (MF) (Enter score here and on the Score Summary Sheet)

Task 1 Rain Bucket -- MF

If child responds by beginning relatively slowly, then increases tempo gradually, award 2 points. If child shifts from slow to fast without gradual increase, award 1, point. If child does not increase tempo in any way, award no points.

MF1: \_\_\_\_\_

Task 2 Elevator -- MF

If child responds by beginning in the low register of the piano (bottom third of the keyboard) and progresses to the high register (top third) gradually, award 2 points. If child shifts without gradual motion, award 1 point. If child does not change register, award no points.

MF2: \_\_\_\_\_

Task 3 Truck -- MF

If child responds by beginning relatively softly, then increases loudness gradually, award, 2 points. If child shifts from soft to loud without gradual increase, award 1 point. If child does not increase loudness in any way, award no points.

MF3: \_\_\_\_\_

Task 4 Robot Song -- ME

Record clock time in seconds from the beginning of the song until the end

ME4: \_\_\_\_\_

Task 4 Robot Song -- MF

If child responds by changing any parameter (slow to fast OR fast to slow; low to high OR high to low; soft to loud OR loud to soft), award 1 point for each parameter changed. Score an additional point for any change that is done gradually. Use boxes

below by checking the appropriate space when change occurs. (Total number of possible points: 6)

	Gradual Change		
Soft/Loud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MF4: _____
Fast/Slow	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
High/Low	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Task 5 Talking Blocks (responses) -- ME

Record clock time in seconds from the beginning to end of each response. Total time for all six responses represents score.

ME5: \_\_\_\_\_

Task 5 Talking Blocks (responses) -- MF

*Within a response*, if a child responds by changing the dynamics parameter (soft to loud or loud to soft) or by changing the tempo parameter (slow to fast or fast to slow), award 1 point for each parameter change. Also award 1 point for each gradual change in each parameter. If changes also occur *from one response to another*, award 1 point for each parameter change. Finally, award 1 further point if, in any one response, all five blocks are struck. Use boxes below by checking the appropriate space when change occurs. (Total number of possible points: 7)

	Within Stimulus	Response to Response	Five Blocks
Soft/Loud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fast/Slow	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

MF5: \_\_\_\_\_

Task 6 Talking Blocks (Stimuli) -- ME

Record clock time in seconds for each stimulus performed by the child. Combine for a total score.

ME6: \_\_\_\_\_

Task 6 Talking Blocks (Stimuli) -- MF

Follow guidelines described in Task 5 -- MF.

	Within Stimulus	Response to Response	Response to Five Blocks
Soft/Loud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fast/Slow	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

MF6: \_\_\_\_\_

Task 7 Frog Music -- ME



Record clock time in seconds from the beginning of the frog music until the end.  
ME7: \_\_\_\_\_

Task 7 Frog Music -- MF

Follow guidelines described in Task 4 -- MF.

			Gradual Change	
Soft/Loud	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Fast/Slow	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
High/Low	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	MF7: _____

Task 8 Space Pictures -- ME

Record clock time in seconds for each of the three pictures. Combine for total.

ME8: \_\_\_\_\_

Task 8 Space Pictures -- MF

Consider the child's response for all three pictures. Award points for changes in each parameter for each instrument as described in Tasks 4, 5, and 6 MF, Boxes are provided below to record changes. (Total number of possible points: 17)

PIANO			VOICE/MIC		TEMPLE BLOCKS
			Gradual Change		
			Gradual Change		
Soft/Loud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>					
Fast/Slow	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>					
High/Low	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Used <input type="checkbox"/>					Five Blocks

MF8: \_\_\_\_\_

Task 9 Space Voyage -- ME

Record clock time in seconds from the beginning of the space story until the end.

ME9: \_\_\_\_\_

Task 9 Space Voyage -- MF

Follow guidelines as described in Task 8 MF.

PIANO		VOICE/MIC		TEMPLE BLOCKS	
		Gradual Change		Gradual Change	
		Gradual Change			
Soft/Loud <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fast/Slow <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
High/Low Used <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Five Blocks

MF9: \_\_\_\_\_

Task 10 Free Composition -- ME

Record clock time in seconds from the beginning of the free composition to the end.

ME10: \_\_\_\_\_

Task 10 Free Composition -- MF

Follow guidelines as described in Task 8 MF.

PIANO		VOICE/MIC		TEMPLE BLOCKS	
		Gradual Change		Gradual Change	
		Gradual Change			
Soft/Loud <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fast/Slow <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
High/Low Used <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Five Blocks

MF10: \_\_\_\_\_

---

**SCORING GUIDELINES II**  
*Measure of Creative Thinking in Music*

Child's Name or Other Identification \_\_\_\_\_

**II. Part Two: Factors of Musical Originality (MO) and Musical Syntax (MS)**

(Enter score here and on the Score Summary Sheet)

Task 4 Robot Song -- MO

Listen for unusual musical aspects of the robot song. Consider:

1. Changing and/or unusual meters

2. Large and/or frequent dynamic contrasts
3. Changing tempi
4. Unusually large or small pitch range
5. Unusual use of words or sounds
6. Other musical aspects that seem unusual or particularly imaginative

Using a rating scale of 4 to 0 ("4" as the highest and "0" as the lowest), rate the child's performance in terms of its originality. For ratings of "3" or higher, briefly note the qualities that serve as the basis for your rating:

MO4: \_\_\_\_\_

#### Task 5 Talking Blocks (Stimuli) -- MO

Listen for unusual musical aspects of the stimuli. Consider:

1. Changing and/or unusual meters
2. Large and/or frequent dynamic contrasts
3. Changing tempi
4. Unusual use of the instrument (i.e. special use of mallet(s))
5. Other musical aspects that seem unusual or particularly imaginative

Using the rating scale as defined in Task 4 - MO, rate the child's performance in terms of originality. For ratings of "3" or higher, briefly notate the rhythmic stimuli that are marked by their originality:

MO5: \_\_\_\_\_

#### Task 6 Talking Blocks (Stimuli) -- MO

Listen for unusual musical aspects of the stimuli. Consider:

1. Changing and/or unusual meters
2. Large and/or frequent dynamic contrasts
3. Changing tempi
4. Unusual use of the instrument (i.e. special use of mallet(s))
5. Other musical aspects that seem unusual or particularly imaginative

Using the rating scale as defined in Task 4 - MO, rate the child's performance in terms of originality. For ratings of "3" or higher, briefly notate the rhythmic stimuli that are marked by their originality:

MO6: \_\_\_\_\_

#### Task 6 Frog Music -- MO

Listen for unusual musical aspects of the performance. Consider:

1. Changing and/or unusual meters
2. Large and/or frequent dynamic contrasts
3. Changing tempi
4. Unusual use of the instrument (i.e. special use of the sponge ball and/or use of the hands)
6. Unusual use of direction change
7. Unusually large and/or small intervals.

8. Marked rhythmic complexity
9. Other musical aspects that seem unusual or particularly imaginative

Using the rating scale as defined in Task 4 - MO, rate the child's performance in terms of originality. For ratings of "3" or higher, briefly note the qualities that serve as the basis for your rating:

MO7: \_\_\_\_\_

#### Task 7 Frog Music -- MS

Listen for the syntactical logic of the performance. Consider the following:

1. Return to a motive heard before
2. Elaboration through sequence and/or repetition or a rhythmic idea or melodic contour
3. Musical phrasing, with spots of relative repose
4. Complimentary rhythmic or melodic motion
5. Sensitivity to dynamics in relation to the whole
6. Awareness of piano tone quality and this awareness used to shape the piece musically
7. Sense of overall form
8. Other musical aspects that contributed to syntactical logic

Using the rating scale as defined in Task 4 - MO, rate the child's performance in terms of syntax. For ratings of "3" or higher, briefly note the qualities that serve as the basis for your rating:

MS7: \_\_\_\_\_

#### Task 9 Space Voyage -- MO

Listen for unusual musical aspects of the performance. Consider:

1. Changing and/or unusual meters
2. Large and/or frequent dynamic contrasts
3. Changing tempi
4. Unusual use of the instruments
6. Unusual use of direction change
7. Unusually large and/or small intervals
8. Marked rhythmic complexity
9. Unusual use of words or sounds
10. Unusual musical combination and/or interchange between instruments
11. Unusual use of the body in playing instruments
12. Other musical aspects that seem unusual or particularly imaginative

Using the rating scale as defined in Task 4 - MO, rate the child's performance in terms of originality. For ratings of "3" or higher, briefly note the qualities that serve as the basis for your rating:

MO9: \_\_\_\_\_

#### Task 9 Space Voyage -- MS

Listen for the syntactical logic of the performance. Consider the following:

1. Sensitivity of musical materials to suit pictures
2. Feeling of logical movement from one large event or set of events to another
3. Return to a motive heard before

4. Elaboration through sequence and/or repetition or a rhythmic idea or melodic contour
5. Musical phrasing, with spots of relative repose
6. Complimentary rhythmic or melodic motion
7. Sensitivity to dynamics in relation to the whole
8. Awareness of instrument tone quality and this awareness used to shape the piece musically
9. Feeling of musical climax
10. Sense of overall form
11. Other musical aspects that contributed to syntactical logic

Using the rating scale as defined in Task 4 - MO, rate the child's performance in terms of syntax. For ratings of "3" or higher, briefly note the qualities that serve as the basis for your rating:

MS9: \_\_\_\_\_

#### Task 10 Free Composition -- MO

Listen for unusual musical aspects of the performance. Consider:

1. Changing and/or unusual meters
2. Large and/or frequent dynamic contrasts
3. Changing tempi
4. Unusual use of the instruments
6. Unusual use of direction change
7. Unusually large and/or small intervals
8. Marked rhythmic complexity
9. Unusual use of words or sounds
10. Unusual musical combination and/or interchange between instruments
11. Unusual use of the body in playing instruments
12. Other musical aspects that seem unusual or particularly imaginative

Using the rating scale as defined in Task 4 - MO, rate the child's performance in terms of originality. For ratings of "3" or higher, briefly note the qualities that serve as the basis for your rating:

MO10: \_\_\_\_\_

#### Task 10 Free Composition -- MS

Listen for the syntactical logic of the performance. Consider the following:

1. Sensitivity to the creation of three distinct parts
2. Feeling of logical movement from one large event or set of events to another
3. Return to a motive heard before
4. Elaboration through sequence and/or repetition or a rhythmic idea or melodic contour
5. Musical phrasing, with spots of relative repose
6. Complimentary rhythmic or melodic motion
7. Sensitivity to dynamics in relation to the whole
8. Awareness of instrument tone quality and this awareness used to shape the piece musically
9. Feeling of musical climax
10. Sense of overall form
11. Other musical aspects that contributed to syntactical logic

Using the rating scale as defined in Task 4 - MO, rate the child's performance in terms of syntax. For ratings of "3" or higher, briefly note the qualities that serve as the basis for your rating:

MS10: \_\_\_\_\_

---

## INSTRUCCIONES TRADUCIDAS AL CASTELLANO

MCTM \_II

Laura Navarro Ramón

### CALENTAMIENTO

Hola. Vamos a jugar a algunos juegos. Siéntate enfrente del piano. Vamos a probar lo que tenemos aquí. El micro. Hola...¿Cómo te llamas?...Prueba a hacer sonidos en el micro que no sean palabras. Cualquier cosa...Esto son temple blocks. Toma la maza y pruébalos...toca toca ...para que veas como suena...Prueba esta bola por el piano...¿Habías usado alguna vez una bola para tocar el piano? Prueba prueba...

### PARTE I: EXPLORACIÓN

Juguemos a un juego con el TB. Imagina que estás en la calle cuando empieza a llover, sentado al lado de una papelera/cubo de metal y la lluvia cae en él. Puedes hacer sonidos en el TB imitando como sonaría la lluvia en el cubo de metal. Ahora imagina que es una tormenta de truenos...¿cómo sonaría?

1. Sentado al lado del cubo durante durante toda la tormenta. La lluvia comienza a caer y poco a poco la tormenta se hace más intensa y la lluvia cae cada vez más rápida y con fuerza...¿cómo sonaría?

Juguemos con el piano. Usamos la bola esponja. ¿Cómo sonaría si hablo en voz grave y ronca? ¿Y con una voz aguda y chillona?

2. Ahora supongamos que ibas a dar un paseo en un ascensor mágico. Cuando subas al ascensor, tu voz será muy grave y brusca, y luego, a medida que el ascensor sube los pisos, tu voz será cada vez más aguda, más chillona y chillona. ¿Cómo sonaría eso en el piano con la bola de esponja?

Juguemos con el micrófono. Imagina que oyes un camión que está muy lejos. ¿Puedes hacer el sonido en el micro con tu voz? ¡Ahora el camión está enfrente de tu casa! Cómo suena?

3. Ahora imagina que estás escuchando el camión que viene hacia ti desde muy lejos. Primero lo escuchas en la distancia y luego se acerca hasta que está justo frente a ti. ¿Puedes hacer algunos sonidos en el micrófono con tu voz que sonaría como ese camión?

### PARTE II: APLICACIÓN

¡Ahora vamos a pretender que eres un robot de otro mundo! ¿Puedes hacer algunos sonidos de robot en el micrófono con tu voz? No uses palabras como tú y yo podríamos usar, porque vienes de otro mundo. Intenta hacer algunos sonidos agudos y chillones y luego algunos sonidos graves o ásperos.

Bueno. Ahora intenta hacer algunos sonidos fuertes y luego algunos sonidos de robots muy suaves.

¿Ahora puedes hacer algunos sonidos de robot rápidos y lentos?

4. Me gustan esos sonidos de robot. Ahora, me pregunto si podríamos inventar una canción de robot. ¡Quiero que finjas que eres el robot y que estás cantando una canción en la ducha! Ahora, no uses palabras, porque tu robot no conoce ninguna palabra como la que tú y yo usamos, ¡solo usa sonidos como lo que un robot podría usar de otro mundo! Puede usar cualquiera de los sonidos que acaba de hacer, o inventar algunos nuevos. Puedes juntarlos de la manera que quieras para componer tu canción. Puede tener sonidos agudos de robot o sonidos graves, rápidos o lentos, o fuertes o suaves. Ahora, quiero que pienses en tu canción y cuando piense que está lista, ¡adelante, cántela!

(profesor se pone detrás)

5. Vamos a los TB. En este juego, vamos a hablar entre tú y yo con los bloques. Debes escuchar como yo toco primero. Cuando me detenga, será tu turno de tocar. No tienes que tocar lo mismo que yo. Puedes tocar algo diferente si quieres. Puede hacer sonidos que sean agudos o graves, fuertes o suaves, o rápidos o lentos. ¿Estás listo? OK. Escúchame, luego tocas.

Pattern/ Dynamic and Tempo Level (tocar tres pulsos y en el cuarto dar la entrada)

A. fuerte, lento



B. suave, lento

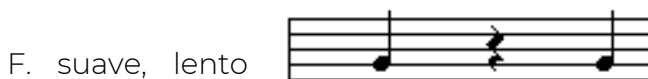


C. fuerte, rápido



D. suave, lento





6. ¿Ok! Ahora tú empiezas tocando lo que quieras y yo te respondo. (intentar imitar al alumno) hacer 7 intercambios.
7. Vamos al piano con la bola. Mostrar la imagen de la rana saltando.

¿Qué está pasando en esta imagen? (el niño responde) ¿Puedes enseñarme con tu mano cómo se mueve una rana? (el niño responde) Usando esta bola de esponja en el piano, ¿puedes inventar algo de música de rana que comienza suave y poco a poco, se vuelve más y más fuerte? (el niño responde) ¿Ahora puedes hacer algunos sonidos suaves y rodantes con la pelota? (el niño responde)

¡Genial! ¡Ahora es el momento de hacer más música de rana! Me gustaría que hicieras una pieza musical que tenga sonidos bruscos y sonidos suaves, sonidos agudos y graves, y sonidos rápidos y lentos. Siéntase libre de usar todas las teclas del piano y de hacer su pieza lo larga que quieras. Ahora piense en su música de rana por un tiempo y cuando piense que está listo, me gustaría escucharla.

### PARTE III: SÍNTESIS

8. Ahora, nos vamos de viaje al espacio exterior. FOTO 1. Mira esta foto, primero. (Muestre la imagen de las criaturas espaciales.) Mire esta imagen de los extraterrestres del espacio exterior. Puedes pensar en algunos sonidos que podrían hacer? Usa tu voz en el micrófono para componer tantos sonidos como puedas. (el niño responde) (El administrador siempre debe estar detrás del niño)

FOTO 2: Ponga la imagen de las estrellas en el espacio. Puedes usar tu voz en el micrófono y la bola de esponja en el piano para hacer algunos sonidos que van con esta imagen.

FOTO 3: Levanta la escena de la batalla espacial. ¡Aquí hay una gran batalla espacial! Usando su voz en el micrófono, la bola de esponja en el piano y los TB, ¿puede hacer algunos sonidos que vayan con esta imagen?

9. Organice las imágenes en el siguiente orden: (1) despegue de la nave espacial, (2) criaturas espaciales, (3) escena de la estrella, (4) batalla espacial, y (5) choque de la nave espacial. Ahora vamos a hacer una historia de sonido de estas imágenes. Imaginemos que despegamos, hablamos con algunas criaturas del espacio exterior, volamos por el espacio, entramos en una batalla espacial



y luego nos estrellamos. (El administrador debe señalar cada imagen como se explica). Ahora, voy a cerrar los ojos para no ver las imágenes. Quiero que me cuentes esta historia usando sonidos. Imagina que estás en esta nave espacial y que me estás contando esta historia a través de la música que haces. Puedes usar cualquiera de los instrumentos que hemos estado usando. Puedes hacer sonidos agudos y graves, rápidos y lentos, fuertes y suaves. Puede ser tan largo como quieras. Ahora quiero que pienses en tu historia de sonidos y cuando estés listo, me avisas. ¿Está listo para despegar? OK, aquí está tu cuenta regresiva, 5 ... 4 ... 3 ... 2 ... 1 ... ¡despega!

10. Ahora, tengo un juego más para ti. No necesitamos las imágenes porque vas a inventar tu propia historia con sonidos. Lo único que pido es que tenga un principio, un medio y un final. (El administrador debe colocar los tres pedazos de papel en blanco como se dice.) Puede usar todos los instrumentos de la forma que desee. Recuerde, puede usar sonidos agudos y graves, rápido y lento, y fuertes y suaves. Puede ser tan largo como quieras. Solo recuerda que debe tener un principio, un medio y un final. Ahora piense en la música que te gustaría hacer y cuando estés listo, me dices.

## **ANEXO II-B**

### **Breve Curriculum Vitae de los jueces**

---

#### **Alejandro Vargas Rodríguez (Cuba, 1980)**

Licenciado en Piano por la Universidad de las Artes de La Habana (ISA, Instituto Superior de Arte). Reconocido por su labor jazzística con premios como Jojazz 2001, y por su labor como compositor e intérprete, con Premios como Cubadisco 2008 y 2013. Desde 2010 que se asienta en Galicia amplía sus horizontes de la improvisación musical, a través de la improvisación libre, la experimentación sonora, la electrónica y otras músicas improvisadas, con múltiples formatos y agrupaciones musicales. Su labor docente se inició en Cuba, como profesor de armonía e improvisación en el ISA, y ha continuado con seminarios en conservatorios y escuelas de música de Santiago de Compostela.

#### **María José Pámpano (Galicia, 1981)**

Titulada Superior en la especialidad de violín por el Conservatorio Superior de Música de Vigo y especialista en violín barroco por la Escola de Música de Artes Escénicas e Musicais (ESMAE) de O Porto, donde obtiene el diploma de Master en Interpretación en la especialidad de Música Antigua.

Forma parte de diversas formaciones de improvisación musical, músicas experimentales y nuevos lenguajes de vanguardia sonora, como la extinguida Orquesta de Música Espontánea de Galicia, la recientemente creada Orquesta Galega de Liberación, el Ensemble Liberdade o el cuarteto de cuerdas Suelen Estar Quartet ( formación consagrada tras diez años de investigación sobre las posibilidades sonoras de la improvisación libre y pionera en España en abordar nuevas fórmulas interpretativas sobre instrumentos de cuerda clásicos). Con amplia experiencia docente, en la actualidad es profesora de violín en el Conservatorio Profesional de Ferrol.

## ANEXO II-C

### Materiales entregados a los jueces: planilla evaluadora e instrucciones

<b>MEASURES OF CREATIVE THINKING IN MUSIC (MCTM-II), P. Webster</b>
---

¡Hola! Vas a realizar la evaluación del pensamiento musical creativo de 17 niños/as antes y después de un entrenamiento en improvisación musical durante tres meses. Vas a ver 17 vídeos en los que cada uno de ellos individualmente pasaron un test que está validado por ser una medida confiable del pensamiento divergente en la creatividad musical.

Este test consiste en 10 actividades, pensadas para ir de lo más simple a lo más complejo, en cuanto a pensamiento divergente se refiere. Y puntúa 4 factores individuales:

- Extensión /duración -- la cantidad de tiempo de reloj que intervienen en las tareas creativas.

- Flexibilidad musical --la medida en que los parámetros musicales de "agudo"/"grave" (pitch); "rápido"/"lento" (tempo) y "fuerte"/"suave" (dinámica) son manipulados.

- Originalidad musical -la medida en que la respuesta es inusual o única en términos musicales y en la forma de interpretación.

- Sintaxis musical-- la medida en que la respuesta es inherentemente lógica y tiene "sentido musical".

**Tu participación como evaluador/a de este test va a ser para los factores de originalidad y sintaxis de las actividades que se especifican a continuación (y en la tabla de puntuaciones).**

### PAUTAS DE PUNTUACIÓN II: factores de originalidad musical (MO) y sintaxis musical (MS)

#### Tarea 4 Canción robot--MO

Escuche aspectos musicales Inusuales de la canción del robot.

Considerar:

1. Cambios en la métrica y/o ritmos inusuales
2. Contrastes dinámicos grandes y/o frecuentes
3. Cambios de Tempo
4. Rango/tesitura utilizada inusualmente grande o pequeña
5. Uso inusual de palabras o sonidos
6. Otros aspectos musicales que parecen inusuales o particularmente imaginativos

Utilizando una escala de calificación de 4 a 0 ("4" como el más alto y "0" como el más bajo), calificar el rendimiento del niño en términos de su originalidad. Para calificaciones de "3" o más, anote brevemente las características que sirven como base para su calificación.

#### Tarea 5 Talking Blocks (respuestas)--MO

Escuche los aspectos musicales inusual de los estímulos. Considerar:

1. Cambios en la métrica y/o ritmos inusuales
2. contrastes dinámicos grandes y/o frecuentes
3. cambio de Tempo
4. uso inusual de los instrumentos, es decir, uso especial de las baquetas (s))
5. otros aspectos musicales que parecen inusuales o particularmente imaginativos

Con la escala de clasificación definida en la tarea 4-MO, evalúe el rendimiento del niño en términos de originalidad. Para clasificaciones de "3" o más, anotar brevemente los estímulos rítmicos que están marcados por su originalidad:

#### Tarea 6 Talking Blocks (estímulos)--MO

Las mismas instrucciones del punto 5.

#### Tarea 7.1 Frog Música- Música de rana- MO

Escuche Inusual aspectos musicales de la actuación. Considerar:

1. Cambios en la métrica y/o ritmos inusuales
2. contrastes dinámicos grandes y/o frecuentes
3. cambio de Tempo
4. uso inusual de los instrumentos, es decir, el uso especial de la bola de esponja y/o el uso de las manos.
6. uso inusual del cambio de dirección
7. intervalos inusualmente grandes y/o pequeños.
8. marcada complejidad rítmica
9. otros aspectos musicales que parecen inusuales o particularmente imaginativos

Con la escala de clasificación definida en la tarea 4-MO, evalúe el rendimiento del niño en términos de originalidad. Para calificaciones de "3" o más, anote brevemente las cualidades que sirven como base para su calificación:

### Tarea 7.2 Frog Music- Música de rana-MS

Escuche la lógica sintáctica de la performance. Considere lo siguiente:

1. Vuelta a un motivo oído antes.
2. Elaboración a través de una secuencia y/o repetición, o una idea rítmica o contorno melódico.
3. Fraseo musical, con puntos de reposo relativo
4. Movimiento rítmico o melódico
5. Sensibilidad a la dinámica en relación con el todo
6. Conciencia de la calidad sonora del piano y esta conciencia es utilizada para moldear la pieza musicalmente
7. sentido de la forma general
8. otros aspectos musicales que contribuyeron a la lógica sintáctica

Con la escala de clasificación 0-4, evalúe el rendimiento del niño en términos de sintaxis. Para calificaciones de "3" o más, anote brevemente las cualidades que sirven como base para su calificación:

### Tarea 9.1 Viaje espacial-MO

Escuche Inusual aspectos musicales de la actuación. Considerar:

1. Cambios en la métrica y/o ritmos inusuales
2. contrastes dinámicos grandes y/o frecuentes
3. cambio de Tempo
4. uso inusual de los instrumentos
6. uso inusual del cambio de dirección
7. intervalos inusualmente grandes y/o pequeños
8. marcada complejidad rítmica
9. uso inusual de palabras o sonidos
10. combinación musical inusual y/o intercambio entre instrumentos
11. uso inusual del cuerpo al tocar los instrumentos
12. otros aspectos musicales que parecen inusuales o particularmente imaginativos

Con la escala de clasificación definida en la tarea 4-MO, evalúe el rendimiento del niño en términos de originalidad. Para calificaciones de "3" o más, anote brevemente las cualidades que sirven como base para su calificación:

### Tarea 9.2 Viaje espacial-MS

Escuche la lógica sintáctica de la actuación. Considere lo siguiente:

1. Sentimos que la música se adapta a las imágenes
2. Sentimos la lógica del movimiento de un suceso a otro
3. Vuelve a un motivo oído antes
4. Elaboración a través de secuencia y/o repetición o una idea rítmica o un contorno melódico
5. fraseo musical, con puntos de reposo relativo
6. movimiento rítmico o melódico
7. sensibilidad hacia la dinámica en relación con el todo
8. conciencia de la calidad del sonido del instrumento y esta conciencia es utilizada para moldear la pieza musicalmente
9. sensación de clímax musical
10. sentido de la forma general
11. otros aspectos musicales que contribuyeron a la lógica sintáctica

Con la escala de clasificación definida en la tarea 4-MO, evalúe el rendimiento del niño en términos de sintaxis. Para calificaciones de "3" o más, anote brevemente las cualidades que sirven como base para su calificación:

### Tarea 10 Impro libre--MO

Escuche Inusual aspectos musicales de la actuación. Considerar:

1. Cambios en la métrica y/o ritmos inusuales
2. contrastes dinámicos grandes y/o frecuentes
3. cambio de Tempo
4. uso inusual de los instrumentos
6. uso inusual del cambio de dirección
7. intervalos inusualmente grandes y/o pequeños
8. marcada complejidad rítmica
9. uso inusual de palabras o sonidos
10. combinación musical inusual y/o intercambio entre instrumentos
11. uso inusual del cuerpo al tocar los instrumentos
12. otros aspectos musicales que parecen inusuales o particularmente imaginativos

Con la escala de clasificación definida en la tarea 4-MO, evalúe el rendimiento del niño en términos de originalidad. Para calificaciones de "3" o más, anote brevemente las cualidades que sirven como base para su calificación:

### Tarea 10 Impro libre-MS

Escuche la lógica sintáctica de la actuación. Considere lo siguiente:

1. sensibilidad a la creación de tres partes distintas
2. sensación de movimiento lógico de un suceso a otro
3. vuelta a un motivo oído antes

4. elaboración a través de secuencia y/o repetición o una idea rítmica o un contorno melódico
5. fraseo musical, con puntos de reposo relativo
6. movimiento rítmico o melódico
7. sensibilidad a la dinámica en relación con el todo
8. conciencia de la calidad del sonido del instrumento y esta conciencia es utilizada para moldear la pieza musicalmente
9. sensación de clímax musical
10. sentido de la forma general
11. otros aspectos musicales que contribuyeron a la lógica sintáctica

Con la escala de clasificación definida en la tarea 4-MO, evalúe el rendimiento del niño en términos de sintaxis. Para calificaciones de "3" o más, anote brevemente las cualidades que sirven como base para su calificación:

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Evaluador/a: \_\_\_\_\_

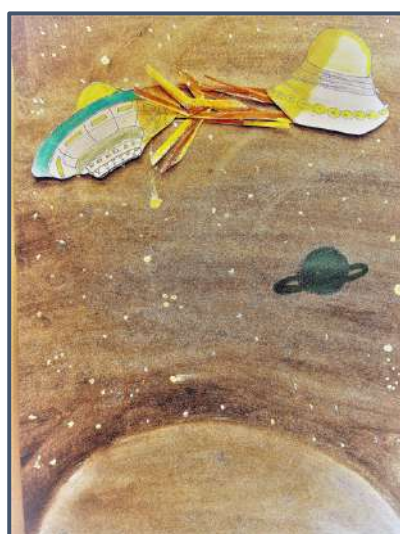
Actividad	Puntuación del factor	Explicación (a partir de 3)
Robot	MO: 0 1 2 3 4	
Talking Blocks (respuesta)	MO: 0 1 2 3 4	
Talking Blocks (estímulo)	MO: 0 1 2 3 4	
Música de rana	MO: 0 1 2 3 4	
Música de rana	MS: 0 1 2 3 4	
Viaje espacial	MO: 0 1 2 3 4	
Viaje espacial	MS: 0 1 2 3 4	
Free Impro	MO: 0 1 2 3 4	
Free Impro	MS: 0 1 2 3 4	



**ANEXO II-D**

Imágenes utilizadas para el *Viaje Espacial*

---



## **ANEXOS BLOQUE III**

### **MATERIALES UTILIZADOS EN EL TALLER DE IMPROVISACIÓN**

## ANEXO III-A

### Guía de observación (de la profesora-investigadora)

---

#### PARTE A: Parte Sociológica

La creatividad no como proceso exclusivamente mental, sino como la interrelación de factores psicológicos y sociológicos. La creatividad como proceso en un tiempo y espacio. La práctica pedagógica como fuente de interrogantes. Investigamos la integridad, complejidad y contextualización de cada grupo.

#### EMIC Y ETIC: dos tipos diferentes de descripción

---

**EMIC:** el significado (consciente o inconsciente) que tiene para el agente que lo realiza; construcción local de significado.

Los estudios que se realizan desde la perspectiva emic tienen en cuenta las intenciones, las motivaciones, los objetivos y actitudes, los pensamientos y los sentimientos que se le dan a los acontecimientos, especialmente el estudiado, desde el interior de la cultura que los protagoniza.

**ETIC:** Visión desde mi como investigadora. Interpretación usando mis propios parámetros de análisis. No interesa descubrir el significado que las personas estudiadas le dan a esos hechos. Crea significados formales o esquemas en las mentes de los actores que no dependen de sus sentidos o intenciones. La perspectiva etic puede recoger razones o explicaciones complementarias para las particularidades de esa conducta que, sin duda, pueden hacer más rica nuestra comprensión de la misma.

---

#### PREGUNTAS GUÍA

■ Caracterización de los grupos: motivación (ilusión), participación, expectativas, esfuerzo/ dedicación, dinámicas (propositivos, pasivos), roles, interacciones. Descripción de eventos ilustrativos, procesos y detalles.

■ ¿Encontramos especiales diferencias en el funcionamiento de los grupos? ¿Tiene que ver con la edad de los niños/as? ¿Cómo ha afectado la presencia de una niña ciega en la actitud de los demás hacia la actividad? ¿Qué otras causas puede haber? ¿Cómo va evolucionando?

■ Descripción de las diferentes actitudes y comportamientos individuales ante la actividad y su evolución (desde el primer contacto hasta el final del taller). Inhibiciones, conductas ante los desafíos, frustraciones, búsqueda de aprobación, autoconceptos,... Descripción contextual de personas y los eventos más reveladores. Experiencias previas de impacto.

■ El entorno: el aula como espacio físico y emocional. Descripción de los escenarios creados para ambientar las sesiones. Diferencias entre sesiones grupales e individuales. Limitaciones (presencia de la cámara, falta de flexibilidad...). El ambiente generado.

■ Un espacio física y psicológicamente propositivo??: la limitación del aula, las sillas, el piano, molestamos a los de al lado, empapelar el piano, el monopatín, el teclado en el suelo, luces, círculos en el suelo. Psicológicamente un espacio seguro (no competitivo, colaborativo, ilusionante, que apoya y refuerza, placentero)

■ ¿Se consigue crear un ambiente proactivo?

¿Cómo se apoyan sus iniciativas y como se inhiben?

- El feedback constructivo como característico del ambiente generado, libre de juicio, los niños apenas están juzgando (actividad tan nueva para ellos que carecen de parámetros y prejuicios, libres...). ¿hasta dónde llegan sus apreciaciones cualitativas de la experiencia musical?

■ La metodología usada durante las clases basada en el aprendizaje significativo y donde el sujeto va construyendo su propio aprendizaje, ¿Ha logrado la inclusión participativa de los niños/as, la motivación, ha dado espacio para la expresión individual y colectiva?

■ ¿Cuál es el rol de la profesora- investigadora en el proceso creativo? ¿Qué conductas inhiben la espontaneidad y el fluir de la creatividad? ¿Qué impulsa y alienta los comportamientos creativos?

■ ¿Cómo afecta el vocabulario utilizado para la explicación de las actividades? ¿Qué decisiones de la profesora dificultan el trabajo creativo?

No condicionar el resultado, no dar la sensación que se espera algo concreto, sino alentar comportamientos independientes de los alumnos (Wiggins, 1999).

Un vocabulario único (Hickey, 2015, p.435)

■ ¿Cuáles han sido las improvisaciones (actividades) que han generado mayor interés o motivación en los niños/as? ¿Y menor? ¿diferencias por edades? Observar pensamiento simbólico y metafórico.

■ Comunidades de aprendizaje: ¿Cómo preparan las improvisaciones colectivas? ¿ Juzgan las ideas musicales de los demás? ¿Cómo buscan la apreciación del grupo y la valoración? influencias culturales, medios de comunicación de masas y las músicas propias de su grupo cultural.

“One of the most important elements of the work environment is the teacher's general way of being with students-a way of being that establishes a music classroom as a community of music learners where the ideas of all community members are valued.” (Wiggins, 2005,p.37); darle el protagonismo al alumnado como constructor colaborativo de su aprendizaje, pasando de la visión del genio artístico al trabajo colaborativo en el aula (Arostegui, 2012)

■ Resolución de problemas musicales: ¿Qué actividades han permitido el fluir de las ideas musicales, le creación de nuevas ideas musicales? ¿Qué pautas musicales han limitado el desarrollo creativo y cuáles lo han impulsado? ¿ Las actividades basadas en el pensamiento metafórico, qué procesos y reacciones han desencadenado? ¿Cómo reaccionan inicialmente ante las propuestas de

la profesora? ¿Prefieren más limitaciones o más libertad? ¿Cuál es el paso de una instrucción que les da confianza y seguridad a una que realmente es un estorbo a cumplir?

■ ¿Qué sienten cuando improvisan en grupo? ...y cuando improvisan con la profesora? ¿Les gusta tocar en grupo?

■ Sinergias familiares: Familias motivadas, familias comprometidas, familias que siguen la moda..., relación con la vida cultural de la ciudad. ¿Cómo es la comunicación con las familias durante el taller?

■ ¿Cómo es la relación previa de los niños con la música, la práctica creativa, el instrumento, el conservatorio o escuela...? ¿Ha cambiado en algo después del taller?

■ ¿Qué piensan los niños/as del valor social de la música? ¿Y de la improvisación y creación musical?

■ ¿Cómo expresan ellos mismos su experiencia? ¿Sienten que sus ideas musicales son valoradas por los demás?

■ ¿Cuál es su grado de compromiso con lo que hacen? ¿Cuál es el significado que atribuyen a la improvisación? ¿Y de consciencia? ¿Cuál es el concepto que tienen de “original”, de “ser creativo en música”?

■ ¿cómo se comportan en la improvisación aquellos con mayor destreza/desarrollo/experiencia musical? Hay investigaciones que afirman que aquellos niños con más estudios formales exploran menos (V. Rowe). Actitudes de exploración- búsqueda, elaboración- desarrollo, propuestas personales,

■ ¿La idea de la evaluación/ de ser juzgado... inhibe la fase de la generación de ideas en la improvisación?

■ La desmotivación inicial de algunos alumnos en relación al instrumento, ¿ha cambiado en algo?

■ La creatividad se aprende a través de la interacción social (Aróstegui, 2012). ¿Hay situaciones que describan los procesos colectivos de desarrollo creativo? la importancia que tiene el trabajo en grupo para la comprensión de los procesos y resultados creativos y de ejecución musical.

■ ¿Cómo gestionan sus prioridades personales, la toma de decisiones a partir de sus propios criterios estéticos?

■ El papel de la creatividad en la educación musical. Percepciones de los sujetos y sus familias. Otros espacios para la creatividad en sus vidas.

■ Definición de creatividad:

“Aunque realizados desde enfoques distintos, la definición general de creatividad de Sternberg y Lubart y la de creatividad artística de Vigotsky comparten tres rasgos básicos: es algo nuevo, práctico, y depende del contexto social, por lo que puede decirse que una persona creativa es aquella que realiza obras nuevas que son aceptadas en función de su utilidad para un

determinado grupo en un momento dado.” (Aróstegui, 2012, p.35): reflexionar a partir de la experiencia de este taller.

■ ¿Los niños tienen la intención de crear un producto musical cuando improvisan? ¿Cómo se da la interacción entre proceso-producto en una disciplina como la improvisación donde parte de los procesos creativos suceden "mientras tanto"? El pensamiento creativo.

■ Pensamiento convergente y divergente, ¿Condicionado por sus habilidades, su personalidad o sus modos de hacer? Más allá del ámbito escolar. ¿Cómo interaccionan? ¿En qué partes del proceso creativo podemos encontrarlos?

■ Aprendizaje significativo: la importancia de inventar su propia música, de desarrollar la capacidad de crear, de desplegar las herramientas necesarias para improvisar y componer.

Según Aróstegui: “De acuerdo con Wiggins (2002), una forma de conseguir tal significatividad es acercando el proceso creativo al aula de música.”

■ A través de la improvisación interaccionan muchas áreas de conocimiento musical y habilidades diversas (contenidos teóricos, lectura, reconocimiento auditivo, técnica instrumental, desarrollo rítmico, comprensión musical...) ¿Pueden deducirse algunas claves de hasta qué punto influyen, y de qué modo, la experiencia creativa??

Y en el sentido contrario, los procesos creativos, nos muestran cómo es el pensamiento musical de los niños y su grado de simpleza o sofisticación.

■ En relación con lo limitante de sus habilidades: Otras cuestiones que no facilitan la creatividad: pedir que escriban con notación musical lo que han creado porque muchas veces es más interesante y complejo de lo que pueden escribir. (Wiggins, 1999, p.32). ¿Se confirma?

■ El dilema de la elaboración musical: Aspectos que influyen en la no continuidad de las propuestas. Actividades puntuales de éxito y muerte rápida. Causas: ¿eventualidad de la actividad, insuficiente entrenamiento y dedicación, saturación extra-escolar, experiencias previas creativas que den cabida a su espontaneidad en otros ámbitos?

## PARTE B: Parte Psicológica

- FLOW: estado de flujo

¿qué pautas logran más fácilmente el estado de flow? ¿Por qué? ¿Han entendido las instrucciones de la impro? improvisación individual o colectiva. Duración estado de flow en relación a la duración de la improvisación. ¿Son los mismos niños/as los que entran en flow siempre o depende más del ambiente y el tipo de actividad? ¿Tiene relación con el entrenamiento en casa o en las sesiones individuales?

- PROCESOS CREATIVOS Y FACTORES

¿cómo afectan a estos procesos la edad, la experiencia o nivel musical?

Pr. Exploratorios: garabatear una idea musical, darle vueltas, buscar, probar, explorar ideas sueltas, trozos, carencia de cohesión y coherencia, son impulsos musicales, generación espontánea, sentido intuitivo de la forma. ¿En qué consisten musicalmente? Describirlos. ¿Podemos de alguna forma establecer la duración?

Fluidez: Número de ideas en una misma impro. ¿Qué improvisaciones facilitan esta fluidez de ideas explorando?

Pr. Elaboración: trabajamos con ostinatos, *patterns*, variaciones.

¿Cómo emplean el repertorio aprendido, como motivos, fórmulas, figuraciones rítmicas que están almacenados en su memoria a largo plazo (MLP)? ¿Son conscientes de su uso?

¿Cómo se desarrolla una idea? Tipos diferentes de elaboración (repetición, variación, contraste).

El silencio como aspecto importante de la elaboración.

### Flexibilidad

P. Webster: contraste parámetros de intensidad, velocidad y altura.

Cambios en general: de textura, de ataques, ...

Impros colectivas: ¿Reaccionan a las propuestas de los compañeros?

### Sintaxis

Webster: cómo se adapta la respuesta a las instrucciones y al desarrollo de la improvisación (utilidad, lógica y sentido musical).

Sentido de estructura y forma artística: ¿Hay introducciones?, ¿Se cuidan los finales?, ¿Se puede percibir alguna intención de desarrollo de la forma musical?

Originalidad: (evaluación colectiva) ¿Qué es lo más raro o diferente que ha sonado? ¿Y lo más original?

Extensión de los procesos: Una mayor duración es indicativo de entrega a la actividad, de búsqueda. ¿De qué depende la mayor duración de las impros?

- Tipo de improvisación

- Diferencias por edad

- Procesos de comunicación e interacción

Impros. Colectivas: ¿se escuchan? ¿Se comunican entre ellos? ¿Cómo es la interacción: alegre, positiva, forzada, espontánea, fluida, ¿o requiere de demasiado esfuerzo? Y, ¿Las Improvisaciones con la profesora?

¿Consigue la improvisación la función expresiva? ¿Cuál es el grado de conexión con sus propios sentimientos?

Esta improvisación, ¿consigue el *feedback* colectivo?

Pr. Metafóricos: Basados en fundamentos físicos (Animal marino, batik, extraterrestre, robot, gestos, acciones) o psíquicos (emociones, sentimientos).

Entrevistas espontáneas para que expliquen sus planteamientos. ¿Cómo inventaste las pautas? ¿En qué pensabas cuando tocabas?

- Procesos cognitivos: MEMORIA

Si entendemos la improvisación como habilidad o conjunto de habilidades que pueden desarrollarse – en la línea de Pressing-, nos podemos preguntar: ¿Con la práctica de la improvisación, aumenta o mejora la memoria de objetos y procesos musicales, acústicos y motores? O más bien, ¿Lo que mejora es el acceso al almacén?

Hay dos procesos para recuperar la información que está en nuestro almacén:

- o Reconocer un estímulo conocido o experimentado antes. Por ejemplo la profe toca un motivo que el alumno ha tocado antes, o que conoce (tema de música popular...)
- o Recordar y reproducir material almacenado en la memoria. Observar siempre si aparecen fórmulas que parezcan aprendidas o memorizadas y preguntarles cuando acaben de tocar. Identificar los procesos mecanizados (técnica: ataques, paso de pulgar, terceras, sextas, desplazamientos de acordes, escalas, arpeggios,...habilidades)

Memoria implícita: de habilidades y procedimientos rutinarios, automáticos. MLP del proceso, procedimental, procesual.

El conocimiento experto en un área específica afecta a la capacidad de memoria. Estudiar si los niños, clasificados por su nivel de conocimientos musicales, muestran más capacidad de MLP.

Observar cómo a través del entrenamiento se aumentan las unidades usadas por la memoria (MLP del objeto) y, los procesos mejoran: variación de ideas, yuxtaposición, combinación...(MLP del proceso). Para observar si el entrenamiento ha surgido efecto utilizaremos improvisaciones de las dos primeras sesiones y las compararemos con los resultados de esas mismas pautas en la penúltima sesión.

La velocidad del procesamiento de la información mejora con la edad, y también el esfuerzo y los recursos atencionales que hay que movilizar. ¿Aumenta la capacidad de almacenamiento o la eficacia para realizar operaciones específicas? Cuanto más familiar es un estímulo más rápidamente se procesará. Comparar la velocidad de procesamiento de la información de los dos grupos de edades, y cómo cuanto más mayores más rápidamente resuelven, con menos esfuerzo y sin requerir tantos recursos atencionales.



Según De Dreu, las improvisaciones con mayor carga cognitiva son menos creativas. Identificar cuando esto sucede. Según teorías de la atención, en el principiante las reglas se mantienen en la memoria operativa y demandan mucha atención.

¿Qué tienen almacenado en su MLP? ¿O mejor..., de lo que tienen almacenado qué conocimientos y procedimientos se ponen en acción?

- o Teoría lenguaje musical
- o Repertorio (piezas y motivos)
- o Secuencias musculares, articulación, técnica, ataques...
- o Ideas sonoras compositivas

¿se da algún automatismo gracias al entrenamiento en esta edad? ¿aparecen elementos aprendidos o pre-compuestos?

- Procesos cognitivos: ATENCIÓN Y PERCEPCIÓN

Procesamiento arriba-abajo: el sujeto controla los cambios a donde se dirige la atención, siguiendo las instrucciones de la improvisación, mandando órdenes a sus dedos de lo que deben tocar.

Procesamiento de abajo-arriba: la atención se mueve automáticamente hacia los estímulos. Voy escuchando lo que toco yo o tocan los demás, miro hacia esos estímulos, siento el feedback del teclado-tacto....

Preguntar en las impros colectivas (el uno y el otro):¿ Podías escuchar lo que estaba tocando tu compañero? ¿Y cómo describirías su forma de tocar, dime algo que tocaba que te llamase la atención? Estabas concentrado en lo que tocabas tú y no podías escuchar lo que hacían los demás? ¿has notado si algo que tú has tocado después respondía tu compañero? Y al revés?

¿Cómo funciona la atención selectiva en la improvisación? A partir de los 10 años son capaces de descartar la información que pueda distraerle de su tarea. Esta teoría probablemente no funcione con la interpretación musical. Procesamiento consciente/Atención consciente/Procesamiento controlado versus Procesamiento Inconsciente/Atención inconsciente/Alta capacidad que no requiere atención.

¿Podemos hacer dos tareas a la vez? (Pressing)

- o A. Cuando el canal de entrada y salida es diferente (leer y tocar a la vez) Probar tocando a la vez dos instrumentos diferentes: temple block y piano??
- o B. Cuando una ya es automática (procesamiento paralelo). Mandar estudiar un ostinato (Egipto, bajo Alberti, minimalismo).
- o C. Atención alterna: rápidamente de un estímulo a otro.
- o D. Cuando por el entrenamiento las dos tareas se integran como una.

Tanto C como D pertenecen a la teoría de que la atención es de un solo canal, que con la improvisación no encaja.

¿Hay diferencias por edad en la capacidad para atender?

- o Control: elijo lo que atender
- o Adaptabilidad: me adapto a la tarea/situación
- o Planificación: puedo organizarme sistemáticamente
- o Extensión temporal de la atención.
- o Percibir más o menos detalles

Hacer valoración cualitativa comparando los dos grupos.

Feedback auditivo (aural), visual, propioceptivo y tacto: Habilidad para reaccionar a ciertos fenómenos haciendo los cambios y ajustes en tiempo real para sincronizar o mejorar la improvisación. Buscar sus reacciones y preguntarles. ¿Los errores son corregidos? ¿Cómo reacciona ante los cambios? Cómo el feedback de lo que suena puede motivarles y darles subidón. Relacionarlo con el Flow y la motivación.

Cruzar datos feedback- generación de ideas, pues se produce una evaluación y toma de decisiones.

- ALGUNAS PREGUNTAS PARA HACER A LOS NIÑOS/AS

-Feedback (individual y colectivo): ¿Te estaba gustando lo que tocabas? ¿Qué es lo que más te gustaba de lo que sonaba? ¿Y lo que tocaba yo o tus compañeros? ¿Qué parte ha sido la más chula? ¿hay algo que has tocado que de repente hayas dicho...bua qué mal queda esto...? O al revés...que te haya sorprendido algo que has tocado porque sonaba chulísimo....Registrar relación con Motivación y flow.

-Pr. Metafóricos: (Animal marino, batik, videominuto, extraterrestre). Entrevistas espontáneas para que expliquen sus planteamientos. ¿Cómo inventaste las pautas? ¿En qué pensabas cuando tocabas?

-Originalidad: (evaluación colectiva) ¿Qué es lo más raro o diferente que ha sonado? ¿Y lo más original? Que todos toquen la misma y escriban en un papel secreto la más original y novedosa y porqué.

-Procesos de recuperación de información que está en la MLP: Reconocer un estímulo conocido o experimentado antes. Por ejemplo, la profe toca un motivo que el alumno ha tocado antes, o que conoce. Recordar y reproducir material almacenado en la memoria. Observar siempre si aparecen fórmulas que parezcan aprendidas o memorizadas y preguntarles cuando acaben de tocar. Identificar los procesos mecanizados (técnica: ataques, paso de pulgar, terceras, sextas, desplazamientos de acordes, escalas, arpeggios,...), repertorio y motivos, ideas sonoras precompuestas, y teoría de la música. Importante en las primeras improvisaciones: Canción China, Canción ABA, Egipto.

-Carga Cognitiva: Reconocer cuando una improvisación requiere demasiado esfuerzo cognitivo. (Punto y Línea)

-Atención abajo-arriba: Preguntar en las impros colectivas (el uno y el otro):¿ Podías escuchar lo que estaba tocando tu compañero? ¿Y cómo describirías su forma de tocar, dime algo que tocaba que te llamase la atención? ¿Estabas concentrado en lo que tocabas tú y no podías escuchar lo que hacían los demás? ¿has notado si algo que tú has tocado después respondía tu compañero? ¿Y al revés?

-Pr. Generativos: Limitaciones de la técnica. ¿Se te ocurrieron ideas musicales que no realizaste por no sentirte capacitado?

-Comienza el Viaje: Preguntar por los ritmos que hagan, a ver si han sido conscientes desde el punto de vista del lenguaje musical. ¿Escuchabas el acompañamiento? Hacer cambios de tempo e intensidad a ver si hay feedback.

-Canción China: ¿Te estaba gustando lo que tocabas?¿Qué es lo que más te gustaba de lo que sonaba? ¿Y lo que tocaba yo o tus compañeros? ¿Qué parte ha sido la más chula? ¿hay algo que has tocado que de repente hayas dicho...bua qué mal queda esto...? O al revés...que te haya sorprendido algo que has tocado porque sonaba chulísimo....Observar siempre si aparecen fórmulas que parezcan aprendidas o memorizadas y preguntarles cuando acaben de tocar. y preguntarles cuando acaben de tocar. Identificar los procesos mecanizados (técnica: ataques, paso de pulgar, terceras, sextas, desplazamientos de acordes, escalas, arpeggios,...), repertorio y motivos, ideas sonoras precompuestas, y teoría de la música.

-Canción ABA: Observar siempre si aparecen fórmulas que parezcan aprendidas o memorizadas y preguntarles cuando acaben de tocar. Limitaciones de la técnica. ¿Se te ocurrieron ideas musicales que no realizaste por no sentirte capacitado?

-Punto y Línea con profe. ¿Te resultó difícil seguir tu línea y las instrucciones?

- Improvisaciones de Egipto: Mano izquierda: coordinación, automatismo

Observar siempre si aparecen fórmulas que parezcan aprendidas o memorizadas y preguntarles cuando acaben de tocar.



## ANEXO III-C

### Preguntas semi-estructuradas

---

- En las improvisaciones colectivas: ¿Podías escuchar lo que estaba tocando tu compañero? ¿Y cómo describirías su forma de tocar, dime algo que tocaba que te llamase la atención? ¿Estabas concentrado en lo que tocabas tú y no podías escuchar lo que hacían los demás? ¿Has notado si algo que tú has tocado después respondía tu compañero? ¿Y al revés? ¿Qué es lo que más te gustaba de lo que sonaba? ¿Y lo que tocaba yo o tus compañeros? ¿Qué parte ha sido la más chula? ¿hay algo que has tocado que de repente hayas dicho...bua qué mal queda esto...? O al revés...que te haya sorprendido algo que has tocado porque sonaba chulísimo...
- Limitaciones de la técnica. ¿Era difícil? ¿Se te ocurrieron ideas musicales que no realizaste por no sentirte capacitado? ¿Te costaba coordinar las manos? ¿Quieres probar sólo con una mano?
- Procesos metafóricos: (*Animal marino, batik*). Preguntas espontáneas para que expliquen sus creaciones: ¿Cómo inventaste las pautas? ¿En qué pensabas cuando tocabas?
- Originalidad: (evaluación colectiva) ¿Qué es lo más raro o diferente que ha sonado? ¿Y lo más original? Escribir en un papel secreto la más original y novedosa y porqué.
- *Comienza el Viaje*. Preguntar por los ritmos que hagan, a ver si han sido conscientes desde el punto de vista del lenguaje musical. Y si escuchaban el acompañamiento
- Observar siempre si aparecen fórmulas que parezcan aprendidas o memorizadas y preguntarles cuando acaben de tocar (automatismo).
- ¿Te ha resultado difícil seguir las instrucciones?


## ANEXO III-D

### Improvisaciones utilizadas (Instrucciones y partituras)

---

- Comienza el Viaje
- Viaje a China
- Canción ABA
- Punto y línea
- Encantador de serpientes
- Serpiente-Dios
- Caminando por el desierto
- Los Camellos
- En las profundidades
- El animal marino
- Minimalismo 1, 2 y 3
- Mi fórmula minimalista
- El batik
- Raga Bhopali
- Tú y yo: acción y emoción
- En La menor
- Bajo Alberti

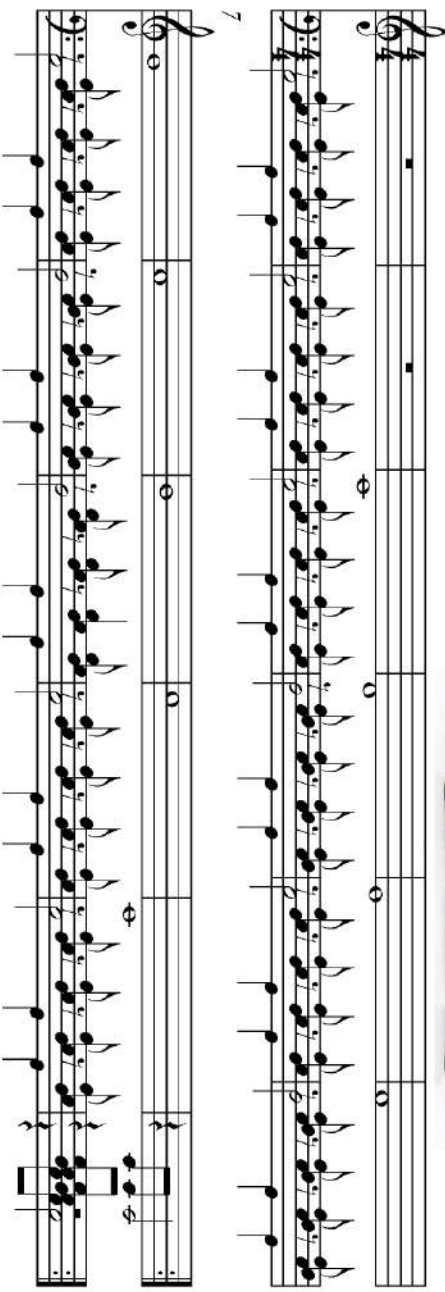
# Comienza el viaje



Improvisación

Notas para improvisar

Acompañamiento



RITMOS
SILENCIOS

Fuente: creación propia.

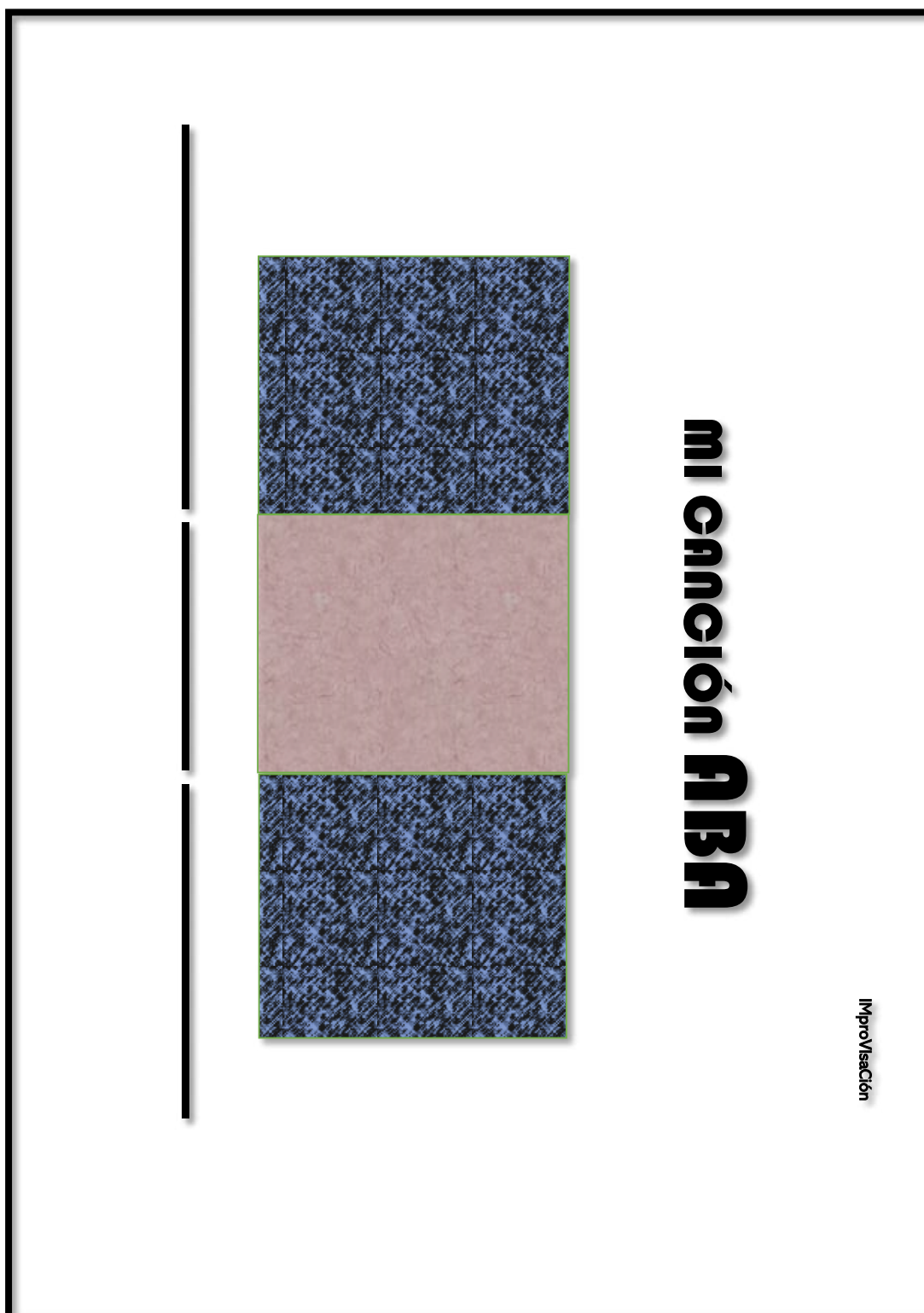
Instrucciones: El profesor/a toca el acompañamiento varias veces. El alumno/a primero toca el tema inicial que está escrito en la partitura, y después improvisa rítmicamente con las notas propuestas.



Fuente: creación propia.

Instrucciones: Improvisación individual o colectiva. La única regla es “tocar sólo las teclas negras”, que dan lugar a una escala pentatónica (do#, re#, fa#, sol#, la#).





Fuente: creación propia

Instrucciones: Improvisación individual que requiere una planificación previa, pues hay que decidir o inventar dos materiales sonoros diferentes y contrastantes, uno para la sección A y otro para la B. Una vez puestas “nuestras propias reglas” para cada sección, improvisamos siguiendo la forma ABA.

Improvisación

## Punto y línea/..... para 2 jugadores

**Legenda**

Línea ----- = suena la música

No línea = silencio

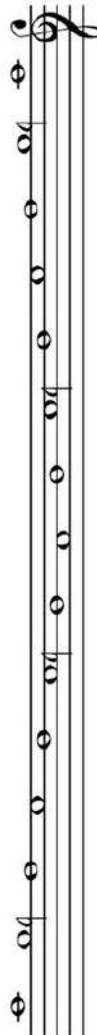
Punto . = cambio en la música

Fuente: creación propia

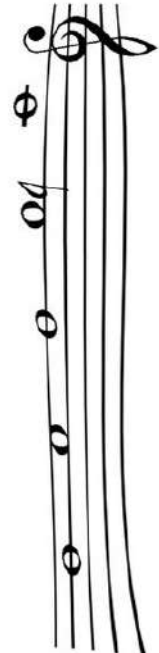
Instrucciones: Improvisación para dos personas. Comienza el jugador 1) y a continuación entra el 2). Al tratarse de una partitura simbólica, hay muchas cuestiones abiertas a la elección de los que tocan. Mientras hay línea los jugadores deben tocar, y cuando hay un punto la música debe de cambiar (de textura, estilo, parámetros...). Es imprescindible la escucha y la comunicación para poder orientarse temporalmente. Cuando se ha practicado varias veces, pueden intercambiarse los papeles del jugador 1 y 2, inventar nuevos símbolos e incluso crear nuevas partituras.

PARADA 1 **EGIPTO**


The Hijaz Kar    سلم مقام الحجاز كار




**El encantador de serpientes**




**Serpiente cobra** > Con 3 notas improvisa melodías para encantar a la serpiente. El profe también improvisa con la escala Hijaz Kar respondiendo a tu llamada: a la serpiente.



**Serpiente-dios** > Con 5 notas improvisas y el profe toca este acompañamiento.

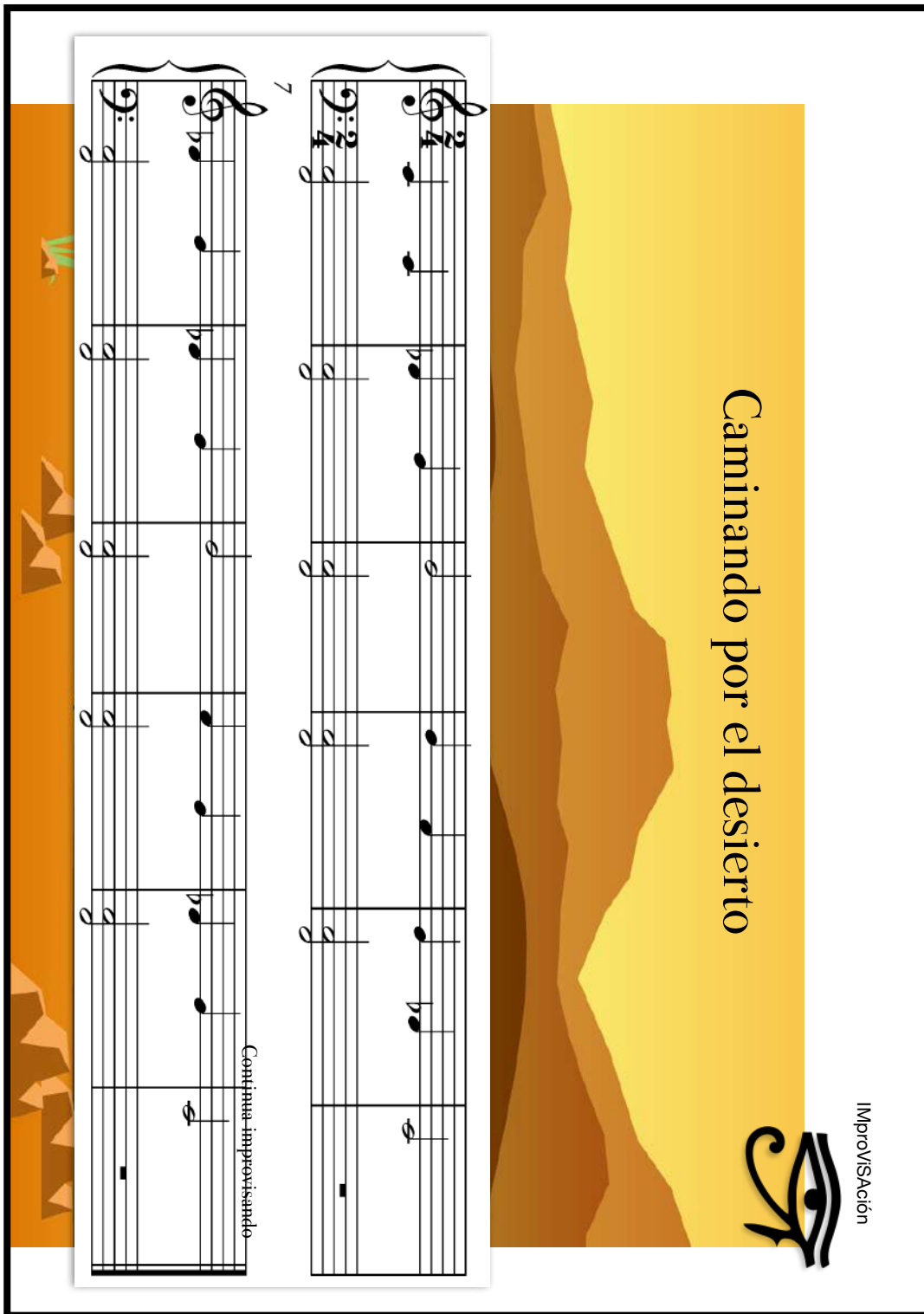


¿Te atreves a tocar ahora el acompañamiento?



Fuente: creación propia.

Instrucciones: El *Encantador de serpientes*, es una improvisación pregunta-respuesta entre dos personas, inicialmente con tres sonidos. Y después con 5. Posteriormente, en *Serpiente-dios* se improvisa con esos cinco sonidos sobre el acompañamiento del profesor.



Caminando por el desierto

Improvisación

7

Continúa improvisando

The image shows a musical score for a piano piece titled "Caminando por el desierto" (Walking in the Desert). The score is written for two staves, treble and bass clef, in 2/4 time. The right hand plays a melodic line, and the left hand plays a steady bass line. The score is set against a background of a stylized desert landscape with orange and yellow mountains and a sunset sky. The title "Caminando por el desierto" is written vertically in the center. The word "Improvisación" is written vertically on the right side. A small number "7" is written above the second measure of the right hand. The instruction "Continúa improvisando" is written vertically at the end of the score.

Fuente: creación propia

Instrucciones: La mano izquierda mantiene un ritmo continuo de blanca, mientras la mano derecha toca el tema que está escrito en la partitura y después improvisa con las 5 notas de la escala *Hijaz Kar* que aparecen en esta partitura (do, reb, mi, fa, sol). Comenzar con sonidos largos. Puede ampliarse la dificultad poniendo el pedal derecho del piano, tocando la escala completa (do, reb, mi, fa, sol, lab, si) o haciendo desplazamientos por el teclado. Emular el calor del desierto.

Improvisación

## Los Camellos

Continua improvisando

A	Alfalfa	B	Batido	B	Batido	C	Caca	D	Diente	E	Egipcio
F	Fleco	G	Gallo	H	Hacha	H	Hacha	I	Idioma	J	Jirafa
K	Kamisa	L	Llama	M	Melón	N	Nube	N	Nube	O	Oasis
P	Papa	Q	Que	R	Rio	S	Seda	T	Tela	T	Tela
U	Uña	V	Vaca	W	Walla	X	Xaca	Y	Yaca	Z	Zaca

Escribe tu nombre en egipcio

Fuente: creación propia

Instrucciones: La mano izquierda alterna dos sonidos a ritmo de negra, lo cual implica una mayor dificultad para coordinar las manos (en comparación con las otras piezas de Egipto). Practicar el tema que está escrito en la partitura hasta tocarlo con soltura. Entonces, ya se puede comenzar a improvisar con la mano derecha con las 5 notas de la escala *Hijaz Kar* que aparecen en esta partitura (do, reb, mi, fa, sol). Puede ampliarse la dificultad tocando la escala completa (do, reb, mi, fa, sol, lab, si), aumentando la velocidad, haciendo desplazamientos por el teclado o haciendo variaciones en los matices de velocidad e intensidad.

**En las profundidades:**

# El Mar Rojo

IMproVISACIÓN

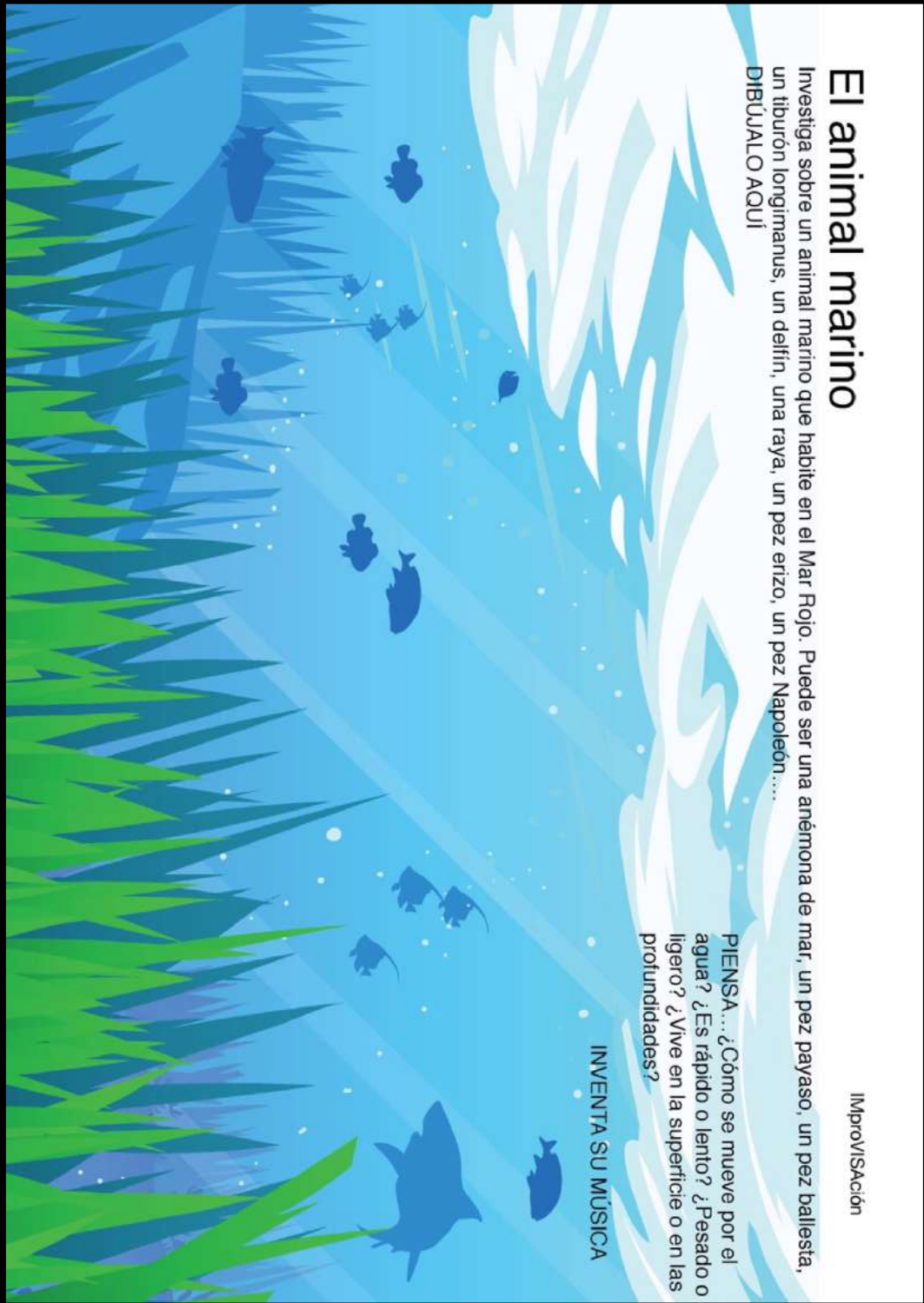
¿A qué suena el océano?

Cruzamos las manos haciendo olas con los brazos

2 Sentir como te hundas en el teclado dejando los dedos abajo

Fuente: creación propia.

Instrucciones: el objetivo de esta improvisación es recrearse en las profundidades del Mar Rojo. Experimentar y buscar sonoridades. En la partitura hay dos propuestas musicales para hacer con el piano, a modo de ejemplo. Se puede trabajar en grupo, consensuando previamente la propuesta, o bien hacer creaciones espontáneas al momento.



**El animal marino**

Investiga sobre un animal marino que habite en el Mar Rojo. Puede ser una anémona de mar, un pez payaso, un pez ballesta, un tiburón longimanus, un delfín, una raya, una raya, un pez erizo, un pez Napoleón.....

**DIBÚJALO AQUÍ**

Improvisación

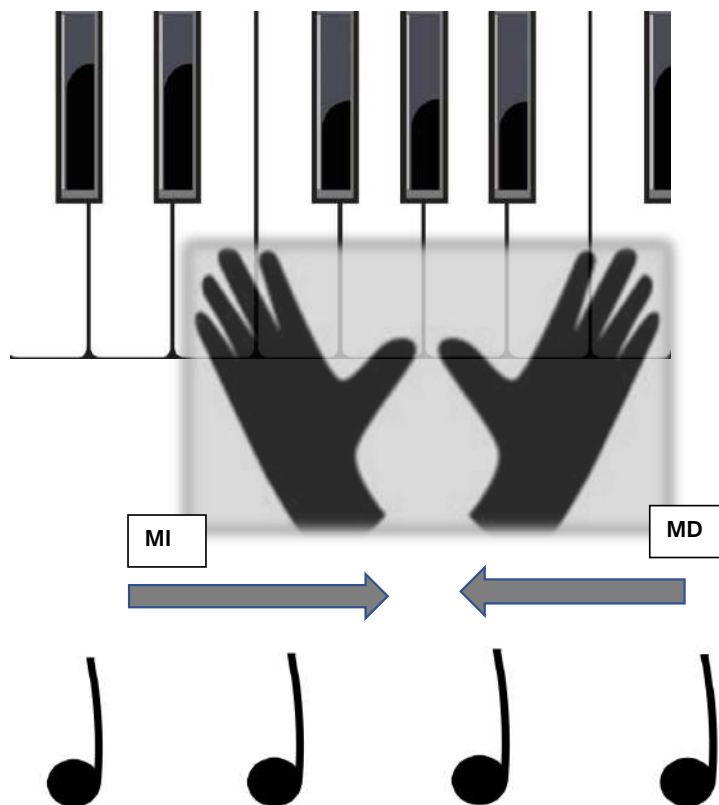
PIENSA... ¿Cómo se mueve por el agua? ¿Es rápido o lento? ¿Pesado o ligero? ¿Vive en la superficie o en las profundidades?

**INVENTA SU MÚSICA**

Fuente: creación propia

Instrucciones: Cada participante debe investigar un animal marino que habite en el Mar Rojo. Dibujarlo y pensar cómo sonaría. Crea una propuesta musical e improvisa sobre ella.

# MINIMALISMO



## RITMO

### Instrucciones:

1. Con los pulgares colocados como en el dibujo, coloca las manos relajadas, con cada dedo encima de una tecla. Pon el pedal derecho y lo vas cambiando siguiendo el ritmo de 4 pulsos de negra.
2. Toca la siguiente secuencia con ambas manos a la vez (dedos):

1|1|1|1 12|12|12|12 13|13|13|13 14|14|14|14 15|15|15|15

Siempre bajan los pulgares. Imagina que están unidos y no pueden separarse.

3. Improvisa: Prueba a hacer otras combinaciones de dedos. Sensación de relajación.
4. Bonus extra: Crea tu improvisación original, inventa cómo puede evolucionar esta pequeña idea musical manteniendo siempre los pulgares unidos!

Fuente: creación propia

Instrucciones: Improvisación para tocar en el piano, pues está basa en el teclado. Véase instrucciones escritas en la partitura.



IMproVISACIÓN

## MINIMALISMO II

5

*mf*

1 1 5 5

7

12

*pp*

18

Otra fórmula: desplegamos las sextas

Fuente: creación propia

Instrucciones: Improvisación basada en la posición de sexta para ambas manos. Tras tocar el tema inicial, comienza la improvisación en la cual debe mantenerse la posición de sexta en ambas manos. Se buscará la variabilidad en la intensidad, tesitura, el tempo y otros parámetros musicales. Podrá variarse también el ritmo, siempre cuidando la coordinación de las manos.

IMproVISACIÓN

# MINIMALISMO III

Legato

Non-legato

D.C.

Improvisa, desarrolla esta estructura

Bonus extra!

Inventa tu estructura minimal

Fuente: creación propia

Instrucciones: Improvisación basada en una secuencia repetitiva que va sufriendo ligeras variaciones. Tras tocar el tema inicial, comienza la improvisación en la cual debe mantenerse el tema, y se buscará la variabilidad en la intensidad, tesitura, tempo y otros parámetros musicales. Podrá variarse también el ritmo, siempre cuidando la coordinación de las manos.

Ampliación: *Mi fórmula minimalista*. Debe componerse un motivo musical que sea la base para después desarrollar una improvisación.



# El batik suena



Juego para dos o más jugadores:


Puedes ver 6 pinturas que han usado la antigua técnica del batik, ya usada hace 2000 años en La India, de pintar con cera sobre tela.

Elige una pintura y tócala en el piano. Imagina cómo puede sonar y mueve los dedos. Los demás jugadores deberán adivinar cual estás tocando.



Fuente: creación propia

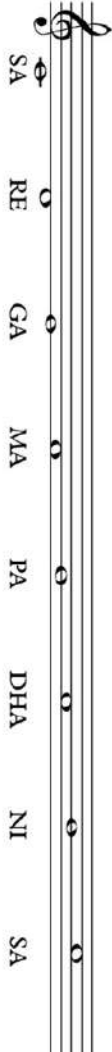
# La India




Nombre de las notas en India

**Raga Bhopali**


भूपाली






Canta y toca los sonidos del Raga Bhopali y continúa improvisando melodías de notas largas sólo con estos 5 sonidos.

Música para meditar con los cinco sonidos del Raga  
Bhopali.<<



Yoga en el piano

1. Siéntate en el taburete del piano en posición de loto.
2. Deja el cuello libre y la barbilla colgando.
3. Gira los hombros y relajados.
4. Respira.
5. Toca, vuelve a respirar y a colocar la posición de loto....

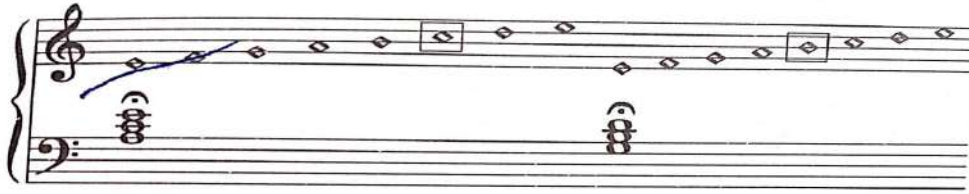


Fuente: creación propia

Instrucciones: Se cantan los sonidos del Raga en grupo. Después al piano se toca el tema, con la escala pentatónica de Do, y se canta. Se puede intentar tocar la melodía del comienzo de la segunda página e improvisar después con

Improvisación

## EN LA MENOR

ACORDES DE LA MI  
Y NOTAS PARA  
IMPRO CON LA MDESCALA PARA  
LA IMPRO  
Y FÓRMULA  
PARA LA MI

los cinco sonidos. Tras improvisar varias veces, se puede escribir un tema nuevo para el Raga.

Fuente: Wiedemann, H. (1991). *Meditatives Klavierspiel*. Musikedition Nepomuk.

Instrucciones: Improvisación que requiere cierta independencia de manos, por lo cual es idónea para alumnos de Grado Medio.

**Bajo Alberti:** el alumno/a compone una bajo Alberti basado en cuatro acordes desplegados, para tocarlo en la mano izquierda. Y después busca los sonidos con los que improvisará la mano derecha. Tras la improvisación, pueden ir ajustándose esos sonidos y cambiándose por otros.





**acción**



**emoción**

ImPROviSACiÓN

Fuente: creación propia

Instrucciones: Por parejas, piensan acciones y emociones compartidas entre dos personas. Después improvisan musicalmente una acción o emoción, mientras el resto del grupo intenta adivinarla.

## ANEXO III-E

### Registro de los vídeos de las sesiones

#### A- Grupo de mayores

##### REGISTRO VIDEOS SESIONES

DÍA	Video	ALUMNO/As	Gr	IMPRO	In/so	Tiempo	Observaciones
25En	MCOI	Leolo, Nube, Sonia, Viola con profe	M	Comienza el viaje	CO	13:25 -14:35	Aprendiendo esquema
25 En	MCOI	Enma, Sarala, Olmo, Nube con Profe	M	Comienza el viaje	CO	15:40- 16:16	Aprendiendo esquema
25 En	MCOI	Enma Sara Viola Sonia con Profe	M	Comienza el viaje	CO	17:20- 18:30	Probando a impro ritmos-
25 En	MCOI	Enma, Leolo, Viola, Sara con P	M	Comienza el viaje	CO	18:52-19:26	Probando a impro ritmos-
25 En	MCOI	Olmo, Sara,Enma, Leolo, con P	M	Comienza el Viaje	CO	19:34- 20:05	Probando a impro ritmos- los más interesantes hasta ahora
25 En	MCOI	Nube, Leolo, Olmo, Enma, con P	M	Comienza el Viaje	CO	20:20- 20:51	Probando impro con Ritmos
25 En	MCOI	Nube con P y después Nube con Sara	M	Viaje a China	CO	25:26- 26:26- 27:48	Interés por la duración
25 En	MCOI	Leolo y Viola	M	Viaje a China	CO	28:04-29:30	Viola puño rodando, explora. Leolo desarrollo sobre la misma idea. Conviven no se comunican. Interesante
25 En	MCOI	Sonia, Enma, Olmo	M	Viaje a China	CO	31:20 - 33:56	Sonia no escucha. Caos. Horror vacui. Mucha búsqueda. Interés por duración y final
25 En	MCOI	Viola y Leolo	M	Punto y Línea	Co	43:57-44:37	Tapo yo el video. Difícil seguir instrucciones.
25 En	MCOI	Nube y Sara	M	Punto y Línea	Co	45:26- 46:31	Para Elisa. No se escuchan.
25En	MCOIb	Enma y Sonia	M	Punto y Línea	CO	00:45-01:10	Cortísimo
25En	MCOIb	Olmo y Viola	M	Punto y Línea	Co	01:38-02:41	Viola fórmula aprendida y Olmo cómo le escucha e inventa música que le vaya. Guay MLP
25En	MCOIb	Leolo	M	Canción ABA	In	06:25	Desarrollo melódico, buen final.
25En	MCOIb	Viola	M	Canción ABA	In	08:06- 08:47	Tema recurrente, no impro.
29 En	MINIso	Sonia con P	M	Comienza el Viaje	Co	00:25-02:30	Desarrollo melódico
29En	MINIso	Sonia con P	M	Comienza el Viaje	Co	04:30-05:30	Impro.
29En	MINIso	Sonia	M	Viaje a China	In	09:13-10:42	Búsqueda. desarrollo
29En	MINIso	Sonia	M	Canción ABA	In		En construcción
29 En	MINIso	Sonia con P	M	Punto y línea	CO	19:13-20:04	No puede seguir instrucciones
29 En	MINIso	Sonia con P	M	Punto y línea	CO	21:34-23:19	Le voy ayudando. Musicalmente interesante.

##### REGISTRO VIDEOS SESIONES

29 En	MINIvi	Viola con P	M	Comienza el viaje	CO	03:55- 06:01	Directo la impro. Desarrollo melódico y rítmico
MINIvi	MINIvi	Viola con P	M	Viaje a China	CO	11:42-13:27	Escucha, comunicación, feedback. desarrollo
29 En	MINIvi	Viola	M	Canción ABA	In	19:40- 22:00	Exploración. Desarrollo ideas sobre un Referente.
29 En	MINIvi	Viola con P	M	Punto y línea	Co	28:00-29:07	No sigue instrucciones
29 En	MINIvi	Viola con P	M	Punto y línea	Co	29:23-31:25	De nuevo nos paramos que se ha perdido, risas
29 En	MINIvi	Viola con P	M	Punto y línea	Co	31:34- 33:13	Muy concentrada. Por fin. Chulo
29 En	MINIvi	Viola con P	M	Encantador de serpientes (cobra y dios)	Co	35:27-37:17	Flexibilidad. variedad de intensidades. En construcción.
31En	MINIsa	Sara con P	M	Comienza el Viaje	Co	01:19-3:15	Probando. Exploración melódica y alguna articulación. Termino yo.
31En	MINIsa	Sara con P	M	Comienza el Viaje	Co	06:00-07:09	Sólo la 3ª p. =la impro. Desarrollo de una idea. Guay. usa articulaciones diferentes, cambios de intensidad
31En	MINIsa	Sara	M	Viaje a China	In	12:51- 14:40	¿Cualquier cosa? Idea1, idea 2, idea 3, ... MLP: bajo Alberti, octavas, arpeggios, trino
31En	MINIsa	Sara	M	Canción ABA	In	22:12-24:24	Referente: Motivos de Beethoven-Sonatina. Incipientes de desarrollo. Fluidéz ideas. Batiburrillo.
31En	MINIsa	Sara Y Enma	M	Punto y Línea	Co	32:06- 32:43	Súper corta. Muy difícil así. Les pido procesos más largos
31 En	MINIsa	Sara y Enma	M	Punto y Línea	Co	33:18- 35:23	Ya no les resulta difícil las instrucciones. Sara mete motivo de Invención Bach y no escucha nada a Enma. Cada una a su bola. Jajaja. Es gracioso, son como vegetales que siguen la estructura, conviven pero no se comunican en absoluto. Ambas MLP: muchos mecanismos y recursos técnicos (escala cromática). Enma cambia de tonalidad en el punto.
31 En	MINIen	Enma con P	M	Comienza el Viaje	Co	05:35-08:39	Busca improvisar con melodías... No se deja llevar por los cambios en el acomp.
31 En	MINIen	Enma	M	Viaje a China	In	10:55-12:45	Idea 1, Idea 2, fluidez... desarrollo. Final. MLP

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

31 En	MINlen	Enma	M	Canción ABA	In	17:05-18:27	(acordes, trinos, Basada en la tonalidad. Desarrollo. Final
31 En	MINlhe	Enma con P	M	Encantador de serpientes	Co	20:50- 23:03	Desarrollo Exploración melódica
31 En	MINlen	Enma con P	M	Serpiente-Dios	Co	23:02- 24:23	Búsqueda, muchas ideas
31 En	MINlen	Enma	M	Caminando por el desierto	IN	26:41-27:35	Monótono
31 En	MINlen	Enma	M	Los Camellos	IN	31:37-32:41	Más propuestas después de que se lo dijera. Ritmos
31 En	MINlen	Enma	M	Los Camellos	In	32:55- 34:30	Con Hijaz. Más rápida. Yo hablo para proponerle variedad y hace muchas más cosas.
1 Fe	MCO2	Rueda: Enma, Nube, Sonia, Sara, Viola	M	Encantador de Serpientes	Co	03:32- 10:23	Interesante. Exploración. GR IPAD
1 Fe	MCO2	Sonia (acc.) Sara (impro)	M	Serpiente -Dios	Co	11:29- 13:12	Sara desarrolla motivos. GR IPAD
1 Fe	MCO2	Sonia (impro) Sara (acc.)	M	Serpiente -Dios	Co	13:34 -15:12	Muy chulo. Feedback en sus caras
1 Fe	MCO2	Enma (acc.) Nube (impro)	M	Caminando por el desierto	Co	16:00 (pre) 18:30-21:28	Pre: Nube busca las notas de la impro. La calma de la búsqueda. Monotonía rítmica GR IPAD
1 Fe	MCO2	Percusiones ambiente Sonia piano. Los demás percusión	M	Los Camellos	co	25:20- 26:03	Guay. Muy rápida. GR IPAD
1 Fe	MCO2	Viola piano. Los demás percusión	M	Los Camellos	co	26:22- 27:50	Se lía al principio, quiere cogerlo muy rápido. Guay
1 Fe	MCO2	Sara improvisa y Nube (acc.)	M	Los Camellos	Co	29:10-30:57	Sara muy interesante. Variaciones. GR IPAD
1 Fe	MCO2	Enma	M	Canción ABA	IN	41:00-42:38	Se nota que no está cómoda todavía con las pautas. Segunda parte mejor. Mete tema de Petit negre: do-mi do mi
1 Fe	MCO2	Nube	M	Canción ABA	In	42:48- 43: 20	Tema patinando como A. Apenas impro. Trabajar con ella.
1 Fe	MCO2	Sara	M	Canción ABA	IN	43:28- 45:48	Muchas ideas
1 fe	MCO2 MCO2b	Viola	M	Canción ABA	IN	46:06- 00:00- 1:43	Se corta el video. Más trabajada. Final
1 fe	MCO2b	Sonia	M	Canción ABA	In	02:03-03:41	Muy interesante. Más trabajada. Muchas

3

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

1 fe	MCO2b	Sara y Viola	M	Comienza el viaje	In	06:08- 07:48	ideas. Al final pone cara de que no le gusta (es por la votación) A Sara no le sale el ritmo del acompañamiento. No impro GR IPAD
1 fe	MCO2b	Enma (acc.) y Sonia (impro)	M	Comienza el viaje	In	08:20- 08:50	Cortisimo. Repetir
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Los ojos	In	03:02- -3:27	Actitud buena al disfrazar las manos. Comienza con el motivo arpegiado que le enseñó Viola
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Ojos exploradores	In	03:45- 04:26	Escala cromática. Búsqueda y exploración. Aunque los procesos son muy breves.
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Ojos de enamorados	IN	05:06- 05:29	Muy ocurrente y se adapta a las consignas. Breve e intenso todo este ciclo.
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Ojos cabreados	In	05:30-05:45	
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Ojos tapados	In	06:50- paramos- instrucciones- 10:15	Busca de nuevo el arpegiado de Viola. Muy atascada en ello.
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Tapamos el teclado	In	12:40-15:00	De nuevo el referente de Viola. Le digo que desarrolle las ideas, ella está jugando a encontrar lo que sabe en el teclado tapado. Después busca ideas (en torno min 14)
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Historia de Egipto	In	18:50- 20:23	Intentamos construir una historia con todas
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Los Camellos	In	20:24- 23:04	Toco con ella, no callo haciéndoles propuestas y ella reacciona a todo genial. probamos con nota pedal. Chulo
5 fe	MIN2so	Sonia	M	Canción ABA	In		Trabajamos 15 min variaciones sobre Bach. No impro. Pendiente
5 fe	MIN2vi	Viola	M	Los ojos DE TUS MANOS	IN	04:00- 05:30	Exploración con su referente de los arpegios. No sabe desarrollarlo
5 fe	MIN2vi	Viola	M	Ojos exploradores	In	05:47-06:49	Usa recursos aprendidos. Interesante
5 fe	MIN2vi	Viola	M	Ojos enamorados	In	07:45-08:51	original
5 fe	MIN2vi	Viola	M	Ojos cabreados	In	09:03-09:47	original
5 fe	MIN2vi	Viola	M	Ojos tapados	In	13:47-15:10 (2º intento)	Prueba a buscar su referente del arpegiado... y vuelve a hacer un segundo intento con más exploración

4

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

5 fe	MIN2vib	Viola	M	Tapamos el teclado	In	00:00-03:14	Original! Chulo! Ritmos y acordes. (01:27) y le corto el flow. Lo vuelve a buscar
5 fe	MIN2vib	Viola	M	Serpiente, Dios	In	07:10- 08:03	Difícil la coord. hasta que tenga aprendida la izq. Vemos las otras para que cree una historia
5 fe	MIN2so	Sara	M	Los ojos	IN	03:01	Yuxtapone ideas. Invención Bach.
5 fe	MIN2so	Sara	M	Los ojos exploradores	In	05:00- 05:49	
5 fe	MIN2so	Sara	M	Ojos enamorados	In	06:15- 07:36	
5 fe	MIN2so	Sara	M	Ojos cabreados	In	08:58- 09:52	
5 fe	MIN2so	Sara	M	Ojos tapados	In	11:15- 13:01	Intenta buscar la invención a dos voces, y le cambia los acordes de la izq. Yuxtapone ideas. Escucha en el 12:38. A veces Sara automatismo= horror vacui
5 fe	MIN2so	Sara	M	Tapamos el teclado	In	12:42- 16:45	empieza con arpegiado. Recurso recurrente en ella. Y también la invención de Bach. Pierde la concentración. Me mira. Prueba cosas. Pensar cómo trabajar el desarrollo de ideas.
5 fe	MIN2so	Sara	M	Historia en Egipto	In	18:15 trabajando 24:41 impro	Construyendo. Silencios importantes, movernos por teclado. Cuando prueba a impro: le falta la calma ...
8 fe	MCO3	Sonia (acompaña), Viola (impro)	M	Comienza el Viaje	Co	07:13:07:38	Proceso tan corto que no da tiempo a nada...
8 fe	MCO3	Sonia (acc), Enma (impro)	M	Comienza el Viaje	CO	08:15- 08:46	Enma desarrolla ideas
8 fe	MCO3	Sonia (acc), Leolo (impro)	M	Comienza el Viaje	Co	09:40- 10:30	Leolo un poco perdido.
8 fe	MCO3	Sonia (acc) Olmo (impro)	M	Comienza el Viaje	Co	10:40	Olmo intenta hacer acordes.
8 fe	MCO3	Olmo (acc) Sonia (impro)	M	Comienza el Viaje	Co	13:35- 13:06	
8 fe	MCO3	Olmo (acc) Nube (impro)	M	Comienza el viaje	Co	13:26-13:57	atropellado
8 fe	MCO3	Viola, Olmo, Nube	M	En las profundidades	Co	32:20-34:13	Experimentan previamente con los instrumentos, hablan poco. Título: la

5

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

8 fe	MCO3	Sonia, Enma, Leolo	M	En las profundidades	Co	(26:56- ) 27:40-28:52 V1 29:15- 31:27 V2	tormenta marina. Olmo busca mucho, buenas ideas GR IPAD Hablan cómo lo van a hacer, no tocan nada antes. No tienen título Sonia y Enma al piano se compenetran muy bien. Escucha, feedback. Final conseguido. GR IPAD
8 fe	MCO3	Viola	M	Animal marino: pez payaso	IN	37:42 explica 39:26-41: 28	Desarrollo muy guay de una idea. Al final explica como en casa había pensado dos ideas para la impro.
8 fe	MCO3	Leolo	M	Animal acuático: tiburón longimanus	In	43:00 explica 44:50-45:45	Poca investigación. Desarrollo de una idea.
8 fe	MCO3b	Olmo	M	Animal acuático: tiburón longimanus	In	02:20- 05: 21	¿Ha pensado alguna Sarata? Es free? Varias ideas desarrolla. Interesante! el final es sacado de Burgmüller, Inocencia.
8 fe	MCO3b	Enma	M	Canción ABA	In	10:57-12:23	La ha estado trabajando. No está relajada. Volver a ver.
15 Fe	MCO4	Enma	M	Caminando por el desierto	In	27:32-28:39	Pruebas: cresc-dim y notas ligadas Peq desarrollos No feedback con el tambor. Parece nerviosa
15 Fe	MCO4	Sonia	M	Los Camellos	In	30:44- 31:08v1 31:46-33:22 v2	Pruebas: staccato y corcheas a contratiempo V1 Apenas improvisa. Cortísimo. Le digo que lo haga de nuevo V2 más exploración y desarrollo En las individuales busca más. Le digo que la prox vez use Hijaz
15 Fe	MCO4	Sara	M	Los Camellos	IN	33:48- 36:31	Pruebas: rit y DC Muy chulo. Se concentra muchísimo. Flow. final
15 Fe	MCO4	Viola	M	Animal marino: pez payaso	IN	40:06 explica 42:06- 44:34 impro	Ver evolución. Interesante. Desarrollo respecto a la clase anterior. Ver explicación-
15 Fe	MCO4 MCO4b	Leolo	M	Los Camellos	IN	00:00- 01:49	Pruebas: dulce y arpegiados Como hace el arpegiado a pesar de la dificultad. Se concentra mucho, y lo

6

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

							perciben los demás. Osiris le dice "Interesante muy concentrado"
15 feb	MCO4b	Olmo	M	Caminando por el desierto	IN	05:42	Prueba: dos notas a la vez No la ha practicado, entonces dice "no me sale" (le digo qu para prox dia)
15 Fe	MCO4b	Enma	M	Animal marino: Dugón	IN	06:53 explica 07:29- 08:53 impro	Super original y bonita la explicación Basa su ropuesta en C y D. Modula, trino, pedal
21 Fe	MINloileo	Leolo y Olmo	M	Preguntas		01:20- 2:50	Qué es improvisar? Ser original? Creativo?
21 Fe	MINloileo	Leolo impro y Olmo acc.	M	Comienza el viaje	Co	03:20-05:08 05:37- 07:19V2	En la segunda versión Olmo va más rápido, aun así vemos como Leolo busca y explora. Entra en Flow, se escucha, feedback, no audlation, explora y desarrolla.
21 Fe	MINloileo	Olmo impro con profe acc.	M	Comienza el viaje	Co	09:31-10:41	Genial. Mete acordes. Muestra buen desarrollo rítmico. Como busca el final
21 Fe	MINloileo	Olmo	M	Canción ABA	In	14:00 trabaja 19:45 prueba en el piano 21:10 cuaderno 24:30 busca ideas 29:15 piano prueba	Mucho rato pensando y probando En el video MINLeolotoB vemos el resultado musical
21 Fe	MINloileo	Leolo	M	Los Camellos	IN	16:38 -17:42	Le propongo que haga cambios de intensidad, tempo...cómo la falta de técnica le afecta. Solo puede tocar negras en la MD para coordinar con las corcheas de la MI
21 Fe	MINloileo	Leolo	M	Caminando por el desierto	IN	18:20- 19:27	
21 Fe	MINloileo	Leolo	M	Canción China	In	20:25- 21:48	Prefiere hacerla sólo y con una mano. Búsqueda. Muy concentrado.
21 Fe	MINloileo	Leolo con profe	M	Canción China	Co	22:00-23:15	Desarrolla.
21 Fe	MINloileo	Leolo	M	Canción ABA	In	24:10- explica 25:35-26:12 v1 27:10- 28:49	" no me acuerdo del principio" no han entendido la idea... Toca la escala de do como puede y le

7

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

							enseño la digitación(26:39) V2. Mucho desarrollo, búsqueda, flow, final
21 fe	MINloileo	Leolo y profe	M	Punto y línea	Co	29:55- 32:14	Muy interesante. Ya puede seguirla. Parece que retoma el tema de la canción ABA. Burgmuller y su cara denota alegría. Le pregunto qué es lo que más le ha gustado al final y lo dice ( se acaba el video)
21 Fe	MINloileo	Olmo	M	Canción ABA	IN	00:00 explica 01:35- 03:02v1 03:45- v2 Explicamos	No le gusta explicar No sigue la estructura en v1 Utiliza muchos recursos que sabe: acordes, escalas, cromática (pero no sabe ni como se llama)
21 Fe	MINloileo	Olmo	M	Caminando por el desierto	IN	06:00- 08:12 08:12- explica	"No me sale bien" "Es inventado para ti" jaja Desarrollo melódico Md y rítmico en la MI Ha sido totalmente consciente de las notas que ha tocado fuera de la escala
21 Fe	MINloileo	Olmo	M	Los Camellos	IN	09:00 09:55 impro- 11:33	Se rien de los camellos que se han bebido una botella de vino. Y funciona mucho mejor esa idea, se rien mientras toca. Cambios de intensidad, tempo...
21 Fe	MINloileo	Olmo y Leolo	M	Punto y línea	CO	12:20-13:30 14:34 hablamos	Van a su bola, no escuchan ni interaccionan musicalmente. Olmo mete Arabescos e Inocencia y Leolo Hijaz
21 Fe	MINloileo	Olmo	M	Canción China	In	15:18- 17:40	Me pregunta para qué sirven los pedales Siempre busca la belleza estética. Muy bonita, super!!! Muestra el feedback que puede dar esta impro (y el pedal) Probablemente la más larga de todas sus impros.
21 Fe	MINloileo	Olmo con profe	M	Minimalismo 1	Co	19:30	La impro melódica del profe da feedback
22 Fe	MCO5	Sara y Enma	M	Punto y línea	Co	06:30 V1 08:40- 11:33V2	MLP- Sara mete canciones de su repertorio y Enma recursos aprendidos. Gran fluidez de ideas CR IPAD

8

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

22 Fe	MCO5	Olmo y Leolo	M	Punto y línea	Co	15:00-16:41	MLP- repertorio. Indican con la mano regular. Saratas no muy comprendidas aun. GR IPAD
22 Fe	MCO5	Viola	M	Caminando por el desierto	In	19:58-22:06	Flow, no se desconcentra mientras los demás se rien y hablan haciendo el mural. Se equivoca con notas de la escala GR IPAD
22 Fe	MCO5	Sonia	M	El animal marino: doncella reina	IN	24:00explica 25:22- 26:49	El doncella reina (original). Es grande, vive poco y lento. No está motivada con esta impro. Arpeggios, busca siempre una estética específica GR IPAD
22 Fe	MCO5	Enma	M	Canción ABA	IN	28:02- 29:38 Dp explica	Cumple las normas correctamente pero falta su propuesta...les escuchaba un poco (nunca entra en flow) GR IPAD
22 Fe	MCO5	Olmo	M	Los Camellos	IN	31:30-33:15	Sus procesos cada vez son más largos. Queda contento de su improvisación.
22 Fe	MCO5	Sara (trombón) y Viola	M	Animal marino: anémona	Co	33:40 explica 35:59	Repertorio, Sara toca un aria de Bach. Bajo autoconcepto, muy insegura, cosa que no le pasa. Llevan el mismo pulso, que es el esqueleto de la música GR IPAD
22FE	MCO5b	Sonia, Enma, Sara, tomas, Leolo	M	Minimalismo 1	In	03:58	Prueban, técnica.
1Ma	MCO6	Enma	M	Minimalismo 1, 2,3	IN	26:18 prueba Saratas	Sólo las ensaya. Hace la impro con la 3 (Safe Place), que ya la hicimos el año pasado...no improvisa si no se lo dices.
1Ma	MCO6	Enma	M	Minimalismo 2	In	41:40- 43:00 44:10-45:15 2ª part	Ahora si hay impro, le cuesta arrancar. Desarrolla ideas. 3as 2ª parte arpeggiados
1Ma	MCO6	Enma	M	Minimalismo3	In	45:32- 46:22	La que más feedback le da, ya la conoce, procesos cortos
1Ma	MCO6b	Enma con Viola	M	Minimalismo 1	Co	00:30- paramos 02:25-04:20	Dim y rit para buscar el final
1Ma	MCO6b	Viola con Enma	M	Minimalismo	CO	08:10- 10:20	Muy bonita. Enma improvisa mucho más así!!
8 Ma	MCO7	Viola y Sonia	M	Minimalismo 2 y 3	CO	12:10-13:56 vl	Interesante ver su proceso creativo

9

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

						16:00- 18:55 V2 Proceso creativo	MCO7cam2
8 Ma	MCO7	Enma	M	Minimalismo 3	IN	21:17-22:16 vl 23:00-30:44 Proceso creativo	Trabaja buscando una versión para su estructura minimal MCO7cam2
8 Ma	MCO7	Olmo	M	Estructura Minimalista	In	32:00 33:20 explica	Pieza compuesta por él ahora en clase. Poca consciencia de los elementos del lenguaje musical MCO7cam2
8 Ma	MCO7	Olmo y Enma	M	Minimalismo 1	CO	37:30- 39:00	Olmo al ppio no concentrado y su impro no concuerda con la de Enma
8 Ma	MCO7	Viola y Sonia	M	Minimalismo 1	CO	40:12- 42:24	
8 Ma	MCO7	Viola con Enma, Sonia y Olmo	M	Estructura Minimalista	Co	42:30 explica y proceso	
8 Ma	MCO7b	Viola con Enma, Sonia y Olmo	M	Estructura Minimalista	CO	00-proceso 01:25- 03:24 vl	Resultado sonoro un poco pobre
8 Ma	MCO7b	Sonia	M	Estructura minimalista	In	04:30 explica 05:00	Apenas impro. Lo ha hecho aquí en clase ahora
8 Ma	MCO7b	Enma y Viola	M	Estructura minimalista	Co	07:00 explica 08:30- 10:09	Creada por Enma a partir de Minimalismo 3, Enma improvisa
8 Ma	MCO7cam2b	Enma y Viola	M	Estructura minimalista	Co		La misma de arriba creo...
11 Ma	MIN2en	Enma	M	Comienza el Viaje	IN	00:00- =7:00vl 07:30- 09:19- 10:31	V1 estudiando la izq. No puede improvisar porque no le sale todavía la izq. Me voy y le dejo estudiando V2 intenta improvisar . ritmos y primero, y después melodías es más difícil
11 Ma	MIN2en	Enma	M	Viaje a China	In	11:30- 12:25 vl 12:50-13:42	V1 propuesta muy específica V2 más variedad de ataques, dim, trino,

10

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

11 Ma	MIN2en	Enma	M	Comienza el viaje	IN	14:30- 16:18	Es difícil, no le sale...
11 Ma	MIN2en	Enma	M	Canción ABA	In	17:01-19:09 dp explica	
11 Ma	MIN2en	Enma con profe	M	Minimalismo	Co	20:50- 25:46 Dp explica	Flow, suena muy bonita, feedback
11 Ma	MIN2en	Enma	M	Minimalismo 3 (formula)	In	27:14 v1 y explica 31:00- 32:35 v2	La ha convertido en su propuesta V2: le pido más minimalismo como atmósfera
11 Ma	MIN2en	Enma	M	Perú	In	33:40 explica 35:00 v1 36:58 v2 38:25- 39:51 v3	V1: La fórmula es tan limitante (3 motivos) que no es apenas creativo V2: impro con la escala es más interesante V3: la hago más rápida y ya se atasca
11 Ma	MIN2en	Enma	M	Bajo Alberti	In	40:00- trabajamos	Ver en qué quedó
11 Ma	MIN3vi	Viola	M	Comienza el viaje	In	00:00- estudia 04: 06 impro	Aprendiendo la izq. No puede improvisar pq no está automatizada la izq.
11 Ma	MIN3vi	Viola	M	Minimalismo II	IN	08:30 explica 10:00 v1 12:35 explicamos 15:18 v2 17:00 explica y v3 21:35- 24:43 v4 dp explica	V1. Cambia las sextas en la derecha, dim, accel... cuando hay propuestas por un lado, otros quedan más pobres. Busca el final. V2 intenta lam dórica... no sale, muy atascado V4 impro de arpeggiados en la m dórica. Proceso larguísimo!!
11 Ma	MIN3vi	Viola	M	Perú	Co	29:00 explica 31:43 impro- 35:07	Las Saratas son tan encorsetadas que no fluye mucho pero busca...
11 Ma	MIN3vi	Viola	M	Bajo Alberti	IN	-5:07 trabajamos	Pendiente ver lo que hizo
11 Ma	MIN3so	Sonia	M	Minimalismo 1	Co	00:00- 03:40 v1 05:33 le dejo sola buscando	Sonia impro en la m, busca ideas, expresivo. Muy chulo lo que hace ella cuando se queda sola, le pregunto y no sabe poner nombre a

11

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

						el bonus 08:50- 10:28 v2	lo que ha inventado siquiera... V2 es el bonus extra, muy interesante. No domina el pedal, se mezcla todo...
11 Ma	MIN3so	Sonia	M	Bajo Alberti	In	11:00	Ver en qué quedó
13 Ma	MIN1nu	Nube con profe	M	Viaje a China	Co	02:00- 06:36	Superconcentrada, flow, feedback, desarrollo, genial
13 Ma	MIN1nu	Nube	M	Minimalismo 1	IN	12:00v1 15:23-16:44 v2	V1 aprendiendo V2 juntas, yo en la menor Pendiente el bonus extra.
13 Ma	MIN1nu	Nube con profe	M	Encantador de serpientes	co	18:50-19:31	
13 Ma	MIN1nu	Nube con profe	M	Serpiente- Dios	Co	19:38- 20:51	Desarrollo de ideas
13 Ma	MIN1nu	Nube	M	Caminando por el desierto	In	21:00 23:00 - 24:49V2	V1 Aprendiendo V2 expresión corporal, ver el desarrollo de la idea
13 Ma	MIN1nu	Nube	M	Los Camellos	IN	25:35- 27:37	Difícil coordinar las manos
13 Ma	MIN1nu	Nube	M	Animal marino: tiburón	IN	29:00 buscar info 37:36- 43:05	Elige el tiburón porque ya tiene una idea musical. Explora, usa pedal, súper concentrada
13 Ma	MIN1nu	Nube	M	Canción ABA	IN		No hay impro. MPL
13 Ma	MIN1nu	Nube	M	Comienza el Viaje	Co	48:16- 49:35	Muy breve.
15 Ma	MCO8cam2	Viola	M	Minimalismo 2	In		Se corta.
15 Ma	MCO8cam2b	Viola	M	Minimalismo 2	IN	00-05:13	Larguísima, pierde la idea del minimalismo, muchísimas ideas. Volver a verla
15 Ma	MCO8cam2b	Leolo	M	Minimalismo 1	In	08:36- 09:45	Faltan los pulgares, y bonus extra
15 Ma	MCO8cam2b	Leolo	M	Fórmula minimalista	In	12:00	Fórmula que ha compuesto en casa!
15 Ma	MCO8cam2b	Sara	M	Minimalismo 1	In	14:30-17:26He	Muy bonita, se nota que le da feedback, la Sarata controla su instinto al horror vacui
15 Ma	MCO8cam2b	Enma, Viola, Leolo	M	Creación colectiva min	Co	23:00- final	Proceso creativo. Se oye fatal sus diálogos. Polirritmia, inspirada en In C.
15 Ma	MCO8cam2c	Enma, Viola, Leolo	M	Creación colectiva min	Co	00:00- trabajan 10:00- explican	Polirritmia. Enma y Leolo no hablan. Ver MCO8

12

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

					11:43 - 13:07tocan	
15Ma	MCO8cam2c	Olmo, Sara, Nube	M	Creación colectiva min	Co	13:10 explican 14:43 tocan Grabación audio en ipad del proceso creativo. No saben poner nombre a lo que inventan
22 Ma	MCO9	Viola	M	Batik	In	23:30-24:30 Mejor en MCO9Cam2b
22 Ma	MCO9	Leolo	M	Batik 2	In	25:20-
22 Ma	MCO9	Olmo	M	Batik	In	28:30
22 Ma	MCO9	Enma	M	Batik	In	32:40
22 Ma	MCO9	Sonia	M	Batik	In	36:40
22 Ma	MCO9	Leolo	M	Batik	In	40:00
22 Ma	MCO9	Olmo	M	Raga Bhopali	In	49:00 Cam2b
22 Ma	MCO9	Leolo	M	Raga Bhopali	In	52:00 MCOcam2b 10:57- 14:40 chula.
25 Ma	MIN4vi	Viola	M	Comienza el viaje	IN	03:00 No puede apenas improvisar, difícil independencia de las manos
25 Ma	MIN4vi	Viola	M	Bajo Alberti	IN	08:00 Trae una minicomposición con BA, trabaja. Tiene la propuesta y hace una primera impro
25 Ma	MIN4vi	Viola	M	Minimalismo II	In	29:17-34:17
25 Ma	MIN4vi	Viola	M	En la menor	In	41:00 v1 Aprendiendo
25 Ma	MIN3sa	Sara	M	Raga Bhopali	IN	16:00v1 20:28 v2 probando 27:00 v3 V2 entra profe Marta, ella busca motivos Bonito
25 Ma	MIN3sa	Sara	M	Batik	In	36:24- 38:09 Desarrolla una idea

13

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

25 Ma	MIN3sa	Sara	M	Comienza el viaje	In	40:00 No le sale
25Ma	MIN3sa	Sara	M	Minimalismo 1	IN	43 Muy corta
25Ma	MIN3sa	Sara y profe	M	Minimalismo 1	Co	44:30 v1 46 v2 Sara improvisa en La m. mete a Bach y no pega nada V2 muy chula
26Ma	MIN3he	Enma	M	Comienza el viaje	In	01:32 Atropelladísima, no le sale. La versión lenta mejor, ...
26Ma	MIN3he	Enma	M	Bajo Alberti	In	07:19 25:54 v1 Trae su propuesta, la trabajamos V1 la impro melódica de la MD es muy sosa, apenas toca las notas. Yo toco el BA para que ella improvise.
26Ma	MIN3he	Enma	M	En la menor	In	37:13- 38:58 v1 1º impro
28Ma	MIN2ol	Olmo	M	En la menor	In	00- No se graba el Raga ni el batik, los hará en la colectiva. Lo está estudiando, poca perseverancia. Los 20 minutos está estudiándola. No impro. Muy interesante
28Ma	MIN4sa	Sonia	M	Batik (diosa)	In	00-01:34
28Ma	MIN4sa	Sonia	M	Raga Bhopali	In	05:04
28Ma	MIN4sa	Sonia	M	Com. Viaje	In	06:30 No le sale. No puede improvisar.
28Ma	MIN4sa	Sonia	M	En la menor	IN	16:16 v1 primera impro 17:22- 18:46 v2 Aprendiendo el tema y después hace dos impros.
28Ma	MIN4sa	Sonia	M	Bajo Alberti	In	23:00 proceso Se queda sólo y prueba
28Ma	MIN2Le	Leolo	M	Minimalismo1	In	00:00-05:13 para y vuelve v1 07:56-09:36v2 V1 él sólo en el aula, está probando, muy concentrado durante 5 minutos, luego ya está cansado V2 llevo yo, y la toca de nuevo. Procesos largos.
28Ma	MIN2Le	Leolo con profe	M	Minimalismo1	Co	10:32v1 13:30v2 V1Leolo improvisa en la m. Chulísima V2 yo impro en la m
28Ma	MIN2Le	Leolo	M	Fórmula minimalista	In	15:00 Composición
28Ma	MIN2Le	Leolo	M	Minimalismo 3	In	16:54 proceso Se queda sólo para pensar cómo pudiera ser

14



## REGISTRO VIDEOS SESIONES

						23 para 37:40 version final	la Impro. Para descansar toca Bach, juega con la cámara...ver alrededor del minuto 34:55 interesante
28ma	MIN2Le	Leolo	M	Raga Bhopali	IN	00:24-02:04	
28ma	MIN2Le	Leolo	M	Batik	In	04:33	
28ma	MIN2Le	Leolo	M	En La menor	In	07:00	Estudia el tema y prepara la Impro
29ma	MCO10	Nube	M	Raga Bhopali	In	01:23 v1 06:58 proceso	Individual. Antes de que vengan los demás
29Ma	MCO10	Olmo	M	Raga Bhopali	In	24:50-27:16	Se equivoca de notas (si), y también toca otras conscientemente. Mucha búsqueda
29Ma	MCO10	Olmo	M	Batik (espirales negras)	In	27:57- 32:21	Muy chula
29Ma	MCO10	Leolo	M	Batik (	In	35: 00	
29Ma	MCO10	Enma	M	Batik	In	40:46	
29Ma	MCO10	Viola	M	Batik (puntos)	In	45:00-47:47	
29ma	MCO10	Nube (voces, cuenco)	M	Raga Bhopali	In	50:00	
29Ma	MCO10	Viola	M	Raga Bhopali	In	54:00	
29Ma	MCO10b	Leolo	M	Raga Bhopali	In	00-25	
29Ma	MCO10	Sonia	M	Raga Bhopali	In	02:55 proceso	arpegiados
29Ma	MCO10	Enma	M	Raga Bhopali	IN	07:44	
1ab	MIN5ma	Viola	M	Comienza el Viaje	In	00:00 probando 06:00- 09:10	Me voy y se queda probando. V1: coge un tempo lennto para ir cómoda improvisando, impro ritmica al inicio, y aun así se atasca
1ab	MIN5vi	Viola	M	Bajo Alberti	In	10:26- 13:45v1 Explica y trabaja 17:41 v2 20:49 explica	Ha quedado muy chula la composición del BA, pero es difícil improvisar, a pesar de que es sencillo de tocar . Lo trabajamos a 4 manos
1ab	MIN5vi	Viola	M	En la menor	In	33:00	Trabajando
1ab	MIN4sa	Sara	M	Raga Bhopali	In	05:22- 08:23 v1	Primera impro y ya es interesante. Para los mayores es sencilla la Sarata que combinada con el clima les da feedback.
1ab	MIN4Sa	Sara	M	Batik	In	10:43- 12:46	Expresividad, expresión corporal,

15

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

1ab	MIN4Sa	Sara	M	Comienza el viaje	In	14:13	No le sale
1ab	MIN4Sa	Sara	M	En la menor	In	18:00 21:43 prueba	Aprendiendo
1ab	MIN4Sa	Sara	M	Bajo Alberti	In	30:00	Propuesta
2ab	MIN5so	Sonia	M	Comienza el viaje	IN	00	Prueba, le sale mejor, pero va muy acelerada
2ab	MIN5so	Sonia	M	En la menor	In	16:00	Prueba, melodias muy bonitas. trabajamos
2ab	MIN5so	Sonia	M	Bajo Alberti	In	35-40 v1 47:54 v2	Escribe su propuesta
5ab	MCO11	Sonia y Enma	M	Tú y yo: acción (montar a caballo)	Co	00-1:24	
5ab	MCO11	Leolo y Olmo	M	Tú y yo: acción natación	Co	02:49-5:34	23:36-26:20 MCO12cam2
5ab	MCO11	Sara y Viola	M	Tú y yo: acción nos peleamos	Co	07:15-8:12	Chulisimo 28:03
5ab	MCO11	Leolo y Enma	M	Tú y yo: emoción	Co	09:40-10:56	contentos
5ab	MCO11	Sara y Sonia	M	Tú y yo: emoción	Co	13:00	Poca concentracion
5ab	MCO11	Viola y Olmo	M	Tú y yo: emoción:enfadados	Co	17:47-20:15	Chulisima VIDEO FINAL
5ab	MCO11	Leolo saxo y Sara piano	M	Tú y yo: acción	Co	21:12-23:12	
5ab	MCO11	Leolo	M	En la menor	In	24:50	
5ab	MCO11	Sara	M	En la menor	In	26:30	Les da mucho feedback
5ab	Mco11	Olmo	M	En la menor	In	31:51 36:53	
5ab	MCO11	Viola	M	Bajo Alberti	IN	37:42- 41:23	Muy chulo, todavía se lía original
8ab	MIN2Nube	Nube	M	Viaje A China	In	00:28	
8ab	MIN2Nube	Nube	M	Minimalismo 1	In	03:30	Toca teclas negras y dice "suena mal"
8ab	MIN2Nube	Nube con profe	M	Minimalismo 1	Co	06:30 8.16	V1 profe impro en lam V2 Nube impro en lam chulisima original
8ab	MIN2Nube	Nube	M	Caminando por el desierto	In	13:00	
8ab	MIN2Nube	Nube	M	Los Camellos	In	15:30	Cómo resuelve sus dificultades!!
8ab	MIN2Nube	Nube y profe	M	Comienza el viaje	Co	23:30	
8ab	MIN2Nube	Nube	M	Raga Bhopali	In	25:00	Busca ideas y hace una versión interesante no está en el video!!!!

16

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

<b>8ab</b>	MIN2Nube	Nube		Batiks	In	32:30	Interesante planteamiento
<b>8ab</b>	MIN2Nube	Nube	M	Bajo Alberti	In	35:00 45:17 toca	Le motiva que sea de Adeleel ejemplo. Se inventa uno adaptado a sus posibilidades
<b>8ab</b>	MIN2Nube	Nube y profe	M	Tú y yo : acción	Co	49:01	Beso
<b>8ab</b>	Min2Nube	Nube y profe	M	Tú y yo: emoción	Co	51:59	
<b>8ab</b>	MIN4he	Enma	M	Comienza el viaje	In	00	No le sale , porque la coordinación es difícil.
<b>8ab</b>	MIN4he	Enma	M	Batik: cítrculos azules	IN	09:22	Propuesta armónica
<b>8ab</b>	MIN4he	Enma	M	Batik: puntos	In	12:26	
<b>8ab</b>	MIN4he	Enma	M	En la menor	In	16:00-17:44 v1 26:37 v3	Melodias muy bonitas. Mucho feedback. Le enseño algunas formulas y recursos para la improvisación. En la v3 intenta meter las cosas y no le salen, atascada...
<b>8an</b>	MIN4he	Enma	M	Bajo Alberti	In	30:00	Lo trabajamos
<b>8ab</b>	MIN4he	Enma	M	Raga Bhopali	IN	42:00 45:50 v1	La dejo buscando
<b>8ab</b>	MIN4he	Enma	M	En la menor	In	50:00v4	Calma, bonita
<b>12 ab</b>	MCO12	Viola		BA		1:18-3:17	
		Nube y Viola		Nos perseguiamos hasta hacernos un chichón		5:28	
		Nube Sonia		Euforico e irritado		10:30-13:08	
		Nube Enma		Tristeza		16:35	
		Nube		Formula minimalista			
		Viola	M	En la menor		38:42- 40:58	
		Enma		En la m		42:26- 44:26	
	MCO12b	Leolo		BA		2:35	
		Olmo	M	BA		3:55	
		Enma		BA		5:40	
		Sonia		En la m			
		Olmo		Viaje a China		12:10- 16:10	
		Leolo		Viaje a China		16:44- 19:35	
		Sonia		Bajo Alberti		22:27- 24:18	

17

## REGISTRO VIDEOS SESIONES

		Enma y Olmo		Subimos una montaña		33:25- 35:25	
		Sonia y Leolo		Jugamos al escondite		36:50- 38:63	
		Leolo Olmo		Bañarse en la playa		41:44- 45:44	
	MCO12c	Sonia y Enma		Tristeza		00:49- 2:36	

18

## B- Grupo de pequeños

FECHA	Vídeo	ALUMNO/As	G r	IMPRO	In/co	TIEMPO	Observaciones
25En	PCO1	Pol primo y Yolanda segundo	P	Viaje a China	CO	13:45-14:11	Vídeo a oscuras
25En	PCO1	Pit segundo y Uma primo	P	Viaje a China	CO	14:40-15:16	Vídeo a oscuras
25 En	PCO1	Gabi primo y Davinia segundo	P	Viaje a China	CO	16:00- 16:41	Vídeo a oscuras <. Ambas desarrollo
25 En	PCO1	Daisy primo y Astrid segundo	P	Viaje a China	CO	17:18- 18:00	Vídeo a oscuras (comprobar cámara pequeña)Genial. Muy rítmicasMuchas voces de fondo. Nritmos chulísimos
25 En	PCO1	Todos con P	P	Comienza el Viaje	CO		Sólo les enseño el tema. No impro
25 En	PCO1	Daisy Y Pit	P	Punto y Línea	CO	35:26-35:45	No pillan las instrucciones
25 En	PCO1	Uma y Gabi	P	Punto y Línea	CO	36:40-37:07	No pillan las instrucciones
25 En	PCO1	Uma y Gabi	P	Punto y Línea	CO	37:20- 37:54	No pillan las instrucciones
25 En	PCO1	Yolanda y Astrid	P	Punto y Línea	CO	38:23- 39:00	Lo intentan. Escucha
25 En	PCO1	Pol y Davinia	P	Punto y línea	CO	40:59-41:37	Para Davinia no sirve esta impro. Astrid le dice por donde van.
25 En	PCO1b	Pol	P	Canción ABA	In	03:20- 03:45	Difícil
25 En	PCO1b	Gabi	P	Canción ABA	In	05:03-05:37	
25 En	PCO1b	Pit	P	Canción ABA	In	06:05-06:20	Segundos...nada
29En	PIN1ir	Iria con P	P	Viaje a China	Co	06:30-08:00	
29En	PIN1ir	Iria con P	P	Viaje a China	Co	08:19-10:18	Habla. No flow. Busca y explora. Segunda parte guay.
29En	PIN1ir	Iria con P	P	Punto y línea	CO	14:34- 16:14	Le cuesta entrar, se rie y dispersa. Toca canción que conoce. Cruza la mano
29 En	PIN1ir	Iria con P	P	Punto y línea	CO	17:26-19:20	Se rie. feedback
29 En	PIN1ir	Iria	P	Canción ABA	IN	25:15-26:11	Mucho más concentrada. Conseguir esa actitud. Sólo prueba la A
29 En	PIN1ir	Iria	P	Canción ABA	IN	27:30- 29:51	Más concentrada. Entra en flow y después de la ABAstrid y habla. Entiende perfectamente la idea de la impro.
29 En	PIN1ir	Iria con P	P	Encantador Serpiente	CO	34:10- 35:15	Habla en medio. Paro yo.
29 En	PIN1ir	Iria con P	P	Serpiente-Dios	CO	35:37-36:44	Súper. Por fin no habla.
29 En	PIN1po	Pol con P	P	Viaje a China	CO	00:41- 01:49	Desarrollo de ideas
29 En	PIN1po	Pol con P	P	Viaje a China	CO	03:10- 04:39	Sigue con el mismo desarrollo de la idea anterior. Fallo, ay
29 En	PIN1po	Pol	P	Mi canción ABA	IN	16:28-17:37	En construcción. Sobre composición suya del año pasado. No impro.
29 En	PIN1po	Pol con P	P	Punto y línea	CO	19:55- 22:27	Profe piano y Pol Temple Block. Difícil. "No tengo ni idea". Le gusta. Feedback=ritartdando, accel. Me sigue
31 En	PIN1se	Sebas con P	P	Comienza el Viaje	Co	01:51-02:23	Impro ritmos
31 En	PIN1se	Sebas con P	P	Comienza el Viaje	Co	02:36-04:11	Impro con escala
31 En	PIN1se	Sebas con P	P	Viaje a China	Co	06:26- 07:34	
31 En	PIN1se	Sebas	P	Canción ABA	In	10:00- 10:49	Desarrolla idea creada por él

2

31 En	PIN1se	Sebas	P	Canción ABA	In	11:00- 12:10	Búsqueda. autoescucha
31 En	PIN1se	Sebas con P	P	Punto y línea	Co	13:23- 14:44	La primera vez
31 En	PIN1se	Sebas con P	P	Punto y línea	Co	15:48- 17:11	Se lía
31 En	PIN1se	Sebas con P	P	Punto y línea	Co	17:46- 20:00	Muy concentrado. Muy interesante. FinAstrids
31 En	PIN1se	Sebas con P	P	Encantador de serpientes	Co	22:10-23:03	Paro yo.
31 En	PIN1se	Sebas con P	P	Serpiente -Dios	Co	23:20	Paro yo para enseñarle el acompañamiento
1 Fe	PCO2	Gabi, Uma, Astrid, Daisy	P	Comienza el Viaje	Co	03:09- 08:00	Con percusiones, se van alternando. Astrid interesante
1 Fe	PCO2	Davinia, Yolanda, Iria, Sebas,	P	Comienza el Viaje	Co	09:12-16:15	Davinia, Iria interés.
1 Fe	PCO2	Daisy y Astrid	P	Encantador de serpientes	CO	20:48- 22:50	Monótono GR IPAD
1 Fe	PCO2	Uma y Sebas	P	Encantador de serpientes	Co	24:30- 27:10	Empieza muy aburrido, muy largo,les digo que busquen un final GR IPAD
1 Fe	PCO2	Iria y Davinia	P	Serpiente- Dios	Co	28:30- 31:40	Davinia impro. Iria acomp. Yolanda tambor ayuda con ritmo. Davinia mejor ahora GR IPAD
1 Fe	PCO2	Daisy, Gabi	P	Caminando por el desierto	Co	37: 56- 39:00	Acomp percu. Gabi no sabe leer las notas, se le olvida el re b, , le ayudo. Daisy impro. aburrimento
1 Fe	PCO2	Iria y Yolanda	P	Los Camellos	co	41:33- 42:48	Iria busca. Les paro yo. No búsqueda
1fe	PCO2	Davinia y Lúa	P	Punto y línea	co		
1 Fe	PCO2b	Iria y Gabi	P	Viaje a China	Co	01:20-02:54	La eligen. Mucho feedback indiv y colect. Se escuchan. Desarrollo idea
1 Fe	PCO2b	Yolanda y Astrid	P	Viaje a China	co	03:35-05:06	
1 Fe	PCO2b	Sebas	P	Cancion ABA	IN	05:25-06:23	
1 Fe	PCO2b	Gabi	P	Cancion ABA	In	06:45	Himno de la Astridgría. Le paro. Pendiente
1 Fe	PCO2b	Davinia	P	Canción ABA	IN	11:45	Candor. Le paro. Pendiente
5 fe	PIN1Um	Uma con P	P	Comienza el Viaje	co	03: 24-08:11	Aprendiendo la estructura. No conoce figuras. Pequeña impro
5 fe	PIN1Um	Uma	P	Viaje a China	In	11:44-12:44	Explora con una mano y luego la otra
5 fe	PIN1Um	Uma con P	P	Viaje a China con P	Co	12:45- 15:02	Junta las dos manos, mucha autoescucha y consciencia. Atención plena. No flow pendiente de ,mi y la cámara,. Interesante
5 fe	PIN1Um	Uma	P	Canción ABA	IN	16:43-	Ha pensado en casa las pautas. Le ayudo a elaborar la propuesta y vamos probando diferentes cosas (acordes locos, pedal, desplazamientos,patatita)
5 fe	PIN1Um	Uma	P	Caminando por el desierto	In	27:39	No impro aun.
5 fe	PIN1Um	Uma impro y Davinia (acc.)	P	Serpiente- Dios		34:40-37:12	Le enseño la pauta. No impro.
5 fe	PIN1Da	Davinia	P	Viaje a China	IN	00:25-00:54 01:04-01:28	Uma busca. Feedback en el ritmo y tempo. Sin final
5 fe	PIN1Da	Davinia	P	Viaje a China	IN	00:25-00:54 01:04-01:28	Varios intentos buscando. Trae dos ideas de casa. Tres intentos muy cortos. Poca exploración ni desarrollo.

5 fe	PIN1Da	Davinia	P	Canción ABA	In	02:24- 02:50 03:44- 10:00	En construcción. Trabajamos. Le cuesta salir de la copia y buscar. Le propongo en la sección B pasar a Do m (mi B). Ap del 8 min. hay más búsqueda.
5 Fe	PIN1Da	Davinia	P	Caminando por el desierto	in	10:20-12:48 12:48-13:45	Le ayudo a aprender la pauta. A partir de 12:07 empieza la impro Le propongo con toda la escala Hijaz.
5Fe	PIN1Da	Davinia	P	Los Camellos	IN	14:00 (Pre) 15:40-16:33	(Pre)Le ayudo a aprenderla.
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Los ojos: exploradores	IN	04:24: 04 :51	
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Los ojos enamorados	In	05:32-05:59	
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Los ojos enfadados	In	06:05-06:18	
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Ojos tapados	In	07:07-07:55	Sin feedback aural
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Teclado tapado	In	08:15-08:44	Sin feedback aural
6 fe	PIN2se	Sebas con P	P	Encantador de serpientes	Co	11:30-12:40	
6 fe	PIN2se	Sebas con P	P	Serpiente-Dios	Co	12:48- 14:25	Fluidez de ideas Explora el teclado, flexibilidad (intensidad). . Desarrollo!! Interesante
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Caminando por el desierto	In	16:45- 17:42	Cortísima la impro
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Los Camellos	In	18:07- 19:16	Se atasca que aún no se sabe la pieza. Impro muy corta. Monótona, ritmos aburridos. Trabajamos sobre ella, escribe las ideas, creamos una historia combinando todas las piezas.
6 fe	PIN2se	Sebas	p	Historia de Egipto	In/co	30:17- 32:32	Muy chula. 10 minutos trabajando sobre ella y funciona.
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Canción ABA	In	40:05-41:22	Variación. Tarea buscar un motivo.
6 fe	PIN2se	Sebas	P	Punto y línea	Co	42:13- 44:50	Muy bonita. Feedback, comunicación.
6 fe	PIN1yo	Yolanda con P	P	Comienza el viaje	Co	00:40-02:16	Busca melodías, diferentes ataques, intensidades, sin apenas mover la mano
6 fe	PIN1yo	Yolanda	P	Viaje a China	In	03:12- 04:33 04:33-05:40	Ella empezaba con una mano, yo le digo que lo intente con las dos. Toca escala china que ya sabe (dice que es una misma nota en la iza) Ahora quiero improvisar: pero está poquito rato
6 fe	PIN1yo	Yolanda con P	P	Viaje a China	Co	05:40-06:34 (explicación hasta 08:05)	Corta de repente, ¿ya está? Le pregunto porqué no se mueve por el teclado, y me dice que le gusta más como suena en el agudo. Se escucha, feedback
6 fe	PIN1yo	Yolanda	P	Canción ABA	In	08:08- 08:56	Toca jingle bels sin impro apenas. La trabajo con ella, buscamos ideas: acordes con puño, antebrazo... glisando
6 fe	PIN1yo	Yolanda	P	Canción ABA	IN	11:44-13:01	No acaba de integrarlo, pero es gracioso. No Flow, está muy fuera siempre su actitud de complacencia.

6 Fe	PIN1yo	Yolanda con P (T. Block)	P	Punto y línea	Co	17:03 18:26-19:40 (2º intento)	Se suelta , pero sus procesos duran muy poco. Me escucha pero no sigue las pautas.
6 Fe	PIN1yo	Yolanda con P	P	Encantador de serpientes	Co	20:50- 22:29	
6 Fe	PIN1yo	Yolanda con P	P	Serpiente-Dios	Co	22:35-23:39	Se equivoca en las notas (reb y lab)Pendiente.
6 Fe	PIN1yo	Yolanda	P	Caminando por el desierto	IN	27:14	Monótono. Buscamos recursos,...notas saltarinas-Después encuentra un ritmo coordinando alternando las manos. Ver de nuevo.
6 Fe	PIN1yo	Yolanda	P	Los Camellos	In	32:12	Enseñando partitura. MS. Apenas coord. manos. No impro.
8 Fe	PCO3	Pol con P (acc.) y Uma impro	P	Comienza el Viaje	Co	6:12- 08:25	Pol no se sabe el acompañamiento. No funciona
8 Fe	PCO3	Pol, Astrid, Yolanda,	P	En las profundidades	co	25:45 (peq. Parón)-27:20	Pol habla en medio. Falta de escena o propuesta colectiva. Falta concentración.
8 Fe	PCO3	Davinia, Uma, Gabi, Iria	P	En las profundidades	co	27:30- 28:15	La tormenta marina.
8 Fe	PCO3	Gabi	P	Animal acuático: anémona	In	32:00explica 33:11-33:52	Original. Interesante. Adapta. Otra niña habla y la desconcentra
8 Fe	PCO3	Iria	P	Animal acuático: tiburón	IN	34:00explica 36:3- 37:10	Muy simple su explicación y la propuesta musical.
8 Fe	PCO3	Astrid	P	Animal acuático: pez payaso	In	38:21explica 39:19- 40:05	Original. interesante
8 Fe	PCO3	Gabi y Yolanda	P	Los Camellos	Co	41:21-44:04	Gabi pide ella tocarla porque se la ha estudiado, dice. Falta concentración. Miran a la cámara. Primero impro una y luego la otra.
8 Fe	PCO3b	Pol y Astrid	P	Encantador de Serpientes Serpiente-dios Caminando por el desierto	co	01:00-05	Pol improvisa aprendiendo
8 Fe		Uma y Iria		Caminando por el desierto	co	06:20-07:0	Monotono Se despistan con las percusiones de los demas. Paro yo.
8 fe		Uma Iriay profe		Mar Rojo	co	final	Moldeando EL CAOS
13 Fe	PIN2Um	Uma	P	Caminando por el desierto	In	02:38 12:38- 13:35 Impro	Le ayudo a aprenderla MS. Le cuesta coord., manos. Todavía no se siente segura para improvisar, pero busca y persiste,
13 Fe	PIN2Um	Uma	P	Animal acuático: delfín	In	14:45-15:12 V1 Después explicación y trabajamos 21:17- 21:50 V2 24:20- 24:52 V3	Al entrar me dice que trae una canción para el delfín oceánico. Es "Patinando sobre hielo". Trabajamos la propuesta, intento que desarrolle varios motivos tocándolos en diferentes lugares del teclado. Me cuesta que toque y busque, poca experiencia en tocar y permanecer en el teclado.

						28:55- 30:40 V4	Observar qué pasa al tocarla en el grupo. Se le olvida la estructura, las ideas...su WMCno está apenas entrenada. Buscamos un final
13 Fe	PIN2ir	Iria	P	Caminando por el desierto	In	03:00-04:24	Previamente la repetimos para repasar el tema. Impro monótona.
13 Fe	PIN2ir	Iria	P	Serpiente_ dios	In	08:25- 09:52	Usa Hijaz y se le escapan notas. Damos ideas de flex. previamente y muestra más variedad. Interesante
13 Fe	PIN2ir	Iria	P	Los Camellos	IN	20:35-25:24	Primero practicar MS y MJ. No sabe leer apenas clave de fa. Trabajamos parámetros de flex. Toda Hijaz. Es consciente de la dificultad de tocar el ostinato en la izq., no es capaz de coordinar el movimiento e improvisar. Ver si va mejorando o no. <i>Le cuesta mantener las notas en la memoria</i> MC(lab)Proceso largo. Explicación de procesamiento parAstridlo.
13 Fe	PIN2ir	Iria	P	Animal marino: Tiburón	In	34:18- 36:40	Me pregunta por el pedal. Le doy la idea de la rémora. Interesante. Observar como le cuesta coordinar manos. Mucha búsqueda y permanencia.
13 Fe	PIN2ir	Iria	P	Canción ABA	In	00:00- 02:40	Propuesta elaborada por ella ¡ lo explica
13 Fe	PIN1dai	Daisy	P	Canción ABA	IN	00:00- 1ª propuesta A 02:54- 2ª intento A 03:40- B 09:00 Versión 13:40- 15:26 version final	Trabajamos una propuesta que trae a clase, la escribimos. En construcción. Le enseño conceptos. pedal, cluster, glisando Desarrollo de ideas y búsqueda. Gran autoescucha. Muy guay. Dice acabé después de cada parte. Pierde la concentración y vuelve a ella rápidamente.
13Fe	PIN1dai	Daisy	P	Animal acuático: Pez payaso	in	30:00- 33:11 v1 34:00 v2	Buscamos información en internet. V1: Explora buscando ideas! Mucho tiempo, V2: encuentra motivo melódico-rítmico (yo leo) y se lo escribo en min 36 Intento enseñarle con un acorde, pero se le hace muy difícil
13Fe	PIN1dai	Daisy	P	Animal acuático: Pez payaso	In	00:00- 1:47 v3 04:45- 06:14	V1: breve pero muestra lo trabajado. Le enseño la escala cromática (persecución) Les cuesta mantener todas las ideas en la MCP
13 fe	PIN1dai	Daisy	P	Caminando por el desierto	IN	10:00 15:02- 16:37 Versión	Aprendiendo la pauta. Problemas para coordinar las manos. Le facilito la izq para que sean notas largas . A los 30" ya pierde la atención. Se sAstrid de la pauta.
13 Fe	PIN3se	Sebas	P	Animal marino: Delfin	IN	05:28 explica 07:14-07:27 v1 07:55- 08:51 v2	V1 la idea V2 busca otras ideas y desarrolla. Gesto/mov del delfin
13 Fe	PIN3se	Sebas	P	Animal marino: Delfin (Un día en la vida de un delfin )	In	10:20 14:10- 16:25 Impro	Le propongo que lo escriba como historia, para intentar que haya más desarrollo de ideas y otras ideas nuevas

13 Fe	PIN3se	Sebas con P	P	Serpiente_ dios	Co	16:50- 19:15	Flex. escucha. Feed. Búsqueda. Desarrollo. Guay!!
13 Fe	PIN3se	Sebas	P	Los Camellos	IN	21:03-22:30	Parece que le cuesta un poco coordinar al principio y tocar la pauta inicial
13 Fe	PIN3se	Sebas	P	Los Camellos	In	25:43- 28:06	Le propongo que haga cambios de intensidad, velocidad y articulación Resultado mucho mejor!!!. Ver si en las próximas veces lo integra.
13 Fe	PIN3se	Sebas	P	Caminando por el desierto	In	29:13- 30:31	De nuevo monótona
13 Feb	PIN3se	Sebas	P	Punto y línea			La pide. Le encanta. No está el vídeo!
15 Feb	PCO4	Davinia con P	P	Comienza el Viaje	Co	02: 01 - 03:21	Ritmo monotonoso, todo el rato redondas
15 Feb	PCO4	Uma	P	Caminando por el desierto	IN	16:10-16:59 V1 17:11-17:54 V2	Prueba: tocar dos notas a la vez V1: Toca sólo con la mano derecha. Muy concentrada. No escucha tambor.
15 Feb	PCO4	Daisy	P	Caminando por el desierto	In	20:25- 21:15	Prueba: staccato
15 Feb	PCO4	Yolanda	P	Caminando por el desierto	In	23:50- 24:43	Prueba: presto (no la hace)
15 Feb	PCO4	Astrid	P	Caminando por el desierto	In	28:00- 28:40 v1 29:10- 30: 30	Prueba: regulador de cresc. V1: la izq la toca mal. (do-sol) y la dcha toca miB en vez de reb las dos veces. Apenas variación ni concentración (me mira varias veces)
15 Feb	PCO4	Davinia	P	Caminando por el desierto	In	33:37- 34:24	Prueba: allegro Toca algunas notas un poco rápidas para cumplir la prueba- nada de desarrollo
15 Feb	PCO4	Iria	P	Los Camellos	IN	36:17- 37:47	Prueba: sf Se nota que es la que más ha trabajado. Utiliza Hijaz
15 Feb	PCO4	Pol	P	Los Camellos	In	40:15- 41:25	Prueba: dulce Hay frases. Buen final
15 Feb	PCO4	Sebas	P	Los Camellos	In	42:13- 43:32	Prueba: staccato
15 Feb	PCO4	Pit	P	Caminando por el desierto	In	45:00 V1 45:40- 46:30	Sólo vino a 1 sesión
15 Feb	PCO4b	Davinia	P	Animal marino: pez ballesta	In	01:00 explica 2:48	Solo trae investigación no ha pensado música Toca algo, le hago pensar y traerá algo para próximo día.
15 Feb	PCO4c	Pol	P	Animal marino: pez ballesta	In	00:39 explica 01:06	Muy interesante la explicación y la música
15 Feb	PCO4c	Lúa	P	Anima marino: delfin oceánico	In	02:20- 03:13	Desarrolla lo que hemos trabajado en clase, pero poca impro
15Fe	PCO4c	Astrid	P	Pez payaso	IN	03:40 explica 04:59- 05:50	
21 Fe	PIN3ir	Iria	P	Tiburón y rémora	In	01:00- explica :03:59 vuelve a explicar	Trae ya una idea de lo que quiere hacer "las notas me salieron solas"

						(05:20 Lo que más me gusta de las clases de los viernes es que nos traes instrumentos y lo de los dioses, y tocar en un piano de verdad)
21 Fe	PIN3ir	Iria con profe	P	Historia de Egipto	Co	07:00 explica 08:50-13:42 v1 13:43-17:50 Camellos 17:50- explica
21 Fe	PIN3ir	Iria	P	Cancion China	IN	22:00 23:00- 27:55impro
21 Fe	PIN3ir	Iria	P	Punto y línea	CO	30:30- 35:37 Dp explicación
21 Fe	PIN3ir	Iria	P	Minimalismo	In	39: 25 41
22 Fe	PCO5	Lúa	P	Canción ABA	IN	14:05- 15:00
22 Fe	PCO5	Pol	P	Canción ABA	IN	22:59-23:39 v1 24:22- v2
22 Fe	PCO5	Gabi	P	Canción ABA	In	25:18
22 Fe	PCO5	Yolanda	P	Canción ABA	IN	28:00explica y prepara, prueba... 33:20 34:28 trabajando 35:48
22 Fe	PCO5	Daisy	P	Canción ABA	IN	37:10-38:39
22 Fe	PCO5	Pit	P	Canción ABA	In	39:45
22 Fe	PCO5	Sebas	P	Animal marino: delfin	IN	43:10 explica 43:27- 44:02
22 Fe	PCO5	Lúa	P	Animal marino: delfin	IN	44:36
22 Fe	PCO5b	Davinia	P	Animal marino: Pez ballesta	IN	Final del video PCO5 y ppio de este
22 fe	PCO5b	Pol	P	Animal marino: Pez ballesta	IN	01:04-02:04
1 Ma	PCO6	Pit	P	Minimalismo 1	IN	11:53-13:50 15:30- 16:25 v2
1 Ma	PCO6	Lúa	P	Minimalismo 1	In	17:46- pauta

						18:52 impro 19:20 dudas
1 Ma	PCO6	Pol	P	Minimalismo 1	In	20:46 dudas 21:15 21:40v1 22:55-v2 26:00 v3
1 Ma	PCO6	Davinia	P	Minimalismo 1	In	36:40-38:40
1 Ma	PCO6	Yolanda	P	Minimalismo 1	In	39:58
1 Ma	PCO6	Astrid	P	Minimalismo 1	In	42:20prueba 43:34 v1 45:4v2 5bonus
1 Ma	PCO6b	Daisy	P	Minimalismo 1	In	01:48-03:00
8 Ma	PCO7	Davinia	P	Minimalismo 1	In	10:50-v1 12:16-13:20
8 Ma	PCO7	Gabi	P	Minimalismo 1	In	14:59 explica 16:00- 19:14
8 Ma	PCO7	Pol	P	Minimalismo 1	IN	21:27-22:31v1 22:41- 23:35 v2
8 Ma	PCO7	Astrid	P	Minimalismo 1	IN	24:15 explica 25:02 -26:19
8 Ma	PCO7	Yolanda	P	Minimalismo 1	In	27:30 explica 28:34-29:42
8 Ma	PCO7	Iria	P	Minimalismo 1	In	33:35-35:28
8 Ma	PCO7	Pol	P	Fórmula minimalista	In	37:03- 40:50 proceso
8 Ma	PCO7	Davinia	P	Fórmula minimalista	In	41:21-41:50
8 Ma	PCO7	Astrid	P	Fórmula minimalista	In	42:06- 43:00
8 Ma	PCO7	Pit	P	Minimalismo 1	In	43:31-44:38
8 Ma	PCO7b	Grupo	P	Trabajo grupo	Co	
11 Ma	PIN2dai	Daisy	P	Animal marino: pez payaso	IN	00:00 toca, explica, trabajamos 08:20-10:21 v1 ydexplica

11 Ma	PIN2dai	Daisy	P	Minimalismo	In/ CO	11:09 v1 12:26-13:51 v2 16:26 busca el bonus extra 19:15 v3 lo toca y explica 23:12-26:29 v4	Les ha resultado muy fácil, en seguida la tocan todos. V2 yo impro en la m  Inventa el bonus extra pero apenas consciencia de lo que hace V4: impro en la menor y profe toca fórmula abajo, super interesante, muy bonita
11 Ma	PIN2dai	Daisy	P	Viaje a China	In	28:30-30:26	Desarrollo de una idea claramente
11 Ma	PIN2dai	Daisy	P	Caminando por el desierto	In	31:16 recordando 34:00v1 34:52 v2	No la ha practicado nada
11 Ma	PIN2dai	Daisy	P	Comienza el viaje	Co	37:00-	
11 Ma	PIN2dai	Daisy	P	Perú	Co	39:00 explico y tocamos	Improvisa con la escala Dp intento que ella haga con la izq ostinato, no le sAstrid.
13 Ma	PIN3Um	Lúa	P	Minimalismo 1	In	00:00- busca 05:00 explica 05:55 v1 07:27- 09:10 v2 09:38 explica 10:09- 12:31 v3 Dp explica 13:39- 16:07v4	La dejo buscando ideas, muy interesante V1 separa las secciones, no las concibe como una sola obra. V2 le pido que no separe las secciones y que sea más larga. Sus procesos son mucho más largos! V3 yo impro en lam V4 Lúa impro en lam mucho feedback y flow
13 Ma	PIN3Um	Lúa	P	Viaje a China	In	17:19 explica 18:09- 19:50 v1 y explica dp	Desarrolla ideas, aparecen varias ideas (5). Muy bien!!
13 Ma	PIN3Um	Lúa	P	Comienza el viaje	CO	20:30 explicamos 22:05 impro v1 23:55v2	"la practiqué con mi papá" V1 hace todo el rato redondas V2 le pido más variación rítmica , y en vez de blancas hace negras,pero todo el rato lo mismo. En la siguiente vuelta lo intenta pero es difícil para ella...
13 Ma	PIN3Um	Lúa	P	Caminando por el desierto	In	26:22 estudiando 30:40 – 32:02 v1	No le sAstrid la partitura aún. Le digo que haya variedad. Ya toca muy concentrada.
13 Ma	PIN3Um	Lúa	P	Los Camellos	In	32:05 34:50 – 36:11 impro	Le parece más difícil. Ver en la próxima sesión individual. Hace el tema de caminando como intro. No es capaz de coordinar las dos manos. Para en medio y dice que es muy difícil. Le ayudo a aprender la partitura. Ver en prox. Sesión individual.
13 Ma	PIN3Um	Lúa	P	Canción ABA	In	40:00	La ha trabajado en casa, y trae su propuesta de arpegios con pedal. La b no es contrastante pero es diferente.

13 Ma	PIN4ir	Iria	P	Fórmula minimalista	IN	00:00 09:06- 10:50 a 4 manos	Le pregunto, hablamos de la dificultad de coordinar las manos. Muy chula. Cuando improvisa queda muy bonito, tiene claro su gusto. Luego en grupo no va a usarlo.
13 Ma	PIN4ir	Iria	P	Minimalismo	In	14:52- 17:49v1 19:49- 23:14v2 25:10-27:50 v3	V1 toca ella. Proceso larguísimo. Superbonito. V2 a 4 manos ella impro en la m. muy interesante. Flow, feedback V3 yo impro en la m
13 Ma	PIN4ir	Iria	P	Punto y línea	Co	32:20	Tema de yiruma. Nada especial
13 Ma	PIN4ir	Iria	P	Viaje a China	In	37:11- 40:39	
15 Ma	PCO8ca m2	Pol y Yolanda	P	Minimalismo 1	Co	00:30- 02:30	Apenas se escuchan
15 Ma	PCO8	Davinia y Iria			Co	04:39- 07:02	Les cuesta seguirse, aunque hay momentos muy interesantes
15 Ma	PCO8ca m2b	Yolanda	P	Fórmula minimalista	In	00:20	
15 Ma	PCO8ca m2b	Davinia	P	Fórmula minimalista	In	01:02	
15 Ma	PCO8ca m2b	Pol	P	Fórmula minimalista	in	02:45	
15 Ma	PCO8ca m2b	Iria	P	Fórmula minimalista	In	04:30	
15 Ma	PCO8ca m2b	Pit	P	Fórmula minimalista	In	05:50	
15 Ma	PCO8ca m2b	Astrid	P	Fórmula minimalista	In	07:00	
15 Ma	PCO8ca m2c	Lúa	P	Fórmula minimalista	In	00:00	
15 Ma	PCO8ca m2c	Astrid, Pit, Davinia, Yolanda	P	Creación minimalista colectiva	In	02:00 – 15:00 Proceso 17:15 performanc	Grabado en audio el proceso.
15 Ma	PCO8ca m2c	Pol, Lúa, Iria	P	Creación minimalista colectiva	co	20:00 tocan y explican	Grabado en audio ipad su proceso. Les vemos trabajar en PCO8
15 Ma	PIN1can	Pit	P	Viaje a China	In	08:57-10:30	Desarrollo de ideas
15 Ma	PIN1can	Pit	P	Comienza el viaje	Co	12:00-13:37	Desarrollo idea MLP
15 Ma	PIN1can	Pit	P	Caminando por el desierto	In	15:10aprender 20:40- 22:08 impro	No se sabe las notas, cuesta aprender y coordinar manos

						35:14- vuelve a intentar	
22 Ma	PCO9	Gabi	P	Batik (diosa)	In	23:50	Se ven mejor en el PCOcam2
22Ma	PCO9	Pol	P	Batik	In	25:00	
22 Ma	PCO9	Iria	P	Batik	In	27:24	
22 Ma	PCO9	Sebas	P	Batik	In	30:20	
22 Ma	PCO9	Lúa	P	Batik	In	33:46	
22 Ma	PCO9	Daisy	P	Batik	In	36:29	
22 Ma	PCO9	Astrid	P	Batik	In	39:44	
22 Ma	PCO9	Davinia	P	Batik	In	42:50	
22 Ma	PCO9	Yolanda	P	Batik	IN	49:20	Sólo con una mano
22 Ma	PCO9	Gabi	P	Minimalismo	In	01:03:36	
25 Ma	PIN4Um	Lúa	P	Fórmula minimalista	In	02:10	Trabaja su fórmula minimalista 7:00 su propuesta
25 Ma	PIN4Um	Lúa	P	Los Camellos	In	11:40	No se la sabe aún
25 Ma	PIN4Um	Lúa	P	Caminando por el desierto	In	22:00	
25 Ma	PIN4Um	Lúa	P	Canción ABA	In		
25 Ma	PIN4Um	Lúa	P	Batik	In	32:33/35:55	
25 Ma	PIN4Um	Lúa	P	Raga Bophali	In	43:00	Su primera versión
26 Ma	PIN2po	Pol	P	Batik (elefante)	In	04:50-5:38	
26 Ma	PIN2po	Pol	p	Batik (espirAstrids negras)	In		
26Ma	PIN2po	Pol	P	Raga Bhopali	In	13:10 busca, escribe 26:30-27:47 impro	Muy meticuloso escribiendo. Interesa ver el proceso
26Ma	PIN2po	Pol	P	Comienza el viaje	Co	30:00	Desarrollo melódico
26Ma	PIN2po	Pol	P	Los Camellos	In	33:38-35:27	Flexibilidad, se equivoca de notas (re)
26Ma	PIN2po	Pol	P	Caminando por el desierto	In	36:23-37:48	Hijaz, flexibilidad forma musical
26Ma	PIN2po	Pol	P	Viaje a China	In	38:10-39:16v1 40:00-40:51 v2	"
26ma	PIN2po	Pol	P	Canción ABA	in	40:52	Dice que el pez ballesta pensaba que era diferente
26ma	PIN2po	Pol	P	Minimalismo 1	in	44:33v1 46:45-47:57 v2	V1 Poco concentrado
26ma	PIN4se	Sebas	P	Batik (puntos)	In	00	
26ma	PIN4se	Sebas	P	Batik (carro)	in	06:12-	
26ma	PIN4se	Sebas	P	Raga Bhopali	In	12:10 le dejo buscar 23:10 v1	Busca una idea, la escribe, Lo trabajamos,
26ma	PIN4se	Sebas	P	Minimalismo 1	In	28:00	

26ma	PIN4se	Sebas y profe	P	Minimalismo 1	Co	31:40-33:50 v1 34:55-37:48v2	V1: Profe impro en la m. empieza chulisima V2: Sebas improvisa en lam. Chulisim3
26ma	PIN2Dav	Davinia	P	Minimalismo 1	In	04:00 04:25 v1 6:15 v2	Muy interesante
26ma	PIN2Dav	Davinia con profe	p	Minimalismo1	Co	10:47 v1 14:37- 23:44 v2	V1 profe impro en la menor v2 Davinia impro lam:BRUTAL
26ma	PIN2Dav	Davinia	P	Fórmula minimalista	In	26:00	Piensa un desarrollo
26ma	PIN2Dav	Davinia	P	Raga Bhopali	In	30:55-31:45v1 32:18 v2 34:15 v3	V1 pequeña propuesta muy definida, desarrolla una idea V2 le digo que busque una idea nueva V3 le digo que con las dos manos
27ma	PIN5ir	Iria	P	Batik (elefante)	In	00 proceso	
27ma	PIN5ir	Iria	P	Batik (espirAstrids negras)	IN	03:52	
27ma	PIN5ir	Iria	P	Batik (puntos)	In	04:51	Nada originAstrids
27ma	PIN5ir	Iria	P	Batik (diosa)	In	05:56	
27ma	PIN5ir	Iria	P	Batik (tapiz ornamental)	In	08:00-9:46	Más interesante!! Super
27ma	PIN5ir	Iria	P	Batik (círculos azules)	In	12:20	
27ma	PIN5ir	Iria	P	Raga Bhopali	co	15:00	Toco yo la MI
27ma	PIN5ir	Iria	P	Raga Bhopali	In	17:58- 20:22 43:00- busca	izq en do-sol todo el rato, pero no las coordina bien las manos, le pasa como en Egipto al final de la clase le dejo que busque y vemos su proceso creativo y le ayudo a escribir
27ma	PIN5ir	Iria	P	Caminando por el desierto	In	23:40tema 24:26-26:35 v1 27:00 v2	Intenta mejorar la coordinación de las manos que le acabo de decir V1. Monótono, una octava V2 le digo que más cool y mejora muchísimo, explora, con toda hijaz
27ma	PIN5ir	Iria	P	Encantador de serpientes	co	30:00	
27ma	PIN5ir	Iria	P	Serpiente dios	co	33:00	
27ma	PIN5ir	Iria	P	Los camellos	In	35:20	No puede coordinar las manos
27ma	PIN5ir	Iria	P	Raga Bhopali	In	43:00busca	Proceso de búsqueda, cortísimo
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Batik (mariposas)	In	00	
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Batik (carro)	IN	2:33	
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Batik (elefante)	In	4:00	
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Batik (puntos)	IN		
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Batik (hojas rosas)	In	07:00	
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Raga Bhopali	In	12:43	V1-Le ayudo haciéndole la mano izquierda



						V2- ella sólo. Toca las notas "prohibidas"
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Formula minimalista	In	26:00
27ma	PIN3dai	Daisy con profe	P	Formula minimalista	In	26:00
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Comienza el viaje	Co	31:45v1 33:30 v2
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Caminando por el desierto	In	45:56
27ma	PIN3dai	Daisy	P	Caravana de camellos	In	50:20
27ma	PIN2yo	Daisy y Yolanda	P	Punto y línea	Co	00:30
27ma	PIN2yo	Yolanda	P	Batik	In	05:20
27ma	PIN2yo	Yolanda	P	Batik	In	07:06
27ma	PIN2yo	Yolanda	P	Batik(mariposas)	In	09:34
27ma	PIN2yo	Yolanda	P	Raga bhopali	Co/ In	13:00v1 16:51 v2 22:00 proceso 32:55 v3
27ma	PIN2yo	Yolanda	P	Minimalismo 1	In	35:28- 36:44
27ma	PIN2yo	Yolanda con profe	P	Minimalismo 1	co	37:47- 39:03 v1 39:47- 41:09 v2 41:51- 44:49v3
27ma	PIN2yo	Yolanda con profe	P	Comienza el viaje	Co	45:37
27ma	PIN2yo	Yolanda	P	Viaje a China	In	47:40
29ma	PCO10	Gabi	P	Raga Bhopali	Co	09:25
29ma	PCO10	Sebas	P	Raga Bhopali	In	12:03
29ma	PCO10	Pol	P	Raga Bhopali	In	14:00
29ma	PCO10	Iria	P	Raga Bhopali	In	
29ma	PCO10	Yolanda	P	Raga Bhopali	IN	21:00
29ma	PCO10	Astrid	p	Raga Bhopali	In	26:13- 27:26
29ma	PCO10	Davinia	P	Raga Bhopali	In	
29ma	PCO10	Gabi	P	Batik	In	-35:00
29ma	PCO10	Pit	P	Batik	In	40:00
29ma	PCO10	Daisy	P	Batik	In	42:38
29ma	PCO10	Lúa	P	Batik	In	45:20
29ma	PCO10	Iria	P	Batik	In	47:47

29ma	PCO10	Yolanda	P	Batik	In	
29ma	PCO10	Astrid	P	Batik	In	50:16
29ma	PIN2pit	Pit	P	Batik (espirAstrids)	In	00
29ma	PIN2pit	Pit	P	Viaje a China	In	02:47
29ma	PIN2pit	Pit	P	Caminando por el desierto	In	05:00
29ma	PIN2pit	Pit	P	Los Camellos	In	19prueba 09:00 versión final
29ma	PIN2pit	Pit	P	Caminando por el desierto	In	10:59
29ma	PIN2pit	Pit	P	Minimalismo 1	In	12:30v1
29ma	PIN2pit	Pit	P	Raga Bhopali	In	Se corta el vídeo
1ab	PIN5Um	LúA	P	Raga Bhopali	IN	00:00 05:4 proceso 08:00 v1 16:20 v2
1ab	PIN1ga	Gabi	P	Comienza el Viaje	In	03:15-
1ab	PIN1ga	Gabi	P	Viaje a China	Co/ In	06:09-v1 08:54 v2 15:30 v3
1ab	PIN1ga	Gabi	P	Caminando por el desierto	In	20:00 26:40 v
2ab	PIN3po	Pol	P	Los Camellos	IN	04:00- 05:53v1 06:00-09:11 v2
2ab	PIN3po	Pol	P	Pez ballesta	In	09:30 proceso 21 v1 23 v2
2ab	PIN3po	Pol	P	Canción ABA	In	25:00
2ab	PIN3po	Pol	P	Raga Bhopali	In	34:00
2ab	PIN3po	Pol	P	Encantador de serpientes	In	37:52
2ab	PIN5se	Sebas	P	El animal acuático (delfin )	In	03:39 v1 05:32 v2
2ab	PIN5se	Sebas	P	Raga Bhopali	In	09:00 11:50-14:55
2ab	PIN5se	Sebas	P	Fórmula minimalista	In	16:00 21:46/ 23:00 la toca
3ab	PIN6ir	Iria	P	Raga Bhopali	In	02:27

3ab	PIN6ir	Iria	P	Animal acuático	IN	23:00 27:49- 31:05	
3ab	PIN6ir	Iria	p	Canción ABA	IN	33:50 34:51- 38:19	Compararla con otras versiones. Muy interesante. larguísima
3ab	PIN6ir	Iria	P	Poesías	In	42:00 44:10 v2	
3 ab	PIN4dai	Daisy	P	Raga Bhopali	In	11:34- 12:59 v1 36:40 v.final	Fluye poco, muy soso. Marcamos las notas , trabajamos, lo escribe, motivo que sAstrid the entertainer
3ab	PIN4dai	Daisy	P	Poesías	In	47:00	
3ab	PIN3yo	Yolanda	P	Poesías	In	00	
3ab	PIN3yo	Yolanda	P	Animal acuático( Pez payaso)	In	06:00 9:14 v2	Busca ideas, explora, con 1 mano V2 anémona y pez payaso
3ab	PIN3yo	Yolanda	P	Encantador de serpientes	In	15:56	
3ab	PIN3yo	Yolanda	P	Serpiente-dios	In	18:21	
3ab	PIN3yo	Yolanda	P	Caminando por el desierto	In	20:47 22:53-24:54 impro	Apenas las ha practicado. Le cuesta leer las notas, aun así explora mucho más que antes
3ab	PIN3yo	Yolanda	P	Los Camellos	In	25:33- 29:23	
3ab	PIN3yo	Yolanda	P	Raga Bhopali	IN	31:05	No impro. Toca lo que compuso con la MD
5ab	PCO11	Daisy y Pit	P	Tú y yo: acciones (montamos a caballo)	Co	08:50-10:37	Chulo, han mejorado mucho la permanencia. Imaginamos el caballo Genial como se escuchan, feedback colectivo
5ab	PCO11	Iria Y Davinia	P	Tú y yo: acciones (saltamos)	Co	13:00-14:50	
5ab	PCO11	Sebas y Gabi	P	Tú y yo: acciones(pelearse)	Co	16:00- 17:18	Gabi usa mucho las técnicas extendidas
5ab	PCO11	Astrid y Lúa	P	Tú y yo: acciones (hacer piroetas)	Co	20:20- 22:00	La misma idea la desarrollan
5ab	PCO11	Daisy y Yolanda	P	Tú y yo: acciones (Imaginamos)	Co	23:20- 25:00	Empiezan bien pero luego ya nose escuchan, y se buscan para el final
5ab	PCO11	Pol y Sebas	P	Tú y yo: acciones (perseguiamos)	Co	27:08-27:50	
5ab	PCO11	Lúa y Pit	P	Tú y yo: emociones (asco)	Co	29:30	Pit busca mucho, explora. Muy interesante como se escuchan y comunican.
5ab	PCO11	Yolanda y Daisy	P	Tú y yo: emociones (contentas)	Co	34:00-	
5ab	PCO11	Pol y Sebas	p	Tú y yo: emociones(enfado)	Co	37:20-38:45	
5ab	PCO11	Iria y Davinia	P	Tú y yo: emociones (yo miedo y tú te ries)	Co	42:45-44:03	Se escuchan
5ab	PCO11b	Astrid y Gabi	P	Tú y yo: emociones (tú irritado y yo eufórico)	Co	00:00- 02:08	Astrid usa la escala china. No saben lo que es eufórico

5ab	PCO11b	Daisy	P	Raga Bhopali	In	04:50-06:46	Hace dos versiones.
5ab	PCO11b	Yolanda	P	Raga Bhopali	In	08:10duda 09:25- 10:22 v1	Es su composición, pero tiene muy poca fluidez
			P				
5ab	PIN3pit	Pit	P	Canción ABA	In	03:00v1 03:54 v2	No improvisa, no entiende la pauta aún.
5ab	PIN3pit	Pit con profe	P	Comienza el viaje	co	06:35- 08:37	
5ab	PIN3pit	Pit con profe	P	Minimalismo	co	09:45 v1 12:40	V1 Improviso melodías en la m, original V2 Pit impro en la menor
5ab	PIN3pit	Pit	P	Raga Bhopali	In	16:30	Lo trabaja y hace dos versiones chulas
8ab	PIN2ga	Gabi con profe	P	Comienza el viaje	co	01:27	
8ab	PIN2ga	Gabi	P	Caminando por el desierto	In	19 trabaja 12:18 v1	
8ab	PIN2ga	Gabi	P	Los Camellos	in		
8ab	PIN2ga	Gabi	P	Batik tapiz	IN	19:00- 21:00	Muy interesante!
8ab	PIN2ga	Gabi	P	Fórmula Minimalista	In	24:00- busca	Proceso, interesante
8ab	PIN2ga	Gabi	P	Raga Bhopali	In	33:00- busca	Proceso
12 ab	PCO12	Gabi Sebas		Raga Bhopali		4:10-5:18 6:20-7:53	
12 ab	PCO12	Astrid		Batik hojas		9:50- 11:09	
12 ab	PCO12	Astrid		China		13:50- 15:01	
12 ab	PCO12	Lúa		Los Camellos y Caminando Raga			
12 ab	PCO12	Yolanda		batik			
12 ab	PCO12	Daisy		batik			
12 ab	PCO12	Davinia		Los camellos			
12 ab	PCO12	Davinia		Pez ballesta		30:20	
12 ab	PCO12	Gabi y Pit Astrid y Sebas Davinia y Yolanda Uma y Daisy Astrid y Gabi Sebas y Davinia		Acción emoción	co	33:27-34:05 36:45- 38:03 40:30-42:28 44:02-	Tú me preguntas y yo paso de ti Yo hago yoga y tú estás estresada Jugamos al escondite  Tristeza

## **ANEXOS BLOQUE IV**

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS,  
CUESTIONARIOS, MURALES DE CLASE Y CORREOS  
ELECTRÓNICOS

## ANEXO IV- A

### Ficha del alumno/a

FICHA DEL ALUMNO/A (a rellenar por papá o mamá)	
Nombre y apellidos:	_____
Fecha de nacimiento:	_____
¿Cursa estudios en el Conservatorio Profesional de Santiago de Compostela?	
Si ___ No ___ En caso afirmativo, especifique cuáles:	_____
¿Cuándo comenzó a estudiar música?	_____
¿Y a tocar el piano?	_____
¿Ha tenido algún contacto con la improvisación previo? ¿Algún curso o profesor con el que haya practicado?	
_____	
¿Ha visto a su hijo/a improvisar al piano? Si lo recuerda, detalle lo que pueda:	
_____	
_____	
¿Algún otro miembro de la familia toca el piano?	
_____	
¿Y otros instrumentos?	
_____	
¿En su casa se escucha música? Sí ___ No ___ En caso afirmativo, ¿Qué tipos de música, géneros, grupos, discos....?	
_____	
_____	
¿Los adultos de la familia suelen ir a conciertos? Casi Nunca ___ Pocas Veces ___ De vez en cuando ___ A menudo ___	
Subraya de qué tipo: pop, rock, clásica, antigua, jazz, improvisación libre, tradicional, folk, electrónica, otros: _____	
¿El alumno/a va a conciertos de música? Casi Nunca ___ Pocas Veces ___ De vez en cuando ___ A menudo ___	
Subraya de qué tipo: pop, rock, clásica, antigua, jazz, improvisación libre, tradicional, folk, electrónica, otros: _____	
Sinceramente, ¿Cómo definiría la relación de su hijo/a con el aprendizaje musical? Marque con una x las que procedan:	
<input type="checkbox"/> Se mueve como pez en el agua	<input type="checkbox"/> Necesita retos porque se aburre
<input type="checkbox"/> Tiene talento pero no está muy motivado	<input type="checkbox"/> Le va bien porque es muy trabajador/a
<input type="checkbox"/> Nunca le veo tocar sin partitura	<input type="checkbox"/> No le gusta seguir la partitura
<input type="checkbox"/> Alguna vez compone canciones	<input type="checkbox"/> He visto como quita canciones de oído
<input type="checkbox"/> Siente miedo al enfrentarse al público	<input type="checkbox"/> Sólo toca cuando se lo recuerdo
<input type="checkbox"/> Otras: _____	
Firmado (papá/ mamá): _____	
MUCHAS GRACIAS POR SU CONTRIBUCIÓN	

## ANEXO IV-B

### Transcripción de la actividad ¿Qué es improvisar?

(sesión colectiva 1, 25/1/2019)

---

El grupo de mayores ya ha estado improvisando, jugando a tocar escalas de pie, uno detrás de otro, a modo de juego de calentamiento. Cada uno ya tiene sus carpetas. Y después hacemos en grupos la improvisación *Comienza el Viaje*. Y en el minuto 20 de esta primera sesión:

- (Profesora). Bueno ya hemos improvisado todos. ¿Ya habíais improvisado antes de hoy?

- Sí, (responden Léolo y Tomás)

- Bueno (responde Enma)

(Se miran los unos a los otros un poco desconcertados y hablan bajito, murmullos)

- ¿Cuál es la diferencia entre improvisar y componer?

- Improvisar no lo escribes (dice Sara)

-Sí ¡eso!, responden algunos y asienten.

(No parecen tener muchas ganas de hablar, así que se continúa con las improvisaciones).

El grupo de pequeños ha hecho una clase similar, pero además de los juegos de calentamiento y *Comienza el Viaje*, han improvisado sobre *Viaje a China*. Están mirando las partituras de la carpeta que les he entregado.

-(Pol) ¿Por qué pone "impro"? Porque lam a pro (risas).

- (Profesora) Impro de improvisación. Pero nosotros somos super pro (reímos. ¿Qué sería improvisar?)

- Inventarse sonidos,

- Inventar música

- canciones

- Inventarse cosas que no tengan que ver con otras (Martina)

## ANEXO IV-C

### Transcripción de la actividad Juego de originalidad (1/2/2019)

En la segunda sesión colectiva, la profesora propone al grupo 1 (mayores) un juego para ver qué es lo que opinan de lo que es original.

-(Profesora) No quiero que penséis que es un concurso ni un examen. Quiero que cada uno toque su Canción ABA y después, secretamente, elegiréis aquella versión que os parezca más original. ¿Cómo definiríais original?

- (Viola) Algo muy pensado

- (Nube) Algo más divertido de lo normal

- (Profesora) ¿No creéis que es algo inusual? Pensad algo que sea diferente, nuevo, novedoso, creativo e inusual, en ese sentido de original.

Cada uno toca su creación sobre *Canción ABA*. Les doy un papel para que escriban el nombre de la propuesta que les parezca más original. Hoy son sólo 5, no vinieron Olmo y Léolo. Finalmente, de los 5 votos, uno es para cada una. Todos nos sorprendemos de la coincidencia. Sus caras, su comportamiento, su actitud, parecen indicar que la originalidad no es un concepto que tenga demasiado sentido para ellos.

Como Olmo y Léolo no vinieron les hago unas preguntas en su sesión individual (MINIolleo). Es su primera sesión individual y Olmo y Leolo llegan muy contentos. Ven que estoy grabando y les encanta la cámara, hacen bromas.

- (Profe-investigadora) Venga, sentaros mirando a la cámara y decir qué es para vosotros improvisar

- (Olmo) No sé, inventar en el momento

- (Leolo) Sí, inventar una melodía en el momento

- ¿Y ser original? ¿Utilizáis alguna vez esa palabra?

-(Ambos) No (y mueven la cabeza)

- ¿Y ser creativo?

- (Ambos) Sí, esa sí

- ¿Me podéis decir alguna cosa donde uséis la palabra creativo?
- (Leolo) En la improvisación
- ¿ Y en alguna obra de música?
- (Olmo) Para Elisa ( y se ríe)

## ANEXO IV-D

### Frases de los murales (5ª sesión colectiva, 22/2/2019)

---

(transcripción de las frases que escriben en los murales para responder a la pregunta ¿Qué es improvisar?)

Grupo de Pequeños

- “Divertirse tocando algo que te inventes” (dibujo de un piano)
- Improvisar es tocar sin haber pensado antes lo que vas a tocar
- Inventar
- Crear
- “Si improvisas eres grande” “lo mejor”
- “una vez yo, que iba por el bosque, pensando y pensando, pero me di cuenta que pensar de nada servía, y me puse a improvisar”
- Improvisar para mi es inventar una canción
- improvisar es como dibujar al momento o imaginar
- para mi la improvisación es esto: cuando no te acuerdas, improvisas
- Improvisar es una manera de aumentar la creatividad y poder relajarse, es una manera de sentir algo nuevo y diferente (dibujo de una chica pensando con dibujos que salen de su cabeza)
- Improvisar para mi es inventar canciones
- Para mi improvisar es imaginarte lo que tocas e improvisar notas. Es inventar
- “Improvisar es libertad porque tienes tus propias normas, puedes elegir las normas que tú quieras y a partir de esas normas vas inventando” Davinia (le pregunto porque es ciega y no lo va a escribir)

Grupo de Mayores

- Impro by Viola: La improvisación es una cosa que puede hacer cualquiera. Una cosa de la que te sientes todavía más orgulloso de ti mismo cuando te sale bien. Es una cosa en la que los fallos se convierten en hermosuras que se hacen tus mejores amigos/as. Es una cosa que te hace sentir libre, en todos los sentidos, pero, sobre todo en el piano. Practica impro. Practica alegría, libertad, amor, sentimiento. En resumen, practica algo que te gusta.



- Put things in a obra sin think nothing
- The eyes of your hands
- Happily
- Great
- Disfrutacion
- Difficult and easy at the same time
- Poner cosas que te gustan en una obra sin pensar
- Disfrutar
- You can play the piano, you can sing you can create
- Create music
- be happy, dont worry
- crear
- Improvisar me parece ¡¡me parece!! Y sé que estoy en lo cierto que improvisar es no pensar en nada y tocar por tocar y arrepentirte si lo que has tocado ha sonado mal y felicitarte si ha sonado bien.
- La improvisación musical es crear una obra musical en el momento y desarrollar una pequeña idea
- Alegría

Al final, la profesora les pregunta:

- (Profesora) Este último testimonio que es "tocar sin pensar en nada"...¿No pensáis en nada?

(Y responden todos a coro)

- Sí
- (Sara) Yo pienso

## ANEXO IV-E

### Entrevistas a los participantes a mitad del taller (marzo, 2019)

---

Las entrevistas han estado estructuradas en torno a cuatro preguntas:

1) ¿Qué es improvisar? ¿Habías improvisado antes?; 2) ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado? ¿Alguna que no te haya gustado?; 3) ¿Cuándo una improvisación es original y creativa?; 4) ¿Qué sientes en el taller?

#### Grupo de mayores (grupo 1)

##### (Nube)

1- ¿Qué es improvisar?

- No seguir lo que dice una partitura y seguir lo que te salga de la imaginación

- ¿Habías improvisado antes?

-No

2.- ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?

- No sé

- ¿Alguna que no te haya gustado?

- *Punto y línea*, porque no le entendí muy bien, y al ser con otra compañera no sé cuánto iba a durar lo suyo

3.- Una improvisación es original y creativa cuando...

- Cuando te lo inventas y queda bien, y no se estropea

4.- Lo que sientes en el taller:

-Estar con compañeros que sienten lo mismo que yo por el piano y se sienten cómodos

##### (Enma)

1-¿Qué es improvisar?

-Tocar algo sin haberlo pensado antes y estar tocándolo en ese momento.

2.- ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?

- Minimalismo III

- ¿Prefieres que te den una base musical para improvisar?

-Sí

3.- Una improvisación es original y creativa cuando...

-Siempre, porque si es una improvisación no lo pensaste antes y nadie se lo había inventado

4.- ¿Qué sientes cuando estás en el taller?

-Diversión, me gusta improvisar

##### (Viola)

1. ¿Qué es improvisar?

- Improvisar es algo creativo, algo con mucha historia, aunque se piense que es algo sencillo, hay que pensar bastante, y divertido si te gusta lo que estás tocando.

Es como ir andando por un caminito e ir topándote con cosas que vas dibujando en el piano

2. ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?

- Animal marino, comienza en viaje y Minimalismo

Egipto no le ha hecho tanta ilusión por las escalas

3. Una improvisación es original y creativa cuando...

- Cuando hay algo divertido por el medio eres capaz de expresar bien las ideas que tienes, eres capaz de compaginar todos los requisitos que te piden cuando se hacen juegos por el medio de las improvisaciones.

- ¿Y cómo crees que es el ambiente de clase?

-Agradable, divertido, alegre

### (Sonia y Olmo)

1.- ¿Qué es improvisar?

- (S) Tocar notas en una tonalidad concreta, inventando al hacer

- (O) Ser libre de cualquier cosa, no tener una idea, vas tocando y te sale lo que te sale

2.- ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?

- (O) Animal marino, me gustaba la idea de comparar la música con un animal

3.- Una improvisación es original y creativa cuando...

- (S) Cuando no se hace lo mismo, en plan todos las mismas figuras, negras o corcheas, sino que se andan poniendo contratiempos y síncopas y se anda modulando.

- (O) Cuando vas conjuntando cosas que ya has tocado y medio que te inventas tú

### Grupo de pequeños (grupo 2)

#### (Sebas, Iria, Davinia, Yolanda)

- Antes de venir a este taller ¿habíais oído hablar de la improvisación?

- (D) Había oído algo, pero no sabía lo que era.

- (I) No

- (S) No

- (Y) No

- ¿Qué diríais que es improvisar?

- (Y) hacer un tipo de música que hayas pensado ahora y tocarla

- (I) Hacer tu versión de las canciones como a ti te gusta

-(D): Improvisar para mí es tener una pequeña base musical y luego tú la vas modificando

- ¿Cuáles son las improvisaciones con las que más te has divertido?

-(S) Las de Egipto

- (Y) Egipto

- (I) *Viaje a China*

- (D) *Punto y línea*

- ¿Y por qué?

- (Y) Me encanta cómo suena cuando improvisas

- (S) Por la escala
- (I) A mí porque nunca me imaginé eso, que se tocaban sólo las teclas negras y lo bien que sonaba
- (D) A mí me gustan este tipo de partituras  
(Davinia pasó a braille la partitura de *Punto y Línea*)
- ¿Hubo alguna que no os gustara?
- (Y) A mí El Mar Rojo
- (los demás) ninguna
- Una improvisación es original y creativa cuando....
- (Y) Te imaginas muchas cosas y la canción es larga y tiene partes diferentes
- (I) Cuando te hace sentir bien, y una emoción como alegría, o te da un susto, estás tocando suave y de repente hacer un fuerte
- ¿Cómo os sentís en el taller?
- (Y) Aprendes cosas nuevas que no sabías. Yo no sabía lo que era improvisar y lo aprendí
- (D) Alegría, libertad y emoción
- (I) Alegría, pasión y amor

### **(Astrid y Gabi)**

- 1.- ¿Qué es improvisar?
  - (G) Antes creía que improvisar era hacer sólo las cosas que te vienen por la marcha
  - ¿Y después de venir al taller os ha cambiado la idea?
  - (G) A veces improvisación es ir vestido de Buda o coger una piedra que te da el poder de sonar.
  - (A) Inventarte algo que tienes, como unir una pequeña idea en la mente y después si tú quieres, desarrollar la pequeña idea.
- 2.- ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?
  - (A) Minimalismo y Punto y línea
  - (G) Batik y Punto y línea
  - Alguna que no os haya gustado...
  - No
- 3.- Una improvisación es original y creativa cuando...
  - (G) Cuando estás relajada
  - (A) Cuando estás concentrada y piensas que todo va a salir bien, te concentras en las teclas del piano, y no piensas en la gente.
- 4.- ¿Cómo os sentís en el taller?
  - (G) muy muy alegre
  - (A) Me divierto mucho

### **(PIT)**

- 1.- ¿Qué es improvisar?
  - (Pit) Improvisar es inventarte canciones o cosas en cualquier instrumento
  - ¿Eso no es componer?

- Componer es tocar una cosa que ya existe, improvisar es tocar una cosa que sale de nada, tocas algo que te viene a la cabeza.

2.- ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?

- Egipto, Minimalismo y comienza el viaje

- Alguna que no te haya gustado...

- Ninguna

3.- Una improvisación es original y creativa cuando...

- Te inventas algo

4.- ¿Qué sientes cuando estás en el taller?

- Contenta y un poco cansada de la semana

### (Daisy)

1.- ¿Qué es improvisar?

- Cuando te equivocas en una canción ` puedes improvisar y queda bien

2.- ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?

- Pez payaso

- ¿Alguna que no te gustara?

- La de Gabi, porque hizo (toca con los brazos *clústeres* por el teclado) y tampoco caminando por el desierto

- Yo creo que no te gustan las que hay que esforzarse ¿no?

- Exacto

3.- Una improvisación es original y creativa cuando...

- Cuando te olvidas de la partitura y tocas una improvisación

4.- ¿Cómo te sientes cuando estás en el taller?

- Bien, contenta

### (Uma)

1.- Antes de venir al taller, ¿sabías lo que era improvisar?

- Bueno...más o menos (traducción no)

- ¿Y ahora, ¿qué dirías que es improvisar?

- Tienes una imaginación pequeña en tu cabeza, y pruebas en el piano (yo por lo menos) a ver si suena como yo creo y sigo improvisando con las canciones que me enseñaron

2.- ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?

- Minimalista

3.- Una improvisación es original y creativa cuando...

Te inventas algo, de una canción o de un ritmo te inventas algo.

4.- ¿Qué sientes cuando estás en el taller?

- Muy bien, me gusta

### (Pol)

1.- Antes de venir al taller, ¿sabías lo que es improvisar?

Sí que lo sabía, había improvisado con Alejandro.

Improvisar es crear algo, tocar algo sin saber qué vas a tocar, creando sobre la marcha básicamente. Cuando improvisas te sueltas, o eso es lo que hay que

hacer. Lo difícil es soltarse si ves que suena mal, a otra gente le puede parecer que está sonando muy bien, pero tú como que retrocedes. Lo más difícil es aguantar el miedo a que algo te salga mal improvisando y no rectificar

- ¿A veces se te ocurren cosas y no las haces porque igual son muy difíciles de hacer, por técnica?

- No me ha pasado

2.- ¿Cuáles son las improvisaciones que más te han gustado?

- Minimalismo, La India

3.- Una improvisación es original y creativa cuando...

- Cuando la creas tú mismo con ideas tuyas y básicamente sin copiar nada de alguien o de algo.

4.- ¿Qué sientes cuando estás en el taller?

-Diversión

## ANEXO IV-F

### Cuestionarios finales a los participantes

---

Nombre y apellidos:

1º\_ SUBRAYA EN ROJO TUS TRES IMPROVISACIONES FAVORITAS

2º\_ PUNTÚA TODAS LAS QUE PUEDES DE 0 A 3

(0= no me ha gustado, 1= ni fú ni fa, 2= me gustó, 3= me gustó mucho)

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| - Comienza el Viaje                           | - Minimalismo 1             |
| - Viaje a China                               | - Minimalismo 2             |
| - Canción ABA                                 | - Minimalismo 3             |
| - Punto y línea                               | - Mi fórmula minimalista    |
| - Encantador de serpientes/<br>Serpiente-Dios | - El batik                  |
| - Caminando por el desierto                   | - Raga Bhopali              |
| - Los Camellos                                | - Tú y yo: Acción y emoción |
| - En las profundidades                        | - El Bajo Alberti           |
| - El animal marino                            | - En la menor               |

3º CONTESTA: ¿Qué es improvisar música?

---

## RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS FINALES

1º.- Subraya en rojo tus tres improvisaciones favoritas:

- *Comienza el Viaje* sólo un voto.
- *Viaje a China, Caminando por el Desierto, En las profundidades.* 2 votos
- La más votada: *Tú y yo* (9 votos) y en segundo lugar *Batik* con 6 puntos, *Canción ABA* y *Animal marino*.
- Dispersión del voto, todas tienen puntos, y muchas 2, 3, 4
- Diferencias entre los dos grupos
- Mayores: dispersión de voto, y las más votadas son *En La menor, Bajo Alberti* y *Minimalismo* (después *Animal acuático*)
- Pequeños: *Tú y yo* (7 puntos), *Batik* (5 puntos), *Canción ABA* ( 4 puntos), los demás votos muy repartidos. Sólo hay una sin votos (*Caminando por el Desierto*)

Impros	Uma	Daisy	Davi	Sebas	Pol	Iria	Pit	Astrid	Gabi	Yol	Total pequeños	Leo	Olmo	Nube	Sonia	Sara	Viola	Enma	Total Mayores	total
<u>C. Viaje</u>				X							1									1
China						X				X	2									2
ABA	X	X					X		X		4					X		X	2	6
P y L					X		X		X		3									3
<u>Sept.</u>				X					X		2			X					1	3
<u>Caminando Desierto</u>											0			X	X				2	2
Los Camello			X		X			X			3					X			1	4
<u>En las Profund.</u>						X			X		2									2
Animal acuático								X	X		2		X				X	X	3	5
Min 1					X						1			X					1	2
Min2																		X	1	1
Min3															X			X	2	2
Formula <u>Minimal</u>	X								X		2							X	1	3
Batik		X	X				X		X	X	5							X	1	6
Raga									X	X	2					X		X	2	4
<u>Tú y yo</u>	X	X	X	X		X	X		X		7	X	X						2	9
Bajo Alberti												X				X	X	X	4	4
En la m												X	X				X	X	4	4



## 2º.\_ PUNTÚA TODAS LAS QUE PUEDES DE 0 A 3

(0= no me ha gustado, 1= ni fú ni fa, 2= me gustó, 3= me gustó mucho)

Mayores: *En la menor, Bajo Alberti y Fórmula minimalista*, y el resto de improvisaciones relacionadas con el minimalismo, pero los datos están muy repartidos.

Pequeños: *Tú y yo, Raga Bhopali, Batik*, son las más puntuadas. Las otras no son tan claros los resultados, con la excepción de *Comienza el viaje* que es la que menos ilusión generó.

Impros	Uma	Daisy	Daisy	Sebas	Pol	Iria	Pit	Astrid	Gabi	Yol	Total Pq	Leo	Olmo	Nube	Sonia	Sara	Viola	Enma	Total Max
Comienza el viaje	2			2	1	2	2		2		11	3	3	1	1	3	0	2	13
China	3			1	1	3	2	3	2	3	18	3	2	2	1	2	2	1	13
ABA	3			1	2		3	3	3		15	2	2	2	2	3	1	3	15
P y L	2			1	3	2	3	3	3		17	2	1	1	2	3	1	1	11
Setp	2			3	1	2		2	3		13	3	1	3	1	2	1	2	13
Camión Des	3			1	2	2	2	3	2		15	2	1	3	3	0	2	1	12
Los Camell	2			1	3	2	2	2	2		14	3	0	2	3	2	2	1	13
En las profund	2			1	2	3	2	3	3		16	2	2	1	1	1	2	2	11
Animal acuático	3			1	2	2	2	2	3		15	2	3	1	2	1	3	3	15
Min 1	3			1	3	2	3	3	2		17	2	3	3	2	1	2	2	15
Min2												2	3	2	2	1	1	3	14
Min3												3	2	2	3	1	2	3	16
Fórmula minimal	3			1	2	3	3	3	3		18	2	3	2	2	3	2	3	17
Batik	3			1	2	3	3	3	3	3	21	2	3	1	1	2	2	3	14
Raga	3			1	3	3	3	2	3	2	20	2	3	2	1	3	1	3	15
Tu y yo	3			2	3	3	3	3	3		20	3	3	1	0	1	2	2	12
Bajo Alberti												3	3	2	2	3	3	3	19
En la menor												3	3	2	3	3	3	3	20

## 3º CONTESTA: ¿Qué es improvisar música?

Uma: Para mí es que tienes una idea en la cabeza y cuando te toca salir la tocas. También pienso cómo va a sonar y después comparo si es igual a lo que pienso o no.

Davinia: Improvisar música es cuando tú pones tus propias reglas y creas canciones.

Daisy: Para mí la impro es crear música sin pensar, o sea, crear música a lo loco y al azar.

Sebas: Improvisar es pintar un cuadro con notas.

Pol: Es inventar música al momento

Iria: Improvisar música es como crear tu música, a tu manera, expresarte con música (pero a tu manera), ser libre en el piano, improvisar música (sobre todo con Laura) va mucho más allá de lo que la gente piensa.

Pit: Para mí la improvisación es una canción que no has practicado y entonces como no sabes qué hacer tocas una canción inventada como ABA o el minimalismo, Raga Bhopali, Punto y línea....

Astrid: Es inventarte una canción que nunca se haya creado. O eso pienso yo

Gabi: Para mi improvisar es una manera de relajarse, de aumentar la creatividad y de poder expresar lo que sientes sin que nadie te diga nada.

Yolanda: Pues cuando estás en el piano y no sabes qué hacer, te lo inventas

Leolo: Es hacer una canción u obra libre, pero con una base

Olmo: Improvisar es tocar lo que se te da la gana inventando en el momento lo que te sale mal. Se puede convertir en algo muy guaye impresionante, es mejor que tocar de otros compositores, no estás con los nervios de que te salga mal.

Nube: Es no tener partitura. Es ser libre tocando, concordando, alargando, acortando,...etc. No tienes que seguirlo puedes cambiarlo, y hacerlo como más te gusta.

Sonia: Es coger tonalidades y hacer una canción mediante acordes y arpeggios.

Sara: "La improvisación consiste en crear cosas nuevas y de ahí sacar música. Puedes llegar a hacer canciones muy largas e improvisar. Además de crear cosas nuevas, es la creación de músicas que concuerdan muchas veces con tus sentimientos. Con la improvisación te puedes inventar muchas cosas hasta crear canciones sobre por ejemplo como dije antes, tus sentimientos, tus momentos más complicados, tus aficiones..

Viola: “Es, para mí, expresar lo que ves, lo que te cuentan o lo que sientes, en el piano, de manera que, si se hace bien, lo que intentas expresar se puede transmitir a los que te oyen”

Enma: Es tocar algo y pensar la mayoría al momento.

## ANEXO IV-G

### Entrevistas finales a los participantes

---

Breves preguntas planteadas de forma individual y espontánea en su última sesión.

UMA

-Bueno Uma, pues ya hemos acabado. ¿Te ha gustado?

-Sí.

- ¿Qué es lo que más te ha gustado?

-Pues que aprendí mucho.

- ¿Qué has aprendido?

-A improvisar y a tocar canciones.

- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?

-Noa porque está ciega y me gusta como toca.

- ¿Tú te has sorprendido de cómo lo hacías?

-Sí.

-Para bien, ¿no?

-Sí. Empecé desde los 5 años, pero lo dejé porque mi papá no me daba muy buenas clases; y después vine a estas clases, y ya me empezó a gustar. Y ahora me voy a apuntar al conservatorio.

-Te daba vergüenza cuando tocabas al principio.

-Al principio sí, después ya no.

- ¿Te ha gustado el ambiente de la clase, te sentías a gusto y hacías lo que te apetecía?

-Sí.

- ¿Es importante la música para ti?

-Sí.

-De 0 a 10 ¿cuánto?

- 10 y medio.

- ¿De mayor serás músico?

-No sé, estoy entre veterinaria, profesora de guardería o músico.

## VIOLA

- ¿El taller fue más o menos lo que te esperabas?
- Sí, hubo algunos días estrambóticos pero los demás era más o menos lo que me esperaba.
- ¿Estrambóticos para bien o para mal?
- Para bien.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Tomás, cuando hacía cosas relativamente veloces y a la vez sonaba bien, o alguna vez Sonia y Enma cuando hacían dúos.
- ¿Tú te has sorprendido de cómo lo hacías?
- Hay cosas que me sorprendí que no sabía y sonaban bien, y otras que las apliqué.
- ¿Qué tal tu relación con el piano?
- Bien, pero hay veces que me aburro, o que no me gustan las obras que me ponen y al profesor del año pasado se lo había dicho, pero no me las cambio y al de este año también y tampoco...

## PAOLA

- ¿Lo has pasado bien?
- Sí
- Al principio tenías vergüenza.
- Sí, por eso al principio no tocaba, jijji.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Daisy, Uma, Astrid y Daisy cuando tocaban las mariposas, y Gabi cuando tocaba la diosa así (mueve los brazos).
- ¿Porque tocabas con una mano a veces?
- Porque así es más cómodo y queda mejor
- Y porque sabes cómo van a sonar, ¿no?
- Sí.
- ¿Te has sentido bien?
- Sí.
- ¿Te has sorprendido de lo que podías llegar a hacer?

- Sí.
- ¿Qué te ha gustado más?
- China, egipcia y La India.
- ¿Te ha parecido alguna difícil?
- Todas al principio.

#### **POL**

- ¿Lo has pasado bien?
- Sí.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Sí, todos.
- ¿Te has sentido bien?
- Sí.
- ¿Te has sorprendido de lo que podías llegar a hacer?
- Sí.
- ¿Es importante la música para ti?
- Sí.
- De 0 a 10 ¿cuánto?
- Ocho o siete.

#### **LEOLO**

- ¿Lo has pasado bien?
- Sí.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Mi hermano (Olmo), en casa no improvisaba así.
- ¿Te has sentido bien?
- Sí.
- ¿Al principio tenías vergüenza?
- Un poco al principio.
- ¿Te has sorprendido de lo que podías llegar a hacer?
- Sí.
- ¿Es importante la música para ti?
- Sí.

-De 0 a 10 ¿cuánto?

- Un siete.

### **OLMO**

- ¿Lo has pasado bien?

- Sí.

- ¿Te ha sorprendido el taller?

- Sí, fue mejor. Pensaba que íbamos a tocar en grupo obras difíciles de compositores.

- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?

- Viola, que hizo así ...como...arpegios.

- ¿Cómo te has sentido improvisando?

- A gusto.

- ¿Al principio tenías vergüenza?

- Al principio sí, después bien.

- ¿Te has sorprendido de lo que podías llegar a hacer?

- Sí.

- ¿Es importante la música para ti?

-Sí.

-De 0 a 10 ¿cuánto?

- Diez.

- ¿Te imaginas siendo músico?

- Sí

### **IRIA**

- ¿Te ha gustado el taller?

- A mí me ha encantado este taller porque me habéis enseñado muchas cosas sin darme cuenta y ha sido muy divertido.

- ¿Es importante la música para ti?

-Sí.

- De 0 a 10 ¿cuánto?

- Diez. Tú eres una de las mejores profesoras que he tenido

-Qué es lo que más te ha sorprendido?

- Todo, sé que solo puede ser una cosa, pero todo me ha sorprendido: lo buena que eres, las diferentes maneras de tocar el piano...

- Dime un compañero/a que te guste lo que hacía y porqué.
- Davinia, porque a pesar de estar ciega le da igual, ella toca como los demás y aun encima toca super bien. Por cierto, Noa también me ha sorprendido, y ahora también somos buenas amigas.

### SONIA

- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Una improvisación de Viola con Olmo en Tú y yo.
- ¿Cómo te has sentido improvisando?
- Yo hago tonalidades mayores y sin ninguna alteración, para menores uso el si y el mi.
- ¿Es importante la música para ti?
- Sí.
- De 0 a 10 ¿cuánto?
- mucho, 9.5
- ¿Te imaginas siendo músico?
- No

### ENMA

- ¿Para qué te ha servido el taller?
- Para improvisar mejor, disfrutar y pasármelo bien.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Los *batiks*.
- ¿Qué te ha sorprendido del taller?
- Que yo pensaba una cosa y era otra diferente.
- De 0 a 10 ¿cuánto te gusta la música?
- 9 ó 10.
- ¿Te imaginas siendo músico?
- Sí.

### GABI

- ¿Qué te ha sorprendido del taller?
- Todo
- ¿Tienes algún buen recuerdo especialmente?
- Muy buen recuerdo, La India.



- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Davinia. Lo que me gusta es que venga todo de sorpresa, que no te esperes lo que va a pasar. (Se echa a llorar). Me da pena.

### PIT

- ¿Qué te ha sorprendido del taller?
- Lo de que no se podían tocar esas teclas en el piano (en el Raga- escala pentatónica)
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Davinia, porque es ciega y toca genial
- De 0 a 10 ¿cuánto te gusta la música?
- Me gusta mucho la música, me gustaría tocar el violín.

### DAISY

- ¿Qué te ha sorprendido del taller?
- El día que hicimos los *batiks*.
- Eso te impresionó.
- Sí. Y lo más raro es que nadie adivinó que estaba tocando las hojas.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Gabi, porque hace esto (la imita, se sienta en el piano, toca con los brazos...)
- ¿Qué es lo que más te ha gustado del taller?
- Cuando tocaba con Paola me gustaba...
- De 0 a 10 ¿cuánto te importa la música?
- Diez.

### NUBE

- ¿Te ha gustado venir?
- Sí, ahora voy a piano e improviso. Y le digo a Vanesa (su profesora de piano) que hay cosas que podemos hacer.
- ¿Tú te has sorprendido de cómo lo hacías?
- Alguna improvisación que he hecho me ha sonado mal, es importante que concuerde.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?

- Viola, me gustaba cómo tocaba las canciones
- ¿Te daba vergüenza improvisar?
- Al principio un poco.
- El taller, ¿Era lo que esperabas?
- Yo no me esperaba nada.

#### **SEBAS**

- ¿Te ha gustado venir?
- Sí.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- No me acuerdo.
- ¿Es importante la música para ti?
- Sí.
- De 0 a 10 ¿cuánto?
- Un nueve. El piano me gusta más que el violín.

#### **DAVINIA**

- ¿Qué nota le pones al taller?
- Un 10.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Paola porque tocaba contrarias, agudo y grave, combinaba mucho...
- ¿Y alguien que te haya parecido original?
- Sebas.
- ¿Tú te has sorprendido de cómo lo hacías?
- Ahora estoy improvisando un montón de canciones.
- ¿Es importante la música para ti?
- Sí.
- De 0 a 10 ¿cuánto?
- Un nueve.

#### **ASTRID**

- ¿Te ha gustado venir?
- Sí.

- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- No sé
- Y de las canciones?
- Me parecen todas las canciones iguales, todas empiezan igual y tienen las mismas notas (se refiere a las piezas de su repertorio de piano)
- ¿Y las improvisaciones?
- No, esas no.
- ¿Cuánto es de importante la música para ti?
- 90%, pero mi familia es el 100%.

SARA

- ¿Qué destacarías del taller?
- Que hicimos muchos juegos y me gustaron mucho.
- ¿Te ha sorprendido o te ha llamado especialmente la atención algún compañero por lo que hacía o lo que tocaba?
- Viola, me gustó mucho como había tocado la *Canción ABA*.
- ¿Quieres ser músico de mayor?
- Yo no quiero ser músico, pero el día de mañana a lo mejor puedo llegar a ser.

## ANEXO IV-H

### Entrevistas finales a las familias (finales de abril 2019)

---

Una entrevista semiestructurada, con tres partes pensadas para que las familias puedan contar aspectos que consideran relevantes: 1) ¿Cómo han visto a su hijo/a durante el taller? Motivación, práctica en casa...; 2) Se hace referencia a algún aspecto que indicaron ellos en la ficha inicial sobre su hijo/a; 3) la profesora les da su visión sobre el alumno/a, esperando la retroalimentación y sinceridad.

#### Entrevista a la mamá de Leolo y Olmo

(ellos nacen en Madrid, pero los padres son de Argentina)

- ¿Cómo has visto a Olmo?

- Te cuento cómo fue evolucionando porque cuando nos llegó el mail, la carta, pensamos que era algo genial para él, que le iba a hacer bien. Y pensamos que nos ajustaríamos, porque las tardes son muy complicadas (hacen muchas actividades) pero que era algo buenísimo para él. Al principio estaba cerradísimo: “¡No, no!”. Bueno tu prueba, vas a la primera sesión...Y como sabíamos que iba a pasar, le encantó desde el primer día y está super motivado.

El año pasado, la verdad, le costó mucho venir a clase (al conservatorio). Lloraba antes de venir a clase, le costó un montón, porque no...Él es súper musical, siempre está cantando, pero el año pasado fue un choque con el método tan estructurado (del conservatorio), le costó muchísimo. Ahora ya se ha adaptado, ha aprendido a leer música. No sé si hay otro modo de aprender a leer una partitura. Le costó un montón el método. (...)

Llegó muy motivado hasta el último día, y disfrutó. Ahora que se acabó dijo “qué pena, era lo que más me gustaba del conservatorio”.

- (Profesora) Y practicaban en casa.

-Sí, lo que vimos de diferente es que empezaron a tocar cosas juntos, e incluso los fines de semana que no les hacemos practicar. Leólo ya empezó a ponerse y Olmo está cada día a cada rato en cuanto tiene un rato libre se sienta al piano y eso antes no lo hacía, así que sí, ha sido muy muy guay.

- ¿Tú sabes música?

- Yo toco el piano de oído

- Te iba a preguntar cómo es el ambiente musical en casa, porque se les nota que es abierto, creativo...

-Sí, sí a los tres años les compramos el órgano.

- ¿Y cómo has visto a Leolo?
- Con Leolo dudábamos porque era la oportunidad para que hicieran algo distinto, porque hacen todo juntos. Le gustó mucho, a veces no cogía el saxo y se sentaba al piano (estudia saxofón en el conservatorio).
- Son muy diferentes.
- Sí, son diferentes inteligencias.
- Leolo es muy original, hace cosas muy inusuales.
- Sí, sí (se ríe). Estaba muy motivado, estaba ahí con el *Minimalismo*. No, con el *Bajo Alberti*, y se hizo todas sus "fiorituras", y él seguía con el *Bajo Alberti*, se hizo una improvisación super larga. Lo disfrutó muchísimo, salía super contento de las clases. Nosotros queremos darles todas las oportunidades, ahora hemos comprado un piano y eso ha sido muy bueno, ahora lo tocan muchísimo más.
- Qué bien, pues muchas gracias.
- Muchísimas gracias por todo, ha sido un placer.

### Entrevista al papá de Viola

- (profesora) ¿Cómo has visto a Viola durante el taller?
- Bien. Ella es muy proactiva. Ella se anota a todo, y en todo lo que hace procura dar lo máximo. Y en esto igualmente.
- Un día hablé con ella en la cafetería y me dijo que no estudiaba piano todos los días.
- Ella está como a la inmediatez, sino me suena ya...Se la manda el profe y debe de tocarla, yo no entiendo de música...es complicado. Hay profesores que admiten más o menos...
- En la ficha me decíais: "Es más buena en lenguaje musical que en piano" y, sin embargo, yo creo que ella es buenísima en piano.
- Una de las cosas que más me sorprende de ella es la creatividad. Para idear cosas se pone, y tiene esa imaginación, y con la música igual.
- Y de como empezamos al final...
- Fue una evolución claro, sí sí sí...
- Es una persona fuerte y sensible.
- Siempre quiere dar lo mejor de sí, es muy exigente y madura. En casa trabajamos mucho con ellas, los deberes, prepárate esto, lo otro...le dedicamos porque es importante. A Viola no le decimos nunca que vaya a tocar. Es

voluntariosa. A veces le decidimos que vaya otro poco, y sube...como es ambiciosa y quiere buenas notas...

-Gracias por traer a Viola al taller.

-De nada, ¡si fue decisión suya! Si quieres estas cosas hay que traerlos y llevarlos.

### **Entrevista al papá de Sebas**

- (profesora) He leído la ficha de Sebas y he visto que tocas también el piano.  
(se ríe)

-Bueno, sólo esto (toca el principio de un Minué de J. S. Bach)

-A Sebas, siempre que le pregunto me dice, Sí o No, o me evade las respuestas.

-Menos mal que te hace a ti lo mismo que a nosotros (se ríe). Siempre es así él, diplomático total, nadie es malo, ni feo...

- En su ficha habéis marcado que necesitaba retos.

-Y le encantó venir, ¿eh? Sí, sí, sino lo diría. Venía muy contento, sí, sí.

- ¿Recordáis que algún día no quisiera venir? Porque trajo la tarea sin hacer un día y se ofuscó un poco.

- No, no, que va, estuvo enfermo un día. Venía siempre contento.

- ¿Le habéis visto practicar algunas de las improvisaciones?

-Sí, si, sí. Un día también estuve haciendo yo una canción con él.

-Lo he visto muy bien en el grupo, a los pianistas les viene bien tocar en grupo. Tiene una imaginación chulísima, y una forma muy original de ver las cosas, pero a veces cuando está haciendo algo, para de repente y ya.

-Bueno, porque es muy rígido en algunos aspectos, no se le puede cambiar un plan a la ligera. Al mismo tiempo que tiene mucha imaginación, es muy cuadrulado. Yo en general lo vi muy contento.

### **Entrevista a la mamá PIT**

- ¿Cómo vista a Pit en el taller?

- Ella viene muy contenta, le gustan mucho las actividades y tú le caías genial. Pero con el piano no está muy motivada. En el cole no va muy bien, le cuesta mucho esfuerzo, sale agotada, tiene dislexia (como toda la familia de su padre).

- A mí me ha encantado ella. Pero su forma de aprender es diferente.

- Tomás (profesor de música) me dijo que se le da muy bien, pero va por caminos muy raros. Pero mi marido también, es creativo y científico.

- Ella para tener resultados tienen que tener una rutina, sentarse al piano y tener un horario.

(Le cuento la anécdota de cuando Pit tocó una pieza que le había enseñado como si se la hubiera inventado ella, y se ríe muchísimo)

- A ella le encanta participar, aunque diga barbaridades como dice su profe. Yo tampoco le veo mucho..., al final esto (tocar el piano) es tiempo.

- Claro.

-El cole le supone tanto esfuerzo mental que luego necesita desconectar y relajarse. Ella empezó música el año pasado. Y en la audición tocó y se equivocaba, y seguía tan contenta. Y en verano tocó muchísimo, hizo cosas que durante el curso no hace.

Ella venía al taller encantada de la vida, pero que practicar sólo practicó una semana.

### **Entrevista a la mamá Nube**

- ¿Cómo has visto a Nube?

- Le veo cambios, le veo que juega con el piano. Yo también como madre estoy recién aprendiendo a estructurarles cosas, estoy aprendiendo a poner ciertas pautas. Me dió pena no mandarla antes, por eso quiero insistirle un poquito más porque siempre en el colegio nos decían que le apuntara a música. Su padre toca la guitarra.

-Le he visto muchas cualidades.

-Espera que me emociono.

- Una relación súper madura de calma y auto-escucha con el instrumento, de atención y concentración exagerada, el pensamiento divergente, la imaginación.

- Yo vengo de las pedagogías libres y Waldorf donde la música tiene mucho que ver, pero ellas no han podido ir allí (sus hijas). ¿Qué cosas me puedes recomendar para Nube? ¿A través de qué espacios y de qué recursos puedo facilitarle a Nube el desarrollo del potencial? Ir a piano media hora a sacar un tema o una partitura lo veo muy acotado (es lo que hace en sus 30 minutos de música a la semana).

- Con la profesora que tiene está bien pero media hora es muy poco. Es súper importante sacar canciones de oído, y lo que dices, de jugar con el piano. Los materiales que le he dado le dan para mucho. Pide una tutoría con su

profesora. También puedes ir a una tienda de música y comprarle algún libro nuevo de partituras, usar tutoriales de canciones modernas, que le ponga la profesora material para verano.

- Con 4 años fue a *Música y Movimiento* y venía diciendo que se aburría, que no hacían nada, que les ponían una canción de Beethoven y ya.

- Ya, bueno. ¡Gracias por participar!

- Gracias a ti, de verdad.

### Entrevista a la Mama de Davinia

- ¿Le habéis visto motivada?

- Sí. Algún día le ha dado pereza, pero ahora no quería que se acabara.

- ¿No ve nada?

- No

- Es alucinante. Estaba muy integrada. Estaban todos emocionados con ella.

- Ella enseguida controla los espacios

- Sí, y además estaba todo el rato súper presente, se reía mucho.

- Sí, es lo que nos da la vida.

- Tiene un gran desarrollo del oído y tiene mucha imaginación, pero a veces no quería explorar.

- Sí, cuando está cansada dice “ya está”; y se lo perdonamos porque normalmente colabora.

- ¿Improvisa en casa?

- Le gusta, se sienta varias veces al día ella sola al piano.

- Estoy super agradecida de que haya venido Davinia.

- Ella está muy contenta

- Esto es mi opinión, pero creo que ella tiene que desarrollar una técnica potente y hacer sus creaciones. Si escucha cds de Mozart de Beethoven puede intentar tocarlos, porque ella tiene muchísimas habilidades y no necesita relegarlo todo a la lectura-interpretación (y sobre todo esperar a que le envíen partituras en braille).

- Ya, claro. Gracias

- Gracias a vosotros.



### Entrevista a la mamá de Yolanda

- ¿Qué tal? ¿Cómo ves a Yolanda en música?

- A veces le falta el....

- ¿Tiene miedo a enfrentarse al público?

-Sí.

- Yo le he notado un poco de vergüencilla al principio

- Ella es muy tímida.

- ¿Y en el taller?

-A mí me dice "mamá a mí me encanta mi grupo, no quiero que se acabe". La china y la de Egipto las tocó mucho y luego las olvidó. Pero ella es así, no aguanta mucho.

-Yo le noté que unas clases había practicado y otras no.

-Sí, ella es así. Antes no se atrevía a que nadie la viera tocar y ahora sí, desde que está con la nueva profesora. Yo siento que ella tiene mucho oído porque sacas canciones. Pero media hora de clase es poco, aunque no quiero que esté aburrida.

- Yo a veces la notaba motivada, unas semanas que había practicado y otras no.

- A ella le gusta más hacer otras cosas que deberes. Yo creo que en el taller ha estado bien y a gusto. Sí, y se le quitó un poco la vergüenza, le ayudó.

(me cuenta sus horarios que sale del cole 5.30, y luego hace gimnasia).

- (mamá de Yolanda) El grupo fue muy heterogéneo, estuvo muy bien, había de todo. Yolanda era la primera vez que veía a una persona con esa discapacidad (se refiere a Davinia, la niña ciega), y nos gusta que todos se integren, es un enriquecimiento enorme. Yo le decía "tiene una discapacidad, pero está haciendo lo mismo que tú". A mí siempre me gustó el piano, pero nunca me apuntaron. A veces ella me enseña.

(seguimos hablando del nivel musical de la Sinfónica de Venezuela y de la música popular allí, que tiene gran riqueza).

### Entrevista a la mamá de Sara

- (profesora) Pusiste en la ficha que es muy trabajadora.

- Sí es muy trabajadora, es como una hormiguita y además es de altas capacidades, le hicieron las pruebas.

- Yo la he visto muy contenta, y en el grupo muy bien.

- Sí, al principio le daba un poco de vergüenza, ya están en la edad.
- Sara tiene mucha fluidez de ideas, es desbordante su capacidad de generar ideas, pero a veces le falla la concentración.
- Ah, ¿sí?
- Sí. La improvisación te ayuda a mejorar eso porque tienen que tocar durante más tiempo que con las obras habituales de su nivel de piano.
- Cuando ella en el cole se empieza a aburrir se va. En el examen igual puede tener un 6 que un 10.
- A veces le he visto que se desconcentraba cuando sentía que algo no le estaba saliendo, ósea, que no siempre se desconcentra porque le parezca sencillo.
- Sí, sí, es tal cual, Pau se va. Su hermana, en cambio, está siempre muy concentrada. Probablemente tengamos que trabajarlo.
- Además, Pau hace muchísimas actividades, ¿no?
- Muchísimas, y toca todos los días. Lleva dos instrumentos, hace gimnasia rítmica, hace pádel. A principios de curso, tenía muchos dolores de cabeza, y le dije de dejar un instrumento, pero se echó a llorar, no quería y me decía: "por favor no me quites".
- ¿En sus clases compone o improvisa?
- Diego (su profesor del conservatorio) la deja, porque a ella le gusta y la deja. Tocó una pieza que compuso ella en una audición.
- Qué bien. Pero no es dejarla, es ayudarla en el proceso.
- Ya. Bueno, mil gracias por todo.

### **Entrevista al papá de Enma**

- (profesora) Enma estaba motivada en el taller.
- Sí, ella venía motivada. Era algo distinto a una clase individual de instrumento, y eso le gustaba. También la clase de Piano colectivo es muy encajonado, están todo el trimestre montando una obra. He observado que tiene una pérdida de variedad musical, comparado con otros años. Tiene menos repertorio y es más limitado, y su formación se ve resentida.
- Ya tiene mucha consciencia de las tonalidades y acordes, y explora mucho sobre eso. En el grupo yo creo que estaba bien, pero apenas hablaba. No sé si es diferente aquí, en otros grupos del conservatorio.

- No, de hecho, cuando faltó la hermana no quería venir, porque aquí no se relaciona y hay bastante diferencia de edad (tiene 11 años y está en 1º de Grado Profesional). Pero en general, no habla (nos reímos).

- Miedo escénico, no tiene, ¿no?

-Sí, bueno. Se iba a presentar a un concurso, y luego no. Es un problema de comunicación. Tú le dices si quiere ir al cine y es imposible que te diga que sí, dice que le da igual.

- ¿Y en piano que nota la ponen?

- Un 9. Me dijo el profesor que para el 10 necesita soltarse un poco más. Y ahora está en una etapa de transición, no sé...

- Ahora en la adolescencia se va a tener que expresar, puede que sea un buen momento para ella.

- ¿Cuál era la pregunta?

-El miedo escénico.

-Ha ido a menos, antes lo pasaba mal, pero ahora mejor. En la clase colectiva, sobre todo.

-Yo en taller la vi muy bien, salía voluntaria.

-Sí, a ella le gustaba eso. Una vez le dije haz música para esto, pon música a este dibujo...y bueno...

-Ella me dijo que se lo ha pasado muy bien. Enma necesita expresarse a través de la música.

- Ha sido muy positivo para ella.

### **Entrevista a la mamá de Iria**

- (Profesora, de broma) Siéntate y si quieres toca algo...

-Sí, he empezado hace poco, y estoy encantada, me encanta.

- ¿Cómo habéis visto a Iria?

- Super motivada e integrada. Me emociono y todo. Le gusta muchísimo el piano, pero las clases contigo han sido una pasada. Perdona por la sensibilidad, pero me emociono y todo. Lo vivió una pasada, la verdad, toca muchísimo; pero mucha improvisación y me encanta. La escucho y es una pasada. También lo de Raquel (las obras de su profesora de piano), pero sobre todo improvisa.

- En clase la he visto súper a gusto.

- Sí, estaba encantada. Ella venías muy a gusto a las sesiones individuales, y también a las colectivas, eran diferentes.

-A mí me ha sorprendido mucho la profundidad y la autoescucha, la perseverancia y su relación con el instrumento.

- Le gusta mucho mucho el piano, lo tiene clarísimo. Estamos pensando lo de las pruebas de acceso al conservatorio, ella va bien en el cole, y yo le voy a apoyar en lo que ella decida.

- Qué bien. Me alegro mucho.

### Entrevista a la mamá de Uma

- (profesora) ¿Cómo ves a Uma?

- Ella ahora quiere ir al conservatorio, está emperrada, desde el taller de improvisación.

- A ella se le nota que están en un ambiente musical.

- Somos muy de conciertos y de música en casa. Su padre es músico de jazz, con lo cual, es lo que escuchamos. Lo que no escucha es *rock and roll*.

- ¿Cómo la has visto en el taller? Yo la he visto bien...

-Hay un antes y un después en Uma, y su relación con la música. Su padre se había propuesto darle clase una vez a la semana y era llorera tras llorera, de verdad. Y ahora la ves a ella sola que se pone en el piano, y me llama "mamá ven". Y la ves tocar escala para arriba, para abajo, todo el día; y con las improvisaciones que decías tú que hiciese: Egipto, las olas, La india, una puesta de sol. "¿Esto mamá te suena a puesta de sol?". "Me encanta mamá porque esto es más tormenta y esto es más la calma". Le despertó muchísimo la imaginación, está emocionadísima, pero de verdad, le vino muy bien. No quería ir al conservatorio era una obsesión del padre, y ahora sí quiere.

- Yo en la Tesis quiero demostrar que la creatividad se desarrolla.

- Yo no me lo había ni planteado, pero después de esto, sí, lo tengo claro. Yo no sé cómo saldrá el test, pero Uma es una niña con muchísima voluntad, pintar, hacer instrumentos, pero tiene poca imaginación; lo tiene muy reducido el campo, se autolimita. Pero estas clases fueron para ella un antes y un después. Hasta el padre lo decía. Y hasta en las redacciones, que nada tiene que ver con la música. Era una niña que hacía una redacción de cinco líneas. Le pusieron un ejercicio esta Semana Santa y escribió tres hojas, increíble, estábamos los dos así (cara de estupefacción). El taller le sirvió para todo, para darse cuenta que las estrellas también pueden sonar. Mira que va a teatro y todo, pero aquí para nosotros fue maravilloso; de echo me da una rabia que se acabe.

Veníamos a esto sin expectativas de ningún tipo y se cumplieron todas con creces.

### **Mama y papá de Gabi**

- (profesora) ¿Cuándo empezó Gabi a estudiar música?

- Empezó este año piano. Con tres años empezó Suzuki, y estuvo dos años, y lo dejó. Yo tampoco sé música, tocaba la flauta dulce y la gaita, pero nada (se ríe)

- Yo he visto que venía muy contenta al taller. Pero en casa no practicaba, ¿no?

- A veces coge el piano y está un ratito, pero en seguida lo deja. Y nosotros no le insistimos. No tiene método. Hace muchas cosas, tiene que elegir para el año

- Ella es muy autoexigente, y, a veces, lo que quiere es no fallar. La improvisación le sirve para eso, no hay fallo. Es una experiencia diferente a tocar una obra tal cual en un concierto. Y veía que a veces en el taller, su creatividad se coartaba por miedo a pensar que lo que tocaba no fuera guay.

- Siempre fue muy perfeccionista en las cosas que hace y cuanto más crece más se corta. Pero ella es muy artística, le gusta el escenario. Pero ahora le va pasando por la edad.

- Pero bueno, creo que le sirvió el taller.

- Nosotros la vimos muy contenta, muy motivada, a partir de que vino hace improvisaciones, les toca a sus muñecos. Imagínate, los coloca allí y les toca a las muñecas antes de dormir. Lo que entra dentro de su mundo sí lo trabaja, pero en cuanto hay algo de disciplina....¿Qué nos recomiendas? Porque no quiero que nos pase como con el método Suzuki, que por decirle que toque tres días se desmotive.

(Les recomiendo una rutina, algunos juegos en la tablet, etc.)

- (padre) Queremos que la música sea algo que lo haga porque le gusta, aunque encaminarle un poco sí...

- (madre) Pero no queremos que le pase como con el método Suzuki, que lo dejó.

- Me da la sensación de que en breve va a necesitar tener la sensación de que toca algo guay, y va a tener que practicar.

- (madre) A ver si nos organizamos.

### **Entrevista a mamá a Pol**

- (profesora) ¿Cómo visteis a Pol en el taller?

- Curiosamente a pesar de estar cansado (porque es viernes a última hora y lleva toda la tarde en el conservatorio), venía contento. Pero de las cosas que les diste no practicaba nada. Va muy a piñón con lo que le manda su profesor del conservatorio, y de allí no sale.
- En este grupo había poco nivel para él y no le suponía un reto. Los demás llevaban poco tiempo en piano
- Eso dijo él.
- Él viene al conservatorio porque yo le obligo, dice él, que por él lo deja.
- ¿Practica media hora al día?
- No, pero es que estar tocando siempre la misma pieza no le resulta (atractivo).
- Al taller trajo algunas tareas que había hecho.
- Pues lo haría en algún momento. Por eso, al final pienso que le gusta más de lo que reconoce.
- Es que así te puede chantajear.
- Sí claro, es un chantajista (risas).

### **Entrevista a la mamá de Sonia**

- (Profesora) ¿Qué tal Sonia en el taller?
- Fue un impulso. Una motivación porque lleva todo el año con las mismas obras y está cansada de ellas. Estaba muy desmotivada (preparando el fin de grado). Las mismas obras día tras día, estaba cansada de ellas. Y con el taller, por lo menos durante unas semanas volvió a coger el piano. Cada vez que pasaba por ahí pues tocaba. Pero ahora con las obras para el examen estaba, uf. Y este taller le sirvió como algo motivador.
- ¿Tiene miedo escénico?
- Antes no tenía nada y ahora un poco, será por la edad. Antes no era tan consciente y ahora a veces se atranca, no le apetece, tiene más miedo
- Pues aquí en clase nada, salía voluntaria todo el tiempo.
- Cuando empezó (el conservatorio) estaba motivadísima, pero fue a peor, ahora está fatal. Y ya le pasó en segundo. Eso de machacar las tres mismas obras durante todo el curso es horroroso. Lo mismo que le ha pasado este año. Cuando le dieron una obra a principio de curso estaba emocionada porque era larguísima; era una de Clementi, pero al mes de corregir errores ya estaba harta de la sonatina.

- Comprarle libros, que busque canciones que le gustan, que las saque de oído, que improvise; ella tiene recursos ya para complementar su aprendizaje. Que amplíe sus horizontes, espero que con este taller le haya servido.

-Sí claro. Muchas gracias.

### Entrevista a la mamá de Astrid

- (profesora) ¿Cómo ves a Astrid?

-Ella tiene capacidad y memoria, porque empezó en octubre. Empezó en la escuela municipal, Música y Movimiento. Ella se lo aprende y pasa olímpicamente de la partitura. Y yo le decía que la siguiera por si se perdiera. Y lo de improvisar, sí, a veces se sienta en el piano y toca sus improvisaciones. Ella está contentísima con todo.

- Le encanta aprender, tiene una disposición fantástica.

- Sí y se adapta a todo, es *happy flower*.

- Tiene muchas cualidades destacables: Talento, su imaginación, es muy libre, divergente y convergente.

- En el colegio se aburre

- ¿Tiene altas capacidades?

-Es super dotada, pero en el cole no lo sabe ni el profesor. No dijimos nada porque como no tiene problema.

- Yo creo que en piano se aburre, porque puede hacer cosas más interesantes y difíciles, pero bueno como está en primero...

- Yo como no entiendo (se ríe).

- ¿Cuántos días toca, todos?

- No, qué va. Los lunes y miércoles está todo el día aquí, y tiene pintura.

- ¿Y que nota le han puesto en piano?

- Un 10.

- Ves, está trabajando por debajo de sus posibilidades.

- Ahora le han mandado unos libros nuevos para el verano, de Ana Bach y de Burgmuller.

(...)

Ella venía contentísima, esta semana pasada estaba todo el día con algo oriental improvisando.

## Entrevista a la mamá y el papá de Daisy

- ¿Qué tal Daisy en el taller?

- (mamá) A ella le gustaba mucho venir, no sé si por ti o por tu trabajo. Ella no es de las que está horas. Está un poco, luego vuelve. A ella le gusta improvisar, lo que no le gusta es seguir un guion.

- Tiene mucha imaginación y es muy sensible; pero a veces ella misma se pone una barrera, puede que por timidez. Hoy, por ejemplo, ha venido un poco rara. Hay días que estaba más desconcentrada, y los que estaba concentrada, esos días eran una pasada. ¡Y luego, el ritmo! Yo no me acordaba que tú eras colombiano.

- (papá) Nosotros estamos siempre con la música, en el coche, en casa. A parte yo intento ponerle la clave de la salsa y ella va teniendo oído.

- (madre) Y yo lo que veo en la escuela donde va es que no practica nada de eso, del oído, de lo que le gusta hacer.

- (profesora) Pedir una tutoría con la profesora.

- (madre) Entonces, ¿tú le ves bien en la música?

- Sí, pero a veces trabaja poco, se puede esforzar más.

- (padre) Cuando ella es muy buena en algo se lo cree, y no practica. A mí no me gusta exigirle, yo le digo que ella es la responsable. Yo creo que le hace falta más dedicación solamente.

- Tener buen oído y buen ritmo es importante, pero tiene que dedicarle tiempo.

(le dice el padre a Daisy que entre a tocarme un rap que sacó de oído)

- (madre) Nos llamaron del cole para hacerle las pruebas de altas capacidades, porque desde pequeña le gusta coser, escribir, pintar, escribir...pero está allí en el límite. Pero nunca le veo tocar las partituras que le mandan en la escuela.

- (padre) Yo no la presiono para nada, lo importante a esta edad es que disfruten y lo pasen bien. Donde ve que ella no destaca no quiere ir, y sino no se esfuerza más. Podría esforzarse más pero no, no busca la excelencia.

- (madre) pero nosotros tampoco la exigimos. Yo la veo en algo creativo, en música, como diseñadora, ..., pero no la veo de doctora ni nada de eso.



## ANEXO IV-I

### Selección de correos electrónicos intercambiados con las familias de los participantes

---

CORREO ELECTRÓNICO del 26/01/2019 (enviado a todas las familias tras la primera sesión).

¡Hola!

Como ya les dije a vuestros hijos/as esta semana os envío un correo explicando brevemente las tareas que llevan en su carpeta, que como ya saben son voluntarias, pero igual esta semana se sienten perdidos y así podéis guiarles. Espero que en un par de semanas cojan autonomía, aunque eso es un proceso que en cada individuo es diferente.

Improvisaciones que pueden practicar:

- *Comienza el viaje*: la parte que pone acompañamiento es sólo para niveles avanzados.
- *Viaje a China*: improvisamos con las teclas negras del piano solamente.
- *Punto y línea*: elegir uno de los dos jugadores e intentar seguir las instrucciones
- *Canción ABA*: pensar en dos músicas muy diferentes entre sí, una será A y otra B. Escribir en la hoja las reglas que os inventéis para improvisar.
- *Egipto*: son 3 hojas que no hicimos todavía.

Las llevan en la carpeta para que las lean e intenten tocarlas. Si es difícil, puede ayudarles su profe, y si es muy fácil deben tocarlo rápido e improvisar.

En los grupos hay niveles diferentes que conviven, lo cual es muy sano e interesante, pero lleva tiempo hasta que se ajusten las cosas. El clima que intentamos crear no es competitivo sino de compañerismo e ilusión. He pensado que sería interesante poner sesiones individuales de vez en cuando, con aquellos que estén interesados, y así poder adaptar mejor los materiales a su nivel y características personales.

Os dejo aquí abajo unas fechas en las que podemos hacer sesiones individuales (entre esta semana que entra y la próxima) que les vendría bien para darles un empujoncillo con los materiales. Como os digo es optativo y algunos niños/as están muy cargados de actividades y no pasa nada, es sólo para aquellos que puedan.

Martes 29 /jueves 31 /Martes 5/ Miércoles 6

PODÉIS ELEGIR UN DÍA (O VARIOS PARA TENER MÁS MARGEN ORGANIZANDO LAS HORAS) Y EN EL ORDEN EN EL QUE ME LLEGUEN VUESTROS CORREOS PUEDO RESERVAROS LA HORA.

¡Saludos! Y muchísimas gracias por participar.

Laura N.

---

**CORREO ELECTRÓNICO del 09/21/2019 (enviado a todas las familias).**

**Asunto: Cuarta Sesión Colectiva**

¡Hola familias! Os escribo este correo grupal para que sepáis que el próximo viernes 15 de febrero trabajaremos:

- *Egipto* (3 hojas en la carpeta)
- *El Mar Rojo* (2 hojas en la carpeta)

Esas serían las improvisaciones prioritarias para la práctica de esta semana. Y al grupo que viene de 6 a 7, también les dije que eligieran una de las que habíamos hecho hasta ahora para tocar a los demás.

¡Saludos ! Muchas gracias por vuestra participación.

Laura N.

---

**CORREO ELECTRÓNICO del 03/03/2019 (enviado a todas las familias).**

¡Hola! este viernes hemos visto unos vídeos muy interesantes del Minimalismo. Como muchos no pudieron venir os envío las direcciones, que si las ponéis en YouTube o en Google, podéis verlos:

- Lavinia Meijer speelt Philip Glass: <https://youtu.be/hV2-zFh3tAU>
- Las horas, de Philip Glass: <https://youtu.be/heu9tD0dzkY>
- Sexteto, de Steve Reich, <https://youtu.be/YgX85tZflts>

De actividades `para trabajar esta semana tienen (además de otras improvisaciones anteriores que quieran practicar):

1. Minimalismo (los pequeños tienen una partitura y los mayores varias)
2. Inventar una pequeña fórmula minimalista. De nuevo, voy a hacer sesiones individuales. Me escribís y os reservo plaza: lunes 11 y miércoles 13 de marzo.

---

**CORREO ELECTRÓNICO del 04/03/2019 (recibido de la mamá de Pol).**

Buenos días,

A Pol le iría genial el miércoles a las 6, qué sale de clase del conservatorio... Si es posible.

Está muy contento... muchas gracias.

Un saludo

---

**WhatsApp del 16/03/2019 (recibido de la mamá de Sebas).**

Hola Laura. Van los deberes sin hacer, estuvo con fiebre 🤒. Disculpa

---

**CORREO ELECTRÓNICO del 16/03/2019 (recibido de la mamá de Iria).**

¡Hola Sonia! Me está dando problemas este correo...no sé si tendrás otro mensaje casi igual que éste. Te envío la partitura que me ha pedido Iria, pero es muy difícil para ella. Las facilitadas son muy cutres, y no tiene sentido en esta canción porque el motivo musical característico es precisamente lo difícil (es para mano grande entre otras cosas...). De todos modos, yo soy partidaria de darles toda la música que pidan y les haga ilusión, ella misma se dará cuenta que es para más adelante, pero así también verá todo lo que le queda por recorrer. Saludos.

**CORREO ELECTRÓNICO del 18/03/2019 (respuesta de la mamá de Iria).**

Hola Laura. Muchísimas gracias, aunque sí, es difícil y ella misma lo vió, le hizo mucha ilusión que se la enviases...Nos vemos el viernes. Gracias de nuevo

---

**CORREO ELECTRÓNICO del 15/03/2019 (de la mamá de Sara).**

Hola Laura: lo primero, perdóname por no haberte contestado antes pero cuando me acordaba no podía, y luego se me pasaba. ¡Ya sabes, es esta vida de locos que llevamos!

Sara la semana pasada no fue porque no tenía colectiva de piano, así que tenía que estar una hora esperando y además el 30 de este mes tiene competición de rítmica. Lo cierto es que cuando la "anotamos" para ir contigo, no sabíamos que tenía competición tan pronto, es su primer año en el club y estamos un poco perdidos (solamente fue a rítmica un par de meses cuando era pequeña, ni competiciones ni nada). El tema es que, si falta, también perjudica al grupo

así que la semana pasada, aprovechando que no tenía colectiva la llevamos a las 18:00 al entrenamiento. Hoy iré a tu clase, pero el próximo viernes 22 y 29 no podrá hacerlo. Espero que no perjudique al grupo. Si quieres podemos ver de hacer alguna sesión individual, si lo crees necesario y oportuno, sino no pasa nada. Muchas gracias y perdona el retraso y tanta molestia.

---

### **CORREO ELECTRÓNICO del 15/03/2019 (enviado a todas las familias)**

¡Hola familias! Hoy se me ha roto el móvil, espero solucionarlo en breve, pero bueno...Si necesitáis contactar conmigo y no os respondo por WhatsApp escribirme a este correo, por favor. Esta semana que viene y la próxima tengo programadas ya las últimas sesiones individuales. Si hay alguien que desea poner alguna y no lo hemos hecho, decírmelo, por favor. Ya quedan sólo tres viernes (última sesión es el 12 de abril), qué pena...jijiji. Aprovecho para recordaros que después de Semana Santa volveríamos a hacer una sesión individual en la cual volvería a pasarles el test, pero he pensado que me gustaría ese mismo día poder hacer una entrevista informal con vosotros/as. Conclusión, finalmente os necesitaría 40 minutos (20 de test sólo al alumno/a y 20 de entrevista con la familia, mamá, papá...). Los días a elegir son desde el martes 23 al martes 30 de abril (ambos incluidos). Me podéis ir respondiendo a este mensaje, diciéndome cuáles son vuestras preferencias.

Y también, pensaba convocaros más adelante y proyectar algunos vídeos de las sesiones y haceros algunas reflexiones...los resultados me va a llevar un tiempo analizarlos, pero si alguien quiere tener una entrevista individual para ver los resultados individuales, me lo comentáis. Estoy super agradecida con cada uno de vosotros y vosotras, por hacer posible este proyecto.

Mil gracias

### **CORREOS ELECTRÓNICOS de respuestas.**

**(mamá de Gabi)**

Hola Laura.

Primero agradecerte esta oportunidad que Gabi ha disfrutado un montón y sobre todo la ha motivado. Nuestra preferencia para el día del test sería el viernes 26. Nos encantaría tener una entrevista individual para que nos comentaras los resultados o algún consejo. También quería comentarte que podríamos asistir a alguna sesión individual los lunes de estas 3 últimas semanas, si puede ser (después de las 17:30).

Muchísimas gracias por todo.

**(mamá de Pit)**

Hola Laura, muchas gracias a ti. Soy la madre de Pit y a nosotros nos vendría bien después de la clase del viernes, como la otra vez. Ya nos dices si es posible.

Saluditos.

**(mamá de Pol)**

Hola Laura

Primero gracias a ti por darles esta oportunidad de aprendizaje.

Los días que nos va mejor a nosotros serían; cualquiera de los martes a las 4.30 o el viernes a las 7 al salir de clase. Supongo que Pol estará menos cansado un martes, que no tiene ninguna actividad.

Muchas gracias.

**(mamá de Sara)**

¡Hola Laura! Yo me adapto a cualquier día excepto el jueves que me resulta imposible ir. A mí sí me gustaría ver los resultados de Sara así que una vez los tengas, cuando tú puedas, sin ser jueves, quedamos.

¡¡¡¡Muchas gracias a ti por hacer que los niños pasen un tiempo maravilloso con la música y por aguantarnos pidiéndote cambios!!!!

¡¡¡Gracias!!!

**(mamá de Iria)**

Buenos días Laura,

Primero de todo, darte las gracias infinitas a ti por dejarnos formar parte de tu proyecto. La de cosas que aprendió Iria a la par de lo muchísimo que le gusta y lo disfruta, no tienen precio. Es una pena que se acabe, la verdad 🥲

Por otro lado, a nosotras ya nos has puesto las 2 siguientes sesiones individuales y a la última colectiva, el 12 de abril, Iria no podrá asistir, porque el 11 nos vamos de viaje. Cuando recibí tu correo y se lo conté, me dijo si no podíamos retrasar el viaje 2 días, pero imposible, porque nos vamos fuera de España. Una prueba más, de lo mucho que le gustan tus clases 😊

Para la última prueba individual y entrevista informal, si puede ser, yo prefiero un jueves o un viernes, que tenemos la tarde libre y podría a cualquier hora que nos asignes. Una vez más, muchísimas gracias por todo. Estamos a tu disposición para cualquier cosa que necesites.

¡¡Nos vemos el miércoles!!

Un saludo





# UNIVERSIDAD DE GRANADA

