

AV Notas

REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL

Nº 9

Octubre 2020

I.S.S.N. 2529-8577

Opinión del profesorado de iniciación al aprendizaje instrumental de un conservatorio profesional de Andalucía acerca de los resultados de las clases de grupo

Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas

Música y narración. Una síntesis de las teorías narrativas aplicadas a la Música

El alemán en conservatorios superiores de música para la internacionalización de la educación: una revisión sistemática de la literatura

CSound como herramienta didáctica para una introducción a la composición electrónica: estudio de caso de una miniatura musical "(In)Harmonic Study"

El desafío de sostener el clarinete: reflexión sobre las alternativas para aliviar su peso

Improvisación y experiencia artística. La influencia de la repetición como base en la creación de obras musicales en tiempo real

Este número de octubre correspondería al de junio que no pudo ver la luz por las excepcionalidades impuestas por la pandemia de Covid 19

AV Notas, Revista de investigación musical y artística del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén.

Dirección: Calle Compañía nº 1. 23001 Jaén.

Teléfono: 953 365610

Dirección Web: www.csmjaen.com

Director del centro: *Pedro Pablo Gordillo Castro*

Equipo de la revista

Dirección: *Sonia Segura Jerez*

Subcomité editorial, N° 9:

- *Julia Baena Reigal*
- *Luis Báez Cervantes*
- *Bartolomé Mayor Catalá*
- *Jorge Javier Giner Gutiérrez*
- *Sonia Segura Jerez*

Dirección Web: <http://publicaciones.csmjaen.es>

Administrador del sitio web: Ángel Damián Sevilla González

Contacto: csmjrevista@mail.com

Plataforma editorial: OJS, Open Journal System

ISSN: 2529-8577

Indexación: Dialnet, Latindex Catálogo 2.0, DOAJ, CiteFactor, PKP Index, OAIIndex, Electra (Publicaciones Andaluzas en la Red. Biblioteca de Andalucía), Repositorio de publicaciones de Averroes.

Consejo Editorial

- *Dña. Elsa Calero Carramolino. Universidad de Granada*
- *D. Albano García Sánchez, Universidad de Córdoba*
- *Dña. M^a del Rosario Hernández Iznaga, Universidad de las Artes de Cuba*
- *Dña. Eva María Jiménez Rodríguez. Conservatorio Profesional de Música Ángel Barrios de Granada*
- *D. Sergio Lasuén. Conservatorio Profesional de Música Maestro Chicano Muñoz de Lucena*
- *Dña. M^a Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén*
- *D. Víctor Padilla Martín-Caro, Universidad Internacional de la Rioja*
- *D. Juan Miguel Moreno Calderón. Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba*
- *D. Francisco José Rosal Nadales. Investigador independiente. UNED.*
- *D. Jose Manuel Rubia Pliego. Conservatorio Profesional de Música Ramón Garay de Jaén*
- *D. Enrique Rueda Frías, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*
- *Dña. Sonia Segura Jerez. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén. Universidad de Jaén*

AV Notas. Revista de Investigación Musical. ISSN: 2529-8577

Nº 9. Octubre 2020

JAÉN

ÍNDICE

- § 9. *Opinión del profesorado de iniciación al aprendizaje instrumental de un conservatorio profesional de Andalucía acerca de los resultados de las clases de grupo*
JAVIER TUÑÓN AGUADO
- § 38. *Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas*
ISAAC TELLO SÁNCHEZ
- § 59. *Música y narración. Una síntesis de las teorías narrativas aplicadas a la Música*
JULIETA MOLINÉ
- § 68. *El alemán en conservatorios superiores de música para la internacionalización de la educación: una revisión sistemática de la literatura*
PALOMA CRESPO PEDRERO
- § 106. *CSound como herramienta didáctica para una introducción a la composición electrónica: estudio de caso de una miniatura musical “(In)Harmonic Study”*
BOHDAN SYROYID SYROYID
- § 140. *El desafío de sostener el clarinete: reflexión sobre las alternativas para aliviar su peso*
ONA CARDONA CURCÓ
- § 156. *Improvisación y experiencia artística. La influencia de la repetición como base en la creación de obras musicales en tiempo real*
ELENA SÁENZ DE TEJADA

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS CLASES DE GRUPO

RESULTS OF THE GROUP LESSONS IN THE INITIATION TO INSTRUMENTAL MUSIC LEARNING ACCORDING TO THE OPINION OF THE FACULTY IN AN ANDALUSIAN CONSERVATORY OF MUSIC

Javier Tuñón Aguado
Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada

RESUMEN

Desde el curso académico 2009/2010, la iniciación al aprendizaje instrumental en los conservatorios de Andalucía se viene impartiendo exclusivamente por medio de clases de grupo. Este artículo contiene la investigación realizada durante el curso 2017/2018 en el Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén mediante cuestionarios realizados al profesorado de instrumento en los dos primeros cursos de Enseñanzas Elementales Básicas. Este estudio permitió conocer su opinión sobre los efectos de la aplicación del sistema metodológico grupal en estos niveles y su valoración comparativa respecto del sistema individual previo.

Uno de nuestros principales hallazgos fue la proximidad de resultados que a su juicio ofrecen ambas metodologías, consideración que difiere de la de un estudio previo (Bayona et al., 2016), en que el sistema individual obtuvo resultados mucho mejores que el grupal.

En cuanto a las conclusiones de la presente investigación, existen una serie de temáticas concretas en que el sistema grupal es mejor puntuado. Nos referimos a la educación integral de la persona, la comunicación y la autoevaluación, que son, a juicio de los encuestados, enfocadas y gestionadas más fácilmente mediante el agrupamiento. Por el contrario, las clases individuales se creen más aptas para expresividad musical, adquisición de la técnica instrumental y organización del estudio.

Palabras clave: Aprendizaje instrumental; conservatorio; profesorado; clase grupal; cuestionario.

ABSTRACT

The initiation to instrumental learning at Andalusian conservatories has been provided exclusively through group lessons since the academic year 2009/2010. This paper reports the investigation conducted in Jaen's Professional Conservatory of Music in the academic course 2017/2018, carried out by means of a questionnaire and aimed to the instrumental professorship from the first and second course of the Elementary Teachings. This enabled us to get to know their opinion on the effects of the implementation of group lessons.

One of the most remarkable findings was the equal consideration achieved by group lessons and individual classes. This equality differs from the valuations in the reference study (Bayona et al., 2016), where traditional one-to-one model gets much better results.

On the one hand, the issues in which group lessons' system is best valued are the development of the personality, the communication and the self-assessment of the students. On the other hand, according to the faculty, musical expressiveness, acquisition of instrumental technique or organization and management of the practice are easier to reach with individual lessons.

Keywords: Instrumental learning; music school; faculty; group lesson; questionnaire.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el comienzo al aprendizaje instrumental en los conservatorios andaluces se imparte exclusivamente mediante un sistema metodológico grupal. En consecuencia, los estudiantes forman unidades de tres discentes que reciben dos horas de clases conjuntas a la semana en los dos primeros cursos de Enseñanzas Elementales Básicas. Esto viene sucediendo así desde el curso académico 2009/2010, al amparo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en lo sucesivo la *L.O.E.*, y en aplicación de lo dispuesto por las normativas andaluzas de referencia: el *Decreto 17/2009, de 20 de enero de la Junta de Andalucía, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía*, y la *Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía*.

El aprendizaje instrumental se ha basado históricamente en el sistema individual (Duke, Flowers y Wolfe, 1997; Hemsy de Gainza, 2004; Jorquera, 2006; Gaunt, 2007; Nerland, 2007), y las enseñanzas regladas de nuestro país no han sido una excepción a esa tendencia. Mientras estuvo vigente el anterior plan de estudios, fijado por la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, habitualmente conocida como *L.O.G.S.E.*, la iniciación en los conservatorios de Andalucía se realizó con clases individuales, si bien éstas se complementaban con otras sesiones conjuntas en los centros cuyos equipos directivos decidieron implementarlas.

La inclusión con la llegada del plan *L.O.G.S.E.* de esa asignatura, denominada Clase Colectiva, supuso el primer hito en el uso de un sistema grupal en las enseñanzas musicales regladas en España. No obstante, esa materia no debe ser confundida con el agrupamiento *L.O.E.* de Andalucía objeto de estudio. Y es que mientras la Clase Colectiva *L.O.G.S.E.* se impartía a la vez que las clases individuales y con un carácter complementario a ellas y, a menudo, de forma potestativa y discrecional en cada conservatorio, el agrupamiento *L.O.E.* se ha implementado de manera generalizada y obligatoria en los conservatorios de esta comunidad autónoma como sistema único. De este modo, la aplicación de esta organización grupal en Andalucía convirtió a esta comunidad autónoma en la primera en emplearla en sus enseñanzas regladas con un marco legislativo estable.

La investigación que aquí se presenta tiene como finalidad conocer la opinión sobre esta innovación del profesorado implicado de un contexto educativo andaluz. Nuestro objetivo ha sido averiguar su posicionamiento acerca de los efectos de las clases grupales como modalidad única en la iniciación al aprendizaje instrumental. Para ello, se llevó a cabo un estudio circunscrito a los docentes del conservatorio seleccionado que impartían instrumento en los dos primeros cursos de las Enseñanzas Elementales Básicas. Se les invitó a que valorasen los resultados del sistema grupal vigente en base a su experiencia profesional. Asimismo, se pidió a aquellos que habían impartido en el pasado estos niveles educativos con la metodología individual anterior que estimasen también los resultados formativos de ese sistema previo. Como resultado de la investigación, se ha podido dar respuesta a dos propósitos: por una parte, ofrecer la visión de una parte de los docentes andaluces afectados por el cambio organizativo que introdujo el sistema grupal como único en estos niveles y, por otra parte, comparar el posicionamiento de este colectivo con el del profesorado de otro territorio (Bayona et al., 2016).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En primer lugar, se debe destacar que el desarrollo curricular de las enseñanzas artísticas en España ha venido dependiendo, en gran medida, durante las últimas décadas de las decisiones establecidas por cada comunidad autónoma en virtud de la descentralización en materia educativa y de la transferencia de competencias realizada a estas administraciones en nuestro país. En este sentido, la ley de referencia en el ámbito andaluz es la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. Además, en este contexto formativo, las Enseñanzas Elementales Básicas de Música se concretaron gracias a la promulgación de diversas normativas, entre ellas el *Decreto 17/2009, de 20 de enero de la Junta de Andalucía, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía*, que contempla el reconocimiento de las características específicas del contexto cultural andaluz, y la *Orden de 24 de Junio de 2009 de la Junta de Andalucía, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía*, que regula los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de dichas enseñanzas. En el tercer anexo de esta *Orden* es donde se fijó que, en los dos primeros cursos de las Enseñanzas Elementales Básicas, el horario lectivo de las clases de instrumento fuera de dos horas semanales, y que se impartieran agrupando a los discentes de tres en tres, en virtud de lo cual el inicio al aprendizaje instrumental reglado en Andalucía se hace actualmente en grupo.

El análisis documental de la normativa andaluza revela que en el currículo que desarrolla estas enseñanzas, no se alude a experiencias formativas grupales ya consolidadas y validadas por su éxito en diferentes países de nuestro entorno, por ejemplo, Francia y Alemania. En concreto, nos referimos a la Pedagogía de Grupo, metodología de aprendizaje instrumental cuyas coincidencias organizativas y de funcionamiento con el sistema aplicado en Andalucía apuntan al carácter referencial que podría ofrecer para el agrupamiento aquí estudiado. La definición de esa propuesta se la debemos a la pedagoga Arlette Biget. Según la autora, se trata de una forma de enseñanza instrumental caracterizada por la posibilidad de utilizar al grupo para sacar a la luz la personalidad de cada alumno, aprovechando la presencia de varios discentes en el aula. De esta forma, se configura una enseñanza individual del instrumento mejorada por los efectos formativos intrínsecos que propicia la agrupación del alumnado (Biget, 1998). Su convicción en los efectos beneficiosos que proporciona este sistema grupal ha tenido continuidad en los esfuerzos de diversos autores por elaborar y aplicar materiales didácticos *ad hoc*. En el ámbito español, esto ha sucedido tanto en Andalucía (Díaz, 2015; Díaz y Pérez, 2016) como en otras comunidades en que se aplica el agrupamiento, Canarias (Marrero et al., 2011) y Cataluña (Borrás y Gómez, 2010). En segundo lugar, existe un importante número de investigaciones que vienen denunciando los efectos negativos del uso exclusivo de las clases individuales en el aprendizaje instrumental. Por ejemplo, la literatura apunta al

hermetismo del aula respecto al entorno educativo (Duke, Flowers y Wolfe, 1997), la intensidad afectiva entre profesor y alumno (Kennell, 2002), la inasequibilidad de los ejemplos interpretativos del profesorado para los estudiantes (Marrero et al., 2011), la tendencia a la evaluación negativa del proceso formativo (Persson, 1996), la limitación en la atención y participación en el aula (Siebenaler, 1997) y la unidireccionalidad en la comunicación verbal, capitalizada por los docentes (Young, Burwell y Pickup, 2003). Asimismo, cada vez abundan más las publicaciones que justifican los beneficios del aprendizaje instrumental en pequeños grupos (Biget, 1998; Borrás y Gómez, 2010; Marrero et al., 2011; Díaz, 2015; Bayona et al., 2016; Díaz y Pérez, 2016; González, 2018).

Por último, hay que advertir que, como señala Rusinek (2004), “el currículum oficial [...] en la actualidad tiende a reducirse a un mero listado de hechos y conceptos sobre la música, en una visión más propia de la escolástica medieval que de la postmodernidad” (p. 1). En este sentido, y partiendo de la base de que ningún proceso de innovación puede entenderse ni desarrollarse al margen de su contexto específico (Tejada y Giménez, 2007), la atención aquí otorgada al posicionamiento docente ante este cambio metodológico está más que justificada. En Cataluña se realizó, hace ya algunos años, un estudio (Bayona et al., 2016), mediante el que se cuestionó a los docentes de ese territorio sobre el grado de contribución de dos sistemas metodológicos, agrupamiento y clases individuales, en la consecución de ciertos objetivos didácticos. La existencia de dicha investigación nos ha permitido disponer de una herramienta previamente validada y someter nuestros resultados a discusión con los suyos, lo que a su vez ha propiciado la obtención de unas conclusiones más sólidas y fiables.

3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

Los objetivos de este estudio trataron de dar respuesta a una serie de preguntas de investigación:

- Conocer la opinión de parte del profesorado del Conservatorio Profesional "Ramón Garay" de Jaén acerca de los efectos derivados de la aplicación exclusiva de un sistema grupal.
- Comparar los efectos que, a juicio de nuestros encuestados, propicia el actual sistema grupal con los que ofrecían las clases individuales, sistema utilizado anteriormente en estos niveles.
- Someter a discusión los datos obtenidos en nuestra investigación con los de un estudio realizado previamente sobre la misma temática y nivel educativo (Bayona et al., 2016).

3.2. Elección del contexto educativo

La elección del Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén se debió, entre otros motivos, a que se trata de un centro de referencia en la iniciación al aprendizaje instrumental de música tanto a nivel provincial como autonómico. Su elevado volumen de alumnado y de profesorado le confieren esa relevancia. Gracias a los datos facilitados desde la jefatura de estudios de este conservatorio se ha podido conocer que en el curso académico en que se realiza esta investigación, el 2017-2018, este centro contaba con 510 estudiantes en las Enseñanzas Elementales Básicas de Música, lo que supone más de un 3% del alumnado del conjunto de los matriculados en ese nivel educativo investigado en Andalucía (un total de 15.997), así como con el 27% sobre los del total de la provincia

(1.884)¹. Por otra parte, tenía en su plantilla cuarenta y nueve docentes impartiendo clases de instrumento en el primer ciclo de EE.BB., es decir, en 1º y 2º cursos, lo que demuestra que se trata de uno de los centros más grandes de Andalucía en lo que a enseñanza musical reglada se refiere.

3.3. Metodología

El estudio aquí presentado se aborda desde un enfoque cuantitativo y recurrimos a las encuestas como instrumento de recogida de información. Esta técnica es el método descriptivo más comúnmente empleado en investigación educativa, ya que permite la búsqueda directa de información de personas implicadas en un determinado fenómeno socio-educativo (Oriol, 2004). El cuestionario directo es, en opinión de quienes defienden sus bondades, la mejor forma de encuesta para desarrollar una investigación educativa, ya que permite conseguir reunir datos que ayuden a describir la naturaleza, identificar patrones y/o determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos de un determinado momento particular (Cohen y Manion, 1990).

3.4. Cuestionario y contenido de las preguntas

Para la selección de preguntas y el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta una serie de aspectos, entre los que destacan los siguientes:

- Buscar que las cuestiones permitieran obtener valoraciones sobre efectos concretos de la aplicación de la clase grupal.
- Ofrecer a los encuestados la posibilidad de comparar el actual modelo de agrupamiento con las clases individuales anteriormente empleadas para la iniciación al aprendizaje instrumental en los conservatorios de Andalucía.
- Hacer uso de una escala de respuestas sencilla y clara, para que no llevara mucho tiempo contestar y para que las respuestas no ofrecieran dudas sobre el posicionamiento.
- Disponer de resultados de estudios previos, con los que poder establecer discusión respecto a los datos obtenidos de nuestra investigación.

Ante la disyuntiva que se nos planteaba entre la conveniencia de utilizar un cuestionario de elaboración propia o la de emplear uno preexistente, se optó por esta última opción, entendiéndose que era la mejor para atender de forma integral a todas las circunstancias arriba mencionadas. Esta segunda alternativa daba cabida a todos los requisitos anteriores, y al mismo tiempo permitía contrastar las respuestas de los docentes del Conservatorio Profesional de Música de Jaén con las de un elevado número de profesores preguntados previamente sobre el mismo tema.

En concreto, se decidió hacer uso de la encuesta validada por la investigación de Bayona et al. (2016), realizada para el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña por un grupo de trabajo denominado “Metodologías en el aprendizaje del instrumento”. Entre sus autores, todos expertos en la materia, se encuentran docentes miembros de las principales asociaciones de escuelas y conservatorios de la comunidad autónoma catalana, profesorado de centros artísticos superiores de ese territorio y representantes de municipios implicados en la aplicación de modelos grupales.

El cuestionario, que se presenta como anexo I de este artículo, consta de dos partes. La primera parte se dedica a describir y fijar el perfil de los encuestados. Para ello deben aportar datos personales como el instrumento que imparten, los años de docencia que llevan dando clase, su edad, su situación laboral y si en el pasado han impartido o no clases

¹ Estadísticas de Educación en Andalucía. Curso 2017/18. Alumnado de Enseñanzas de Régimen Especial (ERE). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/2f38baf0-0cc8-43bf-bc63-167b36a995b8>.

instrumentales individuales en estos niveles educativos. Todas esas informaciones, como se les advierte expresamente, serán tratadas desde la más absoluta confidencialidad. La segunda parte es la que ha proporcionado los resultados de la investigación. En ella se pide a los encuestados su valoración numérica sobre un total de cincuenta y siete aspectos formativos, en cada una de las dos metodologías, individual y grupal. El contenido de las preguntas tomadas del cuestionario de ese estudio previo (Bayona et al., 2016) y su reparto en doce bloques temáticos es el siguiente:

- 1. La expresión (4 preguntas).
- 2. La adquisición de la técnica (8 preguntas).
- 3. Las técnicas de estudio y el cuidado del instrumento (6 preguntas).
- 4. La autoevaluación (5 preguntas).
- 5. La improvisación y la creatividad (5 preguntas).
- 6. El trabajo de la memoria musical (5 preguntas).
- 7. La lectura con el instrumento (4 preguntas).
- 8. Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (2 preguntas).
- 9. El conocimiento del repertorio (1 pregunta).
- 10. La interpretación y la comunicación (4 preguntas).
- 11. El bagaje cultural y la consciencia crítica (4 preguntas).
- 12. La educación integral de la persona (9 preguntas).

Para adecuar el contenido del cuestionario a la oferta formativa de la realidad educativa andaluza, previamente al trabajo de campo de nuestra investigación se llevaron a cabo algunas modificaciones a ese texto de referencia. De entre las posibilidades de perfil, se excluyó la definición de la tipología de centro, porque estaba confirmado que todos los miembros de nuestra muestra real trabajaban en un conservatorio. Aquellas especialidades que en las Enseñanzas Básicas de Andalucía no se imparten fueron eliminadas de las alternativas, y lo mismo se hizo con las opciones de conjunto instrumental, música de cámara, lenguaje musical o coro, por no tratarse de especialidades instrumentales. Por último, se decidió añadir una cuestión novedosa respecto al estudio previo de referencia, destinada a conocer la situación profesional de los encuestados. Esta información es valiosa para saber si su nivel de estabilidad laboral influía o no en sus valoraciones.

3.5. Elección de la muestra

Para la fijación de los participantes se siguieron las etapas establecidas por Fox (1981):

- Selección y especificación del universo de los posibles sujetos de estudio.
- Determinación de la parte de la población a la que el investigador tiene acceso.
- Selección de la muestra invitada a la que se pide que participe en la investigación.
- Constatación de la muestra aceptante, es decir, sujetos que aceptan participar.
- Realización del estudio sobre los datos proporcionados por la muestra aceptante.

En primer lugar, se definió que el universo del estudio sería todo el profesorado que impartía clase de instrumento en el primer ciclo de Enseñanzas Elementales Básicas en el Conservatorio Profesional de Música de Jaén. Este colectivo estaba formado por cuarenta y nueve docentes. Seguidamente se comprobó la accesibilidad al campo, que se confirmó gracias al consentimiento de la directiva del centro a la realización de la investigación. A continuación, se estableció la muestra invitada, formada también por esos mismos cuarenta y nueve profesores. Todos formaron parte de la muestra aceptante, porque manifestaron su predisposición a colaborar. Finalmente, la muestra productora de datos, o muestra real, acabó siendo de cuarenta y seis docentes, porque tres no respondieron al cuestionario.

3.6. Realización de las encuestas

Previamente a la realización y análisis de las encuestas se llevaron a cabo ciertas actuaciones. En primer lugar, se optó por el envío de los cuestionarios mediante correo electrónico, para que pudieran cumplimentarlo cuando les conviniera y para facilitar la recogida de la información. Por eso, se solicitó a la jefatura de estudios del centro un listado de los docentes que impartían clase de instrumento en el primer ciclo de Enseñanzas Elementales Básicas. Este requerimiento, realizado en febrero de 2018, fue contestado de forma solícita y en breve espacio de tiempo, recibándose el contacto telemático de los cuarenta y nueve docentes que componen el universo del estudio. Seguidamente, se les remitió a todos un documento que pudieran editar con sus respuestas y una explicación de la finalidad del estudio, así como el compromiso ético de confidencialidad de sus datos personales. Como respuesta, se obtuvieron treinta y dos cuestionarios cumplimentados por este medio. Este número era insuficiente, y, por ello, nos desplazamos al centro para entregar físicamente copias impresas del cuestionario a los restantes. De esta forma, se recopilamos otros catorce cuestionarios, lo que, completó el total de las cuarenta y seis encuestas contestadas.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Para la interpretación de datos, es preciso conocer las convergencias y divergencias existentes entre el estudio que aquí se presenta y el usado como referencia (Bayona et al., 2016):

Entre los puntos en común, cabe resaltar que en los dos casos se presentan los datos con una doble entrada, para contener las valoraciones de sendos sistemas, grupal e individual. Además, los resultados de las dos investigaciones vienen formulados en una escala de Likert con valores de 1 a 4, siendo 1 “nulo”, 2 “poco”, 3 “bastante” y 4 “mucho”, para reflejar el grado de contribución de cada metodología a la consecución de los aspectos formativos planteados. También en los dos estudios se presentan los promedios en expresiones numéricas con una aproximación de dos decimales.

Otra convergencia estriba en que se ha seguido el mismo criterio de Bayona et al. (2016) al destacar los resultados de aquellos valores promedios con puntuaciones inferiores a 2,65, umbral por debajo del cual el sistema no es considerado útil para la consecución de un objetivo concreto. Un último punto coincidente es que, como sucede en Bayona et al. (2016), se opta por no usar medidas estadísticas de dispersión, a excepción de la media aritmética.

La principal diferencia entre ambos estudios es que en la investigación de referencia se pregunta a todo su profesorado participante sobre los efectos de todos los sistemas, individual (C.I.) y grupal (C.G.) sin distinción expresa entre quienes los conocen por experiencia y aquellos que no. En cambio, a los encuestados de nuestro estudio se les pidió contestar solamente sobre la metodología con que habían dado clase. Por ello, nuestro volumen de respuestas sobre cada sistema difiere según el conjunto de docentes tenido en cuenta. En concreto, el sistema grupal (C.G.) tiene contestación por parte de toda nuestra muestra real, lo que resulta lógico al ser el vigente hoy día, mientras que las clases individuales (C.I.) sólo son valoradas por quien las impartió en el pasado.

Acerca de la forma de abordar el análisis y la manera de presentar los resultados, existen también ciertas divergencias. Por ejemplo, en Bayona et al. (2016) utilizan la “U” de Mann-Whitney o la “H” de Kruskal-Wallis para comparar los resultados entre diferentes colectivos de profesorado y la “T” de Wilcoxon para los datos dentro de cada grupo de docentes de un mismo colectivo. En cambio, nuestro estudio presenta una muestra real y un universo bastante inferiores en tamaño. Este hecho nos ha hecho decantarnos por el uso de la “T” de Wilcoxon solamente para comparar los resultados de los docentes con experiencia en las dos metodologías, tal y como muestran las tablas 8 y 9. Por ello, en las

tablas 6a, 6b y 7 no se comparan internamente las percepciones obtenidas sobre cada metodología según perfiles, ni tampoco se contrastan esos resultados parciales con los de Bayona et al. (2016), dado que no tiene sentido en grupos tan pequeños.

Por último, hay que advertir que nuestro estudio sí comparte con Bayona et al. (2016) el margen de error fijado para considerar un sistema como significativamente mejor respecto al otro. Ese margen se sitúa en el 5% ($\alpha \leq 0,05$), porque el nivel de confianza es del 95%. En los casos restantes, las respuestas se consideran estadísticamente equivalentes. Esto se puede apreciar en la tabla 8 (anexo IV), donde la diferencia entre las valoraciones medias que recibe cada metodología, a veces amplia, no siempre se traduce en que la mejor puntuada sea considerada como significativamente más apta. Esa condición solamente se atribuye a los datos de los objetivos en que, tras aplicar la “T” de Wilcoxon, se obtiene una puntuación de α igual o menor a 0’05. Esta escala se ha aplicado mediante el programa SPSS, y los datos al respecto se ofrecen en la tabla 9 del anexo V.

4.1. Perfil de los encuestados

A continuación, se presenta la descripción de los encuestados pertenecientes a la muestra real, según las categorías de perfil planteadas, a saber: el instrumento que enseñan, los años de docencia que llevan dando clase, su edad, su situación laboral y, por último, si tienen o no experiencia con el sistema metodológico individual en estos niveles educativos:

a. Instrumento del que imparten clase.

CATEGORÍA	Nº	%
a1. Instrumentos de cuerda frotada (violín, viola, violonchelo, contrabajo)	12	26,1
a2. Instrumentos de cuerda percutida: piano	10	21,7
a3. Instrumentos de cuerda pulsada: guitarra	4	8,7
a4. Instrumentos de viento madera (clarinete, fagot, flauta travesera, oboe, saxofón)	14	30,4
a5. Instrumentos de percusión y viento metal (trombón, trompa, trompeta, tuba)	6	13,1
TOTAL	46	100

Tabla 1: Distribución de docentes según su especialidad.

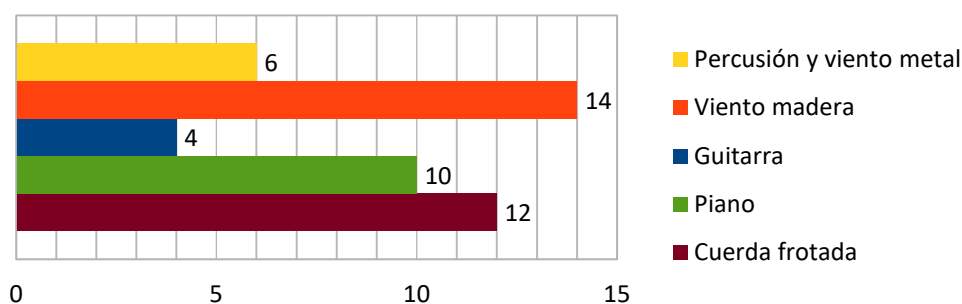


Fig. 1: Instrumento del que imparten clase los encuestados.

b. Años de docencia en la formación instrumental de música.

CATEGORÍA	Nº	%
b1. Menos de 5 años	4	8'7
b2. Entre 5 y 15 años	20	43'5
b3. Más de 15 años	22	47'8
TOTAL	46	100

Tabla 2: Distribución de docentes según sus años de experiencia en la docencia.

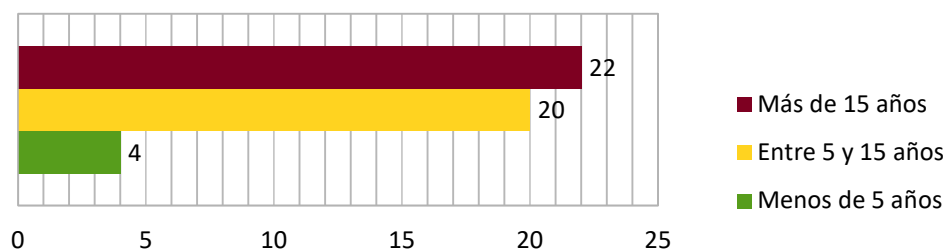


Fig. 2: Años de docencia de los encuestados.

c. Edad.

CATEGORÍA	Nº	%
c1. Entre 20 y 34 años	5	10'9
c2. Entre 35 y 49 años	34	73'9
c3. 50 años o más	7	15'2
TOTAL	46	100

Tabla 3: Distribución de docentes según su edad

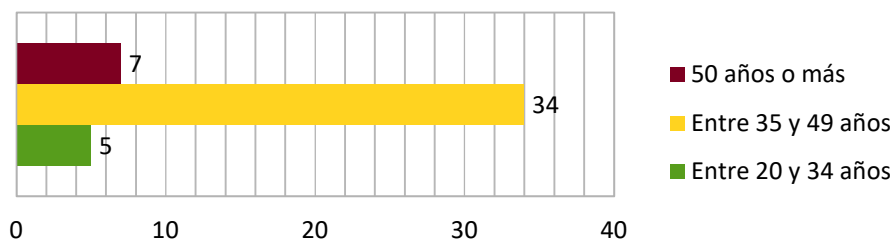


Fig. 3: Edad de los encuestados.

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS CLASES DE GRUPO

d. Situación laboral.

CATEGORÍA	Nº	%
d1. Funcionario interino	20	43'5
d2. Funcionario de carrera	26	56'5
TOTAL	46	100

Tabla 4: Distribución de docentes según su situación laboral.

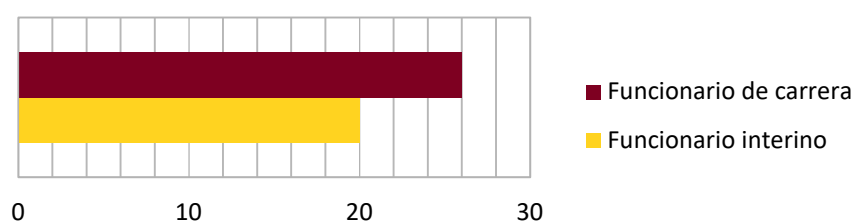


Fig. 4: Situación laboral de los encuestados

e. ¿Ha impartido la iniciación al aprendizaje instrumental con clases individuales?

CATEGORÍA	Nº	%
e1. Sí	26	56'5
e2. No	20	43'5
TOTAL	46	100

Tabla 5: Distribución de docentes según si han impartido o no clases individuales en el pasado.

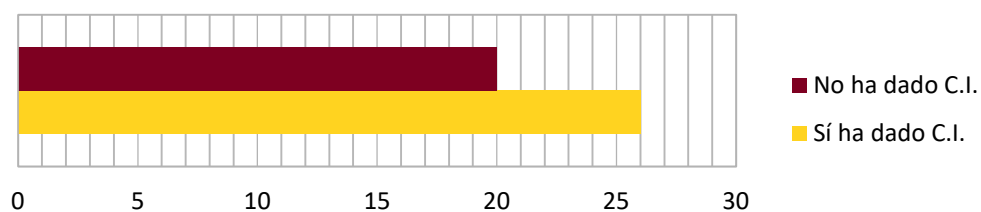


Fig. 5: Docentes que han impartido 1er. Ciclo EE.BB. con clase individual

4.2. Interpretación de resultados

Los datos obtenidos como fruto de nuestra investigación son ofrecidos en los anexos de este artículo. Seguidamente exponemos la manera en que han sido presentados y explicamos algunos elementos a tener en cuenta para una mejor interpretación y comprensión de las conclusiones.

4.2.1. Presentación de datos

El anexo II contiene dos tablas, 6a y 6b, que recopilan los resultados parciales en función de los criterios de perfil personal propuestos a los encuestados.

El anexo III (tabla 7) reúne los resultados generales de nuestro estudio sobre el modelo de agrupamiento vigente. En él se distinguen tres columnas. La primera, R1, ofrece la puntuación media de toda la muestra real (n=46) sobre el grado de contribución del sistema grupal vigente. La segunda columna, R2, contiene las valoraciones acerca del sistema grupal de aquellos encuestados que únicamente han impartido la iniciación al aprendizaje instrumental con este sistema (n=20). La tercera y última, R3, presenta los promedios sobre el sistema grupal de aquellos docentes que han dado la iniciación al aprendizaje instrumental en el pasado mediante clases individuales (n=26).

En el anexo IV (tabla 8) se facilitan exclusivamente las opiniones del profesorado encuestado, tanto en nuestra investigación como en la de referencia (Bayona et al., 2016), que conoce de primera mano y por experiencia propia ambos sistemas metodológicos. En este sentido, en las dos columnas situadas a la izquierda aparecen las valoraciones medias de la parte de nuestra muestra real que reúne esa condición (n=26), mientras que en las dos columnas ubicadas a la derecha están los promedios del profesorado de Bayona et al. (2016) con ese requisito (n=255).

Finalmente, en el anexo V (tabla 9) se pueden cotejar el margen de error en las comparativas entre sendos sistemas para cada objetivo. Al haberse fijado un nivel de confianza del 95%, las puntuaciones del margen de error iguales o inferiores al umbral fijado ($\alpha \leq 0,05$) motivan que la diferencia en la valoración sea interpretada asumiendo que un sistema resulta significativamente mejor que otro para la consecución de un objetivo dado, y viceversa, para aquellas divergencias de promedios en que el margen de error es superior al 5% ($\alpha > 0,05$) se desestima considerar un sistema como significativamente más adecuado.

4.2.2. Claves para la interpretación

En el estudio de referencia (Bayona et al., 2016) se contó con un total de 317 docentes encuestados. En la publicación de esa investigación se ofrecen sus resultados pormenorizados según criterios como los distintos perfiles de su profesorado o a las tipologías institucionales donde desempeñaban su labor docente. Cuando fue realizado ese trabajo, el sistema individual era el más generalizado en los contextos educativos catalanes, por lo que la totalidad de su muestra tenía experiencia con el mismo. En cambio, solamente doscientos cincuenta y cinco de sus encuestados habían dado clases de grupo, circunstancia que se explica por factores como la libertad de los centros al escoger su sistema de aprendizaje instrumental o la distinta experiencia profesional de cada docente. Por todo ello, y para hacer valer nuestro criterio de considerar únicamente las valoraciones surgidas como fruto de la experiencia propia y no las que se dan como producto de la percepción, de todos los resultados de ese estudio de referencia aquí se tendrán en cuenta solamente los referidos al conjunto de sus docentes que habían impartido ambas metodologías. Consecuentemente, en el anexo IV se usa la matriz de datos ofrecida en la página 78 de su publicación (Bayona et al., 2016).

La situación de nuestra muestra real y universo es algo distinta. De los 46 docentes que tuvieron a bien contestar al cuestionario, la metodología conocida unánimemente por todos es la vigente, es decir, el sistema grupal. Por el contrario, solamente 26 de nuestros encuestados tenían experiencia al realizar el trabajo de campo con el sistema individual previo, que en los conservatorios andaluces no se imparte desde hace más de 10 años. En este sentido, y para seguir la misma directriz que con la investigación de Cataluña, en el anexo IV, de resultados generales, solamente se reflejan las respuestas de la fracción de nuestra muestra real que ha impartido ambos sistemas, única tenida en cuenta para mantener la discusión con el estudio de Bayona et al. (2016).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones se van a presentar desde cinco puntos de vista. El inicial se refiere a las valoraciones de nuestro estudio en función de la pertenencia de los docentes a las categorías de perfil propuestas. El segundo se centra en la explicación de cuáles son los bloques y objetivos mejor y peor puntuados con cada sistema en nuestra investigación. El tercero se ocupa de los diferentes posicionamientos sobre el agrupamiento adoptados por nuestra muestra real, según su experiencia personal con cada sistema. El cuarto enfoque se destina a la comparación entre clases individuales y grupales. Por último, un quinto planteamiento se reserva para la discusión entre nuestros resultados generales y los de Bayona et al. (2016), y para algunas consideraciones finales.

La primera consideración es la constatación de la distinta valoración de cada sistema metodológico que hacen nuestros encuestados en función de sus circunstancias personales (tablas 6a y 6b, del anexo II). Si atendemos al instrumento que imparten, se observa bastante diferencia entre la opinión que el sistema individual merece a cada colectivo. La peor valoración media se la da el profesorado de piano (2,92), seguido del de cuerda (2,95), viento madera (3,19), guitarra (3,38) y, finalmente, los docentes que las ponderan de forma más positiva son los de viento metal y percusión (3,41). Preguntados por el sistema grupal, los resultados son más parejos entre los distintos colectivos. En ese caso, son los docentes de guitarra (3,19) los que mejor puntúan las clases grupales, y tras ellos se sucede el profesorado de viento metal y percusión (3,18), el de viento madera (3,17), el de cuerda (3,06) y el de piano (3,01). El criterio de la antigüedad como docente no puede ser tenido como criterio de análisis, ya que entre los encuestados no existía ninguno con menos de cinco años de trayectoria laboral que hubiera impartido estos niveles con el sistema individual. No obstante, se aprecia que a medida que aumentan los años de experiencia hay una tendencia a la disminución en la valoración de las clases individuales, puntuadas con 3,30 por el profesorado que tiene entre cinco y quince años, y con 3,06 por quienes superan ese tiempo de experiencia. En el caso de las clases grupales, también decrece la consideración al aumentar la antigüedad laboral; el colectivo que cuenta con entre cinco y quince años de experiencia le da un 3,20, y el que tiene más tiempo trabajado le otorga un 3,05. A la vista de todos estos datos, se debe concluir que este criterio del perfil no resulta determinante sobre el posicionamiento de los docentes de nuestra muestra real. La edad del profesorado tampoco debe ser considerada como factor concluyente en nuestro estudio, dada la alta concentración de profesorado en la franja situada entre 21 y 34 años de edad. En cualquier caso, los docentes que reúnen esa condición concreta dan una valoración igual de ambos sistemas (3,12), por lo que no se puede inferir ninguna diferencia derivada de este criterio. Como última consideración de los datos según perfiles, cabe señalar que la condición de contratación de los encuestados tuvo un reparto bastante proporcional entre las dos situaciones laborales posibles. En concreto, de los cuarenta y seis docentes de la muestra real, hay veinte interinos y veintiséis funcionarios de carrera. Los promedios indican que el colectivo de interinos muestra una clara inclinación a la opinión más positiva de las clases individuales (3,37), que consideran mucho mejor que el sistema grupal (3,20). Los funcionarios de carrera encuestados muestran, en cambio, una

preferencia generalizada por el agrupamiento vigente (3,06), puntuado más favorablemente que el sistema individual (2,97).

En relación a los bloques temáticos, tres se distinguen por ser los peor valorados con diferencia, al obtener las puntuaciones medias más bajas por parte de los docentes tanto si son contemplados según perfiles (tablas 6a y 6b) como en su conjunto (tabla 8). En concreto, nos referimos a los bloques quinto (improvisación y creatividad), octavo (tecnologías del aprendizaje y conocimiento) y undécimo (bagaje cultural y consciencia crítica). Entre los objetivos didácticos, también algunos destacan por su escasa consideración; especialmente, el objetivo 5.4., acerca de la improvisación con el instrumento, los 8.1. y 8.2., relativos al conocimiento y uso de las tecnologías de la información son los que aglutinan opiniones más bajas de los encuestados, y el 11.2., sobre la capacidad de argumentar con criterio musical. Por otra parte, los bloques segundo (adquisición de la técnica), sexto (memoria musical) y décimo (interpretación y comunicación) tienen opiniones generales bastante favorables, y, dentro de ellos, objetivos como el 2.7., “tocar el instrumento buscando la precisión rítmica dentro de la pulsación”, el 6.5., “interpretar de memoria obras musicales del repertorio estudiado” o el 10.4., “ser responsable y tener una actitud activa ante cualquier situación que implique hacer música individualmente y en grupo” reciben una alta estima, tanto en un sistema como en el otro. Todo apunta a que estas coincidencias negativas y positivas, comunes a ambas metodologías independientemente de las circunstancias de los docentes, deben ser *a priori* interpretadas entendiéndolo que dichos objetivos y temáticas son, en sí mismos, los menos aptos y los más pertinentes, respectivamente, para el nivel educativo investigado. Esta hipótesis se ve refrendada por el hecho de que ocurre algo similar en Bayona et al. (2016).

Como contraste con esa aparente falta de influencia de la metodología empleada en ciertas cuestiones formativas, en los bloques sobre la educación integral de la persona (número 12), la interpretación y la comunicación (número 10) y la autoevaluación (número 4) sí se obtienen resultados muy distintos entre uno y otro sistema. El trabajo de estas temáticas y la consecución de sus objetivos se ven notablemente potenciados con el sistema grupal según nuestros encuestados, a tenor de las respuestas de quienes tienen experiencia con sendos modelos docentes (véase columna R3 de la tabla 7). Este hallazgo se ve refrendado por los datos del estudio de referencia de Cataluña, donde el único objetivo en que la valoración del sistema grupal es significativamente mejor a la del individual es el número 12.4., tal y como se puede comprobar en la tabla 8 del anexo IV. De igual modo, pero en sentido contrario hay bloques temáticos donde los resultados manifiestan preferencia por las clases individuales. Donde más evidente se hace esa tendencia es en los bloques sobre expresión (número 1), adquisición de la técnica (número 2), organización y gestión del estudio (número 3), memorización (número 6) y lectura con el instrumento (número 7). En ellos, los encuestados que conocen ambos sistemas tiende a inclinarse en favor de las clases individuales.

Apreciando el anexo III, llama la atención la relativa igualdad en la valoración del sistema grupal que se da en nuestro estudio entre quienes solamente han impartido esta metodología (R2) y quienes dieron, además, clases individuales en el pasado (R3), así como las similares valoraciones generales sobre el agrupamiento que ofrece el conjunto de todos ellos (R1). Esto se sustancia en la proximidad de promedios sobre el modelo vigente (C.G.) entre sendas fracciones del profesorado (R2 y R3), y de ambas respecto al total de la muestra real (R1). Sí se puede encontrar que los docentes con experiencia en ambos sistemas (R3) entienden que aspectos como la creatividad, el conocimiento del repertorio o la aplicación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento son más fáciles de trabajar en grupo, y esto les hace tener una estimación algo superior de la metodología grupal vigente. La cercanía en los posicionamientos revela que en las valoraciones sobre el agrupamiento vigente en nuestro estudio no ha influido el tipo de experiencia previa ni en un sentido ni en otro.

Por otro lado, en la tabla 8 del anexo IV se advierte que los encuestados de Bayona et al. (2016) consideran las clases individuales como el sistema óptimo para la mayoría de

aspectos didácticos. Prueba de ello es el elevado número de objetivos en que la mejor valoración del sistema individual es significativa, cincuenta y uno, frente al objetivo singular que recibe esa condición con el sistema grupal, también único en que se valora como más apto el agrupamiento (12.4.). En nuestro estudio, en cambio, predomina la igualdad, y son nueve los objetivos para los que se cree significativamente mejor la clase individual, ante los seis en que la alcanza el agrupamiento. Este posicionamiento más ecuánime hacia ambas formas de organización en el aula se confirma al contar el número total de objetivos en que cada sistema es mejor puntuado por los docentes del Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén. Y es que en el estudio que aquí se presenta fueron veintiocho los objetivos para los que se ponderó mejor el agrupamiento, y uno menos, veintisiete, en los que la clase individual obtuvo más valoración. El total lo completan dos objetivos (4.2. y 7.4.) en los que la aplicación de uno u otro sistema se estima inocua. En suma, se aprecia una mayor equiparación de los efectos formativos de cada sistema en nuestro estudio, pudiendo apreciarse que los docentes encuestados en nuestro estudio tienen una consideración similar de ambas metodologías. Esto contrasta con la gran preferencia por las clases individuales mostrada por el profesorado participante en la investigación realizada por Bayona et al. (2016).

Una interpretación de corte más cualitativo nos lleva a pensar, dada la mejor valoración del sistema grupal otorgada por nuestros encuestados en cuestiones como el desarrollo personal, la comunicación o la autoevaluación, que el agrupamiento vigente está ayudando a superar las carencias que la literatura atribuye a la aplicación exclusiva de las clases individuales (Duke, Flowers y Wolfe, 1997; Kennell, 2002; Marrero et al., 2011; Persson, 1996; Siebenaler, 1997; Young, Burwell y Pickup, 2003). Por otra parte, las mejores opiniones del sistema individual en objetivos relacionados con la expresión, la técnica instrumental, la gestión del estudio o la memorización y lectura musicales prueban que los consultados consideran que algunas de las posibilidades formativas del sistema individual no pueden ser alcanzadas y/o mejoradas por las clases grupales.

A modo de conclusión final, hay que destacar la mayor equiparación de los efectos formativos de cada sistema que revela nuestro estudio respecto a la gran preferencia por las clases individuales mostrada en la investigación de Bayona et al. (2016). Aunque se trata de diferentes contextos geográficos y de profesorado con distintas circunstancias, puede afirmarse que los docentes que hemos encuestado en el Conservatorio Profesional de Música “Ramón Garay” de Jaén demostraron una estimación más elevada hacia el sistema grupal que la manifestada por los de ese estudio de referencia. Asimismo, del conjunto de nuestros resultados se infiere que el sistema individual ha perdido la consideración hegemónica que se le solía atribuir, y ha ido cediendo espacio a las clases grupales como sistema asimismo recomendable para los niveles de iniciación al aprendizaje instrumental.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayona, P. et al. (2016). Reflexions sobre la pedagogia de grup en l'aprenentatge de l'instrument. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de:
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/professionals/artistics/musica/documents/METODOLOGIES-EN-LAPRENENTATGE-DELINSTRUMENT-DEFINITIU2.pdf>.
- Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Paris: Cité de la Musique. Centre de ressources musique et danse.
- Borrás, F. y Gómez, I. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y de conjunto instrumental. *Eufonía*, 50, 109-120.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Decreto 17/2009, de 20 de enero de la Junta de Andalucía, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n.º 23.
- Díaz, M.ª I. (2015). *La enseñanza del oboe en la comunidad autónoma de Andalucía* (tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Díaz, M. I. y Pérez, M. P. (2016). Otro enfoque metodológico para la clase de instrumento: la práctica grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31 (1), 55-66.
- Duke, R. A., Flowers R. J. y Wolfe D. E. (1997). Children who study piano with excellent teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 132, 51–84.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Gaunt, H. (2007). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36 (1), 215-245.
<http://dx.doi.org/10.1177/025576149602800103>
- González, C. (2018). *La pedagogía de grupo*. Wrocław: Musical Training Publicacions.
- Hemys de Gainza, V. (2004). La educación musical en el S. XX. *Revista Musical Chilena, Año LVIII, 201*, 74-81.
- Jorquera, C. (2006). Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina, *Investigación en la escuela*, 58, 69-78.
- Kennell, R. (2002), Systematic research in studio instruction in music. En R. Colwell y C. Richardson (eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, pp. 243-256. Oxford: Oxford University Press.
- Marrero, I. (coord.) (2011). *La clase de instrumento en la relación número 1/3, otra forma de mejorar nuestra acción en el aula*. Canarias: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two cases studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9 (3), 399-416.
<http://dx.doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Orden de 24 de Junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, n.º 135.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (3), 1-63.
- Persson, R. (1996). Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatory setting. *International Journal of Music Education*, 28, 25- 36.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (5), 1-16.
- Siebenaler, D. (1997), Analysis of teacher-student interactions in the lessons of children and adults. *Journal of Research in Music Education*, 45, 6-20.
<http://dx.doi.org/10.2307/3345462>
- Tejada, J. y Giménez, V. (coords.) (2007). *Formación de formadores. Contexto institucional*, tomo II, pp. 631-712. Madrid: Thomson.
- Young, V., Burwell, K. y Pickup, D. (2003). *Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study research project*. Canterbury: Christ Church University College.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO I: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DE INSTRUMENTO DE 1º Y 2º DE ENSEÑANZAS BÁSICAS DEL C.P.M. “RAMÓN GARAY” DE JAÉN

Este cuestionario se enmarca en la realización de una investigación acerca del agrupamiento del alumnado en los dos primeros cursos de aprendizaje instrumental de las Enseñanzas Elementales Básicas (EE.BB.) de Andalucía. La cumplimentación del mismo no le llevará mucho tiempo y proporcionará una valiosa información acerca de la adecuación de diferentes modelos docentes a esta etapa formativa. Los datos recopilados se tratarán desde la más estricta confidencialidad y se garantiza su anonimato. Agradecemos de antemano su participación y colaboración.

En primer lugar, se le solicitan una serie de datos personales para establecer el perfil de los participantes en el estudio. Seleccione con una X la opción que se ajuste a usted.

a. Instrumento en el que imparte clase.

• a1. Instrumentos de cuerda frotada (violín, viola, violonchelo, contrabajo)	
• a2. Instrumentos de cuerda percutida (piano)	
• a3. Instrumentos de cuerda pulsada (guitarra)	
• a4. Instrumentos de viento madera (clarinete, fagot, flauta travesera, oboe, saxofón)	
• a5. Instrumentos de percusión y viento metal (trombón, trompa, trompeta, tuba)	

b. Años de docencia instrumental.

• b1. Menos de 5 años	
• b2. Entre 5 y 15 años	
• b3. 15 años o más	

c. Edad.

• c1. Entre 20 y 34 años	
• c2. Entre 35 y 49 años	
• c3. 50 años o más	

d. Situación laboral.

• d1. Funcionario interino	
• d2. Funcionario de carrera	

e. ¿Ha impartido la iniciación al aprendizaje instrumental con clases individuales?

• e1. Sí	
• e2. No	

A continuación, debe valorar del 1 al 4 y con números enteros el grado de contribución que cada uno de los sistemas propicia de cara a la consecución de los objetivos planteados, siendo 1 “nulo”, 2 “poco”, 3 “bastante” y 4 “total”. La primera columna de respuestas está reservada para el modelo docente anteriormente utilizado para la iniciación al aprendizaje instrumental en los conservatorios de la Junta de Andalucía, el de clases individuales (C.I.), mientras que la segunda columna es para el modelo docente actual, el de agrupamiento del alumnado en unidades de tres estudiantes (C.G.). Si no ha dado clase en estos niveles (1º y 2º Enseñanzas Básicas) con clases individuales en el pasado, complete por favor solo las casillas relativas al sistema grupal vigente (C.G.).

OBJETIVOS	C.I.	C.G.
1.1. Tomar consciencia de que la música se puede comunicar y sirve para expresar vivencias, sentimientos y emociones personales		
1.2. Disfrutar de la vivencia y de la práctica musicales		
1.3. Adquirir destrezas técnicas para la expresión con el instrumento, optimizando el aprendizaje según las capacidades propias		
1.4. Ver en el instrumento un medio de expresión y una posibilidad idónea para disfrutar de la música		
2.1. Dotarse de recursos para resolver problemas de técnica, lectura o comprensión de la música de manera autónoma		
2.2. Reconocer, comprender y aplicar aspectos teóricos musicales en la práctica instrumental		
2.3. Desarrollar una técnica instrumental básica y sólida a partir del sonido y una buena posición corporal		
2.4. Trabajar las necesidades técnicas contextualizadas en el repertorio		
2.5. Adquirir la capacidad instrumental necesaria para afrontar la práctica musical de forma autónoma		
2.6. Tocar el instrumento buscando la exactitud en la afinación		
2.7. Tocar el instrumento buscando la precisión rítmica dentro de la pulsación		
2.8. Tocar el instrumento buscando los contrastes y matices dinámicos adecuados		
3.1. Adquirir unas técnicas de estudio que propicien la eficacia del trabajo individual		
3.2. Desarrollar técnicas de estudio que favorezcan la interpretación en público		
3.3. Adquirir hábitos de trabajo individual y en grupo		
3.4. Saber organizarse el tiempo de estudio de forma eficaz		
3.5. Ser consciente de que el estudio diario eficaz es la herramienta imprescindible para el aprendizaje del instrumento		
3.6. Adquirir hábitos de conservación, mantenimiento y cuidado del instrumento		
4.1. Desarrollar un sentido crítico que ayude a valorar la práctica musical propia		
4.2. Tener criterios de valoración y ser exigente en el propio trabajo		
4.3. Aprender a relativizar y gestionar el error en la interpretación		
4.4. Identificar la asimilación de objetivos en relación con el trabajo realizado y el tiempo invertido		
4.5. Integrar las aportaciones de compañeros y profesores entendiendo su valor positivo		

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN
CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS
CLASES DE GRUPO

5.1. Valorar la creatividad y la imaginación como capacidades fundamentales del músico		
5.2. Desarrollar la creatividad en la interpretación a través del conocimiento del lenguaje		
5.3. Desarrollar la creatividad a través de la experimentación y el descubrimiento		
5.4. Saber utilizar los elementos armónicos, rítmicos, melódicos y estilísticos en la improvisación y la creación con el instrumento		
5.5. Desarrollar la personalidad musical por medio de la creación y la improvisación		
6.1. Desarrollar la memoria auditiva en la práctica instrumental		
6.2. Conocer y aplicar la memoria mecánica en la práctica instrumental		
6.3. Conocer y aplicar la memoria visual en la práctica instrumental		
6.4. Adquirir y aplicar técnicas de memorización basadas en el análisis de la obra		
6.5. Interpretar de memoria obras musicales del repertorio estudiado		
7.1. Reconocer todos los elementos de la notación musical sabiendo utilizarlos en la práctica instrumental		
7.2. Aprender a leer con el instrumento desarrollando estrategias propias		
7.3. Desarrollar la agilidad en la lectura con el instrumento		
7.4. Desarrollar la habilidad de tocar a primera vista		
8.1. Conocer las TIC y su posible aplicación para la mejora del aprendizaje instrumental		
8.2. Utilizar las TIC como soporte del proceso de aprendizaje		
9.1. Conocer y hacer propio un repertorio diverso de diferentes culturas, estilos y épocas		
10.1. Ser responsable y tener una actitud activa ante cualquier situación que implique hacer música individualmente y en grupo		
10.2. Concebir la interpretación como un medio de expresión y de disfrute personal		
10.3. Adquirir las estrategias y pautas para tocar en público		
10.4. Desarrollar la percepción auditiva para la comprensión y la interpretación musical		
11.1. Valorar con respecto y con consciencia crítica los diferentes estilos musicales.		
11.2. Desarrollar la capacidad de argumentar y contrastar con criterio musical y estético		
11.3. Tener la inquietud por conocer y valorar música de diferentes estilos		
11.4. Tener interés por conocer los orígenes, evolución y repertorio del instrumento		
12.1. Tener interés por la música		
12.2. Haber desarrollado la sensibilidad a través de la experiencia estética		
12.3. Haber desarrollado las competencias expresiva y creativa		
12.4. Cooperar y mostrarse respetuoso en la tarea colectiva, colaborando en la construcción de un clima de trabajo idóneo		
12.5. Avanzar hacia una actitud reflexiva personal e interpersonal		
12.6. Tomar consciencia corporal		
12.7. Ser capaz de comunicarse de forma asertiva		
12.8. Desarrollar la autodisciplina, el orden y el espíritu de superación personales		
12.9. Adquirir la autonomía suficiente para continuar aprendiendo (aprender a aprender)		

7.2. Anexo II. Conjunto de resultados parciales de nuestro estudio

7.2.1. Según el instrumento y los años de docencia de los encuestados

- a. Instrumento. a1:Cuerda. a2:Piano. a3:Guitarra. a4:Viento madera. a5:Percusión y viento metal.
- b. Años de docencia. b1: Menos de 5 años. b2: Entre 5 y 15 años. b3: Más de 15 años.

	a1		a2		a3		a4		a5		b1		b2		b3	
	C.I. n=4 C.G. n=12		C.I. n=6 C.G. n=10		C.I. n=2 C.G. n=4		C.I. n=10 C.G. n=14		C.I. n=4 C.G. n=6		C.I. n=0 C.G. n=4		C.I. n=8 C.G. n=20		C.I. n=18 C.G. n=22	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
1.1	2,75	3,33	3,17	3,10	3,00	3,25	3,30	3,43	3,25	3,17	-	3,75	3,25	3,50	3,11	3,05
1.2.	2,75	3,50	3,17	3,70	4,00	4,00	3,00	3,64	3,50	3,17	-	3,75	3,63	3,75	2,94	3,45
1.3.	3,50	2,67	3,50	2,70	3,50	3,25	3,70	2,57	3,50	2,67	-	3,25	3,75	2,80	3,50	3,55
1.4.	3,00	3,42	3,50	3,80	3,50	3,50	3,50	3,29	3,50	3,00	-	3,75	3,63	3,55	3,33	3,27
2.1.	3,25	2,92	3,50	3,00	4,00	3,25	3,30	2,50	3,25	3,17	-	2,50	3,25	2,85	3,44	2,91
2.2.	3,75	3,17	3,33	3,10	4,00	3,50	3,30	3,07	3,50	3,17	-	3,00	3,50	3,40	3,44	3,00
2.3.	3,50	3,08	3,50	3,00	3,50	3,00	3,90	3,00	3,75	3,50	-	3,25	3,88	3,30	3,61	2,95
2.4.	3,25	3,17	3,17	2,90	3,50	3,25	3,60	2,86	3,75	3,33	-	3,25	3,50	3,25	3,44	2,86
2.5.	3,00	3,00	3,67	3,10	4,00	3,00	3,30	2,71	3,75	3,17	-	2,75	3,38	3,05	3,50	2,95
2.6.	3,25	2,83	3,50	2,70	3,50	3,50	3,00	3,00	3,50	2,83	-	3,00	3,38	3,05	3,22	2,82
2.7.	3,25	3,17	3,33	3,20	4,00	3,75	3,30	3,36	3,75	3,33	-	3,00	3,63	3,35	3,33	3,32
2.8.	3,25	2,58	3,17	3,10	2,50	2,50	3,20	2,71	3,50	2,67	-	2,75	3,25	2,85	3,17	2,68
3.1.	3,50	2,92	3,00	3,10	3,50	3,00	3,70	3,00	3,75	3,33	-	2,75	3,75	3,15	3,39	3,05
3.2.	3,00	3,17	2,83	2,80	3,50	3,25	3,00	3,00	3,25	3,00	-	3,00	3,13	3,15	3,00	2,95
3.3.	2,25	3,33	3,17	3,40	3,50	4,00	2,90	3,36	3,25	3,33	-	3,25	2,88	3,50	3,00	3,36
3.4.	3,25	2,92	3,00	2,80	3,00	2,75	3,20	2,71	3,25	2,83	-	2,50	3,38	2,90	3,06	2,82
3.5.	3,50	3,42	3,00	3,10	3,00	3,50	3,70	3,36	3,25	3,17	-	3,50	3,50	3,34	3,33	3,27
3.6.	3,25	3,25	2,33	2,50	3,50	3,25	3,40	3,43	3,50	3,50	-	3,25	3,63	3,40	2,94	2,95
4.1.	2,50	3,17	2,67	3,30	3,00	3,50	2,90	3,14	3,50	3,17	-	3,50	3,00	3,20	2,83	3,18
4.2.	2,50	2,83	2,83	3,10	3,00	3,00	3,20	3,07	3,50	3,17	-	3,00	3,13	3,15	3,00	3,00
4.3.	2,50	3,08	2,83	3,30	3,50	3,50	3,00	3,29	3,50	3,33	-	3,25	2,88	3,45	3,06	3,09
4.4.	3,00	2,83	3,00	2,90	3,00	3,50	3,20	3,07	3,25	2,67	-	3,00	3,38	3,10	3,00	2,91
4.5.	3,00	3,58	2,67	3,30	3,00	3,50	2,70	3,64	3,00	3,50	-	3,75	2,75	3,65	2,83	3,32
5.1.	2,50	3,25	2,83	3,30	3,00	2,75	3,20	3,36	3,25	3,33	-	3,00	3,00	3,35	3,00	3,27
5.2.	2,50	2,92	3,00	2,80	3,00	2,50	3,10	3,36	3,50	3,17	-	2,75	3,13	2,85	3,00	3,23
5.3.	2,75	3,17	2,83	3,20	3,00	2,75	3,10	3,29	3,25	3,00	-	3,00	3,13	3,25	2,94	3,09
5.4.	2,25	2,33	2,17	2,60	2,50	2,25	3,20	3,00	3,00	2,83	-	3,00	2,75	2,55	2,72	2,73
5.5.	2,25	2,50	2,67	3,00	3,00	3,00	3,00	3,21	3,25	3,17	-	2,50	3,00	2,95	2,78	3,09

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS CLASES DE GRUPO

	a1		a2		a3		a4		a5		b1		b2		b3	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
6.1.	3,25	3,42	2,83	3,10	3,50	2,75	3,10	3,29	3,75	3,50	-	3,00	3,63	3,45	3,00	3,09
6.2.	3,25	3,25	3,33	3,00	3,50	3,25	3,60	3,07	3,75	3,33	-	3,00	3,63	3,25	3,44	3,09
6.3.	2,75	3,08	3,17	2,90	3,50	3,00	3,50	3,21	3,75	3,50	-	3,25	3,50	3,10	3,28	3,14
6.4.	2,75	2,92	2,33	2,70	3,00	2,75	3,20	3,07	3,25	3,17	-	3,00	3,25	3,25	2,78	2,64
6.5.	3,75	3,50	3,33	3,60	3,50	3,50	3,40	3,14	3,25	3,17	-	3,75	3,50	3,40	3,39	3,32
7.1.	3,75	3,42	3,50	3,40	4,00	3,75	3,40	3,29	3,50	3,33	-	3,75	3,63	3,40	3,50	3,32
7.2.	3,25	2,83	3,00	2,80	3,50	3,00	3,20	2,71	3,50	2,83	-	2,50	3,50	2,95	3,11	2,82
7.3.	3,00	2,92	3,17	2,90	4,00	3,50	3,70	3,21	3,75	3,17	-	3,00	3,63	3,15	3,44	3,05
7.4.	3,00	3,08	2,83	2,60	3,50	3,00	3,30	3,36	3,75	3,00	-	3,00	3,50	3,00	3,11	3,09
8.1.	3,00	2,58	2,00	2,50	3,50	3,00	2,70	2,93	3,75	3,33	-	2,75	3,38	2,85	2,56	2,82
8.2.	3,25	2,83	2,00	2,40	3,50	3,00	2,80	2,93	3,50	3,33	-	2,75	3,38	2,95	2,61	2,77
9.1.	2,75	2,75	2,50	2,30	3,50	3,00	3,30	3,29	3,75	3,33	-	2,75	3,75	3,15	2,83	2,73
10.1.	3,00	3,58	2,67	3,50	4,00	3,75	2,90	3,71	3,50	3,67	-	3,75	3,00	3,75	3,06	3,50
10.2.	3,00	3,25	2,83	3,40	3,50	3,75	3,20	3,43	3,75	3,67	-	3,75	3,63	3,55	3,00	3,32
10.3.	3,00	3,33	2,67	3,20	3,50	4,00	3,10	3,43	3,75	3,67	-	3,75	3,50	3,55	2,94	3,32
10.4.	3,00	3,42	3,00	3,30	3,50	3,25	3,20	3,36	3,75	3,50	-	3,25	3,38	3,40	3,17	3,36
11.1.	2,75	2,58	2,50	2,50	4,00	3,50	3,20	2,93	3,25	3,17	-	2,50	3,25	2,90	2,94	2,82
11.2.	2,25	2,33	1,83	2,10	2,50	2,50	2,80	3,00	3,25	3,17	-	2,00	3,00	2,95	2,33	2,45
11.3.	3,00	2,67	2,33	2,50	3,00	3,25	2,90	3,36	3,33	3,00	-	3,00	3,38	2,95	2,67	2,95
11.4.	2,50	2,58	2,50	2,50	2,50	2,75	2,10	3,07	3,00	3,00	-	2,50	3,13	2,95	2,56	2,68
12.1.	3,00	3,42	3,33	3,40	3,50	3,25	3,20	3,29	3,25	3,17	-	3,00	3,50	3,45	3,11	3,32
12.2.	2,50	2,67	2,83	2,80	3,00	2,75	2,80	2,86	2,50	2,67	-	3,00	2,75	2,65	2,72	2,82
12.3.	2,25	2,67	3,00	3,20	3,00	2,50	2,90	3,07	2,75	2,50	-	2,75	2,75	2,90	2,83	2,91
12.4.	2,50	3,83	2,33	3,30	4,00	3,75	2,10	3,71	3,25	3,67	-	4,00	2,50	3,85	2,56	3,41
12.5.	2,75	3,25	3,00	3,00	2,50	2,75	3,20	3,21	2,75	2,83	-	3,00	3,00	3,20	2,94	3,05
12.6.	3,00	3,25	3,17	3,10	4,00	3,50	3,60	3,21	3,25	3,00	-	3,50	3,38	3,10	3,39	3,27
12.7.	2,50	3,17	2,83	3,30	4,00	3,50	2,60	3,57	3,25	3,17	-	3,25	3,00	3,40	2,78	3,36
12.8.	3,25	3,33	3,33	3,10	3,00	3,00	3,50	3,29	3,50	3,50	-	3,50	3,50	3,20	3,33	3,23
12.9.	3,00	2,92	3,17	3,20	3,50	3,00	3,30	3,21	3,25	3,17	-	3,25	3,13	2,95	3,28	3,23
MEDIA	2,95	3,06	2,92	3,01	3,38	3,19	3,19	3,17	3,41	3,18	-	3,11	3,30	3,20	3,06	3,05

Tabla 6a: Resultados parciales de nuestro estudio, según instrumento y años de docencia



Valor inferior a 2,65: objetivos para cuya consecución se considera que un sistema no resulta útil.

7.2.2. Según la edad, la situación laboral y el tipo de experiencia de los encuestados

- c. Edad. c1: Entre 20 y 34 años. c2: Entre 35 y 49 años. c3: 50 años o más.
- d. Situación laboral. d1: Funcionario interino. d2: Funcionario de carrera.
- e. Experiencia en estos niveles. e1: Sí impartió C.I. en el pasado. e2: No impartió C.I. en el pasado.

	c1		c2		c3		d1		d2		e1		e2	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
1.1	3,00	3,60	3,25	3,35	2,75	2,86	3,27	3,45	3,07	3,19	3,15	3,23	-	3,42
1.2	4,00	4,00	3,10	3,56	3,50	3,57	3,45	3,60	2,93	3,62	3,15	3,62	-	3,63
1.3	4,00	2,60	3,60	2,82	3,50	2,29	3,64	2,80	3,53	2,65	3,58	2,65	-	2,79
1.4	4,00	3,80	3,40	3,50	3,50	2,86	3,64	3,45	3,27	3,42	3,42	3,38	-	3,38
2.1	4,00	2,60	3,35	2,94	3,50	2,57	3,36	2,60	3,40	3,04	3,38	2,85	-	2,85
2.2	3,00	3,00	3,50	3,21	3,50	3,14	3,27	2,95	3,60	3,35	3,46	3,15	-	3,15
2.3	4,00	2,80	3,70	3,21	3,75	3,00	3,82	3,15	3,60	3,12	3,69	3,00	-	3,00
2.4	4,00	3,00	3,45	3,09	3,50	3,00	3,73	3,10	3,27	3,04	3,46	2,92	-	2,92
2.5	3,00	3,00	3,40	2,88	4,00	3,43	3,55	3,00	3,40	2,96	3,46	2,92	-	2,92
2.6	3,00	2,80	3,30	2,94	3,50	3,00	3,45	3,15	3,13	2,77	3,27	3,12	-	3,12
2.7	4,00	3,20	3,40	3,35	3,50	3,14	3,64	3,25	3,27	3,35	3,42	3,38	-	3,38
2.8	3,00	3,20	3,30	2,76	2,75	2,43	3,36	2,90	3,97	2,65	3,19	2,81	-	2,81
3.1	4,00	2,60	3,45	3,12	3,75	3,14	3,64	3,05	3,40	3,08	3,50	3,12	-	3,12
3.2	3,00	3,40	3,05	2,94	3,00	3,29	3,18	3,15	2,93	2,96	3,04	3,12	-	3,12
3.3	2,00	3,40	2,85	3,44	3,75	3,29	3,36	3,45	2,67	3,38	2,96	3,46	-	3,46
3.4	2,00	2,40	3,25	2,88	3,00	2,86	3,27	2,85	3,07	2,81	3,15	2,81	-	2,81
3.5	4,00	3,40	3,40	3,32	3,50	3,29	3,36	3,25	3,40	3,38	3,38	3,23	-	3,23
3.6	4,00	3,20	3,20	3,21	3,00	3,00	3,36	3,35	3,00	3,04	3,15	3,23	-	3,23
4.1	3,00	3,20	2,90	3,29	2,75	2,86	3,36	3,20	2,53	3,23	2,88	3,23	-	3,23
4.2	3,00	3,00	3,00	3,12	3,25	2,86	3,45	3,15	2,73	3,00	3,04	3,04	-	3,11
4.3	3,00	3,20	2,90	3,32	3,75	3,00	3,27	3,35	2,80	3,19	3,00	3,35	-	3,16
4.4	4,00	3,20	3,15	3,00	2,75	2,86	3,27	3,00	3,00	3,00	3,12	3,00	-	2,95
4.5	3,00	3,80	2,85	3,47	2,75	3,43	2,82	3,60	2,80	3,42	2,81	3,46	-	3,58
5.1	4,00	3,20	2,90	3,32	3,25	3,14	3,36	3,35	2,73	3,23	3,00	3,35	-	3,16
5.2	4,00	2,80	3,00	3,06	3,00	3,00	3,36	3,10	2,80	2,96	3,04	3,27	-	2,68
5.3	4,00	3,40	2,90	3,18	3,25	2,86	3,27	3,30	2,80	3,04	3,00	3,31	-	2,95
5.4	4,00	3,20	2,60	2,65	3,00	2,43	3,27	2,95	2,33	2,46	2,73	2,88	-	2,42
5.5	4,00	3,00	2,75	2,91	3,00	3,29	3,36	3,05	2,47	2,92	2,85	3,15	-	2,68

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS CLASES DE GRUPO

	c1		c2		c3		d1		d2		e1		e2	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
6.1.	4,00	3,20	3,10	3,26	3,75	3,14	3,73	3,35	2,80	3,15	3,19	3,23	-	3,26
6.2.	4,00	3,00	3,50	3,24	3,50	2,86	3,64	3,20	3,40	3,12	3,50	3,19	-	3,11
6.3.	4,00	3,20	3,35	3,15	3,25	3,00	3,64	3,35	3,13	2,96	3,35	3,27	-	2,95
6.4.	3,00	2,80	3,00	2,97	2,75	2,86	3,09	3,00	2,80	2,88	2,92	2,77	-	3,16
6.5.	4,00	3,40	3,40	3,44	3,75	3,14	3,55	3,50	3,33	3,31	3,42	3,31	-	3,47
7.1.	4,00	3,60	3,55	3,38	3,75	3,29	3,36	3,40	3,67	3,38	3,54	3,35	-	3,42
7.2.	4,00	2,60	3,20	2,91	3,25	2,71	3,55	2,95	3,00	2,77	3,23	2,88	-	2,79
7.3.	4,00	2,80	3,45	3,18	3,75	2,86	3,82	3,25	3,27	2,96	3,50	3,15	-	3,00
7.4.	4,00	3,00	3,25	3,09	3,25	2,86	3,55	3,25	3,00	2,88	3,23	3,23	-	2,84
8.1.	4,00	3,20	2,80	2,76	2,75	2,86	3,18	3,00	2,53	2,69	2,81	3,08	-	2,53
8.2.	4,00	3,20	2,85	2,82	2,75	2,71	3,09	2,90	2,67	2,81	2,85	3,04	-	2,63
9.1.	4,00	2,80	3,15	2,97	3,00	2,71	3,36	3,20	2,93	2,69	3,12	3,00	-	2,79
10.1.	2,00	3,80	3,00	3,59	3,75	3,71	3,18	3,70	2,93	3,58	3,04	3,58	-	3,68
10.2.	4,00	3,60	3,20	3,44	3,25	3,43	3,55	3,65	2,93	3,31	3,19	3,31	-	3,63
10.3.	3,00	3,80	3,10	3,38	3,25	3,57	3,55	3,55	2,80	3,38	3,12	3,46	-	3,42
10.4.	3,00	3,40	3,20	3,35	3,50	3,43	3,45	3,40	3,07	3,35	3,23	3,46	-	3,26
11.1.	3,00	2,80	2,95	2,82	3,50	2,86	3,36	2,90	2,80	2,77	3,04	2,88	-	2,79
11.2.	3,00	2,40	2,50	2,62	3,50	2,86	3,09	2,85	2,13	2,46	2,54	2,62	-	2,68
11.3.	3,00	3,00	2,95	2,94	2,75	3,00	3,09	3,20	2,73	2,77	2,88	2,96	-	2,95
11.4.	3,00	2,60	2,70	2,79	2,75	2,86	3,18	3,00	2,40	2,62	2,73	2,69	-	2,89
12.1.	4,00	3,20	3,15	3,35	3,50	3,43	3,45	3,25	3,07	3,42	3,23	3,31	-	3,37
12.2.	3,00	3,00	2,70	2,74	2,75	2,71	2,91	2,80	2,60	2,73	2,73	2,77	-	2,68
12.3.	3,00	3,00	2,85	2,91	2,75	2,71	3,00	3,00	2,67	2,81	2,81	2,96	-	2,79
12.4.	2,00	4,00	2,40	3,59	3,50	3,71	2,91	3,75	2,27	3,58	2,54	3,62	-	3,74
12.5.	3,00	3,20	2,95	3,12	3,00	3,00	3,09	3,10	2,87	3,12	2,96	3,12	-	3,11
12.6.	4,00	3,20	3,25	3,18	4,00	3,43	3,45	3,25	3,33	3,19	3,38	3,27	-	3,11
12.7.	3,00	3,40	2,80	3,32	3,25	3,57	3,00	3,35	2,73	3,38	2,85	3,46	-	3,26
12.8.	3,00	3,20	3,45	3,24	3,50	3,29	3,45	3,30	3,33	3,19	3,38	3,27	-	3,21
12.9.	3,00	3,00	3,15	3,09	3,75	3,29	3,45	3,25	3,07	3,00	3,23	3,19	-	3,00
MEDIA	3,46	3,15	3,12	3,12	3,28	3,05	3,37	3,20	2,97	3,06	3,14	3,15	-	3,08

Tabla 6b: Resultados parciales de nuestro estudio según edad, condición laboral, y experiencia



Valor inferior a 2,65: objetivos para cuya consecución se considera que un sistema no resulta útil.

7.3. Anexo III. Resultados generales de nuestro estudio sobre el sistema grupal, en función de la experiencia docente de los encuestados con cada metodología

OBJETIVOS	R1	R2	R3
	Todos los encuestados de nuestro estudio (n=46)	Encuestados de nuestro estudio que solo han dado C.G. (n=20)	Encuestados de nuestro estudio con experiencia en C.G. y C.I. (n=26)
	C.G.	C.G.	C.G.
1.1. Tomar consciencia de que la música se puede comunicar y sirve para expresar vivencias, sentimientos y emociones personales	3,30	3,42	3,23
1.2. Disfrutar de la vivencia y de la práctica musicales	3,61	3,63	3,62
1.3. Adquirir destrezas técnicas para la expresión con el instrumento, optimizando el aprendizaje según las capacidades propias	2,72	2,79	2,65
1.4. Ver en el instrumento un medio de expresión y una posibilidad idónea para disfrutar de la música	3,43	3,47	3,38
2.1. Dotarse de recursos para resolver problemas de técnica, lectura o comprensión de la música de manera autónoma	2,85	2,79	2,85
2.2. Reconocer, comprender y aplicar aspectos teóricos musicales en la práctica instrumental	3,17	3,21	3,15
2.3. Desarrollar una técnica instrumental básica y sólida a partir del sonido y una buena posición corporal	3,13	3,26	3,00
2.4. Trabajar las necesidades técnicas contextualizadas en el repertorio	3,07	3,21	2,92
2.5. Adquirir la capacidad instrumental necesaria para afrontar la práctica musical de forma autónoma	2,98	3,05	2,92
2.6. Tocar el instrumento buscando la exactitud en la afinación	2,93	2,79	3,12
2.7. Tocar el instrumento buscando la precisión rítmica dentro de la pulsación	3,30	3,16	3,38
2.8. Tocar el instrumento buscando los contrastes y matices dinámicos adecuados	2,76	2,68	2,81
3.1. Adquirir unas técnicas de estudio que propicien la eficacia del trabajo individual	3,07	3,00	3,12
3.2. Desarrollar técnicas de estudio que favorezcan la interpretación en público	3,04	2,95	3,12
3.3. Adquirir hábitos de trabajo individual y en grupo	3,41	3,42	3,46
3.4. Saber organizarse el tiempo de estudio de forma eficaz	2,83	2,84	2,81
3.5. Ser consciente de que el estudio diario eficaz es la herramienta imprescindible para el aprendizaje del instrumento	3,33	3,47	3,23

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL DE UN
CONSERVATORIO PROFESIONAL DE ANDALUCÍA ACERCA DE LOS RESULTADOS DE LAS
CLASES DE GRUPO

3.6. Adquirir hábitos de conservación, mantenimiento y cuidado del instrumento	3,17	3,16	3,23
4.1. Desarrollar un sentido crítico que ayude a valorar la práctica musical propia	3,22	3,21	3,23
4.2. Tener criterios de valoración y ser exigente en el propio trabajo	3,07	3,11	3,04
4.3. Aprender a relativizar y gestionar el error en la interpretación	3,26	3,16	3,35
4.4. Identificar la asimilación de objetivos en relación con el trabajo realizado y el tiempo invertido	3,00	2,95	3,00
4.5. Integrar las aportaciones de compañeros y profesores entendiendo su valor positivo	3,50	3,58	3,46
5.1. Valorar la creatividad y la imaginación como capacidades fundamentales del músico	3,28	3,16	3,35
5.2. Desarrollar la creatividad en la interpretación a través del conocimiento del lenguaje	3,02	2,68	3,27
5.3. Desarrollar la creatividad a través de la experimentación y el descubrimiento	3,15	2,95	3,31
5.4. Saber utilizar los elementos armónicos, rítmicos, melódicos y estilísticos en la improvisación y la creación con el instrumento	2,67	2,42	2,88
5.5. Desarrollar la personalidad musical por medio de la creación y la improvisación	2,98	2,68	3,15
6.1. Desarrollar la memoria auditiva en la práctica instrumental	3,24	3,26	3,23
6.2. Conocer y aplicar la memoria mecánica en la práctica instrumental	3,15	3,11	3,19
6.3. Conocer y aplicar la memoria visual en la práctica instrumental	3,13	2,95	3,27
6.4. Adquirir y aplicar técnicas de memorización basadas en el análisis de la obra	2,93	3,16	2,77
6.5. Interpretar de memoria obras musicales del repertorio estudiado	3,39	3,47	3,31
7.1. Reconocer todos los elementos de la notación musical sabiendo utilizarlos en la práctica instrumental	3,39	3,42	3,35
7.2. Aprender a leer con el instrumento desarrollando estrategias propias	2,85	2,79	2,88
7.3. Desarrollar la agilidad en la lectura con el instrumento	3,09	3,00	3,15
7.4. Desarrollar la habilidad de tocar a primera vista	3,04	2,84	3,23
8.1. Conocer las TIC y su posible aplicación para la mejora del aprendizaje instrumental	2,83	2,53	3,08
8.2. Utilizar las TIC como soporte del proceso de aprendizaje	2,85	2,63	3,04
9.1. Conocer y hacer propio un repertorio diverso de diferentes culturas, estilos y épocas	2,91	2,79	3,00
10.1. Ser responsable y tener una actitud activa ante cualquier situación que implique hacer música individualmente y en grupo	3,63	3,68	3,58

10.2. Concebir la interpretación como un medio de expresión y de disfrute personal	3,46	3,63	3,31
10.3. Adquirir las estrategias y pautas para tocar en público	3,46	3,42	3,46
10.4. Desarrollar la percepción auditiva para la comprensión y la interpretación musical	3,37	3,26	3,46
11.1. Valorar con respecto y con consciencia crítica los diferentes estilos musicales	2,83	2,79	2,88
11.2. Desarrollar la capacidad de argumentar y contrastar con criterio musical y estético	2,63	2,68	2,62
11.3. Tener la inquietud por conocer y valorar música de diferentes estilos	2,96	2,95	2,96
11.4. Tener interés por conocer los orígenes, evolución y repertorio del instrumento	2,78	2,89	2,69
12.1. Tener interés por la música	3,35	3,37	3,31
12.2. Haber desarrollado la sensibilidad a través de la experiencia estética	2,76	2,68	2,77
12.3. Haber desarrollado las competencias expresiva y creativa	2,89	2,79	2,96
12.4. Cooperar y mostrarse respetuoso en la tarea colectiva, colaborando en la construcción de un clima de trabajo idóneo	3,65	3,74	3,62
12.5. Avanzar hacia una actitud reflexiva personal e interpersonal	3,11	3,11	3,12
12.6. Tomar consciencia corporal	3,22	3,11	3,27
12.7. Ser capaz de comunicarse de forma asertiva	3,37	3,26	3,46
12.8. Desarrollar la autodisciplina, el orden y el espíritu de superación personales	3,24	3,21	3,27
12.9. Adquirir la autonomía suficiente para continuar aprendiendo (aprender a aprender)	3,11	3,00	3,19
MEDIA	3,12	3,08	3,15

Tabla 7: Resultados generales de nuestro estudio sobre el sistema grupal



Valor inferior a 2,65: objetivos para cuya consecución se considera que un sistema no resulta útil.

**7.4. Anexo IV: Resultados generales de nuestro estudio y de Bayona et al. (2016),
teniendo en cuenta sólo las valoraciones de los docentes con experiencia en ambos
sistemas metodológicos**

	Encuestados de nuestro estudio con experiencia en C.G. y C.I. (n=26)		Profesorado de la investigación de Bayona et al. (2016) con experiencia en C.G. y C.I. (n=255)	
	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
1.1	3,15	3,23	3,43*	3,24
1.2.	3,15	3,62	3,63	3,60
1.3.	3,58*	2,65	3,54*	3,03
1.4.	3,42	3,38	3,58*	3,44
2.1.	3,38*	2,85	3,47*	3,08
2.2.	3,46	3,15	3,36*	3,06
2.3.	3,69*	3,00	3,62*	3,23
2.4.	3,46*	2,92	3,49*	3,06
2.5.	3,46*	2,92	3,51*	3,12
2.6.	3,27	3,12	3,42*	3,19
2.7.	3,42	3,38	3,54*	3,30
2.8.	3,19	2,81	3,43*	3,10
3.1.	3,50*	3,12	3,57*	3,12
3.2.	3,04	3,12	3,47*	3,09
3.3.	2,96	3,46*	3,45*	3,29
3.4.	3,15*	2,81	3,62*	3,17
3.5.	3,38	3,23	3,54*	3,19
3.6.	3,15	3,23	3,47*	3,21
4.1.	2,88	3,23	3,33*	3,12
4.2.	3,04	3,04	3,35*	3,10
4.3.	3,00	3,35	3,42*	3,19
4.4.	3,12	3,00	3,33*	2,93
4.5.	2,81	3,46*	3,34	3,33
5.1.	3,00	3,35	3,31*	3,17
5.2.	3,04	3,27	3,28*	2,99
5.3.	3,00	3,31	3,26	3,15
5.4.	2,73	2,88	3,18*	2,87
5.5.	2,85	3,15	3,22*	2,83

	C.I.	C.G.	C.I.	C.G.
6.1.	3,19	3,23	3,48*	3,19
6.2.	3,50*	3,19	3,44*	2,97
6.3.	3,35	3,27	3,36*	2,95
6.4.	2,92	2,77	3,41*	2,92
6.5.	3,42	3,31	3,48*	3,06
7.1.	3,54	3,35	3,40*	3,02
7.2.	3,23	2,88	3,51*	3,02
7.3.	3,50*	3,15	3,51*	3,08
7.4.	3,23	3,23	3,35*	3,02
8.1.	2,81	3,08	3,04*	2,71
8.2.	2,85	3,04	3,04*	2,69
9.1.	3,12	3,00	3,33*	2,89
10.1.	3,04	3,58*	3,45	3,35
10.2.	3,19	3,31	3,54*	3,38
10.3.	3,12	3,46*	3,41*	3,19
10.4.	3,23	3,46	3,42*	3,20
11.1.	3,04	2,88	3,35*	3,03
11.2.	2,54	2,62	3,12*	2,78
11.3.	2,88	2,96	3,35*	3,08
11.4.	2,73	2,69	3,26*	2,86
12.1.	3,23	3,31	3,66*	3,54
12.2.	2,73	2,77	3,22*	2,97
12.3.	2,81	2,96	3,30*	3,01
12.4.	2,54	3,62*	3,37	3,54*
12.5.	2,96	3,12	3,23*	2,98
12.6.	3,38	3,27	3,54*	3,21
12.7.	2,85	3,46*	3,28	3,13
12.8.	3,38	3,27	3,43*	3,21
12.9.	3,23	3,19	3,55*	3,25
MEDIA	3,14	3,15	3,40	3,11

Tabla 8: Resultados generales de nuestro estudio y de la investigación de Bayona et al. (2016).



Valor inferior a 2,65: objetivos para cuya consecución se considera que un sistema no resulta útil.



Resultado significativamente mejor si el modelo docente es el de clases individuales (C.I.) * $\alpha \leq 0,05$



Resultado significativamente mejor si el modelo docente es el de clases grupales (C.G.) * $\alpha \leq 0,05$

7.5. Anexo V: Diferencias de nuestro estudio en la valoración de ambos sistemas, y márgenes de error de los mismos tras aplicar la escala T de Wilcoxon

	Diferencia de promedios	α		Diferencia de promedios	α
1.1	0,08	0,712	6.1.	0,04	0,917
1.2.	0,47	0,051	6.2.	0,31	0,023
1.3.	0,93	0,001	6.3.	0,08	0,317
1.4.	0,04	0,773	6.4.	0,15	0,297
2.1.	0,53	0,014	6.5.	0,11	0,450
2.2.	0,31	0,088	7.1.	0,19	0,059
2.3.	0,69	0,002	7.2.	0,35	0,064
2.4.	0,54	0,006	7.3.	0,35	0,021
2.5.	0,54	0,030	7.4.	0,00	0,739
2.6.	0,15	0,377	8.1.	0,27	0,140
2.7.	0,04	0,873	8.2.	0,19	0,129
2.8.	0,38	0,064	9.1.	0,12	0,518
3.1.	0,38	0,019	10.1.	0,54	0,015
3.2.	0,08	0,747	10.2.	0,12	0,408
3.3.	0,50	0,042	10.3.	0,34	0,046
3.4.	0,34	0,030	10.4.	0,23	0,244
3.5.	0,15	0,340	11.1.	0,16	0,492
3.6.	0,08	0,414	11.2.	0,08	0,750
4.1.	0,35	0,166	11.3.	0,08	0,589

4.2.	0,00	0,952	11.4.	0,04	0,713
4.3.	0,35	0,160	12.1.	0,08	0,739
4.4.	0,12	0,454	12.2.	0,04	0,705
4.5.	0,65	0,010	12.3.	0,15	0,429
5.1.	0,35	0,094	12.4.	1,08	0,001
5.2.	0,23	0,196	12.5.	0,16	0,491
5.3.	0,31	0,116	12.6.	0,11	0,317
5.4.	0,15	0,470	12.7.	0,61	0,002
5.5.	0,30	0,071	12.8.	0,11	0,405
			12.9.	0,04	0,829

Tabla 9: Diferencias de valoración entre sistemas y márgenes de error, según la escala T de Wilcoxon.



Objetivos para cuya consecución el sistema individual es significativamente mejor, porque la diferencia de valoración respecto al grupal se produce con un margen de error (α) igual o inferior a 0,05.



Objetivos para cuya consecución el sistema individual es considerado mejor, pero sin alcanzar el grado de significatividad porque la diferencia de valoración respecto al grupal se produce con un margen de error (α) superior a 0,05.



Objetivos para cuya consecución el sistema grupal es significativamente mejor, porque la diferencia de valoración respecto al individual se produce con un margen de error (α) igual o inferior a 0,05.



Objetivos para cuya consecución el sistema grupal es considerado mejor, pero sin alcanzar el rango de significatividad, porque la diferencia de valoración respecto al individual se produce con un margen de error (α) superior a 0,05.



Objetivos para cuya consecución se considera que la utilización de uno u otro sistema u no tiene efectos diferentes.

**ACOMPANAMIENTO DE DANZA Y ENSEÑANZA
MUSICAL EN LOS CONSERVATORIOS DE DANZA:
INVESTIGACIONES, PUBLICACIONES Y
APORTACIONES DIDÁCTICAS**

***DANCE ACCOMPANIMENT AND MUSICAL TEACHING IN
DANCE CONSERVATORIES: RESEARCH, PUBLICATIONS
AND DIDACTIC CONTRIBUTIONS***

Isaac Tello Sánchez
Conservatorio Superior de Música *Rafael Orozco* de Córdoba

RESUMEN

En este artículo se presentan los materiales, recursos y formas de acceso a la información, con que cuentan los pianistas acompañantes de danza y los profesores de música en las enseñanzas de danza dentro del ámbito nacional. Se incluye además un estudio preliminar de ámbito internacional, y se concretan los centros de enseñanzas superiores en los que pueden cursarse estudios de acompañamiento y música de danza. Se recogen las principales aportaciones pedagógicas, publicaciones e investigaciones científicas, referidas a una actividad no suficientemente atendida en los planes de estudios. Todas estas contribuciones brindan herramientas al docente y al músico de danza para crecer profesionalmente a falta de, en la mayoría de casos, unos diseños curriculares en que se observe una preocupación real por completar dicha formación.

Palabras clave: pedagogía; didáctica; música; acompañamiento; piano; danza.

ABSTRACT

This article presents materials, resources and ways of accessing the information available for dance accompanists and music teachers in dance studies at a national level. Also a preliminary international study is included, and a summary of the higher education

institutions where accompaniment and dance music can be studied. It contains the main pedagogical contributions, publications and scientific research, referring to a subject which does not receive enough attention in the curriculum. All these contributions provide tools for the teachers and dance musicians to grow professionally in the absence of, in most cases, curricular designs with a real concern to complete this training.

Keywords: pedagogy; didactic; music; accompaniment; piano; dance.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque existía una sabiduría popular, fungible y volátil, dentro del colectivo de pianistas acompañantes de danza y profesores de música aplicada a la danza, certificándose así que el saber existía, hasta no hace mucho tiempo, poco se había recogido y publicado en España sobre acompañamiento pianístico para las clases de danza, y menos aún se había concretado sobre improvisación aplicada a este tipo de acompañamiento.

En este artículo se recogen las aportaciones pedagógicas, publicaciones e investigaciones científicas -principalmente dentro del ámbito nacional aunque se incluye un estudio preliminar de ámbito internacional-, referidas al material de apoyo precisado durante el desempeño de las funciones acompañantes de los pianistas de danza, así como docentes de los profesores de música en las enseñanzas de danza.

Se evidencian también las aportaciones que han posibilitado que puedan cursarse enseñanzas de acompañamiento de danza en algunos conservatorios de música españoles, y se relacionan los cursos de formación con que se ha pretendido suplir el casi vacío formativo con que se encuentran quienes se acercan a esta profesión, en la mayoría de casos, de forma casual.

2. PUBLICACIONES DE TEXTOS Y MÚSICA PARA ACOMPAÑAR DANZA

Hasta hace poco tiempo, en España solo podía contarse con los apuntes de “Metodología de concertación musical de danza”, elaborados por los miembros del Departamento de Música del Real Conservatorio Profesional de Danza Mariemma de Madrid (2004), donde se incluían técnicas básicas para el acompañamiento y se explicaban conceptos que todo músico había de conocer para aproximarse al mundo de la danza. Un año más tarde, la profesora de danza del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, María Dolores Moreno (2005a, 2005b), publicaba artículos centrados en la importancia de la música en la expresión artística de la danza, así como en diferentes elementos comunes entre ambas disciplinas. Poco después, también pudo contarse con las unidades didácticas del pianista acompañante del Conservatorio Profesional de Danza Luis del Río de Córdoba, Alberto de Paz (2006), con motivo de los cursos que desde entonces imparte, ubicados dentro del marco de actividades promovidas por el Instituto de Educación Musical -IEM-, que dirige su fundador el Dr. Emilio Molina quien, tanto desde el IEM como desde la Jefatura del Departamento de Repentización, transposición instrumental y acompañamiento del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM), ha impulsado y contribuido notablemente a la difusión y reconocimiento de la disciplina del acompañamiento pianístico para danza.

Sí había, no obstante, cuantioso material en forma de partituras como las del director de la Royal Academy of Dance de Londres hasta su afincamiento en España, Graham Dickson (URL¹), pianista y compositor de una ingente cantidad de textos musicales con los que se ha nutrido un gran número de pianistas acompañantes; o como el legado

¹ Debido al importante número de páginas web referenciadas, para facilitar su consulta se ha optado por presentar una Webgrafía, al final del artículo, en el orden en que cada sitio web ha sido referenciado.

recopilatorio y de composiciones propias de Ángel González (2002, 2008), quien ha sido pianista acompañante en varios conservatorios de danza de la Comunidad de Madrid. El propio Ángel González (2011), publicaba años después un libro centrado en el acompañamiento para danza española, en colaboración con la profesoras María y Belén Sirera. Asimismo, las hermanas Sirera (2009) habían publicado otro libro que ofrece nociones generales y terminología básica para el acompañamiento de danza, bibliografía referida al repertorio, y una selección de partituras para las clases de *ballet*.

Poco después Carmelo Pueyo (2011), pianista y profesor de la Escuela Municipal de Música y Danza de Zaragoza, editó un manual de música aplicada a la danza académica que, aún sin pretender ser exhaustivo, consiguió establecer un planteamiento gráfico, divulgativo y ameno, por cuanto a su tratamiento editorial. En el libro tienen cabida tanto cuestiones inherentes al acompañamiento musical como las referidas a la formación musical del bailarín, ambas planteadas desde una concepción pretendidamente pedagógica y en la que se plantea como hilo conductor la imbricación entre ambas disciplinas, atendiendo incluso cuestiones históricas y anecdóticas referidas a su simbiosis. Este manual brinda herramientas de valor tanto para el maestro de danza como para el pianista acompañante, así como para los estudiantes de danza, tanto músicos como bailarines.

Por otra parte, destacan las publicaciones distribuidas *online* para la realización de los cursos virtuales que imparten la pianista acompañante del Boston Ballet School, Aly Tejas (2011), y Alberto de Paz (2011), en el Conservatorio Virtual de la Sociedad Liszt-Kodaly de España -SLKE- (URL2).

Deben señalarse también los dos volúmenes, integrados por arreglos para danza y un glosario de términos de *ballet* de Saúl Aguado (2009a y 2009b), pianista acompañante y profesor en el RCSMM; así como las publicaciones de África Hernández (2009, 2014 y 2017), profesora de Danza Clásica y Pedagoga del Método Vaganova, en el Conservatorio Profesional de Danza de Valencia, quien en sus libros sobre metodología de la danza académica analiza el movimiento en relación con la estructura musical.

Asimismo, se relacionan algunas grabaciones discográficas para danza que, aparte del repertorio específico, suelen utilizarse en las clases de danza académica en nuestro país cuando no se cuenta con pianista en directo. A continuación, sin pretender exhaustividad ya que la búsqueda de fuentes se ha centrado sobre todo en textos y partituras, se refieren algunas grabaciones de prolíficos compositores y/o arreglistas de música para danza: Graham Dickson (1992), Lisa Harris (2004), Josu Gallastegui (1987), Aly Tejas (2013), Luis Carmona (2000), Alberto de Paz (2015), Jerónimo Maeso (1992) o Silvina Rouco (1999), entre otros.

3. CURSOS DE FORMACIÓN SOBRE MÚSICA PARA DANZA

Ante la imposibilidad de acceder a todos los cursos y actividades de formación realizados, ya que normalmente no forman parte del contenido curricular de los centros educativos sino que se ofertan eventualmente, y su organización puede ser tanto pública como privada, a continuación se destacan algunos de ellos.

El Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) Las Acacias, de la Comunidad de Madrid, ha venido organizando cursos de música y danza como el denominado “La improvisación pianística aplicada al acompañamiento de la danza”, impartido en 2009 por Alberto de Paz, en colaboración con la profesora de danza en el CPD Luis del Río de Córdoba, Ana Lía de Paz. A partir de este curso Ana López (2009), profesora del CIEM Federico Moreno Torroba y profesora del IEM, elaboró unos apuntes en los que se imbrica claramente la metodología IEM con la sistematización de los recursos creativos para el acompañamiento de danza propuestos por de Paz, quien actualmente figura entre los más prolíficos ponentes en materia de acompañamiento de danza. De Paz ha impartido cursos en numerosos conservatorios profesionales y superiores, como el coordinado en 2015 por quien redacta, en el CSM Rafael Orozco de Córdoba, y en el que se trabajaron recursos de música de cine aplicados a la improvisación, considerándose su importante utilidad en el

contexto del acompañamiento de danza. También en el CRIF Las Acacias, en 2010 se celebró el curso “Música y danza en la Europa del siglo de oro y en la de hoy”, impartido por la coreógrafa y directora artística de la compañía que lleva su nombre, Ana Yepes Szumlakowska. Asimismo, otros centros de formación de profesorado, en ocasiones a través de convenios con sindicatos, habilitan encuentros y cursos para que pianistas acompañantes con una dilatada experiencia puedan compartir sus experiencias con pianistas noveles. Es el caso de los cursos celebrados en el CPD Fortea de Madrid: “Música aplicada a la danza”, impartido en 2005 por José Manuel Tomás; o “El acompañamiento musical de la clase de danza: interrelación música/movimiento”, impartido en 2006 por Luis Miguel Herrero.

En Andalucía, por mediación de sus centros de formación del profesorado - denominados CEP- y de algunos sindicatos, se han realizado experiencias docentes como la denominada “Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en la barra” coordinada por el pianista Antonio Bernal (2009, URL3), tras la que se expusieron características referidas a los ejercicios de *barra* en las clases de danza académica. Además, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ha mostrado cierto interés por la formación de música en danza ya que en 2011, en el CSD de Málaga, se celebraron los cursos “Técnicas de improvisación para el acompañamiento pianístico en la estilización de la Danza Española”, impartido por Pedro Ricardo Miño, y “Acompañamiento pianístico en la clase de Danza Contemporánea”, impartido por Matthew Perry. También, a través del entorno corporativo “Colabora” de dicha Consejería de Educación, se configuró en 2011 un grupo de trabajo coordinado por Antonio González, pianista del CPD Antonio Ruiz Soler de Sevilla (URL4), denominado “El acompañamiento musical en la clase de Danza Contemporánea”, en el que participó el autor del presente estudio -profesor en aquel momento de la asignatura “Acompañamiento a la danza y al Teatro Musical” en el CSM Manuel Castillo de Sevilla-, junto con varios pianistas y bailarines del CPD Antonio Ruiz Soler de Sevilla.

Otro prolífico profesor es el pianista del CSD María de Ávila de Madrid, Josu Gallastegui, quien entre otros cursos impartió en 2011 el de “Formación Técnica en: Danza Clásica, Estilizada, Baile Flamenco y Piano Acompañante en la Danza”, en el CPD de Almería. Por su parte, el también profesor del CSD María de Ávila de Madrid, Quico Franco, en 2014 impartió el curso denominado “Acompañamiento musical en la clase de danza”, organizado por el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón. Y en cuanto a la asignatura de Música en las enseñanzas de danza, destaca el curso denominado “Aplicación del Lenguaje Musical a la Danza. Metodología IEM”, organizado por el CEP de Córdoba e impartido en 2015 por Silvia Raposo, profesora del IEM y del CPM Joaquín Turina de Madrid.

Entre otros ponentes que también han impartido cursos de formación para pianistas acompañantes de danza figuran: los pianistas del Institut del Teatre de Barcelona Luis Carmona y Oscar Sanz; la pianista del CSD María de Ávila de Madrid Tirsa Vidal; el pianista del CSD de Málaga Diego Suárez; y el profesor Graham Dickson, a quien ya se ha hecho referencia.

Asimismo, desde el Colectivo de Músicos Instrumentistas del Institut del Teatre de Barcelona, coordinado en cursos anteriores por Oscar Sanz y actualmente por Rafael Plana, se desarrolla una labor pedagógica que interrelaciona la música con las diferentes artes escénicas. En el Institut (URL5), es interesante que los pianistas no pertenecen a ninguna de las escuelas que lo componen de manera exclusiva, y ello les posibilita trabajar en contacto con todas las disciplinas. En los últimos años han desarrollado un plan de formación interna en el que los diferentes instrumentistas han impartido sesiones formativas al resto de integrantes del colectivo. Una de las muestras del mencionado plan de formación interna fue la grabación conjunta, por parte de dichos músicos, de un triple CD (2013) producido por la Diputación de Barcelona en el que se recogen grabaciones de músicas susceptibles de ser utilizadas para cada uno de los ejercicios realizados durante las clases de Danza Clásica, Española y Contemporánea.

4. DANZA EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA ESPAÑOLES Y CENTROS INTERNACIONALES DE ENSEÑANZAS SUPERIORES

El hecho de que figuren asignaturas centradas en el acompañamiento para danza en algunos conservatorios de música españoles es fruto del esfuerzo de profesionales comprometidos, que apostaron por su propuesta, así como del apoyo por parte de las diferentes juntas directivas y departamentos implicados.

Este es el caso del RCSMM de Madrid (URL6), donde en 2006 fue implementada, tras la propuesta del profesor Luis Vallines, una asignatura optativa denominada “El piano como instrumento acompañante en la clase de danza”, obligatoria desde el curso académico 2012-2013 en la Comunidad de Madrid para los alumnos de tercer curso de Piano, en todos los centros de dicha Comunidad Autónoma donde se imparten enseñanzas superiores de la referida especialidad, habiendo pasado a denominarse “Acompañamiento de danza” tras el cambio normativo².

Es el caso también del CSM Rafael Orozco de Córdoba (URL7) donde, tras la propuesta en 2009 del autor de este artículo, se incorporó el acompañamiento de danza en el marco de los estudios de Acompañamiento vocal e instrumental y en 2010 se implementó la asignatura optativa denominada “Acompañamiento a la danza”. Actualmente, quien redacta sigue impartiendo dicha materia, que se desarrolla durante tres cursos académicos y que tras el cambio normativo³ ha pasado a denominarse “Acompañamiento a la danza y al teatro musical I, II y III”, incluyendo contenidos referidos a las diferentes artes escénicas. Es el caso también del CSM Manuel Castillo de Sevilla donde, atendándose a la misma propuesta presentada en el CSM de Córdoba, fue implementada en 2012 la asignatura de “Acompañamiento a la danza y al teatro musical I” (URL8).

En el ámbito de las enseñanzas profesionales de música en España destaca la realización en 2015 de un taller de “Acompañamiento pianístico para la clase de danza” (URL9), impartido por el profesor José Luis Chicano, entonces profesor del CPM Maestro Chicano Muñoz de Lucena. Aparte de esta propuesta aislada no se ha observado interés por atender esta especialización en el contexto de las enseñanzas profesionales de música. Por otra parte, el profesor Chicano -quien obtuvo en 2018 su plaza en la especialidad de “Repertorio con piano para danza” tras convocarse por primera vez en España, desde la publicación del vigente Real Decreto⁴ por el que se establecen las especialidades del cuerpo de profesores de música y artes escénicas-, se encuentra actualmente inmerso en la elaboración de una tesis doctoral centrada en el diseño de una nueva propuesta curricular docente para el acompañamiento de danza.

En cualquier caso, y tras analizarse tangencialmente la situación internacional e identificarse en qué centros educativos pueden cursarse estudios de acompañamiento pianístico para danza y música para danza, se evidencia que tal necesidad excede el ámbito de nuestras fronteras al observarse que sus contenidos están incluidos casi exclusivamente en las programaciones didácticas de algunos ciclos superiores o estudios de *Master* del Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de París (URL10), de la National School of Performing Arts de Dinamarca (URL11), del Royal Conservatoire de Escocia

² Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. B.O.C.M. Núm. 141. Jueves 16 de junio de 2011. pp. 11-253.

³ Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. pp. 37-92.

⁴ Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza.

(URL12), o del College of Fine Arts de la Universidad de Arizona (URL13); al margen de los diferentes cursos de formación que ofrecen instituciones como la Royal Academy of Dance de Londres (URL14), o la National Ballet School de Canadá (URL15); y de algunas materias que pueden cursarse en centros de enseñanzas superiores como la Universidad Autónoma de Chihuahua (URL16), a la que más adelante se hará nuevamente referencia.

5. INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS SOBRE MÚSICA EN DANZA

En el ámbito de la investigación destacan las aportaciones y propuestas metodológicas de Ana López (2008), quien expuso en el I Congreso de Educación e Investigación Musical, celebrado en la *Universidad Autónoma de Madrid*, la situación en que se encontraba el acompañamiento pianístico de danza en España, ante la problemática ocasionada por la incoherente normativa aplicable tanto al estudiante como al profesor de piano, o al propio pianista acompañante de danza.

A esta problemática se refirió también Luis Vallés (2014), profesor del *Conservatorio Profesional Mosén Francesc Peñarroja* de la Vall d'Uixo, quien significó que la figura del pianista no estaba normativamente definida, a diferencia de la del profesor de piano, situación más ostensible aún para el caso del pianista de danza.

Por otra parte, Ana López (2016: URL17) señala la importancia de la improvisación en el acompañamiento de danza al considerar que, para presentar una atmósfera sonora que se ajuste al ejercicio marcado en pocos segundos por el profesor de danza, el pianista necesita interpretar una música “hecha a medida”.

Asimismo, el profesor y pianista acompañante de danza del CPD de Valencia, Christian Pérez-Chirinos (2014b), en comunicación del III Congreso “La Investigación en Danza”, celebrado en la Universidad del País Vasco, expuso su análisis comparado tras estudiar la doble vertiente con que se produce el acompañamiento de danza académica, con partitura o improvisado, concluyendo que la música improvisada se adecuaba mejor.

En un entorno de cooperación entre docentes universitarios de diferentes nacionalidades, la profesora de la Universidad de Granada Lucía Herrera (2011) e Ileana Guillermina Gómez (2011), profesora de la Universidad Autónoma de Chihuahua, publicaron un artículo donde exponen las conclusiones de un estudio de caso con alumnos de la Licenciatura en Música de la referida universidad mejicana, tras investigar el entrenamiento cognitivo-constructivista del pianista acompañante de *ballet*.

También son de interés las investigaciones de Elena Caro (2012), pianista y directora del CEM Juan Mohedo Canales de Montoro, quien presentó en el II Congreso “La Investigación en Danza” celebrado en la Universidad Ramón Llul de Barcelona una comunicación centrada en la especificidad de la asignatura de “Música” que se imparte en los conservatorios de danza. Dos años antes, Caro (2010) había presentado su trabajo final de postgrado titulado “La asignatura de música en las enseñanzas de danza”, dentro del programa de estudios de doctorado del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Asimismo, la pianista acompañante del CSD de Valencia Hayda García (2016) realizó un estudio comparativo en el que muestra cómo el acompañamiento con pianista, para las clases de danza clásica, resulta mucho más idóneo y motivador que la utilización de CD en el aula.

Ese mismo año, la pianista del *Conservatorio de Danza de Murcia* y actual profesora del *Conservatorio Superior de Música de Murcia*, Marina Lozano (2016) presentó, en el IV Encuentro entre el profesorado celebrado en el *Museo Nacional del Prado* de Madrid, una singular ponencia en la que imbricaba el acompañamiento de danza con el carácter musical sugerido por los movimientos y gestualidades representados en una selección de obras de la colección del museo.

Y también el mismo año, el entonces alumno y actual profesor del *Real Conservatorio Superior de Madrid*, Jesús Campo Ibáñez (2016), publicó una serie de propuestas en torno a la especialidad de *correpetición*, abordando los fundamentos esenciales del acompañamiento pianístico, y referenciando asimismo el acompañamiento de danza.

Por su parte, Estrella María Romero (2017), actual profesora del *Conservatorio Superior de Música de Córdoba*, publicó un artículo donde muestra su interés por la figura del pianista acompañante en todas las disciplinas -instrumentos, canto, danza y teatro musical-. En este trabajo se evalúan oportunamente varias publicaciones, aunque en ocasiones echa en falta cuestiones que no son las propias de los estudios analizados.

El mismo año Paloma García (2017), pianista acompañante de danza y profesora de música en la *Escuela Profesional de Danza de Burgos*, presentó una comunicación en el III Congreso IEM (URL18), planteando el modo en que la metodología del IEM puede *tener cabida en la formación de los alumnos de danza*.

Asimismo, en las Actas del Congreso CEIMUS V (URL19) se recogen dos interesantes publicaciones. En la de Alicia y M^a Ángeles Santamaría (2018), profesoras del *Conservatorio Superior de Danza de Alicante*, se analiza de forma específica la situación en que se encuentra el acompañamiento de danza; y en la del ya referido Luis Vallés (2018), se precisa sobre los retos que se le plantean al pianista acompañante en la actualidad.

El mismo año de la celebración de referido congreso, la investigadora Nathaly Barreiro (URL20), magíster en música de la Universidad EAFIT, publicó un artículo en el que propone la inclusión de una carrera centrada en el piano colaborativo o acompañante.

Aludiendo nuevamente al Institut del Teatre, se observa cómo desde su colectivo de instrumentistas se propician foros de debate y puntos de encuentro entre profesionales de la danza y las artes escénicas. Es el caso del “Fórum Internacional de Pedagogía de las Artes Escénicas” que se celebró en 2014 (URL21), y al que acudieron pedagogos de la danza y de las artes escénicas para reflexionar sobre sus métodos de trabajo, además de algunos estudiosos como el ya referido Oscar Sanz; el Jefe del Departamento de Pedagogía de la ESMUC, Ignasi Gómez; o el Director de la *Escuela Profesional de Danza del Institut del Teatre*, Keith Morino. Otra actividad del Fórum fue la de realizar una muestra escénica en directo del tipo de trabajo que se hace a diario en el Institut. Ese mismo año comenzó a gestarse un curso denominado “Curs d' acompanyament musical del moviment en les arts escèniques” que, aunque no pudo realizarse en aquella edición inicial, sí lo hizo en cursos sucesivos (URL22).

A pesar de todo lo antedicho, en lo que respecta a literatura sobre danza se observan escasas referencias sobre música, tal y como apunta Carmelo Pueyo (2011), lo que da muestra de la situación embrionaria en que todavía se encuentra la especificidad objeto de estudio. Y sirva también para ilustrar lo anterior un gráfico ejemplo: en los tres libros sobre *La investigación en danza en España* (2010, 2012 y 2014) -previos a la publicación de 2016 a que se aludirá más adelante-, de entre los ciento cuarenta y cinco capítulos que conforman las tres publicaciones, solo siete centran su atención de forma específica en la música dentro del contexto de las enseñanzas de danza y uno más lo hace en la necesidad de la formación corporal en la educación musical, lo que suma un total de ocho capítulos en los que ambas disciplinas, música y danza, se estudian de manera imbricada.

De entre los ocho capítulos, cinco están relacionados directamente con las enseñanzas de la música en los conservatorios de danza, o con el acompañamiento para las clases de danza, concretamente los de los ya referenciados Elena Caro (2012) y Pérez-Chirinos (2014b), así como los de Isaac Tello (2010b, 2012c, 2014). Otro capítulo de Ana Lázaro y Begoña Learreta (2010), centra su atención en las Escuelas de Música y Danza de la Comunidad de Madrid donde se cursan los estudios de las mencionadas disciplinas al margen de los estudios reglados de los conservatorios, pero no recogen los resultados de una investigación en materia musical, sino una preocupación por la situación de la danza en el ámbito de dichas escuelas. Por su parte, el capítulo de los autores Ana Mercedes Vernia, Josep Gustems y Caterina Calderón (2014), centra su atención en la necesidad

formativa para el músico del movimiento corporal, recordando lo importante de una utilización correcta del cuerpo para una buena interpretación y comunicación artística.

Se incluyen también, dentro de la tercera publicación de *La investigación en danza en España* (2014), otros dos capítulos en los que se atienden diferentes parámetros musicales en su relación con la danza, como el planteado por la profesora Virginia Analía Soprano (2014), por cuanto indaga en la influencia sobre la danza de la rítmica de Dalcroze; y el capítulo de Esther Mortes y José Jaime Hidalgo (2014), cuya preocupación se centra en la rehabilitación de la parálisis cerebral infantil por mediación de la danza y de la música. Este último capítulo introduce además indicaciones referidas al acompañamiento musical.

Por otra parte, del casi centenar de títulos recogidos en los dos volúmenes de *La investigación en danza en España* (2016), en los que se publican las Actas del IV Congreso Nacional y I Internacional organizado por la Asociación Española Danza más Investigación, solo tres capítulos centran su atención en la música dentro del contexto educativo y en su relación con la danza; y un capítulo presenta los fondos musicales de la Catedral de Valencia como recurso coreográfico. De los tres primeros, el publicado por Jorge Sastre, Adolf Murillo, Elizabeth Carrascosa, Remigi Morant y Nuria Lloret (2016), muestra los resultados de incorporar la técnica audiovisual a la educación musical, por mediación la aplicación *Soundcool*, aplicándose después en las artes escénicas; el capítulo presentado por Helena Bayo (2016) compara diferentes sistemas de acompañamiento musical en el ámbito de la danza clásica; y el realizado por Isaac Tello (2016c), presenta el panorama pedagógico internacional del acompañamiento con piano para danza.

Se incluyen también en la referida publicación de *La investigación en danza en España* (2016), como ya sucediera en la anterior publicación de 2014, dos capítulos en los que de nuevo se atienden parámetros musicales diferentes en su relación con la danza. El capítulo de la profesora Virginia Analía Soprano (2016), por cuanto indaga en la relación entre los sistemas de enseñanza de Dalcroze y Stanislavski; y el capítulo de Esther Mortes, José Jaime Hidalgo, Patricia Morán y Amparo Domingo (2016), que viene a completar el anteriormente publicado por los dos primeros (2014) y cuya preocupación se centra nuevamente en la rehabilitación de la parálisis cerebral infantil por mediación de la técnica de la danza clásica y de la música.

Y en el último libro publicado hasta la fecha de *La investigación en danza en España* (2018), observamos también que, de entre el importante número de capítulos que conforman el volumen, solo tres se centran en la música y su relación con la danza y las artes escénicas: el de Nuria Lloret (2018) sobre *Soundcool*, herramienta de creación musical y colaborativa para las artes escénicas; el de África Hernández (2018), sobre contenidos derivados del *rond de jambe par terre*, presentados desde una perspectiva de análisis en compases binarios y ternarios; y el de Natalia Blanco (2018), centrado en la compositora castellanense Matilde Salvador y su vínculo con la danza.

Pero baste consultar la base de datos de Tesis Doctorales -TESEO- (URL23) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, y las publicaciones de las diferentes universidades, para constatar que hasta la fecha solo se ha leído en España una tesis doctoral que aborde lo referente al acompañamiento de danza de manera específica:

- *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*, de Isaac Tello (2015b).

Asimismo, aparte de los capítulos publicados en *La investigación en danza en España*, el autor de la referida tesis ha presentado numerosas investigaciones sobre acompañamiento de danza y música en las enseñanzas de danza, en revistas especializadas (2016d, 2017a y 2017b); y en congresos nacionales e internacionales (2010a, 2012a, 2012b, 2015a, 2016a y 2016b) como los que a continuación se relacionan: XXVII Congreso Mundial de Investigación de la Danza (URL24) -celebrado en la Universidad de Córdoba-; I Encuentro Ibero-Americano de jóvenes musicólogos (URL25) -celebrado en la Universidad Nova de Lisboa-; congresos CEIMUS II (URL26) y IV (URL27) -celebrados en la Universidad

Autónoma de Madrid y en el RCSMM-; y Congresos Internacionales de Danza IV (URL28) y V (URL29) -celebrados en Universidad de Málaga-.

Reanudando la revisión de las escasas tesis doctorales relacionadas con la materia de estudio, hemos de referir dos en las que se atiende el acompañamiento de danza, entre otras disciplinas, además de analizarse la figura del pianista acompañante en toda su extensión. En una de éstas, se propone la implementación de la especialidad de pianista acompañante en los planes de estudios superiores:

- *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español*, de Luis Vallés (2015).

- *Repensando la asignatura Repertorio con pianista acompañante para un conservatorio del siglo XXI*, de Estrella María Romero (2017b).

En cualquier caso, son muy pocas las tesis doctorales que aúnan ambas manifestaciones artísticas como pulso motor de su estudio:

- *Música y danza en el teatro breve español representado en la corte, 1650-1700. Análisis de su función en entremeses, bailes dramáticos y mojigangas conservados en la Biblioteca Nacional*, de Susana Antón (2001).

- *Educación musical y danza tradicional. Un estudio descriptivo*, de Nerea Muruamendiaraz (2007).

- *Correspondencias... El carácter plástico de las formas de notación; poesía, música y danza*, de M^a Lourdes Castro (2009).

- *Movimiento y danza en educación musical: un análisis de los libros de texto de educación primaria*, de Gregorio Vicente (2009).

- *Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado flamenco*, de Rosa De Las Heras (2011).

- *El desarrollo de las enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro*, de M^a Luisa Martínez (2011).

Algunas tesis doctorales se centran en la improvisación musical pero, aunque cierto es que alguna establece correspondencias con la danza, como es el caso de la primera de la siguiente relación, ninguna concentra su atención en su acompañamiento de forma específica:

- *El azar en las interacciones entre improvisación y composición: rasgos improvisatorios de las formas bipartitas y tripartitas del teclado del Barroco tardío en el desarrollo morfológico de la sonata*, de Antonio Palmer (2004). En ésta, aunque de forma tangencial, se establece una relación directa entre improvisación y acompañamiento de danza, al plantearse el modo en que las mencionadas formas binarias y ternarias se generaron, desde la improvisación de variaciones sobre temas, para acompañar danzas.

- *Improvisación pianística. Potencial de la creatividad e improvisación en el primer ciclo de grado medio de la titulación superior de piano. Propuesta metodológica*, de Antonio Tolmos (2006).

- *Música española del Renacimiento entre tradición oral y transmisión escrita. El esquema de folía en procesos de composición e improvisación*, de Giuseppe Fiorentino (2009).

- *Innovaciones melódico-armónicas en la improvisación jazzística. Un recorrido a través de Body and Soul (1935-1945)*, de Juan Cachinero (2010).

- *Estrategias narrativas de la improvisación en el jazz modal*, de Martín Luis Chamizo (2010).

- *Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op. 25 de Chopin*, de Emilio Molina (2010).

- *Aplicación de la metodología IEM para el desarrollo de la creatividad musical a través de la improvisación y composición*, de Ana López (2018).

Por tanto, y aunque hasta hace poco tiempo no se había defendido en España ninguna tesis doctoral que centrara su atención en el acompañamiento pianístico de danza ni en la improvisación como recurso creativo para este tipo de acompañamiento, sí se había realizado un trabajo final de Máster centrado en el acompañamiento de danza y la

improvisación, cuyo objetivo principal había sido el de investigar sobre la eficacia del acompañamiento musical improvisado frente al acompañamiento con partitura, determinando que la música improvisada se adaptaba mejor al carácter de los ejercicios de danza, como ya mostrara su autor en la anteriormente referida publicación (2014b):

- *El acompañamiento musical en la clase de danza académica. Un experimento con profesores y estudiantes de danza*, de Pérez-Chirinos (2014a)

También existen trabajos de fin de estudios (TFE) en que se imbrican ambas disciplinas, algunos de los cuales se relacionan a continuación:

- *Aspectos generales del acompañamiento musical en la clase de danza*, de Margarita Alemany (2006), titulada por el CSD de Alicante.

- *Música y danza. Un acercamiento didáctico*, de Elena Lerma (2008), titulada por el CSD de Valencia.

- *El profesor de danza y el pianista acompañante* (2006), *El conocimiento musical como herramienta del profesorado de Danza Clásica* (2007), *Necesidad del pianista acompañante en el Grado Elemental* (2007), *Un acercamiento entre Música, Danza y Arte Dramático* (2007), desarrollados todo ellos en el CSD de Málaga, tal y como se recoge en su página web (URL30), en la que no figura sin embargo el nombre de los autores.

- *La música y la danza española. El arte de emocionarse* (2009), desarrollado en el CSD de María de Ávila de Madrid (URL31), pero del que tampoco aparece en la web el nombre de su autor.

Se observa no obstante que los referidos trabajos de fin de estudios han sido realizados principalmente en el marco de las enseñanzas superiores de danza pero, salvo alguna rara excepción como la que a continuación se alude, no se percibe en los conservatorios superiores de música españoles especial atención por el acompañamiento de danza académica, o por la música en las enseñanzas de danza. El Dr. Isaac Tello fue, junto con la Dra. M^a Dolores Moreno Guil, cotutor del TFE de María Rodríguez, alumna de las enseñanzas superiores de piano del CSM Rafael Orozco de Córdoba:

- *El acompañamiento pianístico en la danza estilizada: el repertorio español como recurso*, de María Rodríguez (2017).

Hay otros trabajos de fin de estudios -realizados en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid- que, aun no estando referidos específicamente al acompañamiento de la danza académica, sí establecen relaciones entre determinadas danzas, bailes tradicionales, y su interpretación pianística, son los siguientes:

- *Articulación rítmica de las principales danzas e interpretación pianística* (2005), de David Hernando.

- *Cómo tocar al piano algunos de los bailes populares* (2009), de Brais García.

Por último, hemos también de considerar los diferentes blogs dedicados a la música en la danza que, aunque no siempre muestran en sus publicaciones un rigor exhaustivo, e incluso en algunos casos la falta del mismo es tangible, sí desprenden inquietud y preocupación por la materia, lo que redundará en un beneficio para su desarrollo. Algunos ejemplos de músicos o bailarines que han mostrado así su inquietud son: Alba Domingo (URL32), pianista acompañante de danza del Institut Escola Artístic “Oriol Martorell” de Barcelona y administradora del blog “Música y danza”; Olga Gascón (URL33), músico y administradora del blog “Musical point”; Andrea Cabrera (URL34), coreógrafa y directora del blog “Arteproyecto”; Sergio Cardozo (URL35), bailarín, profesor del CPD de Albacete y administrador del blog “Danzaria”; Agustín Manuel Martínez (URL36, URL37), músico y administrador de “Paperblog” y “de la creatividad al piano”; M^a Dolores Moreno Bonilla (URL38), Jefa del Departamento de Danza Clásica del CSD de Málaga y articulista de la revista *online* “Filomúsica”, dirigida por el compositor Daniel Mateos; o Alberto Estébanez (URL39), bailarín, director del Certamen Internacional de Danza Burgos-New York y administrador de “La bibliodanza”.

Aparte de estos blogs referidos al estado de la cuestión de ámbito nacional, pueden consultarse otros de administradores extranjeros como la mexicana Daniela Alejandra Hurtado (URL40), bailarina y administradora de *El ballet también es una disciplina*; la

también mexicana Mariana Sánchez (URL41), bailarina y administradora del blog “ABC Danzar”; la argentina residente en España María Doval, profesora de danza y administradora de “María Doval Ballet” (URL42); la pianista de Glasgow y administradora del blog “classical and ballet pianist” de Karen MacIver (URL43); o el pianista de la Royal Academy of Dance, Ho Wen Yang (URL44), nacido en Singapore y administrador del blog “movingnotes”; por citar algunos ejemplos.

Aunque lentamente, las nuevas investigaciones y formas de sentir la danza van considerando las disciplinas del acompañamiento pianístico y la música en las enseñanzas danza y, gracias a ello, la situación va mejorando.

6. LA MÚSICA EN LAS ENSEñANZAS DE DANZA

Una vez se ha referido lo concerniente al acompañamiento en el aula de danza, se atiende al estudio de la música en las enseñanzas de danza, durante el periodo de formación de los alumnos, y a su incidencia posterior en la práctica profesional docente.

A este respecto puede observarse cómo, en ocasiones, los maestros de danza precisan de mayores conocimientos musicales para establecer una comunicación fluida con el pianista, tal y como señalaron Montserrat Lloret Roca y Núria Plana Eguia, profesoras del Conservatori Superior de Dansa y del Institut del Teatre de Barcelona, junto con Mercè Mateu Serra, profesora del Conservatori Superior de Dansa, del Institut del Teatre de Barcelona y del Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya, en una comunicación presentada en el “IV Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación: experiencias interdisciplinares con música, literatura y teatro” (2015, URL45). En dicha comunicación, las autoras se centraron en la importancia de un buen marcaje, por parte del profesor de danza, para que el pianista pudiera obtener información fiable sobre la intención pretendida para el ejercicio.

A ello se refiere también la investigadora Elena Caro (2012, p. 326), quien durante años desarrolló su actividad docente impartiendo clases de la asignatura de “Música” en el contexto de las enseñanzas elementales y profesionales de danza, en un Conservatorio Profesional de Danza de la Comunidad de Madrid:

[...] El centro expresa su consideración sobre la AM [asignatura de Música] de forma no explícita dado el hecho de que la hora de Música es suprimida en periodos de exámenes para utilizar el tiempo correspondiente a ensayar actuaciones [...] el hecho de suprimir una hora de clase debería ser un hecho excepcional [...]

La redacción de Caro permite deducir que la supresión de dicha asignatura no se producía de forma aislada, lo que parece ilustrativo de la importancia concedida a la enseñanza de la música en algunos conservatorios de danza. Esta deducción se confirma al considerarse la triangulación de datos que la propia Caro (2010) había sintetizado en su trabajo de postgrado titulado “La asignatura de música en las enseñanzas de danza”.

Lo anterior implica que la formación musical de muchos bailarines acaba siendo insuficiente, cuestión que también evidencia Pérez-Chirinos (2014b, p. 370):

[...] mis compañeros profesores de danza clásica, me exponían sus inquietudes, todas ellas relacionadas con el acompañamiento musical. Expresaban la dificultad que tenían a la hora de dirigirse a los pianistas, ya que ellos no dominaban el lenguaje de la música [...]

Las situaciones expuestas por Caro y Pérez-Chirinos resultan llamativas, máxime si atendemos las consideraciones de Luis Ponce de León (2006), profesor del CPM Arturo Soria, sobre la importancia que tiene despertar la curiosidad del estudiante de danza por el mundo de la música.

En el segundo capítulo del artículo sexto del *Real Decreto 85/2007*⁵ por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza, figura la “Música” como asignatura común para las enseñanzas profesionales de todas las especialidades, y es a través de la misma que debe principalmente concienciarse a los alumnos sobre lo importante de la formación musical para su óptimo desarrollo dentro del marco de una disciplina como la danza. Se significa, por tanto, que la importancia de la música para quienes se dedican a la danza es innegable, al ser prácticamente inherente a su esencia. Carmelo Pueyo (2011, p. 26) apunta lo siguiente al respecto:

[...] Conocer los diferentes elementos que configuran las estructuras musicales va a permitir a alumnos y profesionales profundizar en el análisis de las relaciones entre ambas artes, desenvolverse con criterio en su ámbito común de movimiento, espacio y tiempo; y potenciar sus recursos pedagógicos, coreográficos y artísticos [...].

7. APORTACIONES INTERNACIONALES A LA MATERIA DE ESTUDIO

Aparte de las referencias que se han hecho a grabaciones discográficas, blogs y centros de enseñanzas superiores internacionales, a continuación se relacionan otras aportaciones fuera del ámbito nacional, como la del anteriormente citado Luis Carmona, pianista y compositor en *Impulstanz* (URL46), Festival Internacional de Danza que anualmente se celebra en Viena.

Por su parte, el pianista de la Royal Academy of Dance de Londres Martin Cleave (2005), recoge en publicaciones como *Music Factsheets. Playing for ballet class*, interesantes recomendaciones para los pianistas acompañantes de danza noveles.

Destaca asimismo la importante publicación *Dance and music. A guide to dance accompaniment* de la neoyorquina Harriet Cavalli (2001), pianista y profesora en prestigiosas instituciones como el American Ballet Theatre de New York, el Cornish College of the Arts de Seattle, o el Basel Ballet y la Zúrich Opera Ballet de Suiza. En dicha publicación, entre otras muchas cuestiones esenciales, se analizan los elementos de la música en su relación con la danza académica y se presentan valiosos recursos para su acompañamiento.

Otra importante publicación en la que se analiza la función de la música en el *ballet*, entre otros parámetros en los que se considera su interrelación es *Dance with the Music: The World of the Ballet Musician*, de la compositora nacida en Pennsylvania, Elizabeth Sawyer (1986), pianista de prestigiosas instituciones como la The Juilliard School's Dance Division de New York.

Al margen de todo lo referido sobre las diferentes situaciones administrativas que condicionan los planes de estudios, tanto nacionales como internacionales; y además de las aportaciones a que se ha hecho referencia en este y subapartados anteriores, destaca la aportación del pianista del Royal Conservatoire of Scotland y de la Royal Academy of Dance de Londres, Ho Weng Yang, quien a través de su mencionada web “movingnotes” (URL44) presenta continuas novedades en materia de música y danza.

Asimismo, destaca la aportación de Dana Renée Terres (2013) quien en su tesis de *Master of Music* (MM), *Modern collaborations: Vivian fine's work with Doris Humphrey and Marta Graham*, depositada en The Florida State University, relaciona el trabajo de composición musical para danza con dos creaciones coreográficas concretas, determinando con ello varias formas de interrelación entre compositor y coreógrafo.

Debe también señalarse la aportación de Renée Bond (2001), quien en su tesis para obtener el Grado de *Doctor of Musical Arts* (DMA), *Reflections on the collaborative process in five*

⁵ Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. Núm. 38. Martes 13 de febrero de 2007. pp. 6249-6262.

contemporary works for flute and dance, defendida en The University of Arizona, establece la relación entre música y danza significando las diferencias y semejanzas entre ambas disciplinas, partiendo para ello del análisis de cinco obras compuestas específicamente para danza.

Destaca también la aportación de Alejandro César Grosso Laguna (2013), quien presentó en la Universidade de Évora su tesis para obtener el Grado de *Doutor em Estudos Teatrais, Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observados por un músico de danza*. Laguna es un prolífico investigador que ha publicado numerosos estudios sobre música y danza, tanto individualmente como en colaboración con su codirector de tesis Favio Shifres (2011, 2013).

Y por último, sobresale principalmente la importante aportación individual de Yee Sik Wong (2011), quien presentó en The University of Iowa una tesis para obtener el Grado de *Doctor of Musical Arts (DMA)*, cuya denominación tampoco ofrece lugar a dudas sobre su temática: *The art of accompanying classical ballet technique classes*.

8. CONCLUSIÓN

A pesar de las aportaciones a que se alude en este artículo es aún escasa la incidencia que tiene la disciplina del acompañamiento de danza en el marco de las enseñanzas pianísticas, y es también escasa la incidencia que tienen los contenidos de danza en las enseñanzas musicales en general. Esto es así por la insuficiente atención prestada por las administraciones educativas y porque, a pesar de todos los esfuerzos implementados, todavía faltan compromisos investigadores y conclusiones. Se observa asimismo que el aprendizaje de los elementos del lenguaje musical y su desarrollo, no reciben en las enseñanzas oficiales de danza la atención necesaria.

Por otra parte, ha de significarse la importancia del aspecto creativo en toda forma de pedagogía musical y en su relación con la danza ya que, aunque afortunadamente existen cada vez más investigaciones y publicaciones centradas en la creatividad y la improvisación musical, sobre su aplicación al acompañamiento y la música de danza se avanza mucho más despacio.

Con este estudio se facilita el acceso, a toda persona preocupada por la relación entre música y danza, a las fuentes de ámbito nacional que hasta la fecha atienden dicha interrelación. Se presenta asimismo un estudio preliminar que muestra algunas de las más importantes publicaciones y estudios internacionales en materia de música y danza.

REFERENCIAS

Bibliografía referenciada

Aguado, S.

(2009a). *Arreglos de piano para Danza. Volumen 1*. Madrid: Editorial Real Musical.

(2009b). *Arreglos de piano para Danza. Volumen 2*. Madrid: Editorial Real Musical.

Aleman, M. (2006). *Aspectos generales del acompañamiento musical en la clase de danza. Trabajo Fin de Estudios*. Alicante: CSD de Alicante.

Antón, S. (2001). *Música y danza en el teatro breve español representado en la corte, 1650-1700. Análisis de su función en entremeses, bailes dramáticos y mojigangas conservados en la Biblioteca Nacional. Tesis Doctoral*. Directora: Beatriz Martínez. Oviedo: Universidad de Oviedo, Departamento de Historia del Arte y Musicología.

Asociación Española D+I.

(2010). *La Investigación en Danza en España 2010*. Valencia: Mahali.

(2012). *La Investigación en Danza en España 2012*. Valencia: Mahali.

(2014). *La Investigación en Danza en España 2014*. Valencia: Mahali.

- (2016). *La Investigación en Danza en España 2016*. Valencia: Mahali.
- (2018). *La Investigación en Danza en España 2018*. Valencia: Mahali.
- Bayo, H. (2016). “Sistemas de acompañamiento musical en el ámbito docente de la danza clásica”. En *La Investigación en Danza en España 2016*, pp. 289-295. Valencia: Mahali.
- Blanco, N. (2018). “La música para danza de Matilde Salvador”. En *La Investigación en Danza en España 2018*, pp. 303-306. Valencia: Mahali.
- Bond, R. (2001). *Reflections on the collaborative process in five contemporary works for flute and dance. DMA (Doctor of Musical Arts), Thesis*. Director: Jean-Louis Kashy. Arizona: The University of Arizona.
- Cavalli, H. (2001). *Dance and music. A guide to dance accompaniment*. USA: University Press of Florida.
- Cachinero, J. (2010). *Innovaciones melódico-armónicas en la improvisación jazzística. Un recorrido a través de Body and Soul (1935-1945). Tesis Doctoral*. Directora: M^a del Valle de Mora. Jaén: Universidad de Jaén, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Campo, J. (2016). “La *Correpetición*: fundamentos y propuestas para una nueva especialidad”. En *Música Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, pp. 211-271. Madrid: RCSM de Madrid.
- Caro, E.
(2010). *La asignatura de Música en las enseñanzas de Danza. Realidades e interpretación en el contexto del Conservatorio Profesional de Danza “Fortea” de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Expresión Musical y Corporal.
(2012). “La asignatura de Música en las enseñanzas de Danza. Realidades e interpretación en el contexto de un Conservatorio Profesional de Danza”. *La Investigación en Danza en España 2012*, pp. 319-328. Valencia: Mahali. 2012.
- Castro, M.L. (2009.) *Correspondencias... El carácter plástico de las formas de notación; poesía, música y danza. Tesis Doctoral*. Directora: María Sánchez. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Pintura y Restauración.
- Chamizo, M.L. (2010). *Estrategias narrativas de la improvisación en el jazz modal. Tesis Doctoral*. Directora: M^a Inmaculada Postigo. Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad.
- Cleave, M. (2005). *Music Factsheets. Playing for ballet class*. London: Royal Academy of Dance.
- Fiorentino, G. (2009). *Música española del Renacimiento entre tradición oral y transmisión escrita. El esquema de folía en procesos de composición e improvisación. Tesis Doctoral*. Director: Emilio Ros. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Historia del Arte y Musicología.
- García, B. (2009). *Cómo tocar al piano algunos de los bailes populares. Trabajo Fin de Estudios*. Madrid. RCSMM.
- García, H. y Romero, O. (2016). “Tiempo de compromiso motor según el soporte musical en danza”. En *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, pp. 70-94. Málaga: Universidad de Málaga.
- García, P. (2017). “Metodología IEM aplicada a los alumnos de danza”. En *III Congreso IEM. Aportaciones a la educación musical*. Gandía: IEM. 2017.
- González, A.

- (2002). *Música para ejercicios de la Escuela Bolera*. Madrid: RCPD Mariemma de Madrid.
- (2008) *Variaciones y ejercicios para el Acompañamiento Musical de la danza española*. Madrid: CPD Carmen Amaya. 2008.
- González, A. et al. (2011). *El piano en la danza española: investigación musicológica*. Madrid: Alpuerto.
- Heras de las, R. (2011). *Propuesta pedagógica de interacción música-danza para la formación del bailarín. Notación del zapateado flamenco. Tesis Doctoral*. Director: Eduardo Blázquez. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos I, Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Arte.
- Hernández, A.
- (2009). *La danza académica y su metodología. Análisis del movimiento en relación con la estructura musical. Nivel Elemental*. Valencia: Mahali.
- (2014). *La danza académica y su metodología. Análisis del movimiento en relación con la estructura musical. Nivel Medio*. Valencia: Mahali.
- (2017). *La danza académica y su metodología. Análisis del movimiento en relación con la estructura musical. Nivel Medio II*. Valencia: Mahali.
- (2018). “Análisis en compas binario y ternario de contenidos derivados del *rond de jambe par terre*”. En *La Investigación en Danza en España 2018*, pp. 179-182. Valencia: Mahali.
- Hernando, D. (2005). *Articulación rítmica de las principales danzas e interpretación pianística. Trabajo Fin de Estudios*. Madrid. RCSMM. 2005.
- Herrera, L. y Gómez, I.G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. En *Revistas de la Universidad de Granada. Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla, Volumen 41*, pp. 85-104. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Laguna, A.C.G. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observados por un músico de danza. Tesis doctoral*. Director: Tiago Porteiro. Codirectores: Favio Shifres y Ângelo Martingo. Évora: Universidade de Évora.
- Lázaro, A. y Learreta, B. (2010). “La Danza en las Escuelas de Música y Danza”. *La Investigación en Danza en España 2010*, pp. 298-311. Valencia: Mahali.
- Lerma, E. (2008). *Música y danza. Un acercamiento didáctico. Trabajo Fin de Estudios*. Valencia: CSD de Valencia.
- Lloret, M. et al. (2015). “Incidencia del tipo de marcaje del profesorado en la ejecución del alumnado de danza en la asignatura de danza clásica, en relación a la amplitud y proyección del movimiento”. En *Danza, Investigación y Educación. Experiencias interdisciplinares con música, literatura y teatro*, pp. 323-337. Málaga: Libargo.
- Lloret, N. (2018). “*Soundcool*. Herramienta de creación colaborativa para artes escénicas”. En *La Investigación en Danza en España 2018*, pp. 99-100. Valencia: Mahali.
- López, A.
- (2008). “El pianista acompañante en la clase de danza: problemática actual. Ventajas de la utilización de los recursos creativos”. En *Actas del I Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*. Madrid: Enclave Creativa.
- (2009). *La improvisación pianística aplicada al acompañamiento de danza*. Madrid: CRIF Las Acacias.

- (2018). Aplicación de la metodología IEM para el desarrollo de la creatividad musical a través de la improvisación y composición. Director: Félix Labrador. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura.
- Lozano, M. (2016). “Imagen, gestualidad y mimesis musical. Una introducción al acompañamiento pianístico de la danza”. En *IV Encuentro entre el profesorado*. Madrid: Museo Nacional del Prado.
- Martínez, M.L. (2011). *El desarrollo de las enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro. Tesis Doctoral*. Directora: Petra María Pérez. Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Sociología y Antropología Social.
- Molina, E. (2010). *Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op. 25 de Chopin. Tesis doctoral*. Directores: Palmer, A y Calvo, V. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, Facultad de Ciencias del Turismo, Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura y las Artes.
- Moreno, M.D.
 (2005a). “Importancia de la música en la expresión artística de la danza”. En *Revista de música culta Filomúsica, n° 70*.
 (2005b). “La música y la danza disciplinas convergentes: elementos comunes”. En *Revista de música culta Filomúsica, n° 70*.
- Mortes, E e hidalgo, J.J. (2014). “BalletVale+: danza clásica y música para rehabilitación de la parálisis cerebral infantil”. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 455-461. Valencia: Mahali.
- Mortes, Esther *et al.* (2016). “Revisión de BalletVale+; la técnica de la danza clásica y música como complemento en la Rehabilitación (RHB) de la parálisis cerebral infantil (PCI)”. *La Investigación en Danza en España 2016*, pp. 343-353. Valencia: Mahali.
- Muruamendiaraz, N. (2007). *Educación musical y danza tradicional. Un estudio descriptivo. Tesis doctoral*. Directora: M^a de los Ángeles Subirats. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Expresión musical y corporal.
- Palmer, A. (2004). *El azar en las interacciones entre improvisación y composición: rasgos improvisatorios de las formas bipartitas y tripartitas del teclado del Barroco tardío en el desarrollo morfológico de la sonata. Tesis Doctoral*. Director: Enrique Muñoz. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Historia y Ciencias de Música.
- Paz de, A.
 (2006). “La improvisación pianística aplicada al acompañamiento de danza”. En *La Improvisación como sistema pedagógico*. Madrid: IEM.
 (2011). *Acompañamiento pianístico en las clases de ballet*. Valladolid: SLKE Campus Virtual.
- Pérez-Chirinos, C.
 (2014a) *El acompañamiento musical en la clase de danza académica. Un experimento con profesores y estudiantes de danza*”. *Tesis de Master*. Directora: Carmen Giménez Morte. Valencia: Univertitat Politècnice de València.
 (2014b). “La improvisación musical en la clase de danza académica”. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 369-378. Valencia: Mahali. 2014b.
- Ponce de León, L. (2006). *El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas*. Madrid: Editorial CCS.

- Pueyo, C. (2011). *Música en danza. Manual de música aplicada a la danza académica*. Zaragoza: Editorial Prames.
- Real Conservatorio Profesional de Danza Mariemma. (2004). *Metodología de concertación musical de danza. Departamento de Música*. Madrid: RCPD Mariemma.
- Rodríguez, M. (2017) *El acompañamiento pianístico en la danza estilizada: el repertorio español como recurso. Trabajo Fin de Estudios*. Directores: Isaac Tello y M^a Dolores Moreno. Córdoba: CSM Rafael Orozco.
- Romero, E.M.
(2017a). “Investigando al/a la pianista acompañante”. En *Tercio Creciente 11*, pp.93-106. Jaén: Universidad de Jaén.
(2017b). *Repensando la asignatura “Repertorio con pianista acompañante” para un conservatorio del siglo XXI*. Directora: M^a Paz López-Peláez. Jaén: Universidad de Jaén.
- Santamaría, A. y Santamaría, M.A. (2018). “El pianista acompañante de danza: estudio aproximativo a su situación actual”. En *Actas del V Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*, pp. 158-171. Madrid: Enclave Creativa.
- Sastre, J. et al. (2016). “Soundcool: smartphones y tablets para la educación musical, opera *La Mare dels Peixos* y la danza”. *La Investigación en Danza en España 2016*, pp. 275-288. Valencia: Mahali.
- Sawyer, E. *Dance with the Music: The World of the Ballet Musician*. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.
- Shifres, F. y Laguna, A.
(2011). “Indicadores viso-espaciales para la localización del punto de impacto en el acompañamiento musical de danza”. En *Actas X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*, pp. 451-458. Buenos Aires: SACCoM.
(2013). “La co-construcción del marco métrico en la clase de técnica de danza”. En *European review of artistic studies, Vol. 4, n.1*, pp. 76-94. Portugal. 2013.
- Sirera, B. y Sirera, M. (2009). *El piano en la danza. Investigación musicológica*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Soprano, V.A.
(2014). “Ritmo, movimiento y danza en el sistema de Stanislavski: presencia de la rítmica Dalcroze”. *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 67-73. Valencia: Mahali.
(2016). “Danza y plástica en los sistemas de enseñanza de Stanislavski y Dalcroze: huellas, repercusiones y ausencias”. *La Investigación en Danza en España 2016*, pp. 99-106. Valencia: Mahali.
- Tejas, A. (2011). *Técnica de acompañamiento para una clase de danza*. Valladolid: SLKE Campus Virtual.
- Tello, I.
(2010a). “The pianistic accompaniment for the dance. Necessity o a specific study”. En *XXVII Congreso Mundial de Investigación de la Danza*. Córdoba: International Dance Council CID-UNESCO.
(2010b). “La improvisación, recurso creativo necesario para el acompañamiento pianístico de la danza”. En *La Investigación en Danza en España 2010*, pp 255-274. Valencia: Mahali.
(2012a). “Acompañamiento pianístico para la danza en España: situación actual e implicaciones educativas”. En *Actas del I Encontro Ibero-Americano de jovens musicólogos*, pp. 482-495. Lisboa: Tagus Atlanticus.

- (2012b). “Formación del pianista acompañante. Importancia para el desempeño de su función en los conservatorios de danza”. En *Actas del II Congreso Educación e Investigación Musical* (CEIMUS), pp. 463-470. Madrid: Enclave Creativa.
- (2012c). “Acompañamiento a la Danza. Propuesta metodológica implementada en el Conservatorio Superior de Música *Rafael Orozco* de Córdoba”. En *La Investigación en Danza en España 2012*, pp. 311-318 . Valencia: Mahali.
- (2014). “*Acompañamiento a la danza y al teatro musical*. Asignatura implementada en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla: análisis y propuesta didáctica”. En *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 511-520. Valencia: Mahali.
- (2015a). “El piano en la danza: la improvisación como recurso de acompañamiento”. En *IV Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- (2015b). *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo. Tesis Doctoral*. Directora: E. Esteban. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Expresión Musical y Corporal.
- (2016a). “Improvisación y repertorio con piano para danza”. En *Actas del IV Congreso Educación e Investigación Musical* (CEIMUS), pp. 36-44. Madrid: Enclave Creativa.
- (2016b). “Acompañamiento pianístico y música para danza: estado de la cuestión y aportaciones pedagógicas”. En *V Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- (2016c). Panorama pedagógico internacional del acompañamiento con piano para danza: revisión de los planes de estudios superiores de música fuera de España. En *La Investigación en Danza en España 2016*, pp. 297-304. Valencia: Mahali. 2016c.
- (2016d). “Acompañamiento pianístico para danza en los conservatorios de música españoles normativa aplicable”. En *Música Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, pp. 181-192. Madrid: RCSM de Madrid.
- (2017a). “Creatividad e improvisación en el acompañamiento de danza: propuesta didáctica para *battement tendu*”. En *AV Notas Revista del Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén*, pp. 26-35. Jaén: CSM Andrés de Vandelvira.
- (2017b). “*El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*”. En *Revista de Musicología*, pp. 332-340. Madrid: Sociedad Española de Musicología, SEdeM.
- Terres, D.R. (2013). *Modern collaborations: Vivian fine’s work with Doris Humphrey and Marta Graham. MM (Master of Music) Thesis*. Director: Denise Von Glahn. Florida: The Florida State University.
- Tolmos, A. (2006). *Improvisación pianística. Potencial de la creatividad e improvisación en el primer ciclo de grado medio de la titulación superior de piano. Propuesta metodológica. Tesis Doctoral*. Directora: Pilar Lago. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
- Vallés, L.
- (2014). “El acompañamiento al piano (V)”. En *Revista ArsEduca n° 8*. Valencia: CPM de la Vall d’Uixó.
- (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español. Tesis Doctoral*.

Director: J.M. Peñalver. Castellón: Universitat Jaume I, Departamento de Educación.

- (2018). "Retos del pianista acompañante". En *Actas del V Congreso Educación e Investigación Musical* (CEIMUS), pp. 195-208. Madrid: Enclave Creativa.
- Vernia, A.M. et al. (2014). "El movimiento corporal en el músico. Una necesidad formativa para la mejora de las habilidades sociales en el músico". *La Investigación en Danza en España 2014*, pp. 447-454. Valencia: Mahali.
- Vicente, G. (2009). *Movimiento y danza en educación musical: un análisis de los libros de texto de educación primaria. Tesis Doctoral*. Director: Ramón Mínguez. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Wong, Y.S. (2011). *The art of accompanying classical ballet technique classes. DMA (Doctor of Musical Arts) Thesis*. Essay Supervisors: Rene Lecuona and Deanna Carter. Iowa: The University of Iowa.

Discografía referenciada

- Carmona, L. (2000). *Piano para Danza. Volumen 3*. Madrid: Infinity Estudios.
- Dickson, G. (1992). *Music for Ballet Class. Volumen I*. Madrid: Graham Dickson-Place Music.
- Gallastegui, J. (1987). *Piano Music for Ballet Class*. New York: Sugal Records.
- Harris, L. (2004). *The Lisa Harris Collection*. Seattle: Tenacious Productions.
- Institut del Teatre. (2013). *Música per a dansa. Col·lectiu d'instrumentistes de l'Institut del Teatre*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Maeso, J. (1992). *Música para clases de ballet*. Madrid: Hyades Arts.
- Paz de, A. (2015). *15 años de música*. Córdoba: edición propia.
- Rouco, S. (1999). *Mi música*. Buenos Aires: DeAsmundis.
- Tejas, A. (2013). *Ballet Music for Advanced Class VI: Evolution of Movement*. Londres: Aliucha Music.

Webgrafía referenciada

- URL1: Dickson, G. *Datos del compositor*. En <http://www.musicgdp.com/webdoc07.htm>
- URL2: *Conservatorio Virtual de la Sociedad Liszt-Kodaly de España*. En <http://www.slke.org/campus.virtual/cursos-disponibles/cursos.html>
- URL3: Bernal, A. *Estrategias del pianista acompañante en una clase de ballet en la bar*. En http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_19.html
- URL4: *CPD Antonio Ruiz Soler de Sevilla*. En <http://www.conservatoriodanzasevilla.com/>
- URL5: *Institut del Teatre de Barcelona*. En <http://www.institutdelteatre.cat/>
- URL6: *RCSM de Madrid*. En <http://www.rcsmm.eu/estudios/plan-de-estudios/?m=2&s=11>
- URL7: *CSM "Rafael Orozco" de Córdoba*. En <http://www.csmcordoba.com/plan-de-estudios-loe/485>
- URL8: *CSM "Manuel Castillo" de Sevilla*. En <http://consev.es/wp-content/uploads/2012/11/programaciones-12-13/tello/ACOMPANAMIENTO-A-LA-DANZA-Y-AL-TEATRO-MUSICAL-I-12-13.pdf>

- URL9: *Taller de acompañamiento pianístico para la clase de danza.* En <http://www.conservatoriolucena.es/index.php/11-noticias/81-taller-de-acompanamiento-pianistico-para-la-clase-de-danza>
- URL10: *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.* En <http://www.conservatoiredeparis.fr/en/disciplines/disciplines/>
- URL11: *National School of Performing Arts of Denmark.* En <http://scenekunstskolen.dk/en/musical-accompaniment-dance-mad>
- URL12: *Royal Conservatoire of Scotland.* En <http://www.rcs.ac.uk/postgraduate/masters-music-mmus/piano-dance/>
- URL13: *University of Arizona - College of Fine Arts.* En <http://cfa.arizona.edu/>
- URL14: *Royal Academy of Dance of London – Music.* En <http://www.rad.org.uk/more/music>
- URL15: *Canada's National Ballet School.* En <http://www.nbs-enb.ca/default.aspx>
- URL16: *Licenciado en Música. Universidad Autónoma de Chihuahua.* En http://www.uach.mx/academica_y_escolar/carreras/planes/2008/11/04/licenciado_en_musica/
- URL17: López, A. *Toca lo que quieras. Una invitación comprometida.* En <http://www.docenotas.com/129970/toca-lo-quieras-una-invitecion-comprometida/>
- URL18: *III Congreso IEM. Pasado, presente y futuro.* En <http://www.congreso.iem2.com/informacion/>
- URL 19: *Congreso CEIMUS V.* En <https://ceimus.es/congresos-antteriores/ceimus-v>
- URL 20: *Propuesta curricular para la inclusión del piano acompañante como pregrado en música.* En <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/13066>
- URL21: *Institut del Teatre. Foro de Pedagogía.* En <http://www.gestorcultural.org/images/agenda/document1549475794.pdf>
- URL22: *Curs d'acompanyament musical del moviment en les arts escèniques.* En <http://www.institutdelteatre.cat/ca/pl294/estudis/id47/curs-d-acompanyament-musical-del-moviment-en-les-arts-esceniques.htm>
- URL23: *Base de datos de Tesis Doctorales. TESEO.* En <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>
- URL24: *XXVII Congreso Mundial de Investigación de la Danza. CID-UNESCO.* En http://consejointernacionaldeladanza.org/web/index.php?option=com_content&view=category&id=12&layout=blog&Itemid=26
- URL25: *Musicología creativa.* En <http://www.musicologiacriativa.com/presentacin>
- URL26: *Congreso CEIMUS II.* En <http://ceimus.es/congresos-antteriores/ceimus-ii>
- URL27: *Congreso CEIMUS IV.* En <http://ceimus.es/programa>
- URL28: *IV Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación.* En <http://congresointernacionaldedanza.es/wp-content/uploads/2015/03/Distribuci%C3%B3n-comunicaciones-2015-1.pdf>
- URL29: *V Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación.* En http://uma.mentesocial.es/wp-content/uploads/2016/05/Distribucio%CC%81n_comunicaciones-2016-.pdf
- URL30: *CSD Ángel Pericet de Málaga.* En http://www.csdzanzamalaga.com/?page_id=62
- URL31: *CSD María de Ávila de Madrid.* En <http://www.csdma.es/>
- URL32: Domingo, A. *Piano y danza.* En <http://pianoydanza.blogspot.com.es/>
- URL33: Gascón, O. *Musical point.* En <http://www.musicalpoint.es/post.php?id=112>
- URL34: Cabrera de Lara, A. *Arteproyecto.* En <http://www.arteproyecto.com/blog/>

- URL35: Cardozo, S. *Danzaria*. En <http://danzariablog.blogspot.com.es/2014/04/tesis-doctorales-de-danza-i-por-sergio.html>
- URL36: Martínez, A.M. *Breves notas sobre el piano improvisado para danza*. En <http://es.paperblog.com/breves-notas-sobre-el-piano-improvisado-para-la-danza-1502875/>
- URL37: Martínez, A.M. *De la creatividad al piano*. En <http://elblogdelacreatividadalpiano.blogspot.com.es/2015/02/video>
- URL38: Moreno, M.D. *La música y la danza disciplinas convergentes: elementos comunes*. En <http://www.filomusica.com/filo70/danza.html>
- URL39: Estébanez, A. *La bibliodanza*. En <http://www.ciudaddeladanza.com/bibliodanza/ballet-clasico/manual-de-iniciacion-al.html>
- URL40: Hurtado, D. *El ballet también es una disciplina*. En <http://loveballetmexico.blogspot.com.es/>
- URL41: Sánchez, M. *ABC Danzar*. En <http://abcdanzar.blogspot.com.es/2012/08/la-musica-y-la-clase-de-ballet.html>
- URL42: Doval, M. *María Doval Ballet*. En <https://mariadoval.wordpress.com/>
- URL43: Maclver, K. *Classical and ballet pianist*. En <http://www.balletmusicforclass.com/blog>
- URL44: Wen Yang, H. *Moving notes*. En <http://movingnotes.sg/dacomp>
- URL45: Lloret, M., Plana, N., Mateu, M. *Incidencia del tipo de marcaje del profesorado en la ejecución del alumnado de danza, en la asignatura de danza clásica, en relación a la amplitud y proyección del movimiento*. En <http://congresointernacionaldedanza.es/wp-content/uploads/2015/03/Distribuci%C3%B3n-comunicaciones-2015-1.pdf>
- URL46: *IMPULSTANZ. Vienna International Dance Festival*. En <http://www.impulstanz.com/>

MÚSICA Y NARRACIÓN. UNA SÍNTESIS DE LAS TEORÍAS NARRATIVAS APLICADAS A LA MÚSICA

MUSIC AND NARRATION. A SYNTHESIS OF SOME NARRATIVE THEORIES APPLIED TO MUSIC

Julieta Moliné

Escuela Provincial de Música de Rosario-Argentina

RESUMEN

Tomando como ejemplo nuestra experiencia como intérpretes de música académica, en este artículo nos proponemos reflexionar sobre las estrategias narrativas aplicadas a la construcción de una interpretación musical que resulte interesante y original. Como marco metodológico hemos optado por realizar un contrapunto entre textos de los siguientes autores: Umberto Eco, Jean Jacques Nattiez, Michel Chion, Carolyn Abbate, Fred- Everett Maus, Susan Mc Clary, Lawrence Kramer y Edward Cone. Los ejes temáticos que atraviesan este trabajo son: la relación entre música y lenguaje, y la relación entre teoría y práctica musical.

Palabras clave: interpretación musical; narración; voz narrativa; gesto

ABSTRACT

As interpreters of academic music and taking as an example our own experience, in this article, we attempt to bethink narrative strategies applied to the construction of an interesting and original musical interpretation. As methodological framework we choose to make a counterpoint between texts by the following authors: Umberto Eco, Jean Jacques Natties, Michel Chion, Carolyn Abbate, Fred-Everett Maus, Susan Mc Clar, Lawrence Kramer and Edward Cone. The thematic axes in this work are: the relationship between music and language and the relationship between theory and musical practice.

Keywords: musical performance; narration; narrative voice; gesture

INTRODUCCIÓN

Según el profesor europeo y crítico de la cultura George Steiner (2003), “la música ha tenido siempre su propia sintaxis, su propio vocabulario y sus propios medios simbólicos. (...) Sin embargo, en las formas clásicas de la organización musical hay cierta gramática o articulación temporal que tiene analogías con el lenguaje” (p. 28).

En mi experiencia como intérprete de música académica recuerdo que varios profesores de instrumento y de música de cámara han recurrido a las imágenes o a las analogías con la literatura para enriquecer los recursos interpretativos. Otros docentes, en cambio, mencionan o se refieren “al gesto musical” de determinado pasaje instrumental. De mi experiencia con el trabajo camarístico compartido con cantantes, me queda el registro de la referencia que ellos tienen en el texto de la obra musical, texto entendido no sólo en cuanto al significado sino también como fuente de sonoridad. De alguna manera, los intérpretes de música puramente instrumental, es decir, sin texto, estamos solos en la tarea de interpretar una obra musical, ya que no disponemos de la compañía o de la guía del texto. Incluso podríamos decir que algunos profesores tratan de compensar esa falta agregándole texto a la música que no la tiene, como, por ejemplo, la clarinetista y docente canadiense Michèle Gingrás (2006), quien aporta esta herramienta pedagógica para abordar las cuestiones en lo que respecta a la inflexión, carácter y dirección de la frase musical.

En su libro *El sonido*, el compositor francés Michel Chion (1999) se refiere a las especificidades onomatopéyicas de una lengua, es decir, al cratilismo: “Llamamos cratilismo a esa teoría tenaz que quiere ver en la palabra una imitación sonora en línea recta del concepto o de la cosa”. Y agrega que “el cratilismo funciona en los dos niveles de lo visual y lo sonoro, ya que la letra se ve como una imitación visual de lo que describe la palabra, y el sonido como una imitación sonora, y ambos niveles se vinculan mediante el principio de escritura fonética” (p. 102-103).

Hasta aquí hemos detallado varios ejemplos en donde se emplean estrategias narrativas asociadas con la organización del discurso dentro del lenguaje verbal, en tanto esquemas o herramientas didácticas aplicables al discurso musical. Las mismas tendrían como objetivo dar forma a este último durante la búsqueda, preparación y construcción de una interpretación musical que resulte interesante y original. Pero estos recursos, más allá de sus posibles beneficios pedagógicos, ¿tienen algún fundamento teórico?

Teniendo en cuenta que la situación descripta anteriormente se refiere a mi experiencia personal como intérprete de clarinete, creo oportuno considerar las relaciones que puedan establecerse con respecto al libro de Umberto Eco *Interpretación y sobreinterpretación* (1995). En el presente trabajo me propongo analizar los artículos sobre narratología musical de Carolyn Abbate (2002), Susan Mc Clary (2003), Lawrence Kramer (2003) y Fred Everett Maus (2003) en relación al libro de Eco. Los problemas que el estudio de este tema presenta fueron abordados con anterioridad por Jean- Jacques Nattiez (1990) en su artículo *¿Podemos hablar de narratología musical?*. Los autores antes mencionados, han profundizado o extendido sus reflexiones sobre la narratología musical, pero continuando, o divergiendo con respecto al marco teórico formulado por Nattiez. Por lo tanto, es necesario comenzar con una pregunta fundamental: ¿cuáles son los problemas metodológicos que plantea entonces Nattiez?

IMPULSO NARRATIVO Y GESTO

Nattiez (1990) considera el concepto de narración musical como una metáfora a la cual recurrimos para intentar especificar el flujo de la música a través del tiempo. Comparte con Abbate (2002) la consideración de que la narración es una enunciación y al mismo tiempo una actuación. Para él, la analogía entre narración literaria y música puede existir porque existe también un lector que reconstruye el texto imaginado por el autor o contado por el narrador.

La música posee la capacidad de hacer tres tipos de referencias extrínsecas: la espacio-temporal, la cinética y la afectiva. Es la dimensión sintáctica temporal de la música la que nos incita a hablar de discurso musical. Pero esa dimensión es sólo lineal: la música no tiene tiempo pasado y es por esto que las conexiones pueden situarse sólo en el nivel del discurso y no en el nivel de la historia.

En el caso específico de la música, la experiencia de la escucha está atravesada por lo que Nattiez (1990) denomina “impulso narrativo”, es decir, el afán de completar con palabras lo que la música no puede decirnos. Pero la música, citando las palabras de Adorno, es una narración que no cuenta nada. De ahí que muchos autores, como por ejemplo Adorno y Cone (1974), utilicen la palabra gesto¹. Habitualmente la definición de gesto incluye un aspecto de expresión o intención e implica un movimiento. Fred- Everett Maus (1998) sostiene que ciertos autores como Kivy describen los eventos musicales interpretándolos como declaraciones o gestos, y al considerarlos como declaraciones o gestos, proporcionan la base para la atribución de emoción.

En sus análisis musicales Lawrence Kramer (2003), musicólogo estadounidense orientado hacia la Nueva Musicología, vincula la noción de gesto en relación al tiempo. Kramer (2003) distingue entre el tiempo gestual y el tiempo de la obra y es mediante esta distinción como explica la diferencia entre discurso e historia (narración). El tiempo gestual es producto de cómo opera “el fuera de contexto”, la capacidad de los gestos musicales de implicar cierta función cuando son considerados fuera de contexto. La cualidad cadencial es un ejemplo. El tiempo de la obra es una cuestión del orden en que esos eventos ocurren en una composición. Entonces, por ejemplo, la repetición es construida como un regreso, en el nivel del discurso, a la misma parte de la historia (narración). Por lo tanto, el tiempo gestual, el orden que puede reconstruirse a partir de las cualidades de las acciones musicales, equivale a ordenar en una historia, pero el tiempo de la obra es el ordenamiento de esos eventos en el discurso.

En su libro *La voz del Compositor* Edward Cone (1974) desarrolla la imagen de la música como una forma de declamación, que puede ser comparada con las declamaciones verbales tanto del discurso corriente como del discurso literario. Cone (1974) toma el concepto de gesto presente en la poesía dramática, en donde el significado de la palabra pierde protagonismo favoreciendo la manera en que esa palabra es pronunciada, dicha, expresada. Es este aspecto gestual de la declamación el que es simulado y simbolizado por la música. En el caso de la música vocal, la declamación enfatiza las potencialidades gestuales de la palabra. La música instrumental, carente de contenido verbal intrínseco, constituye un medio de puro gesto simbólico. En efecto, en la música la declamación simbólica es gesto simbólico. Cone (1974) sostiene que ese gesto posee contenido expresivo el cual depende de su contexto, pero, privado de este último, el gesto no expresa nada, es sólo potencial expresivo.

Para Carolyn Abbate (2002), “ciertos gestos experimentados en la música constituyen una voz narrativa” (p. 211) y agrega: “la voz narrativa (...) no es meramente una imitación instrumental del canto, sino que más bien está marcada por múltiples contrastes respecto a la música que la rodea.” (p. 212). La voz narrativa “se define no por *aquello* que narra, sino más bien por su vuelo audible desde el continuo que la envuelve. Esta voz no necesita permanecer inaudible, a pesar del hecho de que es *desconocida*” (p. 228).

Aquí encontramos dos conceptos que se remontan a las teorías de Cone (1974). Uno es la idea del contexto, que en Abbate (2002) aparece como un continuo, en relación directa con el tiempo presente, y el otro es el concepto de “voz”. Este último se origina en la idea de “voz del compositor” desarrollada por Cone (1974) en tanto “inteligencia resonante” que estaría presente en toda composición musical. Sin embargo, Abbate (2002) se aparta en

¹ Otro autor que menciona la palabra “gesto” para describir un tema musical es Kivy. En su libro *The Corded Shell*, sostiene que “sólo un momento de reflexión en la manera en que hablamos de la música revelaría, yo pienso, que tan profundamente animista realmente es nuestra percepción. Un tema musical es frecuentemente descrito como un gesto (...) necesitamos escuchar un patrón auditivo como vehículo de expresión, una expresión o un gesto, antes de percibir su expresividad.” Citado por Fred- Everett Maus, 1988, p. 73.

seguida de esa imagen autorial central única que Cone (1974) propone. Para Abbate (2002) son las voces de la música, “múltiples y descentradas localizadas en varios cuerpos invisibles” (p. 200-201), las que resuenan en tanto voces no cantadas. Como la música existe en tiempo presente como fuerza física sensorial, Abbate (2002) afirma que la música está viva. Con esta afirmación supera las analogías con los textos escritos y las críticas de los post-estructuralistas. Al estar viva, la música tiene la potencialidad de suponer un cuerpo o cuerpos como origen, por lo que tomando esta idea del filósofo francés Roland Barthes, Abbate (2002) define la fuente de las voces no cantadas como “algo extra en la música concebido como cuerpo vibrante con sonido musical, que no es el cuerpo de ningún intérprete en particular” (p. 200).

Como vemos el concepto de voz que desarrolla Abbate (2002) es complejo. Su entramado se articula también con la idea de narración musical en donde según su postura intervienen el sujeto, el narrador y la voz narrativa posibilitando los distintos niveles de narración. En síntesis, mediante la idea de distancia discursiva en tanto señal sonora de las voces de la música, Abbate (2002) encamina una posible respuesta sosteniendo que la música no es narración, pero posee momentos narrativos.

Retomando la postura de Nattiez (1990), con varios puntos de contacto con la argumentación desarrollada por Abbate (2002), si estamos tentados a hablar de la música en términos de narración, es porque la música comparte con ésta última el hecho de que en ella los objetos o temas se suceden y esta linealidad constituye una incitación al impulso de narrativizar la música. Al igual que la narración, la música posee ciertas capacidades de evocación imitativa que la hacen capaz de imitar una narración sin que sepamos jamás cuál es el contenido de su discurso (Nattiez, 1990, p. 88-89).

Hasta aquí hemos visto de qué manera las problemáticas referentes a la música han sido elaboradas y desarrolladas por distintos autores. Especialmente las relacionadas con el aspecto temporal de la música, es decir con su fluir a través del tiempo, las relacionadas con el contenido o significado de la misma y su articulación con la noción de gesto con posible contenido expresivo, y las relacionadas con la corporeidad de la música mediante la idea de voz narrativa.

Como veremos, de entre todos estos autores, Carolyn Abbate (2002), Fred-Everett Maus (2003), Lawrence Kramer (2003) y Susan Mc Clary (2003), la que más se acerca a la postura de Nattiez (1990) es Carolyn Abbate (2002). En el grupo de los partidarios de la narratología podríamos incluir a Kramer (2003) y a Maus (2003). Susan Mc Clary (2003), musicóloga estadounidense orientada junto con Kramer (2003) hacia la Nueva Musicología, tiene una postura particular: estudia la música como discurso social y como constructo cultural. Sus escritos están atravesados por su posición netamente feminista y su marco teórico le sirve de soporte para analizar las convenciones sociales según ella implícitas en las obras musicales. Como resultado, “lo puramente musical”, la música como fenómeno sonoro que existe en tiempo presente es dejada de lado. Es precisamente esta una de las críticas más duras que reciben tanto ella como Lawrence Kramer de parte de Carolyn Abbate (2004), quien sostiene que es absurdo y casi ridículo sostener esas especulaciones mientras estamos tocando o absorbiendo en la escucha de una música que está materialmente presente.

A modo de ejemplificación de la importancia de este punto y de la vigencia de las ideas de Carolyn Abbate en relación con la *performance*, Martin Fröst (2003), reconocido clarinetista sueco, en una entrevista ante la pregunta del entrevistador acerca de qué es lo que piensa durante sus *performances*, responde: “En realidad uno no piensa demasiado. Si pensamos nos alejamos de nuestro centro. La mejor manera de estar durante la *performance* es vivir el presente, estar aquí y ahora en el momento creativo y no escaparse de eso”. Más adelante afirma que actualmente el mundo de la música se ha vuelto muy perfeccionista. El momento en el que se siente verdaderamente conmovido por la *performance* de cualquier

instrumentista es cuando siente que la voz humana aparece, se hace verdadera: “la frágil voz humana que aparece, ése es el gran momento”, sostiene a modo de síntesis².

No obstante las críticas antes mencionadas, Mc Clary (2003) explora las cuestiones de identidad y género aplicadas al análisis musical de la tercera sinfonía de Brahms. El título de su trabajo es bastante polémico porque parte de dos conceptos que tienen históricamente una carga conflictiva: la idea de lo narrativo y de lo absoluto en la música. Mc Clary (2003) considera la sinfonía como un “constructo cultural³”, como “objeto que nos cuenta algo sobre los valores del momento histórico del cual surgió, y de las generaciones posteriores que encontraron sentido en tales obras” (p. 157). Para Mc Clary (2003), el examinar las ideas paranoicas referentes al género y a la raza permite entender cómo estas narrativas se extendieron afectando las construcciones supuestamente abstractas de Brahms y prevalecen en la sociedad occidental reproducidas por las sinfonías. También menciona que el hecho de considerar la música como una manifestación de orden puro, atenúa las contradicciones ideológicas de esta música. En la tercera sinfonía de Brahms, la tonalidad y la forma sonata están en un estado de crisis narrativa ocasionada por las restricciones de los procedimientos tonales y las convenciones formales del s. XIX.

Quizás la interpretación de Susan Mc Clary (2003) sea posible hoy ya que, como sostiene Pierce, el paradigma mínimo de aceptabilidad de una interpretación se establece sobre la base de un consenso de la comunidad, lo que Eco (1995) llama una “garantía factual” (p. 165), es decir, la garantía proporcionada por el consenso de la comunidad. Existe una cadena de controles y revisiones a los cuales toda interpretación se somete para lograr el consenso cultural, y esto es lo que Stefan Collini llama “darwinismo cultural” (citado por Eco, 1995).

Lawrence Kramer (2003) continúa la línea feminista sugerida por Mc Clary (2003) al desplazar el énfasis puesto en la construcción de la narratividad desde el punto de vista del conocimiento al del poder, considerando la narración como vehículo de aculturamiento o como medio de resistencia a ella. Para Kramer (2003), los elementos narrativos de la música representan fuerzas estructurales, pero fundamentalmente fuerzas de significaciones sociales y culturales.

LA FIGURA DEL NARRADOR MUSICAL, DEL OYENTE Y LOS ARQUETIPOS ARGUMENTALES EN LOS TRABAJOS DE KRAMER Y MAUS

Según Kramer (2003), en relación con la narración, la música puede desempeñar una función crítica, realzativa o de suplemento, pero no puede narrar por derecho propio, lo cual hace irrelevante el problema de la figura del narrador. Sin embargo, no resulta tan sencillo descartar este problema ya que según él está oculto a lo largo de todo este planteo teórico. Kramer (2003) interpreta el concepto de “voz del compositor” de Cone (1974) como una idealización o racionalización de la práctica de considerar al compositor como una especie de narrador fantasma. Kramer (2003) define a la voz del compositor como un cruce de retórica e historia, como una estrategia destinada a humanizar la actividad impersonal que escuchamos en la música y mediante esta estrategia se excluyen las voces del otro, las voces que no corresponden a la autoridad del compositor.

² Fröst, Martin, entrevista Verbier Festival 2013, en *medici.tv*, 27 de agosto, 2003, video, (04.33), <https://www.youtube.com/watch?v=1aZpwGYd9z4>

³ Cf. Eco, Umberto, *Interpretación y sobreinterpretación*, p. 26. Resulta interesante relacionar este concepto de “constructo cultural” con el de “darwinismo cultural” mencionado por Collini en su análisis sobre la postura interpretativa de Eco. Collini se refiere a las interpretaciones que se mantienen o sobreviven al paso del tiempo sin perder el rasgo de considerarse satisfactorias: “Algunas lecturas demuestran con el tiempo ser satisfactorias para la comunidad relevante”.

Fred-Everett Maus (1991), en su artículo *Música y narrativa*, describe al narrador musical como una sombra proyectada por el oyente, un agente desprovisto de rasgos como la inteligencia invisible que guía el montaje de una película. Y sostiene que si existe la posibilidad de entender la música según el modelo del drama (teatro), es decir como una presentación secuencial del mundo en donde los eventos de la historia (narración) son percibidos directamente, en ese caso la idea del narrador no tiene ningún sentido (p. 34).

El título del artículo de Maus (2003): *Narración, drama y emoción en la música instrumental*, resume los temas que había abordado anteriormente en otros trabajos, pero agrega, convenientemente, la cuestión de la emoción. Sin embargo, este tema no está desarrollado con profundidad en su artículo. Las ideas que aporta no son novedosas y cae en la trillada dicotomía estética entre los aspectos emocionales y técnico-formales de la música, por lo cual hace que nos preguntemos si la inclusión de este término en el título está justificada, más allá de la conveniencia publicitaria que pueda reportarle. Una de las conclusiones a las que llega, citando en realidad a Cone (1974), es que las emociones no reproducen emociones descritas o expresadas en la obra, sino que resultan de la cognición de la obra en el tiempo por parte de los oyentes (p. 102). En este sentido, la emoción estaría relacionada con la manera en que el compositor presenta la información estructural en la música instrumental al oyente.

El musicólogo estadounidense Anthony Newcomb aplicó las teorías narratológicas de Vladimir Propp, Roland Barthes y Paul Ricoeur al campo de la música. El concepto de los arquetipos argumentales que Maus (2003) menciona en su artículo proviene de los análisis de Newcomb. La idea del arquetipo argumental se remonta a las teorías de Vladimir Propp, aunque este dato es omitido por Maus (2003). El “arquetipo argumental” es más bien una “sencilla evolución psicológico-dramática” que abarca toda una estructura de varios movimientos, una “serie habitual de estados mentales” (p. 104). Las analogías de Newcomb con la narrativa brindan un enfoque que incluye tanto los aspectos formales y técnicos de la música como los emotivos. Sin embargo, para Maus (2003), no constituye una alternativa definida a la dicotomía presente en la estética musical y agrega: “Newcomb parece proponer algo semejante a una traducción de observaciones técnicas en rasgos emocionales, descubriendo entonces que estos rasgos emocionales dan lugar a series narrativas” (p. 110).

Leo Treitler es otro de los teóricos importantes señalados por Maus especialmente en su artículo. De acuerdo con Maus, la característica más llamativa del trabajo de Treitler, es la atribución de cualidades de agente independiente a un fragmento de un tema musical, lo que denomina agente dramático. Otro aspecto que Maus (2003) pone en relieve de los análisis de Treitler es que dejan al descubierto que las analogías entre música y narrativa se basan en la “capacidad de los oyentes de antropomorfizar la música en modos múltiples e interrelacionados, no sólo mediante la atribución de emociones” (p. 110). Además, Maus (2003) agrega que “la música puede crear efectos narrativos o dramáticos sin crear personajes decididamente individualizados” (p. 110).

NARRACIÓN COMO ENUNCIACIÓN Y ACTUACIÓN

Volviendo a las ideas desarrolladas por Carolyn Abbate (2002), al comienzo de su artículo *Las voces de la música* distingue dos niveles de la narración: la enunciación narrativa y la actuación musical. Estos dos aspectos ya habían sido desarrollados por Fred-Everett Maus en sus artículos: *Music as Narrative* (1991) y *Music as Drama* (1998). Carolyn Abbate (2002) les da un giro distinto profundizando aún más su análisis, tomando como marco teórico el trabajo de Poizat sobre los niveles vocales de la ópera. Abbate (2002) define su postura y reconoce que lo que actúa en el oyente no es la historia sino el acto de contarla, el acto de narrar, dándole importancia al texto de la música, pero el texto entendido como

performance: “el drama, en el sentido de acontecimientos representados, es el concepto literario que parece más adecuado para la descripción musical” (p. 199).

Anteriormente Abbate (2002) ya había criticado el análisis musical tradicional por su orientación hacia la partitura escrita y por su despreocupación de la música como actuación (*performance*), literal o figurada. Además, Abbate advierte seriamente sobre el problema que acarrea la lectura de la música como argumento, definiéndolo como la promiscuidad interpretativa del análisis argumental. Por su parte, Nattiez (1990) afirma que la música es el pretexto para los comportamientos narrativos por parte de los oyentes. ¿Cómo limitar entonces esos impulsos? ¿Cómo evitar la promiscuidad interpretativa?

Umberto Eco (1995) reconoce en la *intentio lectoris* los incontrolables impulsos del lector, es decir, la iniciativa del lector de hacer una conjetura sobre la intención del texto, pero sostiene que “entre la inaccesible intención del autor y la discutible intención del lector existe la transparente intención del texto, que desaprueba una interpretación insostenible” (p. 92). Podríamos afirmar que una interpretación se sostiene como válida gracias a la coherencia interna del texto.

Quizás la postura de Eco (1995) sea menos conflictiva que la de Abbate (2002) y la de Nattiez (1990), ya que considera que la interpretación es indefinida: “el intento de buscar un significado final e inaccesible conduce a la aceptación de una deriva o un deslizamiento interminable del sentido” (p. 43). Pero esto no implica afirmar que todo sirve. Eco (1995) considera que una interpretación determinada de un texto comprende: su manifestación lineal, el lector que lee desde un punto de vista de un nivel de expectativas dado y la enciclopedia cultural que engloba un lenguaje concreto y la serie de interpretaciones previas de ese mismo texto.

Eco (1995) hace una distinción entre la intención del lector, la intención del texto y la intención del autor. Entre la intención del lector (*intentio lectoris*) y la intención del texto (*intentio operis*) se establece un juego dialéctico. La intención del autor puede ser la de un autor empírico (en el caso de que el autor esté vivo y pueda responder preguntas sobre las múltiples interpretaciones de su texto), autor liminar o en el umbral (figura fantasmal que se ubica en el límite entre la intención de un ser humano determinado y la intención lingüística mostrada por una estrategia textual), autor modelo (no es empírico, definido como una estrategia textual explícita que en última instancia coincide con la intención del texto).

Según Richard Rorty (1995), el filósofo estadounidense que indagó en los problemas de sentido generados por la interpretación textual, Eco (1995) piensa en la intención del texto más como producción de un lector modelo, que incluye un lector con derecho a intentar infinitas conjeturas. Adoptando una posición más escéptica, Rorty (1995) cuestiona la coherencia del texto como controladora de las posibles interpretaciones, simplemente porque no considera que esta coherencia interna sea algo que el texto tenga antes de ser descrito. Para reafirmar su postura cita una frase del mismo Eco: “el texto es un objeto que la interpretación construye en el curso del esfuerzo circular de validarse a sí misma sobre la base de lo que construye como resultado” (p. 113).

CONCLUSIONES

En este trabajo la experiencia personal y el camino recorrido en nuestra formación como intérpretes han sido tomados como ejemplos para reflexionar sobre cómo se produce el proceso de validación y traslado de estrategias narrativas que puedan aplicarse a la interpretación musical. Los ejes temáticos que atraviesan este artículo son los mismos que han estado presentes a lo largo de toda la historia de la música: la relación entre la práctica y la teoría musical, por un lado, y la relación entre lenguaje y música por otro.

Sin duda, el aspecto temporal de la música ha sido uno de los factores que ha permitido y estimulado la analogía y extrapolación de estrategias narrativas propias del

discurso literario a las prácticas musicales. Es decir, la construcción inseparable de la música del devenir temporal.

La música comparte junto con la sintaxis latina el principio de irreversibilidad temporal. Al igual que la sintaxis, la música se construye en el tiempo, transcurre y respira en el tiempo. Sin embargo, su permanencia es escurridiza y efímera. Aunque la música ha tenido su propia sintaxis, vocabulario y medios simbólicos, la organización temporal de la experiencia musical ha sido uno de los caminos que han alimentado los paralelismos con el lenguaje.

Con respecto a los textos contrapuestos en este artículo, si la intención del texto y la intención del autor se confunden en la figura del autor modelo propuesta por Eco, podríamos trasladar el concepto de la voz del compositor de Cone (1974) a la intención del texto. Pero aquí nos encontramos con la contradicción de que la voz del compositor como la concibe Cone, es una voz monológica y monofónica, mientras que Eco (1995) es partidario de las múltiples interpretaciones de un texto. En este sentido quizás podríamos pensar la postura de Eco más próxima a la de Abbate (2002), en cuanto a la resistencia de esta última “a la imagen autorial central y hegemónica del compositor” (p. 197).

Tanto el trabajo de Abbate (2002) como el de Eco (1995) constituyen intentos por clarificar figuras o procesos que son complejos. Podríamos pensar que en el análisis que hace Abbate (2002), la figura del narrador y la de la voz narrativa se confunden, mientras que la figura del sujeto tiene unos límites más definidos. Algo similar ocurre con la teoría de Eco (1995), en donde la intención del texto y la del autor se mezclan en la última instancia de la validación hermenéutica. La intención del lector es una figura de contornos mucho más claros.

Chion (1999) sostiene que “el sonido es la presencia fantasma de una “cosa”. Una cosa definida como objeto sonoro, es decir, un cuerpo imaginario que habita las tres dimensiones del espacio, posee un volumen, una masa, una velocidad y una densidad. La cosa es plástica, cambia continuamente, sus contornos vuelven a definirse y a precisarse a medida que avanza la historia del sonido. Y “el sonido de esta cosa, o ser, no se podrá percibir de otro modo que como su sombra proyectada” (p. 167-168).

La dificultad y complejidad del problema abordado por estos autores comienza a percibirse ya desde la superficie, en el uso de palabras tales como “fantasma”, “sombra”, “desconocida”, “imaginario”. Palabras que podrían hacer referencia a un objeto o percepción concreta sólo de manera indirecta, pero que remiten a una presencia, una presencia difícil de definir, de explicar, de delinear. Una presencia invisible, pero sonora, que posee una corporeidad que se manifiesta en la manera en que nos toca o golpea en tanto fuerza física, que para algunos autores se materializa en la voz narrativa y que tiene la facultad de poder conmovernos y emocionarnos en algunos momentos. Una presencia que es efímera, pero que nuestra memoria atesora como la huella de lo inefable.

Hemos hecho un breve recorrido por las teorías narrativas aplicadas a la música intentando establecer conexiones que puedan aplicarse o justificar determinada interpretación musical, pero citando a Bloom (1995), “cuando las modas conceptuales nos abandonan, volvemos a la literatura, donde la cognición, la percepción y la sensación nunca pueden desligarse completamente” (p. 451). Y nosotros, en tanto intérpretes, volvemos a la música.

REFERENCIAS

- Abbate, C. (2004). Music: Drastic or gnostic. *Critical Inquiry*, 30(3), 505-536. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1344397>
- Abbate, C. (2002) Las voces de la música. En S. Alonso (comp.). *Música y literatura. Estudios comparativos y semiológicos* (pp. 187-228). Madrid: Arco/Libros.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. [Traducido al español de *The Western Canon: The Books and Schools of the Ages*. Trad. D. Alou]. Barcelona: Anagrama.
- Chion, M. (1999). *El sonido*. Barcelona: Paidós.
- Cone, E. T. (1974). *The Composer's voice*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- Eco, U. et al. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. (Trad. J.G. López Guix). Madrid: Cambridge University Press.
- Gingras, M. (2006) *Clarinet Secrets. 52 Performance Strategies for the Advanced Clarinetist*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Kramer, L. (2003). Narratología musical: Un esbozo teórico (trad. J.C. Lores Gill) *Quodlibet*, 25, 113-138.
- Maus, F.E. (1988). Music as Drama. *Music Theory Spectrum*, 10 (1), 56-73. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/74579>
- Maus, F.E. (1991). Music as Narrative. *Indiana Theory Review*, 12, 1-34. Recuperado de <http://pdfs.semanticscholar.org/6b69/3dc67c54e7c91d73b26e7d60bb975435413a.pdf>
- Maus, F.E. (2003). Narración, drama y emoción en la música instrumental (trad. Paul S. Mc Laney). *Quodlibet*, 25, 94-112.
- Mc Clary, S. (2003). Lo narrativo en música "absoluta": identidad y diferencia en la tercera sinfonía de Brahms (trad. P. Recuerdo). *Quodlibet*, 25, 140-157.
- Nattiez, J.J. (1990). Peut-on parler de narrativité en musique?. *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, 10 (2). Recuperado de <http://id.erudit.org/iderudit/1014886ar>
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio*, Barcelona: Gedisa.

Vídeo:

- medici.tv. (27 de agosto de 2013). Martin Fröst – Interview – Verbier Festival 2013. [Archivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youe.com/watch?v=1aZpwGYd9z4>

EL ALEMÁN EN CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA

GERMAN IN HIGHER CONSERVATORIES OF MUSIC FOR THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Paloma Crespo Pedrero

Conservatorio Superior de Música *Andrés de Vandelvira* de Jaén

RESUMEN

La internacionalización es uno de los aspectos fundamentales a la hora de medir y evaluar la calidad de la educación superior y el aprendizaje de idiomas extranjeros es decisivo a la hora de fomentarla y promocionarla. Los Conservatorios Superiores de Música, como miembros del Espacio Europeo de Educación Superior, deben participar activamente de dicha internacionalización, fomentando el aprendizaje de, no solo el inglés, sino varios idiomas extranjeros de interés para los estudios superiores de música, entre los que destaca el alemán.

En este artículo se presenta una revisión sistemática de literatura sobre la enseñanza del alemán en Conservatorios Superiores de Música para la internacionalización de la educación.

Objetivos: presentar un estado de la cuestión que ofrezca una visión general sobre los estudios previamente realizados sobre la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior; identificar los mejores estudios sobre la materia; sintetizar las contribuciones previas para identificar posibles vacíos de investigación y proponer líneas de investigación futura.

Metodología: se ha realizado una revisión sistemática de literatura científica a través de una búsqueda exhaustiva. Con el fin de garantizar la calidad de esta búsqueda, esta se ha llevado a cabo en las plataformas de bases de datos electrónicas de las revistas científicas: ProQuest, Web of Science y Scopus.

Resultados y limitaciones: a pesar de que esta investigación pueda tener ciertas limitaciones relacionadas con otros estudios potencialmente relevantes que hayan podido no ser revisados, los hallazgos más representativos nos indican que el aprendizaje de idiomas contribuye decididamente a la adquisición de la competencia intercultural, profundamente relacionada con la internacionalización de la educación superior.

Conclusiones: la literatura científica actual reconoce la pertinencia y utilidad del aprendizaje del idioma alemán en estudios superiores de música. Se está investigando sobre diversos enfoques metodológicos para implementar la competencia intercultural que conduce a la internacionalización de la educación, entre los que destacan el uso con fines educativos de las tecnologías de la información y la comunicación, el enfoque AICLE y el estudio de la motivación.

Palabras clave: internacionalización de la educación superior; idiomas extranjeros; alemán; Conservatorio Superior de Música; competencia intercultural; AICLE.

ABSTRACT

Internationalization is one of the fundamental aspects when measuring and evaluating the quality of higher education and the learning of foreign languages is decisive to promote it. The High Conservatories of Music, as members of the European Higher Education Area, must actively participate in this internationalization, promoting the learning of, not only English, but several foreign languages of interest for higher music studies, standing out German.

In this article, a systematic review of the literature on the teaching of German in High Conservatories of Music for the internationalization of education is presented.

Objectives: To present a State of the Question that offers a general vision about the studies previously carried out on the teaching of the German language in higher musical education; to identify the best studies on the subject; synthesizing previous contributions to identify possible research gaps and propose future research lines.

Methodology: A systematic review of scientific literature has been carried out through an exhaustive search. In order to guarantee the quality of this search, it has been carried out on the electronic databases platforms of scientific journals: ProQuest, Web of Science and Scopus.

Results and limitations: Although this research may have certain limitations related to other potentially relevant studies that may not have been reviewed, the most representative findings indicate that language learning contributes decisively to the acquisition of intercultural competence, which is deeply related with the internationalization of higher education.

Conclusions: The current scientific literature recognizes the relevance and usefulness of learning the German language in higher music studies. Research is being done on various methodological approaches to implement intercultural competence that leads to the internationalization of education, among which the use for educational purposes of information and communication technologies, the CLIL approach and the study of motivation stand out.

Keywords: Internationalization of higher education; foreign languages; German; Conservatory of Music; intercultural competence; CLIL.

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior está adquiriendo, desde las décadas recientes, una significativa consideración. El auge de la movilidad al extranjero de estudiantes y profesores se erige como un pilar fundamental en esta etapa educativa. Además de entenderse útil para el desarrollo de habilidades y competencias, se comprende

como promotora del intercambio de ideas, conocimiento, cultura y oportunidades académicas y profesionales (Moreira y Antão, 2017).

Según González-Pérez (2015) la internacionalización de la educación es considerada como uno de los factores clave a la hora de medir y evaluar la calidad de la educación superior. Si bien la movilidad internacional de alumnado y profesorado no es la única vía por la cual se desarrolla la internacionalización de la educación superior, esta es una de las de mayor impacto, visibilidad y significación (Moog y Martínez, 2018).

Cuando el alumno o profesor se desplaza al país de destino en el que va a realizar su experiencia de movilidad internacional, el idioma extranjero es un factor determinante para aprender a conocer y adaptarse a una nueva cultura. De acuerdo con el estudio llevado a cabo por Moreira y Antão (2017), los estudiantes internacionales consideran que la nueva lengua del país receptor es la llave para la adaptación. Estos añaden que para estudiar en un centro universitario extranjero y para integrarse en la vida académica o profesional, es necesario tener competencias altas como mínimo en los aspectos básicos del idioma.

La Unión Europea pretende la cohesión desde la diversidad y la pluralidad en cuanto a cultura, creencias, costumbres e idiomas, y se elevan estos últimos como la expresión más directa de identidad y cultura. En pro del objetivo fijado por la Unión Europea en 2005, cada ciudadano europeo debería aprender dos idiomas extranjeros además de su lengua materna, para así cuidar y potenciar la identidad multilingüe (CoEC, 2005).

El aprendizaje, la valoración y el conocimiento de lenguas extranjeras vienen creciendo en general, si bien es el aprendizaje del inglés como lengua extranjera el que continúa aumentando con mayor fuerza. El inglés se ha establecido como lengua común para la comunicación internacional. El inglés funciona hoy en día como “*lingua franca*” y se espera que la población educada la conozca (Martín, 2015; Pietiläinen, 2011).

Aunque en un mundo globalizado resulta evidente la utilidad y el pragmatismo del conocimiento y uso de un idioma común, a menudo la estandarización del inglés como *lingua franca* ha provocado el detrimento de otros idiomas europeos previamente muy populares como el alemán, en oposición a la recomendación de la UE y comprometiendo el objetivo multilingüe (Pietiläinen, 2011).

Según el análisis realizado por Pietiläinen (2011) de cinco encuestas europeas (“Eurobarómetros”) llevadas a cabo entre los años 1995 a 2005, la mayoría de los ciudadanos europeos considera que el francés y el alemán son los idiomas más útiles tras el inglés. Sin embargo, mientras que desde principios del siglo XXI la popularidad de estos dos idiomas ha ido decayendo, el inglés ha continuado creciendo y se ha consolidado como la lengua más útil según la población europea.

Los idiomas preferidos por los europeos serán, según Pietiläinen (2011), en primer lugar, su lengua materna; en segundo lugar, el inglés, tenido en cuenta como idioma de comunicación internacional; y, además, un tercer idioma que elegirán por motivos relacionados con la situación geográfica del país, la lengua materna o el interés personal.

Todos estos factores justifican la utilidad de la enseñanza de otros idiomas extranjeros europeos además del inglés, entre ellos, el alemán; si nos centramos en el marco de la educación superior. Además, considerando la motivación por interés personal citada por Pietiläinen (2011), cabe destacar la especial importancia que en la educación musical puede tener la lengua alemana, dada la gran influencia histórica de la tradición musical centroeuropea en general y germano-austríaca en particular.

La aplicabilidad de los idiomas a una disciplina como la música no es simple o arbitraria; las metodologías actuales como el aprendizaje de un idioma en el currículo integrado (AICLE) o CLIL por sus siglas en inglés (*Content and Language Integrated Learning*) proponen el aprendizaje de los idiomas a través de otras materias y viceversa. Este nuevo paradigma sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje, en un rol activo, y supone una auténtica revolución en la naturaleza de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Pérez, 2018).

Esta investigación trata de estudiar el estado de la cuestión de esta temática, a través de una revisión bibliográfica de la literatura científica actual y de calidad al respecto de la

materia. Al igual que cualquier otra investigación, una revisión bibliográfica debidamente realizada, esto es, de manera sistemática, debe estar organizada en todas las etapas características de la investigación científica, siendo la primera de estas la formulación o planteamiento de las preguntas de investigación (Gómez-Ortega y Amaya-Rey, 2013).

Si nos centramos en el estudio de Velásquez (2015), las preguntas de una investigación deben cumplir la característica de ser interesantes y prácticas para la comunidad científica o profesional. Teniendo en cuenta esta premisa adecuada a una revisión sistemática de literatura científica nos formulamos los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las características de la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior?
2. ¿Cuáles son los principales conceptos que están siendo investigados en relación con la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior?
3. ¿Cuáles son los métodos de investigación que ya han sido utilizados en la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior?

2. JUSTIFICACIÓN

Son muchos los autores que defienden la revisión sistemática de literatura como un procedimiento de gran valor e importancia para la comunidad científica. Según Boell y Cecez-Kecmanovic (2010), la comprensión y el entendimiento de un documento no es un hecho aislado, sino que se completa en la comprensión del contexto de toda la literatura relacionada.

González de Dios, González-Muñoz, Alonso-Arroyo y Aleixandre-Benavent (2015) parten del principio de que una revisión sistemática, elaborada con una metodología bien precisa y objetiva, es una de las mejores fuentes documentales y supone un gran valor en el ciclo del conocimiento científico.

Gisbert y Bonfill (2004) distinguen tres problemas que justifican la necesidad de revisiones sistemáticas de literatura científica:

1. El exceso de información existente.
2. El número prácticamente inabarcable de fuentes.
3. La calidad desigual de las diferentes fuentes.

Sánchez-Meca y Botella (2010) defienden que el propio proceso de la revisión bibliográfica supone en sí mismo una tarea científica que requiere el mismo rigor en cuanto a sistematización, explicitación, objetividad y replicabilidad.

Gisbert y Bonfill (2004) argumentan también que las revisiones sistemáticas son procesos científicos de investigación en sí mismas, ya que nos ofrecen la valiosa posibilidad de tener acceso a gran cantidad de información de calidad sin invertir la misma gran cantidad de tiempo.

Por tratar en este estudio la enseñanza del alemán como lengua extranjera aplicada a la educación musical superior, nos encontramos ante un tema muy específico y presumiblemente limitado. Esto puede presentarse como un primer impedimento, pero es interesante tener en cuenta, tal y como argumenta Velásquez (2015), que únicamente si el número de estudios sobre el tema abordado es limitado se puede hacer una correcta, crítica y profunda revisión de literatura.

La necesidad de revisión de literatura científica sobre el tema que tratamos en este estudio viene justificada por los motivos que presenta Velásquez (2015):

1. Inexistencia de una revisión sistemática reciente que aborde las preguntas de investigación planteadas.
2. Necesidad de recopilar la información existente para otros investigadores.

3. Necesidad de ofrecer una vista general sobre el tipo de estudios que se han llevado a cabo sobre esta materia.
4. Necesidad de recopilar, organizar y resumir un volumen amplio o disperso de estudios.
5. Necesidad de identificar si existen posibles vacíos de investigación.

3. OBJETIVOS

Para el planteamiento de los objetivos de esta investigación, nos hemos basado en las indicaciones que ofrecen Boell y Cecez-Kecmanovic (2015) y de Cooper, Booth, Varley-Campbell, Britten y Garside (2018) a la hora de diseñar los objetivos en una revisión sistemática de literatura científica. Así, se han fijado los siguientes, clasificados en general y específicos:

Objetivo general:

Ofrecer una visión general, resumen y juicio crítico sobre los trabajos previamente realizados sobre la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior.

Objetivos específicos:

1. Realizar una búsqueda completa y exhaustiva para identificar los mejores estudios sobre la materia.
2. Sintetizar las contribuciones previas al tema de investigación abordado.
3. Identificar posibles vacíos de investigación.
4. Proponer líneas de investigación futura.

4. MARCO TEÓRICO

La fundamentación teórica de esta investigación trata de contextualizar el objeto de estudio: La enseñanza del idioma alemán en Conservatorios Superiores de Música para la Internacionalización de la Educación Superior. Para ello, se definirán los elementos teóricos y conceptuales esenciales implicados en el problema de investigación.

4.1. Planteamiento y Formulación del Problema de Investigación

El aprendizaje de lenguas extranjeras es una necesidad y una prioridad en la aldea global del conocimiento. Poder comunicarse con una sociedad cada vez más diversa exige el conocimiento y la destreza hoy en día en no solo una, sino en varias lenguas extranjeras (Moog y Martínez, 2018).

A pesar de que los planes de estudios de las últimas décadas han tratado de incluir y potenciar el aprendizaje de varios idiomas extranjeros, Moog y Martínez (2018) exponen que la competencia de la población española en lenguas extranjeras está lejos de lo deseado.

La eficiencia del aprendizaje de idiomas extranjeros es problemática en España. Según datos proporcionados por Martín (2015), solo el 22% de los españoles considera que puede hablar inglés en un nivel suficiente como para mantener una conversación. La competencia española en inglés es muy baja en general a pesar de comenzarse la educación del inglés en la escuela general desde muy temprana edad.

El campo de la educación musical supone un terreno óptimo para la enseñanza de idiomas en general y del alemán en particular, debido a la importancia histórica de la tradición musical centroeuropea. Pero, además, existe una correlación significativa entre el

desarrollo de aptitudes musicales y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Picciotti et al. 2018).

La importancia de la enseñanza del alemán en la educación musical superior queda justificada por estos motivos, pero encontramos el problema de no existir un compendio de bibliografía sobre esta materia. Por este motivo, consideramos imprescindible la realización de un estudio bibliográfico profundo, que revise la literatura científica existente de manera sistemática, con el objetivo de diseñar un estado de la cuestión que facilite futuras aproximaciones a quienes deseen indagar en este tema de investigación.

4.2. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

De acuerdo con la legislación vigente, las enseñanzas artísticas superiores españolas deben converger en el Espacio Europeo de Educación Superior (RD 1614/2009).

Entre los objetivos definidos por la Declaración de Bolonia de 1999, aparecen la unificación del nuevo sistema de créditos para todo el entorno europeo, la promoción de la movilidad internacional de todos los agentes educativos y la cooperación entre los países participantes, con el consecuente establecimiento de una nueva “dimensión europea” de la educación superior, con gran importancia de la docencia y de la investigación (Subirats, 2005).

Busse (2017) defiende que, a pesar de las diferentes experiencias de los estudiantes europeos con el aprendizaje de lenguas extranjeras, todos comparten la convicción de la importancia y estatus global del inglés, lo que puede afectar negativamente al interés y la actitud en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras que podrían considerarse menos útiles, por lo que demanda una mayor promoción de la importancia y el valor de la diversidad lingüística en Europa.

Proteger y potenciar el multilingüismo es una prioridad para la comisión de comunidades europeas, que busca reafirmar el compromiso con la cualidad de identidad multilingüe de la Unión Europea y establecer las estrategias de actuación a la hora de promover dicho multilingüismo entre todos los agentes de la sociedad. Esta comisión recoge en su política a este respecto tres objetivos fundamentales, siendo el primero de ellos: “promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas europeas.” (CoEC, 2005)

Según Adalid, Carmona, Vidal y Benloch (2018), uno de los principales motivos a la hora de plantearse emigrar de España en la actualidad es la situación económica ligada al alto nivel de desempleo. Más que una posibilidad u opción, la emigración se está convirtiendo en muchos casos en la única alternativa para multitud de estudiantes, lo que subraya la necesidad de formarlos en las competencias necesarias para la adaptación a la nueva realidad en los países de destino.

El fenómeno de la globalización viene ocupando en los últimos años un espacio prioritario en la investigación; uno de los aspectos profundamente relacionados es la globalización de la educación y más específicamente, la internacionalización de la educación superior (Martins, Silva y Silva, 2016).

El Real Decreto 630/2010 señala que la movilidad y el intercambio de los agentes del sistema de educación artística superior (alumnado, docentes, titulados...) debe ser uno de los cambios aplicables para la confluencia de estas enseñanzas en el Espacio Europeo de Educación Superior. El programa de movilidad Erasmus tiene un impacto decididamente positivo a distintos niveles (personal, institucional, político...) que ha sido medido por multitud de estudios que lo han evaluado (Moro, Elexpuru y Villardón, 2014).

La propia Comisión Europea presenta el programa de movilidad Erasmus como una vía e importante herramienta para potenciar el crecimiento económico y el desarrollo de empleos de alta cualificación, basada en la internacionalización de la educación superior (Martins et al. 2016).

Un ejemplo de este impacto en el campo económico y de empleabilidad lo encontramos en estudios como el de Cvikl y Artic (2013), en el que se pone de manifiesto cómo las

empresas turísticas evalúan positivamente la experiencia de sus futuros empleados potenciales en la movilidad del programa Erasmus, y se muestran más propensas a emplearlos en comparación a los candidatos que no hayan efectuado dicha movilidad. Otros autores como Aydin (2012), también presentan investigaciones que demuestran los beneficios profesionales de los estudiantes que han efectuado movibilidades Erasmus.

La movilidad internacional a partir del programa Erasmus en enseñanzas artísticas superiores en España supone uno de los pocos objetivos positivamente alcanzados de los formulados por el Espacio Europeo de Educación Superior (Vieites, 2016).

4.3. Enseñanza de Idiomas y Enseñanza Musical

El hecho de que música y lenguaje compartan componentes rítmicos y melódicos justifica la intervención con actividad musical como elemento facilitador del aprendizaje de las lenguas. En las últimas décadas han proliferado las investigaciones científicas en torno a la relación entre música y lenguaje (Legaz, 2018).

Según Picciotti et al. (2018), las capacidades y aptitudes basadas en el ritmo, la educación vocal y la percepción musical, propias de la educación musical, contribuyen positivamente en la adquisición y el desarrollo de capacidades lingüísticas requeridas para el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Existe un número creciente de estudios que verifican los beneficios del uso de la música para la adquisición de un idioma extranjero. Estos beneficios están relacionados con la memoria verbal, la pronunciación, la percepción, la adquisición de vocabulario, las habilidades prosódicas y la recepción y producción fonológica (Rose, 2016).

De acuerdo con Fonseca, Ávila y Gallego (2015), la formación musical instrumental afecta positivamente al proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el alumnado español de enseñanza secundaria obligatoria y, además, mejora el autoconcepto de estos estudiantes sobre su capacidad para aprender inglés.

Música y lenguaje tienen mucho terreno en común más allá de reconocidos aspectos a nivel neurológico, tales como melodía, prosodia, estructuras, etc. Por ello, el desarrollo de las aptitudes propias de cada campo de conocimiento beneficia a ambos (Viladot y Cslovjecssek, 2014).

En el contexto de la educación musical superior española, es común que el alumnado se plantee el objetivo de realizar movilidad internacional en virtud de obtener una formación a otros países europeos, y en el caso concreto de la música, los países de lengua germana constituyen un importante centro de interés.

De acuerdo con Lorenzo, Escandell y Castro (2015), la movilidad internacional en la educación musical superior es una realidad vigente y creciente. Las pruebas de aptitud que realizan las instituciones educativas de destino pueden llegar a ser muy selectivas debido a la gran afluencia de alumnos, y estas pruebas pueden incluir un determinado nivel en el idioma oficial del país en cuestión.

La relación entre música y, por ejemplo, habilidades lectoras, se ha estudiado mucho, pero fundamentalmente en contextos de lengua materna y entre población infantil. A pesar de que la correlación entre habilidades y capacidades musicales y lingüísticas está siendo cada vez más investigada y probada, Legaz (2018) apunta todavía a vacíos de investigación que justifican la necesidad de seguir tratando esta materia.

Viladot y Cslovjecssek (2014) relacionan la escasez de investigaciones sobre la integración de música y lenguaje en el currículo escolar con el hecho de que a menudo la música se considera como una parte más de las artes integradas en el currículo, a pesar de su particularidad.

De acuerdo con Fonseca-Mora, Jara-Jiménez y Gómez-Domínguez (2015), la necesaria adquisición de habilidades fonológicas y de decodificación para el aprendizaje de un idioma extranjero no siempre se transfiere automáticamente desde el conocimiento de la lengua materna. Sin embargo, el entrenamiento musical sí favorece esta transferencia.

Alinte (2013) defiende con contundencia que música y lenguaje deberían ser estudiados de manera conjunta, y lo aplica específicamente a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Considera que las actividades musicales son un vehículo incomparable para la adquisición de estas lenguas y que, por tanto, la música debería ganar peso en el currículo de los idiomas.

4.4. Tendencias y Metodologías Actuales en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros

Un nuevo espacio europeo de educación superior insta a trabajar de una manera nueva para que el alumnado obtenga nuevas competencias para adaptarse a una nueva sociedad (González-Pérez, 2015).

El desarrollo de la competencia lingüística en varios idiomas y en todas las etapas educativas es una tendencia habitual actualmente en los países europeos (Gómez-Hurtado, Carrasco-Macías y García-Rodríguez, 2016).

La educación bilingüe es una tendencia creciente en la actualidad también en España. Sin embargo, a pesar de haberse aumentado la cantidad de docentes con acreditación en idiomas extranjeros, su capacitación metodológica para la integración de los contenidos de las materias en el marco del nuevo idioma no parece haber sido tomada tan en cuenta. La formación metodológica de los docentes debería tener la misma importancia que la lingüística (Alcaraz-Mármol, 2018).

Para propiciar la convergencia europea, la legislación prevé la implementación de los cambios pertinentes a todos los niveles (administrativos, institucionales, docentes, etc.), en las enseñanzas artísticas superiores. Entre estos cambios, son significativos los relacionados con las tendencias y metodologías actuales en educación, tales como la implementación del “crédito europeo”, la promoción del “aprendizaje autónomo” y la consecución de “competencias” que dirigen los aprendizajes hacia un enfoque eminentemente práctico y los relacionan íntimamente con el “saber hacer”. En esta nueva tendencia, cambia el rol tradicional del profesor, quien ha de convertirse en un mediador, propiciador o guía para los estudiantes (Vieites, 2016).

Uno de los cambios metodológicos más significativos que se ha producido en los últimos años en la enseñanza de idiomas extranjeros es el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o, en español, aprendizaje de un idioma en el currículo integrado (AICLE).

El enfoque AICLE consiste en una metodología de enseñanza integrada de materias generales e idiomas, en la que el alumnado aprende los contenidos de un área a través de la otra y viceversa. Con esta metodología se persigue la consecución de unos objetivos y aptitudes más acordes con la vida real en una sociedad actual internacional, multicultural y globalizada (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008).

Los programas de bilingüismo consisten en la instrucción escolar de una parte sustancial de las materias en un idioma diferente a la lengua materna de los alumnos (Anghel, Cabrales y Carro, 2016).

Esta metodología de currículo integrado propicia, según varios estudios realizados: el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la consecución de competencias digitales, un aprendizaje más colaborativo, comunicativo y centrado en el alumno, la transferencia de las habilidades lingüísticas y cognitivas a diferentes contextos, y, en definitiva, un cambio en los roles tradicionales del espacio de enseñanza-aprendizaje (Nieto, 2018).

El enfoque por tareas, o TBL por sus siglas en inglés (*task-based learning*), es actualmente una tendencia al alza en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Estudios como el de Newson-Ray y Rutter (2016) demuestran cómo dicha metodología aplicada a la enseñanza de idiomas extranjeros, en la que se estructuran los contenidos a partir de una

secuencia de tareas, deviene en un aprendizaje más efectivo y propicia una eficiencia competencial considerablemente mayor que los métodos tradicionales.

Otro de los cambios metodológicos que se ha producido en las últimas décadas consiste en la enseñanza para la consecución de competencias, muy relacionada con la teoría de las inteligencias múltiples. A propósito de trabajos como el de Weber-Segler (2013) advertimos cómo la enseñanza de lenguas extranjeras a través de las inteligencias múltiples es muy efectiva, al propiciar el compromiso de los estudiantes con otros aspectos asociados a los idiomas, entre ellos, la Historia o la cultura.

Uno de estos ejemplos de evolución metodológica aplicada a la educación musical superior y, en la dirección de las inteligencias múltiples, puede ser el uso de la ópera alemana como vía para la enseñanza del alemán. La ópera en la enseñanza del alemán como lengua extranjera ofrece a dicho aprendizaje un nivel vocal, dramático, poético, prosódico, interpretativo e histórico, que contribuye al aprendizaje holístico de lengua y cultura alemanas (Heinz, 2010).

La respuesta del alumnado a la enseñanza bilingüe es en general muy positiva. (Calderón y Morilla, 2018). Es interesante tener en cuenta que en la enseñanza musical superior nos encontramos en el contexto de alumnado en edad adulta, y además con posibilidad de un amplio ámbito de edades dentro de la adultez. Bernal (2017) expone que, debido a que existe dificultad de adaptación de la población adulta al aprendizaje de idiomas extranjeros, el currículo de la materia debería adaptarse además a la pluralidad de edades que conviven en el aula.

4.5. Marco Legislativo

Para esta investigación, hemos tenido en cuenta el marco legislativo de referencia para las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) en España, y nos hemos centrado como ejemplo particular en la concreción de dicha legislación en la comunidad autónoma andaluza.

Este marco se concreta según las siguientes normativas:

1. Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
2. Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
3. Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía.
4. Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La asignatura titulada “Idiomas aplicados a la música: Alemán” es una materia de carácter optativo en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Andalucía. La finalidad de las asignaturas optativas es, tal y como viene regulado en el Real Decreto 631/2010, el desarrollo de contenidos que amplíen, actualicen o completen el currículo educativo y por tanto la formación del alumnado. La concreción de la oferta de asignaturas optativas se realiza además en función del criterio de los centros docentes (Decreto 260/2011).

No obstante, y, a pesar de esta dependencia, existen ciertas máximas dentro de la legislación que animan a incluir entre dicha optatividad la enseñanza de idiomas extranjeros. Por ejemplo, los criterios de evaluación transversales del currículo de las enseñanzas superiores de música, dictados por el Decreto 260/2011, recogen la

demostración del conocimiento y manejo de una lengua extranjera en su ámbito profesional específico.

Además, entre las competencias transversales propias del título superior de música, también se describen las habilidades comunicativas, la integración en contextos culturales diversos y la adaptación, en un ambiente de competitividad, a la diversidad y los cambios sociales y culturales (Decreto 260/2011).

Asimismo, el Real Decreto 1614/2009, dicta cómo las Enseñanzas Artísticas Superiores deben converger con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), adoptando además el sistema de créditos europeo ECTS (*European Credit Transfer System*).

A continuación, se presenta una tabla con los créditos ECTS, correspondientes a las asignaturas optativas que debe cursar el alumnado de Conservatorios Superiores de Andalucía, según su especialidad y distribuidos por cursos.

Tabla 1
Créditos ECTS de las asignaturas optativas distribuidos por curso y especialidad

Especialidad	ECTS asignaturas optativas por curso			
	1.º	2.º	3.º	4.º
Composición	8	8	8	10
Dirección (Itinerario: Dirección de coro)	10	9	9	14
Dirección (Itinerario: Dirección de orquesta)	10	9	9	14
Flamenco (Itinerario: Cante flamenco)	6	2	8	8
Flamenco (Itinerario: Flamencología)	6	6	2	10
Flamenco (Itinerario: Guitarra flamenca)	6	3	9	6
Interpretación: Canto	8	5	11	14
Interpretación: Guitarra	11	11	8	8
Interpretación: Guitarra flamenca	4	4	15	15
Interpretación: Instrumentos de la música antigua	10	10	9	9
Interpretación: Instrumentos sinfónicos	8	8	14	8
Interpretación: Órgano	8	8	8	14
Interpretación: Piano	11	11	8	8
Musicología (Itinerario: Flamencología)	8	8	14	8
Musicología	14	12	8	4
Pedagogía	9	10	8	11
Producción y gestión	9	9	12	8
Sonología	12	8	8	10

Fuente: Tabla de elaboración propia basada en información extraída del Decreto 260/2011

Esto supone una media de 36 créditos ECTS de asignaturas optativas en total por especialidad, 9 créditos ECTS por cada curso.

Más allá de lo anteriormente citado, la concreción legislativa de la asignatura de “Idiomas aplicados a la música: Alemán”, no es mucho mayor. El Decreto 260/2011 también especifica cómo los centros docentes deberán diseñar específicamente los contenidos, número de créditos, cursos, competencias, etc., en lo que se refiere a asignaturas optativas; dejando gran libertad y autonomía a dichos centros en esta materia.

4.6. Críticas a la Legislación Actual

Son muchas las voces que se alzan a favor de una reforma de la legislación que rige el sistema educativo musical en España. En este sentido, Rodríguez-Quiles (2012) arguye que la concepción de la educación musical en España sigue un modelo ya obsoleto en nuestra sociedad y en nuestro mundo. Ruiz (2015) defiende que las principales reivindicaciones de la enseñanza musical española deben tender a una enseñanza humanística y basada en valores, así como a un replanteamiento por parte de los docentes de música de lo que significa dicha educación y cuál es su papel en la sociedad.

La legislación debería reflejar que la educación musical en las escuelas europeas no puede ser entendida por separado ni de manera aislada, teniendo en cuenta que contribuye a multitud de capacidades y competencias fuera del ámbito musical, como pueden ser la apertura de mente, el autoconcepto, la capacidad de innovación y la empatía; por lo que debe haber una amplia relación entre escuela, universidad, música, músicos y sociedad (Rodríguez-Quiles, 2016).

El éxito de los resultados de la incorporación de la educación musical superior española a la Declaración de Bolonia también ha sido puesto en tela de juicio. Nos advierte Rodríguez-Quiles (2012), de que la supuestamente pretendida convergencia europea a partir de dicha Declaración ha sido un fracaso estrepitoso en España, donde lejos de converger, se han acentuado las diferencias de manera grave. La Declaración de Bolonia llegó con un espíritu de impulso europeo y, precisamente en España, ha castigado a las áreas que más hubieran necesitado dicho impulso, como son las artísticas, junto a otras especialidades del campo de las Humanidades.

Este mismo autor defiende que la educación musical se enfoque hacia el auténtico papel de la música en la vida de los jóvenes de la sociedad actual de la comunicación y el conocimiento. Dicha educación debe orientarse hacia su uso para la vida cotidiana, las relaciones, la comunicación, el contexto social... más realista en el contexto y el consumo musical de los adolescentes de hoy en nuestro mundo (Rodríguez-Quiles, 2010).

5. METODOLOGÍA

El proceso de la revisión sistemática comienza, –así nos lo indica Velásquez (2015) –, por planificar dicha revisión a través de su justificación, la formulación de las preguntas de investigación y el diseño de los criterios y el protocolo de búsqueda de estudios. Una vez justificadas las necesidades que propician esta revisión y formuladas las preguntas de investigación, procedemos en este punto al diseño del procedimiento metodológico llevado a cabo para la búsqueda bibliográfica.

Al investigar sobre cualquier tema o materia en la actualidad, sobre todo cuando se accede a las bases de datos de revistas científicas, es habitual encontrar gran cantidad de información, numerosos estudios científicos que han abordado la misma cuestión o problema de investigación. Para hacer práctica y viable la selección de los estudios pertinentes son oportunas las revisiones sistemáticas y el meta-análisis (Sánchez-Meca y Botella, 2010).

Para diferenciar entre cuándo nos encontramos ante una revisión sistemática y cuándo frente a un meta-análisis, Gisbert y Bonfill (2004) denuncian que a veces se utilizan indistintamente ambos términos a pesar de que no son equivalentes. Sánchez-Meca y Botella (2010) especifican que un meta-análisis es una revisión sistemática en la cual se utilizan estadísticas para cuantificar y analizar los resultados de los estudios revisados. González de Dios et al. (2015) añaden que los meta-análisis son revisiones sistemáticas de bibliografía que ofrecen conclusiones cuantitativas sobre los contenidos revisados. Si los resultados de una revisión sistemática no se combinan con métodos estadísticos, esta puede considerarse una revisión cualitativa (Gisbert y Bonfill, 2004).

La revisión sistemática de literatura científica y los meta-análisis suponen una metodología de investigación que busca reunir de manera sistemática, en oposición a

subjetiva y arbitraria, la bibliografía de calidad y rigor científico respecto a un mismo problema de investigación (Sánchez-Meca y Botella, 2010).

La revisión bibliográfica que tiene lugar en cualquier investigación científica rigurosa ha presentado tradicionalmente el problema o defecto de estar sometida al criterio subjetivo de búsqueda del revisor y a la limitación de no presentarse o explicitarse los métodos y criterios de búsqueda y selección de dicha bibliografía (Gisbert y Bonfill, 2004).

Este tipo tradicional de revisión es lo que se denomina revisión narrativa en términos de González de Dios et al. (2013) y se distingue de la revisión sistemática por los mismos autores por ser la pregunta de investigación poco concreta, no especificar y comunicar la estrategia de búsqueda de fuentes ni criterios de selección de información, no someterse a evaluación o no hacerlo de manera objetiva, crítica y rigurosa; no presentar resultados cuantitativos y no basar necesariamente las conclusiones en evidencias.

Gisbert y Bonfill (2004) también distinguen a la revisión sistemática de la narrativa por la claridad y concreción de su pregunta de investigación; la sistematización de la estrategia de búsqueda y la selección de los estudios; la evaluación crítica de la metodología empleada en la bibliografía revisada y, a ser posible, cuantificada la síntesis de datos; y la interpretación y resultados basados en evidencias científicas.

En este mismo sentido hallamos la postura de González de Dios et al. (2015), quienes han criticado la subjetividad de determinadas revisiones convencionales que carecen de una metodología bien estructurada, definida y sistematizada. Según Salvador-Oliván, Marco-Cuenca y Arquero-Avilés (2018) el no realizar una revisión bibliográfica de manera sistemática puede conducir a resultados y conclusiones sesgadas, siendo necesario registrar la propia estrategia de búsqueda para que esta sea replicable. Estos sesgos son evitables utilizando una buena metodología predefinida y exhaustiva (González de Dios et al., 2013).

Haddaway, Woodcock, Macura y Collins (2015) distinguen las revisiones tradicionales o narrativas de las sistemáticas por no ser las últimas susceptibles de sesgos en los procedimientos de búsqueda, selección, análisis y síntesis, ya que enfocan el estudio desde una metodología rigurosa y estricta con el fin último de maximizar la objetividad y transparencia y dotar a la revisión de la cualidad de ser repetible.

Para plantear la realización de una revisión sistemática y posteriormente evaluar que esta ha sido satisfactoria, existen instrumentos de amplia aceptación como la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews* (PRISMA) que supone una guía de planificación metodológica y publicación de resultados de la revisión sistemática de literatura científica (Hutton, Catalá-López y Moher, 2016).

Para realizar la revisión sistemática de este trabajo de investigación, se han seguido las fases de un meta-análisis propuestas por los autores Sánchez-Meca y Botella (2010), Gisbert y Bonfill (2004) y Salvador-Oliván et al. (2018), y descritas a continuación.

5.1. Formulación del Problema de Investigación

Según Sánchez-Meca y Botella (2010), lo que se espera fundamentalmente de una pregunta de investigación es que esté formulada objetiva y claramente. Que la pregunta de investigación esté bien formulada es vital para tomar las decisiones adecuadas acerca de qué estudios incluir en la revisión. Esta debe plantearse antes de iniciar la revisión, pero puede ser modificada si en el transcurso de la investigación encontramos algún aspecto de interés previamente inesperado. En cualquier caso todo cambio debe estar debidamente argumentado, justificado y explicitado (Gisbert y Bonfill, 2004).

A esta estructura “no lineal” del proceso de revisión se refiere también Velásquez (2015), especificando que es natural que resulte necesario volver a pasos anteriores, conforme se va avanzando en el conocimiento de la materia y el problema de investigación.

5.2. Estrategia de Búsqueda y Localización de los Estudios

La exhaustividad frente al sesgo en la búsqueda bibliográfica es una de las diferencias fundamentales de las revisiones sistemáticas frente a las narrativas o tradicionales (Gisbert y Bonfill, 2004). En esta fase se definen los criterios que se van a tener en cuenta a la hora de seleccionar los estudios (Sánchez-Meca y Botella, 2010).

Según Gisbert y Bonfill (2004) esta descripción de la estrategia de búsqueda debe comunicarse de manera explícita y detallada con el fin de una posible reproducción o réplica de la revisión. Por lo tanto, y con el propósito de cumplir estas premisas, los criterios definidos para la búsqueda han sido los siguientes:

5.2.1. Artículos que contengan las palabras o términos:

Búsqueda en ProQuest:

- *German*, “*foreign language*” y “*higher education*” en cualquier campo excepto texto completo.
- *Music*, “*foreign language*” y “*higher education*” en cualquier campo excepto texto completo.

Búsqueda en Web of Science:

- *German*, *foreign language* y *higher education* en tema.
- *Music*, *foreign language*, *higher education* en tema.

Búsqueda en Scopus:

- *German*, *foreign language* y *higher education* en título, resumen y palabras clave.
- *Music*, *foreign language*, *higher education* en título, resumen y palabras clave.

La temática que proponemos en este trabajo tiene la peculiaridad de tratarse de una ciencia aplicada a otra. Por un lado, estamos abordando el aprendizaje del alemán como lengua extranjera en educación superior, y por otro, la contribución y la utilidad del aprendizaje de lenguas extranjeras para la educación musical superior.

Se entendió que para hacer una revisión completa de la literatura científica existente era necesario investigar en ambas direcciones, ya que tras tentativas de buscar los artículos que trataran la materia como una sola final los resultados eran muy exigüos.

Es por esto por lo que las búsquedas en las bases de datos se han hecho en torno a las dos materias, empleando las palabras clave que se relacionan en función de las pautas que siguen:

Estas búsquedas presentaron determinadas peculiaridades ya que el nombre del idioma *German* (=alemán) es idéntico en inglés al adjetivo *german* (=alemán), utilizado como gentilicio, con lo que hubo que añadir a la búsqueda que también contuviera “*foreign language*” para que no se multiplicaran los resultados a artículos que nada tienen que ver con el alemán como idioma.

Además, las primeras búsquedas exploratorias sugirieron entre las palabras clave de los artículos encontrados las siglas GFL, derivadas de *German as Foreign Language* (=alemán como lengua extranjera). Se trató de buscar a través de estas siglas, pero finalmente fue invalidado este criterio al descubrirse que las mismas siglas se utilizan en inglés para otras realidades (*Goal-focused leadership*, *Group-final lengthning*...) de otras disciplinas totalmente ajenas a la temática que tratamos. Lo mismo ocurrió al intentarlo con las siglas DaF, derivadas de *Deutsch als Fremdsprache* (=alemán como lengua extranjera).

El hecho de limitar además la búsqueda a que las palabras aparezcan en cualquier campo excepto en el texto completo viene motivado por querer obtener documentos que traten explícitamente esta temática, ya que realidades tan generales en un contexto de

investigación como “lengua extranjera” y “alemán” pueden aparecer en gran medida en el cuerpo de otros artículos de nuevo no relacionados con la materia.

5.2.2. Artículos publicados en los últimos diez años.

Artículos desde 2009 hasta 2019 incluido, teniendo en cuenta que las búsquedas se realizaron en el primer trimestre del año 2019. Debido al actual enorme crecimiento del *corpus* de artículos científicos publicados, es importante que la revisión de literatura se haga sobre bibliografía actualizada para garantizar que las últimas novedades, estudios, investigaciones y tendencias hayan sido recogidos.

5.2.3. Artículos en todos los idiomas.

A pesar de que se esperaba una mayoría de artículos en inglés, por ser la temática de este estudio sobre idioma alemán, se decidió no establecer restricciones por la posibilidad de encontrar literatura en lengua germana. La búsqueda se ha hecho extensible a todos los idiomas contenidos en las bases de datos, aunque se ha restringido posteriormente en los criterios de selección de los artículos por posibilidad de lectura.

5.2.4. Artículos publicados en revistas científicas.

Según Gisbert y Bonfill (2004), para evitar sesgos en la información encontrada, se hace necesaria la pluralidad de fuentes. Con el objetivo de garantizar que la literatura revisada en este estudio fuera de calidad se ha recurrido a artículos publicados en revistas científicas indexadas. Está comúnmente aceptado y asumido por la comunidad científica el hecho de que un artículo publicado en una revista prestigiosa es automáticamente de buena calidad (Osca-Lluch, Miguel, González, Peñaranda-Ortega y Quiñones-Vidal, 2013).

Estas búsquedas se han realizado a través de plataformas electrónicas como la *Web of Science*, que da acceso a la mejor literatura científica de calidad. Esta plataforma funciona como una base de datos de bases de datos a su vez (Osca-Lluch et al. 2013).

Otra plataforma que se ha utilizado en gran medida ha sido *ProQuest*, por suponer también una especie de “buscador” de bases de datos y facilitar ostensiblemente la localización de los documentos que habrían de revisarse. Por último, se ha realizado la búsqueda en la base de datos *Scopus*, otra plataforma de peso internacional y de contenido multidisciplinar que en los últimos años ha ganado terreno y fama entre la comunidad científica (Osca-Lluch et al. 2013).

5.2.5. Artículos revisados por expertos.

Con este criterio se garantiza la calidad de la literatura revisada.

5.2.6. Artículos de los cuales se tenía acceso al texto completo.

El acceso a las bases de datos de revistas científicas que ofrece la Universidad de Granada es limitado, por lo que en algunas ocasiones se pueden encontrar artículos de los cuales solo se puede consultar un fragmento. Puesto que la finalidad principal de esta investigación es revisar la literatura, no se incluyeron los artículos a cuya totalidad del texto no se iba a poder acceder posteriormente.

5.2.7. Se registró la fecha en la que se hizo la búsqueda.

Como recomiendan Gisbert y Bonfill (2004), con esta especificación se ha garantizado que la revisión pueda ser replicada.

Las búsquedas se han realizado en las siguientes fechas en cada una de las bases de datos:

- ProQuest: 28 de febrero de 2019

- Web of Science: 4-6 de marzo de 2019
- Scopus: 6 de marzo de 2019

5.3. Criterios de Selección de los Estudios

Una vez completada la búsqueda siguiendo los criterios descritos, se ha realizado una primera evaluación para comprobar si los documentos cumplían los requisitos mencionados, ya que, como explican Gisbert y Bonfill (2004), tras un examen pormenorizado de los artículos obtenidos, es posible apreciar que algunos de estos que eran potencialmente apropiados de acuerdo con los criterios de búsqueda, finalmente no son pertinentes para la revisión, lo que posibilitaría su rechazo y exclusión.

La inclusión final de los artículos se ha decidido en función de los siguientes criterios:

1. Repetición

Se han excluido los registros repetidos.

2. Adecuación temática

Se han excluido los registros cuya temática no está relacionada con la realidad fundamentada en el marco teórico de esta investigación.

3. Idioma

Se han excluido los registros que no están en idioma inglés, alemán, español o francés, por imposibilidad de comprender su contenido.

4. Nivel educativo

Se han excluido los estudios que no se centran en el nivel educativo que es objeto de investigación, en este caso la educación superior.

5.4. Extracción de Datos

El objetivo de la recogida de datos es crear un puente entre la información dada por los investigadores de los estudios revisados y la información que finalmente ofrecemos como revisores (Gisbert y Bonfill, 2004).

En este sentido, podemos tener en cuenta lo que Sánchez-Meca y Botella (2010) denominan “Codificación de los estudios”, consistente en registrar sus características tales como diseño metodológico empleado, fuente de publicación o año de realización.

Basándonos en el modelo de Salvador-Oliván et al. (2018), y con el fin de ofrecer herramientas para la replicabilidad de esta revisión, se han extraído los siguientes datos:

1. Nombre de las bases de datos consultadas
2. Descriptores utilizados en la búsqueda
3. Período de tiempo revisado
4. Restricciones aplicadas
5. Fecha de realización de la búsqueda
6. Número de registros obtenidos
7. Referencias sugeridas por los estudios incluidos
8. Criterios aplicados para la inclusión o exclusión de los estudios
9. Diagrama de flujo explicativo del proceso

6. DESARROLLO

6.1. Presentación de los Resultados

En esta sección se describen cuáles y cuántos han sido los estudios finalmente seleccionados para su revisión, además de describir información importante sobre ellos y sobre todo el proceso (Velásquez, 2015).

6.1.1. Registros recuperados

Una vez realizadas las búsquedas mediante el procedimiento detallado en el apartado de metodología de esta investigación, se recuperaron 100 documentos de entre todas las bases de datos consultadas, de los cuales, posteriormente, se eliminaron los repetidos, con un resultado final de 89. A continuación, se examinaron título y resumen, y se aplicaron los criterios de inclusión/exclusión. Tras este paso se descartaron: 13 por pertenecer el tema a otras áreas de conocimiento, 7 por estar en idiomas no reflejados en los criterios de inclusión y 5 por centrarse en otro nivel educativo distinto del que es objeto de estudio en esta revisión. Tras esta criba quedaron 64 artículos. Por último, se añadieron 4 artículos identificados a partir de las referencias citadas en los estudios.

A continuación, se presenta el citado proceso de selección de los estudios mediante un diagrama de flujo:

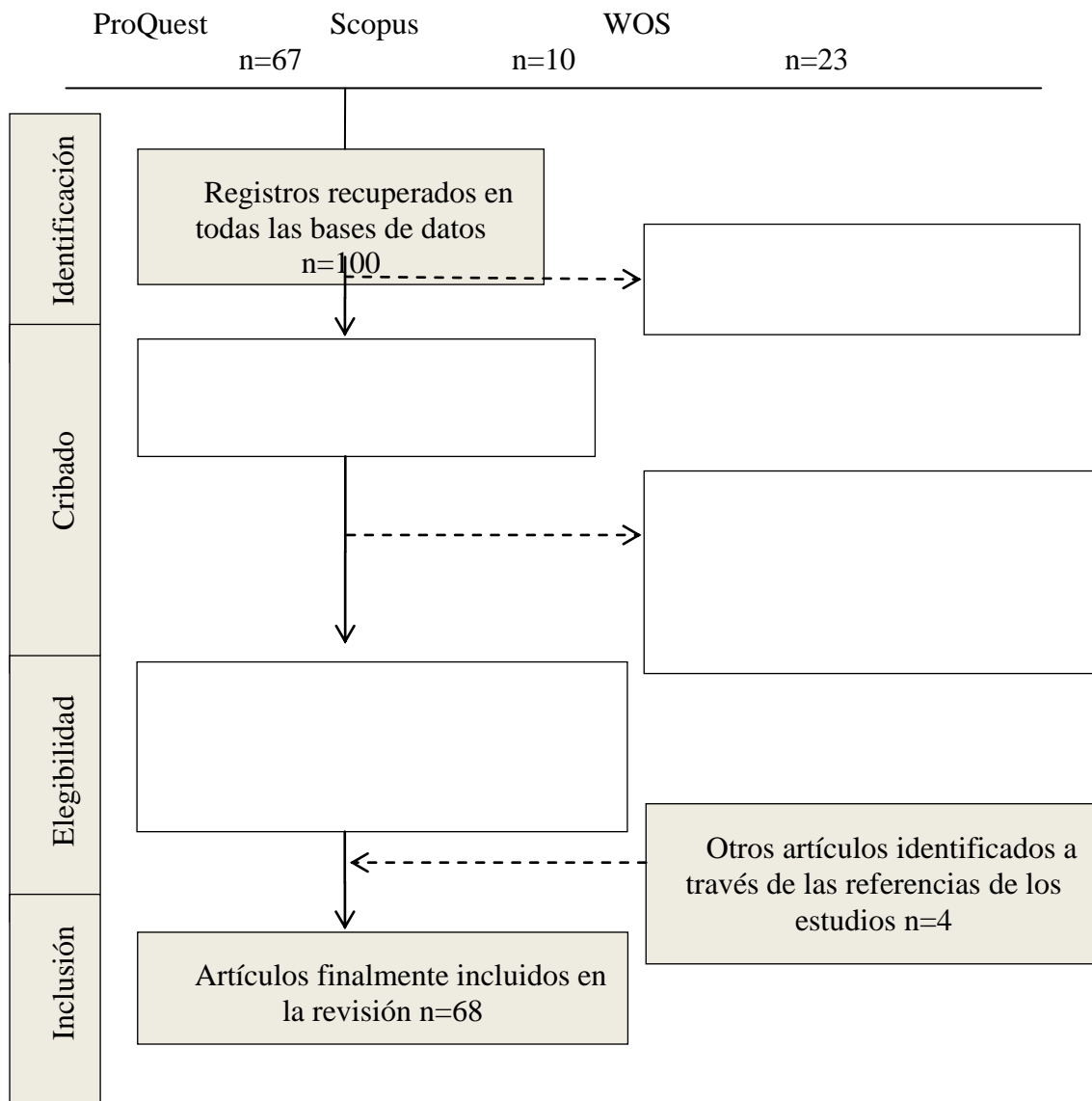


Figura 1. Diagrama de flujo de selección de estudios. Fuente: Figura de elaboración propia basada en diagramas extraídos de Salvador-Oliván et al. (2018) y González de Dios et al. (2015)

6.1.2. Tipología de documentos

El grueso de documentos incluidos en esta revisión está formado por artículos de investigación. Son artículos 54 de los 68 documentos (el 79%), y el resto son comunicaciones a congresos (14) que representan el 21% de los documentos revisados.

6.1.3. Metodología de los documentos

Las metodologías empleadas en los estudios revisados son de diversa índole. Se han clasificado los documentos en torno a cinco categorías metodológicas: artículos basados en investigación cuantitativa (21), artículos basados en investigación cualitativa (18), artículos que utilizan las metodologías cuantitativa y cualitativa de manera mixta (9), artículos que no ofrecen información sobre la metodología empleada (1) y artículos sin metodología, ya que suponen propuestas, experiencias o son artículos teóricos (19).

6.1.4. Análisis de los resultados

El análisis de los datos correspondientes a los resultados de los estudios revisados nos ayuda a profundizar en el estado de las investigaciones sobre la materia objeto de investigación y a discernir sobre si se han obtenido datos concluyentes y resultados significativos.

Para analizar este apartado de las investigaciones se han descartado aquellos documentos que por su naturaleza teórica o por su metodología o ausencia de ella, no dan lugar a resultados y, en consecuencia, no son analizables.

Los resultados de los estudios se presentan a continuación a modo de resumen y apoyados en sus correspondientes citas bibliográficas con el fin de ser expuestos de la manera más objetiva posible. No se han presentado porcentajes exactos relacionados con estos resultados ya que las temáticas investigadas son diversas y no pueden identificarse con una única teoría.

Resulta interesante puntualizar que varios de los estudios analizados reconocen como limitación el haber analizado por diversas circunstancias una muestra muy pequeña, por lo que difícilmente pueden ser dichos resultados generalizables (Lipinski, 2010; Ordem, 2017).

6.1.4.1. Internacionalización de la educación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros está íntimamente relacionado con la internacionalización de la educación superior y con la interculturalidad. El profesorado de idiomas extranjeros muestra alto nivel de sensibilidad intercultural según muestran estudios como el de Yetis y Kurt (2016).

El aprendizaje de idiomas extranjeros es una de las principales claves en el proceso de internacionalización de la educación superior. Así, Moreira y Antão (2017) defienden que los estudiantes relacionan el multiculturalismo e interculturalidad con ideas como la comprensión, la apertura y el diálogo intercultural, y consideran imprescindible para esto manejar al menos los aspectos básicos de algún idioma extranjero.

La formación en competencia intercultural es un desafío necesario para las instituciones de educación superior españolas, donde a veces se tienen que superar dificultades y barreras socio-culturales impropias de la aldea global. El aprendizaje del idioma alemán en las universidades y centros superiores españoles necesita de un esfuerzo extra con respecto al de otras lenguas extranjeras europeas como el inglés o el francés, debido a que cuanto más parecidas y cercanas sean las normas culturales, creencias y entornos de la sociedad del idioma nativo y la sociedad del idioma objetivo de aprendizaje, mayor será la capacidad y habilidad del estudiante para comprender los significados profundos de dicho idioma objetivo (Rafieyan, Sharafi-Nejad, Khavari, Damavand y Eng, 2014).

Una línea de investigación importante que está siendo abordada en torno al estudio de lenguas extranjeras para la internacionalización de la educación es la promoción de ciertos estereotipos raciales, culturales y étnicos. Así, estudios como el de Ilett (2009), muestran

cómo tradicionalmente los libros de texto de alemán como lengua extranjera han presentado y representado a determinadas culturas de manera intolerante, no inclusiva, no intercultural y a través de una visión simplista.

La inclusión metodológica de la competencia intercultural es necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. (Serna, 2016). Sin embargo, a menudo los docentes se sienten incapaces respecto a las estrategias y metodologías aplicables para conseguir este objetivo (Ghanem, 2017).

6.1.4.2. Enfoques metodológicos.

Entre los resultados más profusamente presentados por los estudios revisados en esta investigación, se encuentran los diversos nuevos enfoques metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros y, en especial, los que incluyen los entornos digitales y las tecnologías de la información y la comunicación.

El hecho de que los roles tradicionales de profesor y alumno deben transformarse es una realidad aceptada, pero, a pesar de esto, aun en proyectos que pretenden corresponderse con el nuevo paradigma de clase centrada en el estudiante, el rol de profesor sigue siendo muy dominante (Dippold, 2009).

El docente debe ser un guía que acompañe al estudiante en el proceso de aprendizaje, un elemento de motivación y ayuda, en ningún caso una traba o un lastre. Estudios como el de Belenkova, Kruse, Davtyan y Wydra (2018) demuestran cómo en ocasiones los estudiantes de lengua alemana como lengua extranjera son más optimistas y confían en sus capacidades y habilidades para aprender el idioma en mayor medida que sus profesores. Además, los estudiantes no coinciden con los profesores a la hora de identificar cuáles son los aspectos más complejos del idioma, lo que puede causar una interferencia negativa en su aprendizaje.

6.1.4.3. Tecnologías de la información y la comunicación.

El uso educativo de las tecnologías es otro de los temas mayoritariamente abordados en la investigación de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros y de estos aplicados a la música.

Uno de los ejemplos metodológicos estudiados en estas investigaciones es el *Blended learning*, que combina el aprendizaje multimedia o *e-Learning* con las clases presenciales, y que ha demostrado resultar más exitoso que el enfoque tradicional de únicamente asistencia a clase presencial (Isiguzel, 2014).

La implementación de las tecnologías de la información y la comunicación se mide a menudo en estos estudios no solo por su efectividad como herramientas para desarrollar destrezas sino también como herramientas para la motivación. Así, según Rostami, Azarnoosh y Abdolmanafi-Rokni (2017), el uso del *podcasting* como estrategia docente para el aprendizaje de lenguas extranjeras mejora la motivación de los estudiantes de manera significativa.

Juegos educativos digitales.

Numerosos estudios avalan el uso de las nuevas tecnologías para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, y una de las líneas metodológicas que están ganando aceptación recientemente es la de los juegos educativos digitales. Estos juegos contribuyen en mayor medida al éxito de los estudiantes, por ejemplo, en el aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras, como cita Coşkun (2013); o a la mejora de las habilidades lectoras, de comprensión auditiva y producción fonética, según Berns y Valero-Franco (2013). Además, fomentan la motivación debido al enfoque a través del juego y el entretenimiento (Alyaz, Spaniel-Weise y Gursoy, 2017).

Ryder y Machajewski (2017) hacen también hincapié en la motivación, el incentivo y el interés como principales beneficios educativos de la enseñanza de idiomas a través de este fenómeno que se conoce como “gamificación” o ludificación.

Redes sociales.

La implementación del uso de las redes sociales en los entornos educativos en general y de idiomas en particular está siendo estudiada y muestra resultados muy positivos. Estos derivan principalmente de las cualidades que dichas redes ofrecen, tales como el uso de la expresión y la comunicación entre pares, la salida de los contextos de aprendizaje tradicionales y, sobre todo, el entretenimiento (Harting, 2017).

Los estudiantes encuentran positivo extrapolar al aprendizaje de idiomas cualidades inherentes al uso de las redes sociales tales como: sentirse libres de no estar limitados por temas cerrados, aprender a partir de la interacción y cooperación con los pares, la relación del aprendizaje con la vida real y todos los aspectos relacionados con diversión, motivación e interés (Huang, 2016).

El estudio de Hoshii y Schumacher (2016) muestra cómo el uso de herramientas de conversación como la videoconferencia o las publicaciones o *posting* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera provoca beneficios tanto en el estudiante como en el docente. En esta misma línea del uso de las redes sociales, Sato, Rachmawan, Brückner, Waragai y Kiyoki (2017), hablan de los beneficios de los entornos combinados de aprendizaje formal e informal y defienden la utilidad del uso de redes sociales como *Facebook*, *Instagram* o *Twitter* en la clase de lenguas extranjeras.

6.1.4.4. Enfoque AICLE.

El enfoque AICLE y el bilingüismo contribuyen al perfeccionamiento de todas las destrezas objeto de estudio en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente las que tienen que ver con la expresión y comprensión oral. De acuerdo con Darancik (2018), la expresión oral es a menudo identificada como la destreza más complicada de perfeccionar, seguida de la comprensión oral. El estudio de las lenguas extranjeras a través de otras materias, disciplinas y áreas de conocimiento es positivamente valorado por los estudiantes, quienes encuentran en este enfoque beneficios tanto académicos como personales (Ter Horst y Pearce, 2010).

A pesar de que la tendencia del bilingüismo y el uso del idioma extranjero en el aula están en auge, resultados de estudios como el de Ekmekçi, (2018) indican que un cierto uso de la lengua materna en las clases de lenguas extranjeras todavía es esperado y preferido tanto por los estudiantes como por los docentes. En esta misma línea, el estudio de Marinac y Barić (2018) da a conocer cómo una gran mayoría de profesores de lenguas extranjeras utilizan la traducción a la lengua materna dentro de sus clases. La investigación de Kelly y Bruen (2015) muestra cómo existe acuerdo general en los beneficios del uso de la lengua materna en la clase de lengua extranjera cuando el profesor y todos los estudiantes comparten esa misma lengua materna.

6.1.4.5. Relación entre educación musical y enseñanza de idiomas.

Investigaciones como la de Pei, Wu, Xiang y Qian (2016) prueban que los estudiantes con formación musical se desenvuelven mejor en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en lo que se refiere a la producción fonológica. El entrenamiento auditivo que sigue un estudiante de música durante su vida tiene repercusiones en la manera de percibir auditivamente todo tipo de sonidos, también los relacionados con el lenguaje y, por tanto, con el aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con Martínez-Montes et al. (2013) los músicos perciben con mayor sensibilidad los más pequeños cambios fonéticos presentes en las sílabas.

El efecto que tiene el aprendizaje musical desde temprana edad y el aprendizaje de lenguas extranjeras y la relación entre ellos ha sido medido en estudios con interesantes

resultados como el de Wilson, Boyle, Yang, James y Bennett (2015), en el que se da cuenta de la relación entre estos ambos aprendizajes y un menor riesgo de sufrir deterioro cognitivo leve.

El entorno de los conservatorios de música es muy positivo para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras, y óptimo para la integración de los estudiantes que cursan un programa de movilidad internacional. La naturaleza dinámica de los estudios musicales: clases de música de cámara, orquesta, banda, coro, etc.; facilitan de manera natural la integración social de los estudiantes y, por lo tanto, su adaptación al entorno (Moreira y Antão, 2017).

En cuanto a la necesidad de estudiar idiomas en los entornos musicales, cabe destacar que la competencia multicultural es una parte muy relevante de la expertía musical, dado que la música es considerada internacionalmente como un lenguaje en sí misma capaz de cruzar las fronteras culturales (Lasonen, 2010).

6.1.4.6. Motivación.

El contexto decididamente influye en la motivación y en la actitud para aprender idiomas extranjeros y para decidir cuáles deben ser esos idiomas. (Csillagh, 2015). Según Ordem (2017), algunos aspectos relacionados con la motivación a la hora de aprender lenguas extranjeras pueden ser el medio social o la autoestima. En este sentido, algunos estudiantes destacan por ejemplo la dimensión afectiva de la relación con su profesor de lengua extranjera y la implicación de esta en su confianza y autoestima a la hora de aprender un idioma (Furnborough y Truman, 2009).

El idioma tiene una vocación social inherente, dado que su objetivo es la comunicación entre personas. (Bissoonaath-Bedford y Stace, 2017).

6.1.5. Análisis de las conclusiones de los estudios

El análisis de las conclusiones a las que han llegado los estudios revisados es importante ya que supone una evaluación sobre cómo han funcionado las investigaciones llevadas a cabo, si las aportaciones realizadas son significativas y si se han alcanzado o no los objetivos perseguidos.

Si bien en el anterior apartado de análisis de resultados de los estudios solo se ha analizado un porcentaje de estos por no producir todas las investigaciones resultados, en este apartado sí se analizan los 68 artículos objeto de revisión, debido a que los estudios de naturaleza teórica o las propuestas didácticas y experiencias también ofrecen conclusiones.

Al igual que en el anterior apartado de análisis de resultados, a continuación, se ofrece a modo de resumen una compilación de las conclusiones más importantes:

6.1.5.1. Internacionalización de la educación superior.

El enfoque del aprendizaje de idiomas extranjeros a través del currículum es una estrategia viable y necesaria para la internacionalización de las instituciones de educación superior (Bettencourt, 2011).

La internacionalización de la educación superior requiere del desarrollo de la competencia intercultural. Esta competencia no consiste tanto en el conocimiento profundo de otra cultura sino en el desarrollo de la capacidad de apertura, adaptación y comprensión de esta sin prejuicios ni juicios (Campbell y Comenale, 2013).

Para la adquisición de la competencia intercultural, investigadores como Hoffstaedter y Kohn (2016) proponen estrategias como los intercambios *online*, que ayudan a desarrollar dicha competencia a través de la auténtica comunicación fuera de los límites físicos del aula.

Respecto a la implementación de esta competencia en los sistemas educativos, estudios como el de Kirschner (2015) concluyen que es necesario crear una herramienta de evaluación de la competencia intercultural, ya que su adquisición es un proceso poco visible y no lineal en el tiempo.

6.1.5.2. Enfoques metodológicos.

El estudiante debe ser el centro y el protagonista de su aprendizaje en la clase de alemán como lengua extranjera, ciertas estrategias metodológicas como la realización de presentaciones orales, el aprendizaje basado en tareas o de resolución de problemas en la clase de idiomas se identifican con este paradigma. Los beneficios de actividades de este tipo están siendo investigados con resultados muy positivos, demostrando que promueven la motivación, la participación activa, la cooperación y el aprendizaje autónomo (Lagares y Reisenleutner, 2017).

A través de este enfoque los estudiantes desarrollan no solo destrezas lingüísticas, sino también habilidades de desarrollo profesional y personal aplicables a casi todas las disciplinas (Rarick, 2010).

Las metodologías aplicadas en la clase de idiomas extranjeros deben tener en muy en cuenta y deben apoyarse en la dimensión social del lenguaje y de los individuos. Estudios como el de Waragai et al. (2017) concluyen que los estudiantes no aprenden idiomas tanto por los contenidos abordados en la clase como por las experiencias que ocurren en la clase. Es decir, los estudiantes aprenden más y mejor a través de la experiencia, la comunicación y la retroalimentación o *feedback*.

6.1.5.3. Tecnologías de la información y la comunicación.

La enseñanza del alemán como lengua extranjera debe entrar en el entorno digital del siglo XXI y aprovechar las efectivas ventajas que este ofrece para enseñar contenidos en un contexto cultural (Dykstra-Pruim y Halverson, 2015).

La aplicación de diversos materiales digitales, medios y aplicaciones está siendo ampliamente investigada, y se demuestra que estos materiales ofrecen nuevas posibilidades de innovación educativa, mejorando las habilidades lingüísticas de los estudiantes y las competencias sociales y culturales (Zhou, 2018).

La estructura de la clase tradicional de idiomas extranjeros ha demostrado ser insuficiente en lo que se refiere a la práctica lingüística del estudiante. El uso de programas digitales a través de ordenadores y otros dispositivos electrónicos aumenta la exposición de los estudiantes al idioma objetivo y propicia el aprendizaje significativo (Berns, Palomo-Duarte, Dodero, Ruiz-Ladrón y Calderón, 2015).

Juegos educativos digitales.

Una tendencia creciente que está siendo investigada dentro del uso de las TIC en el aula es el uso de juegos digitales. Los juegos digitales aplicados a la enseñanza de idiomas extranjeros aúnan aprendizaje, tecnologías y enfoque lúdico; y propician la motivación, el interés, la autoestima y el aprendizaje significativo de los estudiantes (Jauregui, 2016).

Redes sociales.

El uso de las redes sociales con fines educativos en la enseñanza de idiomas está siendo investigado y promovido. Estudios como el de Harting (2017) aseveran que el uso de redes sociales como *Facebook* aplicadas en el aula de idiomas propicia la utilización de los estudiantes del idioma extranjero con más libertad, mayor disfrute y de manera más cooperativa, lo que tiene repercusiones en la motivación y el buen clima del aula.

Es natural que los estudiantes de la generación digital se sientan cómodos y “bilingües” en los entornos educativos en los que se emplean metodologías de este tipo y recursos en línea, pero es necesario que sean guiados por los docentes en cómo hacer uso de estos medios y redes para un uso cultural apropiado (Harting, 2017).

6.1.5.4. Enfoque AICLE.

El estudio de los idiomas extranjeros a través del currículum, es decir, no como fin en sí mismos sino como medio para desarrollar cualquier área de conocimiento a través de una lengua y viceversa; es lo que se conoce como el enfoque AICLE. Uno de los principales

objetivos que persigue este enfoque es la integración de habilidades lingüísticas con la consecución del desarrollo de contenidos (Ter Horst y Pearce, 2010).

A pesar de que este enfoque de “inmersión lingüística” es promovido y muy aceptado, varios autores defienden el uso de la lengua materna y la traducción en el aula de idiomas. Kelly y Bruen (2015) defienden en su estudio esta línea y concluyen que el aprendizaje de un segundo idioma no tiene porqué copiar la manera en que se aprendió la lengua materna, ya que existen diferencias en la forma en la que se adquiere un primer y un segundo idioma.

6.1.5.5. Relación entre educación musical y enseñanza de idiomas.

A nivel metodológico, dentro de la práctica docente existe también una gran relación entre música y enseñanza de idiomas. El uso de canciones como material didáctico para el aprendizaje de lenguas extranjeras es ampliamente reconocido por su contribución a la mejora de numerosas destrezas relacionadas con los idiomas y por la conexión de estos además con su dimensión cultural. Las canciones son textos en sí mismos que recogen historias que enseñan no únicamente el idioma objetivo, sino la cultura en la que este se encuadra (Keskin, 2011).

Estudios como el de Heinz (2010) hacen referencia a herramientas didácticas que incorporan aspectos musicales a la enseñanza de lenguas extranjeras y demuestran que estos son una de las propuestas con mayor aceptación y utilidad para los estudiantes. Las características de productos musicales como la ópera en idioma extranjero, que aún: música, texto, acción, actuación, escena, etc.; facilitan significativamente el aprendizaje de idiomas por parte de los alumnos, que se apoyan en los elementos dramáticos para la comprensión del texto, recibiendo también la dimensión cultural del idioma objetivo de aprendizaje.

6.1.5.6. Motivación.

La motivación del estudiante es necesaria para el aprendizaje significativo en cualquier área de conocimiento. De acuerdo con Ordem (2017) los aspectos que más afectan a la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas extranjeros son la autoestima o la confianza en uno mismo y el medio social.

Según Shaver (2012), en el ámbito lingüístico, el uso de estrategias metodológicas y enfoques motivadores se ve reflejado en el uso autónomo del idioma extranjero, la autoestima y el deseo y la necesidad de comunicación. De entre las metodologías consideradas “motivadoras”, las más ampliamente investigadas en los estudios revisados son las que tienen que ver con el uso tecnológico y digital.

Es interesante tener en cuenta que la naturaleza de la motivación es dinámica, el estudiante no está siempre en el mismo estado de motivación y esto dificulta la tarea del docente que llega a clase con una expectativa que puede no verse cumplida. El docente tiene que aceptar que la motivación es un objetivo para el que hay que adoptar estrategias, pero no es un resorte que pueda “activarse” mecánicamente (Ordem, 2017).

6.2. Evaluación del Proceso y Limitaciones

Sánchez-Meca y Botella (2010) consideran que es pertinente discutir la relevancia, interés e implicaciones de la revisión de literatura científica realizada en la práctica profesional. Es importante en este apartado resolver las preguntas de investigación referidas al comienzo de este estudio (Velásquez, 2015).

Partiendo de las preguntas que se habían formulado al inicio de esta investigación, podemos concluir:

1. ¿Cuáles son las características de la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior?

El idioma alemán se estudia actualmente en educación musical superior como materia de carácter optativo, las implicaciones de este carácter optativo han sido descritas en el apartado de fundamentación teórica y marco legislativo.

2. ¿Cuáles son los principales conceptos que están siendo investigados en relación con la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior?

Atendiendo al análisis de datos realizados, los principales conceptos que están siendo investigados, son:

- Aprendizaje del idioma alemán para la internacionalización de la educación superior.
- Enfoques metodológicos en la enseñanza de idiomas extranjeros.
- Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza de idiomas extranjeros.
- Enfoque AICLE o aprendizaje de lenguas a través del currículum.
- Relación entre aprendizaje de idiomas y enseñanza musical.
- La motivación en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

3. ¿Cuáles son los métodos de investigación que ya han sido utilizados en la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior?

Las investigaciones revisadas se corresponden con diversas metodologías. El 31% de los estudios sigue una metodología cuantitativa, el 26% una metodología cualitativa y el 9% una metodología mixta. El resto de los estudios no ofrece datos sobre metodología empleada o son propuestas, experiencias o artículos teóricos.

Según Salvador-Oliván et al. (2018) estamos ofreciendo al investigador la posibilidad de actualizar, evaluar o replicar el estudio en el momento en que informamos de las fuentes consultadas, la estrategia de búsqueda completa y la fecha en que se ha realizado dicha búsqueda.

Es necesario admitir y reflexionar sobre el hecho de que, a pesar de haberse intentado proceder con exhaustividad y rigor metodológico, siempre es posible que durante la realización de alguna de las fases de esta investigación se haya incurrido en errores que hayan influido en la calidad de la misma.

En esta investigación, existe la limitación de que es posible que los términos empleados en la búsqueda en las bases de datos: *“German”, “music”, “foreign language”, “higher education”* no se hayan encontrado en determinados artículos en los campos seleccionados en el motor de búsqueda de cada plataforma, lo que haya podido suponer no haber recuperado posiblemente algún artículo potencialmente relevante para la revisión.

Además, en alguna ocasión ha podido ser difícil decidir si un artículo era incluíble o no por temática, ya que al abordar en este estudio una disciplina aplicada a otra realidad, el criterio de adecuación o no al tema puede ser considerado en determinados casos arbitrario.

Por último, y a pesar de que se han consultado bases de datos de prestigio ampliamente reconocido por la comunidad científica, naturalmente la búsqueda en otras bases de datos podría haber dado lugar a otros documentos susceptibles de ser revisados.

Para evaluar la calidad del proceso de esta investigación se han consultado las listas de verificación y lectura crítica que permiten la detección de errores en la revisión sistemática de literatura propuestas por Gisbert y Bonfill, (2004) y Sánchez-Meca y Botella, (2010).

6.2.1. Lista de verificación PRISMA

Finalmente, se ha completado la lista de verificación de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), tal y como la describen González de Dios et al. (2015) y se presenta a continuación:

Título

1. Título

Debe identificarse si se trata de una RS, un MA o ambos. En esta investigación se ha abordado una revisión sistemática de literatura, sin meta-análisis, lo cual queda reflejado en el título.

Resumen

2. Resumen estructurado

El resumen incluye objetivos, fuentes consultadas, métodos, resultados, conclusiones y limitaciones.

Introducción

3. Justificación

Describe la necesidad de revisión sistemática explicando la importancia del problema de investigación.

4. Objetivos

Los objetivos han sido planteados de forma directa y explícita.

Métodos

5. Protocolo y registro

Se facilita la información de acceso a los registros y el proceso seguido para llegar hasta ellos.

6. Criterios de elegibilidad

Se han especificado detalladamente los criterios de elegibilidad de los documentos que iban a ser seleccionados para su revisión.

7. Fuentes de información

Se han descrito dichas fuentes junto con las fechas de búsqueda.

8. Búsqueda

Se ha explicitado la estrategia completa de búsqueda.

9. Selección de los estudios

Se han detallado los criterios seguidos en el proceso de selección, inclusión y exclusión de los registros.

10. Proceso de extracción de datos

Se ha explicado el proceso seguido para la extracción de los datos.

11. Lista de datos

Se han incluido tablas y figuras con todas las variables contempladas.

12. Riesgo de sesgo en los estudios individuales

No se han ofrecido datos.

13. Medidas de resumen

No se han ofrecido datos de resumen dentro del apartado de métodos.

14. Síntesis de resultados

No se han ofrecido datos de resultados dentro del apartado de métodos.

15. Riesgo de sesgo entre los estudios

No se han analizado datos al respecto.

16. Análisis adicionales

No se han realizado análisis adicionales.

Resultados

17. Selección de estudios

Se ha descrito el número de estudios cribados, evaluados, incluidos, excluidos y se ha detallado cada etapa mediante un diagrama de flujo.

18. Características de los estudios

Se han presentado los datos que se han extraído de los estudios y se han proporcionado las citas bibliográficas.

19. Riesgo de sesgo en los estudios

No se han analizado datos.

20. Resultados de los estudios individuales

Se han presentado de manera resumida.

21. Síntesis de los resultados

Se ha presentado una síntesis de todos los resultados obtenidos

22. Riesgo de sesgo entre los sujetos

No se han analizado datos.

23. Análisis adicionales

No se han realizado análisis adicionales.

Discusión

24. Resumen de la evidencia

Se han resumido los hallazgos principales.

25. Limitaciones

Se han valorado y discutido las limitaciones de los estudios y sus resultados.

26. Conclusiones

Se ha proporcionado una interpretación general de los resultados y se han propuesto líneas para investigaciones futuras.

Financiación

27. Financiación

Esta revisión sistemática se ha realizado en el contexto de un trabajo fin de Máster (TFM) realizado por la autora como alumna de la Universidad de Granada y bajo la tutoría de la Profesora Doctora María López Vallejo.

6.3. Publicación

La publicación debe ser la última fase de una revisión sistemática al igual que en cualquier otra investigación (Sánchez-Meca y Botella, 2010). Mediante el presente artículo se procede a dicha publicación. Esta investigación contiene las secciones mínimas necesarias para ser publicada, esto es, según Sánchez-Meca y Botella (2010): introducción, metodología aplicada, resultados, discusión y conclusiones.

7. CONCLUSIONES

La internacionalización de la educación superior es uno de los aspectos fundamentales a considerar a la hora de valorar la calidad de dicha educación. El estudio de idiomas extranjeros es un elemento clave en relación a esta internacionalización como herramienta principal de comunicación y como llave para la adaptación en el proceso, íntimamente ligado a la internacionalización de la educación, de la movilidad de estudiantes y profesores entre diferentes países (González-Pérez, 2015; Moog y Martínez, 2018; Moreira y Antão, 2017).

Si bien en un mundo globalizado el inglés se ha establecido como *lingua franca*, en pro del objetivo europeo de unión y cohesión a partir de la pluralidad y diversidad cultural de los estados miembros se hace necesario el aprendizaje de otros idiomas europeos. La identidad de la Unión Europea es multilingüe (COEC, 2005; Martín, 2015; Pietiläinen, 2011).

Las Universidades y Conservatorios Superiores deben participar de manera activa en la internacionalización de la educación. En el caso de los Conservatorios Superiores de Música de Andalucía, donde se encuadra esta investigación; la lengua alemana es una materia de carácter optativo. A pesar de no estar incluida entre las materias obligatorias, esta investigación confirma su importancia. El aprendizaje del idioma alemán es necesario para la movilidad internacional hacia los países de habla germana, de gran importancia en la tradición musical europea. Cabe destacar que el programa Erasmus en enseñanzas artísticas superiores en España supone uno de los pocos objetivos positivamente alcanzados de los formulados por el Espacio Europeo de Educación Superior (Vieites, 2016).

Llegados al apartado de conclusiones, es procedente hacer una revisión y comparación de los objetivos planteados al inicio de esta investigación y los resultados obtenidos durante su transcurso.

Atendiendo al objetivo general: “Ofrecer una visión general, resumen y juicio crítico sobre los trabajos previamente realizados sobre la enseñanza del idioma alemán en educación musical superior”, se han revisado un total de 68 artículos obtenidos en bases de datos de revistas científicas, de los cuales se han extraído, analizado, comparado y presentado sus resultados y conclusiones más relevantes.

En cuanto a los objetivos específicos:

1. “Realizar una búsqueda completa y exhaustiva para identificar los mejores estudios sobre la materia”

El proceso de búsqueda ha seguido criterios científicos y se ha detallado rigurosamente en el apartado de metodología de esta investigación. Las fuentes consultadas garantizan la calidad de la búsqueda al haberse realizado ésta en bases de datos electrónicas de revistas científicas indexadas. Los artículos estudiados presentan diversas metodologías, de los 68 revisados: 21 son estudios cuantitativos, 18 son cualitativos, 9 estudios utilizan metodología mixta, un estudio no ofrece datos sobre la metodología empleada y los 19 restantes son propuestas, experiencias o artículos teóricos.

2. “Sintetizar las contribuciones previas al tema de investigación abordado”

Los hallazgos más relevantes en este sentido se pueden resumir como sigue a continuación:

La enseñanza de idiomas extranjeros está profundamente relacionada con la internacionalización de la educación superior, siendo una de sus principales claves en este proceso. El aprendizaje de idiomas contribuye a la adquisición de la competencia intercultural (Yetis y Kurt, 2016; Moreira y Antão, 2017; Serna, 2016; Ghanem, 2017; Campbell y Comenale, 2013).

Los enfoques metodológicos para implementar la competencia intercultural a través del aprendizaje de idiomas es uno de los principales temas abordados en la literatura revisada. Destaca el cambio de estilo de aprendizaje centrado en el estudiante en contraposición al sistema tradicional basado en el docente (Dippold, 2009; Belenkova, Kruse, Davtyan y Wydra, 2018).

El uso con fines educativos de las tecnologías de la información y la comunicación es otro de los temas mayoritariamente abordados en los estudios revisados. Algunos de los ejemplos metodológicos que han demostrado ofrecer aportaciones muy positivas al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros y de estos aplicados a la música son el *blended learning*, el *podcasting*, el uso de los juegos educativos digitales y el uso de las redes sociales en el aula. Uno de los elementos más valiosos que aporta esta ludificación de la enseñanza es la motivación que promueve entre los estudiantes a través del entretenimiento y la salida de los contextos educativos tradicionales (Isiguzel, 2014; Rostami, Azarnoosh y Abdolmanafi-Rokni, 2017; Coşkun, 2013; Berns y Valero-Franco, 2013; Alyaz et al. 2017; Ryder y Machajewski, 2017; Harting, 2017)

Respecto al uso del enfoque AICLE en el aula, es ampliamente reconocido que el bilingüismo contribuye al perfeccionamiento de todas las destrezas objeto de estudio en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en especial a la comprensión y expresión oral, siendo éstas las más útiles para la comunicación (Darancik, 2018; Ter Horst & Pearce, 2010). Sin embargo, ciertos estudios demuestran cómo el uso de la traducción y de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras es todavía esperado y preferido tanto por estudiantes como por docentes (Ekmekçi, 2018; Marinac y Barić, 2018; Kelly y Bruen, 2015).

Además de la utilidad del aprendizaje de idiomas en el ámbito de los Conservatorios Superiores de Música para la internacionalización de la educación, otros motivos pedagógicos animan a potenciar este aprendizaje. El entrenamiento auditivo y otras capacidades que el estudiante de música desarrolla durante su vida contribuyen a que éste

se desenvuelva mejor en el aprendizaje de idiomas (Pei et al. 2016; Martínez-Montes et al. 2013; Wilson et al. 2015).

Finalmente, otro tema abordado por diversos estudios es el de la motivación de los estudiantes a la hora de aprender idiomas extranjeros. El aprendizaje es significativo si el estudiante se emociona, por lo que el ánimo de los investigadores se está enfocando hacia el uso de estrategias metodológicas que se apoyen en la dimensión social, la dimensión afectiva, la autoestima y la confianza de los estudiantes en relación con el aprendizaje de lenguas (Ordem, 2017; Furnborough y Truman, 2009; Bissoonauth-Bedford y Stace, 2017; Shaver, 2012).

3. “Identificar posibles vacíos de investigación”

A pesar de que el número de estudios revisados para esta investigación puede considerarse aceptable, las características de las búsquedas en las bases de datos explicitadas en el apartado de metodología muestran cómo existe poca o prácticamente ninguna literatura específica al respecto del idioma alemán aplicado a la educación musical superior.

4. “Proponer líneas de investigación futura”

Por todo esto, como líneas de investigación futura se proponen:

1. Realizar estudios que aborden la aplicación específica del idioma alemán a la Educación Musical Superior y en relación a la realidad concreta de ésta en España.
2. Extender esta revisión de literatura a otras fuentes para completar posibles vacíos de investigación, tal y como se señala en el apartado de limitaciones de este artículo.
3. Llevar a cabo alguno de los estudios revisados con resultados más interesantes o relevantes en el contexto de los Conservatorios Superiores de Andalucía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adalid, M., Carmona, C., Vidal, J. y Benlloch, M. J. (2018). Competencias interculturales en educación superior: Aspecto clave para la movilidad. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 97-114. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/eks201819197114>
- Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and non-trained language teachers on CLIL methodology: Teachers' facts and opinions about the CLIL approach in the primary education context in Spain. *LACLIL*, 11(1), 39-64. doi: 10.5294/laclil.2018.11.1.3
- Alinte, C. (2013). Teaching grammar through music. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 6, 7-27,159. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1672869041?accountid=14542>
- Alyaz, Y., Spaniel-Weise, D y Gursoy, E. (2017). A study on using serious games in teaching German as a foreign language. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 250-264. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1913352801?accountid=14542>
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *EconomicInquiry*, 54(2), 1202. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1878783337?accountid=14542>
- Aydin, S. (2012). “I am not the same after my ERASMUS”: A qualitative research. *Qualitative Report*, 17, 1-23. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1140137079?accountid=14542>
- Belenkova, N. M., Kruse, I. I., Davtyan, V. V. y Wydra, D. (2018). Language for students without interest in languages: Challenges of foreign language grammar. *XLinguae*, 11(1), 284-293. doi:10.18355/XL.2018.11.01.23
- Bernal, S. (2017). Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education. *Cogent Psychology*, 4(1) doi:<http://dx.doi.org/10.1080/23311908.2017.1404699>

- Berns, A., Palomo-Duarte, M., Doderó, J. M., Ruiz-Ladrón, J. M. y Calderón, A. (2015). Mobile apps to support and assess foreign language learning. In *Critical CALL– Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, 22, pp.51-56. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1826518799?accountid=14542>
- Berns, A. y Valero-Franco, C. (2013). Videogame-like applications to enhance autonomous learning. In *Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference*, pp.38-44. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1826530146?accountid=14542>
- Bettencourt, M. (2011). Languages across the curriculum: A response to internationalization in foreign language education. *Multicultural Education*, 19(1), 55-58. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1243039168?accountid=14542>
- Bissoonauth-Bedford, A. y Stace, R. (2017). University student ambassadors bring languages back to their high school peers. *Journal of Peer Learning*, 10, 18-40. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1969018359?accountid=14542>
- Boell, S. K. y Cecez-Kecmanovic, D. (2010). Literature reviews and the hermeneutic circle. *Australian Academic and Research Libraries*, 41(2), 129-144. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/741738388?accountid=14542>
- Boell, S. K. y Cecez-Kecmanovic, D. (2015). On being 'systematic' in literature reviews in IS. *Journal of Information Technology*, 30(2), 161-173. doi: <http://dx.doi.org/10.1057/jit.2014.26>
- Busse, V. (2007). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other european languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal* 101(3), 566-582. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/modl.12415>
- Campbell, L. B. y Comenale, R. (2013). Intercultural competence from theory to practice. *Learning Languages*, 18(2), 34-37. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1826516476?accountid=14542>
- Cendoya, A. M., Di Bin, V. y Peluffo, M. V. (2008). AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (content and language integrated learning). *Puertas Abiertas*, 4(4), 65-68. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1944321531?accountid=14542>
- CoEC, (2005). 'A New Framework Strategy for Multilingualism'. Communication from the Commission to the Council, The European Parliament, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions, COM (2005) 596 final, 22 November. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/>
- Cooper, C., Booth, A., Varley-Campbell, J., Britten, N. y Garside, R. (2018). Defining the process to literature searching in systematic reviews: A literature review of guidance and supporting studies. *BMC Medical Research Methodology*, 18. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s12874-018-0545-3>
- Coşkun, H. (2013). The importance of educational marble games in teaching German, *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 151-174.
- Csillagh, V. (2015). Global trends and local realities: Lessons about economic benefits, selves and identity from a swiss context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 431-453. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1895971730?accountid=14542>
- Cvikl, H. y Artic, N. (2013). Can mentors of Erasmus student mobility influence the development of future tourism? *Tourism and Hospitality Management*, 19(1), 83-95. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1443264919?accountid=14542>
- Darancik, Y. (2018). Students' views on language skills in foreign language teaching. *International Education Studies*, 11(7), 166-178. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2101889162?accountid=14542>

- Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*. Sevilla, 23 de agosto de 2011, núm. 165, pp.37-92.
- Dippold, D. (2009). Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL*, 21(1), 18-36. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/85700288?accountid=14542>
- Dykstra-Pruim, P. & Halverson, R. J. (2015). New media texte für die millennials imdafunterricht. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, 48(2), 255-274. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/tger.10199>
- Ekmekçi, E. (2018). Target versus native language use in foreign language classes: Perspectives of students and instructors. *International Education Studies*, 11(5), 74-84. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2101594238?accountid=14542>
- Fonseca, M. C., Ávila, J. y Gallego, A. (2015). Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 12, 29-36. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1777745230?accountid=14542>
- Fonseca-Mora, M. C., Jara-Jiménez, P. y Gómez-Domínguez, M. (2015). Musical plus phonological input for young foreign language readers. *Frontiers in Psychology*, 6, 9. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1705057843?accountid=14542>
- Furnborough, C. y Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education*, 30(3), 399-418. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/217780329?accountid=14542>
- Ghanem, C. (2017). Teaching intercultural communicative competence: The perspective of foreign language graduate student instructors. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 1-11. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1941331522?accountid=14542>
- Gisbert, J.P. y Bonfill, X. (2004). ¿Cómo realizar, evaluar y utilizar revisiones sistemáticas y metaanálisis? *Gastroenterología y Hepatología*, 27(3), 129-149. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/71702074?accountid=14542>
- Gómez-Hurtado, I., Carrasco-Macías, M. J. y García-Rodríguez, M. P. (2016). Metodologías activas para la enseñanza plurilingüe con estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 173-192. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.maep>
- Gómez-Ortega, O. R. y Amaya-Rey, M. C. (2013). ICrESAI-IMeCI: instrumentos para elegir y evaluar artículos científicos para la investigación y la práctica basada en la evidencia. *Aquichan*, 13(3), 407-420. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1499379456?accountid=14542>
- González de Dios, J., González-Muñoz, M., Alonso-Arroyo, A. y Aleixandre-Benavent, R. (2013). Comunicación científica (VII). Conocimientos básicos para elaborar un artículo científico (2): El fondo (lo que se dice) *Acta Pediátrica Española*, 71(11), E358-E363. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1694707526?accountid=14542>
- González de Dios, J., González-Muñoz, M., Alonso-Arroyo, A. y Aleixandre-Benavent, R. (2015). Comunicación científica (XX). Conocimientos básicos para leer (y escribir) un artículo científico (7): Listas de comprobación de revisiones sistemáticas. *Acta Pediátrica Española*, 73(2), 47-51. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1663672720?accountid=14542>
- González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI* 33(1), 259-276. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1686093302?accountid=14542>

- Haddaway, N. R., Woodcock, P., Macura, B. y Collins, A. (2015). Making literature reviews more reliable through application of lessons from systematic reviews. *Conservation Biology*, 29(6), 1596-1605. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/cobi.12541>
- Harting, A. (2017). Using facebook to improve L2 German students' socio-pragmatic skills. *The EUROCALL Review*, 25(1), 26-35. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1969018933?accountid=14542>
- Heinz, S. M. (2010). Opera in the foreign language classroom: Learning German with Mozart, Wagner, Weber, and Johann Strauss. *Die Unterrichtspraxis*, 43(1), 49-75. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00063.x>
- Hoffstaedter, P. y Kohn, K. (2016). *Cooperative autonomy in online lingua franca exchanges: A case study on foreign language education in secondary schools*. Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1968427948?accountid=14542>
- Hoshii, M. y Schumacher, N. (2016). *Problem-solving interaction in GFL videoconferencing* Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1968428658?accountid=14542>
- Huang, H. C. (2016). Students and the Teacher's perceptions on incorporating the blog task and peer feedback into EFL writing classes through blogs. *English Language Teaching*, 9(11), 38-47. doi:<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n11p38>
- Hutton, B., Catalá-López, F. y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Ilett, D. (2009). Racial and ethnic diversity in secondary and postsecondary German textbooks. *Die Unterrichtspraxis*, 42(1), 50-59. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1756-1221.2009.00035.x>
- Isiguzel, B. (2014). The blended learning environment on the foreign language learning process: A balance for motivation and achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 108-121. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1651853545?accountid=14542>
- Kelly, N. y Bruen, J. (2015). Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: A qualitative study of attitudes and behaviours. *Language Teaching Research*, 19(2), 150-168. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1362168814541720>
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4) Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1288355003?accountid=14542>
- Kirschner, L. L. (2015). Combining skype with blogging: A chance to stop reinforcement of stereotypes in intercultural exchanges? *EuroCALL Review*, 23(1), 24-30. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1720456768?accountid=14542>
- Lagares, M. y Reisenleutner, S. (2017). *Rotating poster presentations*. Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1913348462?accountid=14542>
- Lasonen, J. (2010). Internationalization of higher education: a case study on college music teachers' intercultural expertise. *International Education*, 40(1), 39-54,68. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/848230476?accountid=14542>
- Legaz, H. (2018). Fluidez lectora silenciosa, aptitud musical y lengua extranjera. *Tejuelo*, 28, 161-184.
- Lipinski, S. (2010). A frequency analysis of vocabulary in first-year textbooks of German. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, 43(2), 167-174. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/856397462?accountid=14542>

- Lorenzo, S., Escandell, M. O. y Castro, J. J. (2015). La enseñanza de música en el siglo XXI. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 24, 50-64. doi: 10.20420/GUIN.2015.0077
- Marinac, M. y Barić, I. (2018). Teachers' attitudes toward and use of translation in the foreign language classroom at institutions of higher education in Croatia. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 906-915. doi:http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.02
- Martín, M. V. (2015). *Learning English as a foreign language in Spain* (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations & Theses Global. (1689397808). Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1689397808?accountid=14542>
- Martínez-Montes, E., Hernández-Pérez, H., Chobert, J., Morgado-Rodríguez, L., Suárez-Murias, C., Valdés-Sosa, P. A., ...Besson, M. (2013). Musical expertise and foreign speech perception. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7(NOV) doi:10.3389/fnsys.2013.00084
- Martins, D., Silva, S. y Silva, C. (2016). Knowledge transfer between european universities through the erasmus students programme. En *European Conference on Knowledge Management; Kidmore*, 559-566. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1860279359?accountid=14542>
- Moog, M. y Martínez, E. (2018). Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. *Avaliação (Campinas)*, 23(3). 718-735. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000300009>
- Moreira, D. y Antão, G. (2017). "Nobody is strange": mobility and interculturality in higher education from the viewpoint of a group of Portuguese international music students. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances. Editorial Universitat Politècnica de València*. pp.633-640. doi:10.4995/HEAD17.2017.5329
- Moro, A., Elexpuru, I. y Villardón, L. (2014). El impacto de la movilidad académica en Europa: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(1), 71-82.
- Newsom-Ray, A. y Rutter, S. J. (2016). Task-based learning and language proficiency in a business university. *GIST Education and Learning Research Journal*, (13), 93-110. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1969014515?accountid=14542>
- Nieto, E. (2018). Exploring CLIL contribution towards the acquisition of cross-curricular competences: a comparative study on digital competence development in CLIL. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 75-85. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9023>
- Ordem, E. (2017). A longitudinal study of motivation in foreign and second language learning context. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 334-341. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1941335071?accountid=14542>
- Osca-Lluch, J., Miguel, S., González, C., Peñaranda-Ortega, M. y Quiñones-Vidal, E. (2013). Cobertura y solapamiento de Web of Science y Scopus en el análisis de la actividad científica española en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1025-1031. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.154911>
- Pei, Z., Wu, Y., Xiang, X. y Qian, H. (2016). The effects of musical aptitude and musical training on phonological production in foreign languages. *English Language Teaching*, 9(6), 19-29. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1871571001?accountid=14542>
- Pérez, M. L. (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 369-390. doi:http://dx.doi.org/10.1111/ijal.12208

- Picciotti, P. M., Bussu, F., Calò, L., Gallus, R., Scarano, E., Di Cintio, G., ...D'Alatri, L. (2018). Correlation between musical aptitude and learning foreign languages: An epidemiological study in secondary school italian students. *Acta Otorhinolaryngologica Italica: Organo Ufficiale Della Societa Italiana Di Otorinolaringologia e Chirurgia Cervico-Facciale*, 38(1), 51-55. doi:http://dx.doi.org/10.14639/0392-100X-1103
- Pietiläinen, J. (2011). Public opinion on useful languages in Europe. *European Journal of Language Policy*, 3(1), 1-14. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/863434605?accountid=14542>
- Rafieyan, V., Sharafi-Nejad, M., Khavari, Z., Damavand, A. y Eng, L. S. (2014). Relationship between cultural distance and pragmatic comprehension. *English Language Teaching*, 7(2), 103-109. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1871587601?accountid=14542>
- Rarick, D. O. (2010). The student-centered classroom made real: Transforming student presentations in an advanced course on technical German. *Die Unterrichtspraxis*, 43(1), 61-V,75. doi:http://dx.doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00064.x
- Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*. Madrid, 27 de octubre de 2009, núm. 259, pp.89743-89752.
- Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 7 de febrero de 2015, núm. 33, pp.10319-10324.
- Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de junio de 2010, núm. 137, pp.48480-48500.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades Españolas. *LEEME – Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, 28, 66-103. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquiles10.pdf>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2012). Del burro cantor a la sombra. Educación musical en España por movimiento cancrizante. *Eufonía*, 54, 7-23.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2016). Music Teacher Training: A precarious area within the Spanish university. *B. J. Music*, 34(1), 81-94. doi:10.1017/S026505171600036X
- Rose, M. (2016). *Use of music in adult second language instruction: A canadian perspective* (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations & Theses Global. (1878914328). Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1878914328?accountid=14542>
- Rostami, M. A., Azarnoosh, M. y Abdolmanafi-Rokni, S. (2017). The effect of podcasting on iranian EFL learners' motivation and attitude. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 70-78. doi:http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0701.09
- Ruiz, C. (2015). Reflexiones sobre políticas educativas de reforma y educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 69-73. doi: 10.12967/RIEM-2015-3-p069-073
- Ryder, R. y Machajewski, S. (2017). The "UIC German" game app for the enhancement of foreign language learning-case study. *International Journal of Educational Technology*, 4(1), 1-16. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2013522504?accountid=14542>
- Salvador-Oliván, J.A., Marco-Cuenca, G. y Arquero-Avilés, R. (2018). Las revisiones sistemáticas en Biblioteconomía y Documentación: análisis y evaluación del proceso de búsqueda. *Revista Española de Documentación Científica*, 41(2), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2018.2.1491>

- Sánchez-Meca J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/622141560?accountid=14542>
- Sato, Y., Rachmawan, I. E. W., Brückner, S., Waragai, I. y Kiyoki, Y. (2017). *Combining formal and informal learning: The use of an application to enhance information gathering and sharing competence in a foreign language* Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2011263455?accountid=14542>
- Serna, H. M. (2016). Integrating the intercultural communicative competence (ICC) in a foreign language program: Faculty considerations upon leaving the haven of native speakership. *English Language Teaching*, 9(4), 1-10. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1826524511?accountid=14542>
- Shaver, A. N. (2012). Fostering integrative motivation among introductory-level German students through a language partners program. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, 45(1), 67-73. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1496985406?accountid=14542>
- Subirats, M. A. (2005). La Educación Musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 39-51.
- Ter Horst, E. E. y Pearce, J. M. (2010). Foreign languages and sustainability: Addressing the connections, communities, and comparisons standards in higher education. *Foreign Language Annals*, 43(3), 365-383.
doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01088.x>
- Velásquez, J. D. (2015). Una guía corta para escribir revisiones sistemáticas de literatura parte 3. *Dyna*, 82(189), 9-12. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1676616480?accountid=14542>
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el espacio europeo de educación superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense De Educación*, 27(2), 499-516.
doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46540
- Viladot, L. y Cslovjcek, M. (2014). Do you speak... music? Facing the challenges of training teachers on integration. *Hellenic Journal of Music, Education & Culture*, 5(1). Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1661904060?accountid=14542>
- Waragai, I., Ohta, T., Kurabayashi, S., Kiyoki, Y., Sato, Y. y Brückner, S. (2017). Construction and evaluation of an integrated formal/informal learning environment for foreign language learning across real and virtual spaces. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – shortpapers from EUROCALL 2017* pp.322-327.
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.734>
- Weber-Segler, E. (2013). *Multiple intelligences theory and foreign language education: Perspectives of college students in a German immersion program* (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations & Theses Global. (1318809018). Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1318809018?accountid=14542>
- Wilson, R. S., Boyle, P. A., Yang, J., James, B. D. y Bennett, D. A. (2015). Early life instruction in foreign language and music and incidence of mild cognitive impairment. *Neuropsychology*, 29(2) 292–302. doi:10.1037/neu0000129.
- Yetis, V. A. y Kurt, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1719-1730. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1871583135?accountid=14542>
- Zhou, Y. (2018). The integration of eBooks and travel documentary films for foreign language teaching and learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 18(3),

72-74. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/2116333038?accountid=14542>

ANEXO: Referencias Documentales Objeto de Revisión

- Alyaz, Y., Isigicok, E. y Gursoy, E. (2017). The impact of the environmental documentary movies on pre-service German teachers' environmental attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 159-170. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1895970358?accountid=14542>
- Alyaz, Y., Spaniel-Weise, D. y Gursoy, E. (2017). A study on using serious games in teaching German as a foreign language. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 250-264. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1913352801?accountid=14542>
- Alyaz, Y. y Genc, Z. S. (2016). Digital game-based language learning in foreign language teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), 130-146. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1871583188?accountid=14542>
- Basaran, B. (2015). Students' aptitude to edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, 772-778. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.539
- Batdi, V. y Elaldi, S. (2016). The levels of German teacher trainers working in Turkey regarding reigeluth's organizational strategies. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 63-77. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1871575586?accountid=14542>
- Belenkova, N. M., Kruse, I. I., Davtyan, V. V. y Wydra, D. (2018). Language for students without interest in languages: Challenges of foreign language grammar. *XLinguae*, 11(1), 284-293. doi:10.18355/XL.2018.11.01.23
- Berns, A., Palomo-Duarte, M., Dodero, J. M., Ruiz-Ladrón, J. M. y Calderón, A. (2015). Mobile apps to support and assess foreign language learning. In *Critical CALL– Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, 22, pp.51-56. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1826518799?accountid=14542>
- Berns, A., Palomo-Duarte, M. y Camacho, D. (2012). Designing interactive and collaborative learning tasks in a 3-D virtual environment. In *Proceedings of the 2012 EUROCALL Conference*, 1. DOI: 10.14705/rpnet.2012.000020 Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1941339301?accountid=14542>
- Berns, A. y Valero-Franco, C. (2013). Videogame-like applications to enhance autonomous learning. In *Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference*, 38-44. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1826530146?accountid=14542>
- Bettencourt, M. (2011). Languages across the curriculum: A response to internationalization in foreign language education. *Multicultural Education*, 19(1), 55-58. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1243039168?accountid=14542>
- Bissoonauth-Bedford, A. y Stace, R. (2017). University student ambassadors bring languages back to their high school peers. *Journal of Peer Learning*, 10, 18-40. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1969018359?accountid=14542>
- Braunbeck, H. G. (2011). Competition, connection, and collaboration in smaller German programs. *Die Unterrichtspraxis*, 44(2), 146-V. doi:http://dx.doi.org/10.1111/j.1756-1221.2011.00106.x
- Burston, J. y Arispe, K. (2016). The contribution of CALL to advanced-level foreign/second language instruction. In *CALL communities & culture: Short papers from*

- EUROCALL 2016*, 23, pp.61-68. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1895980949?accountid=14542>
- Campbell, L. B. y Comenale, R. (2013). Intercultural competence from theory to practice. *Learning Languages*, 18(2), 34-37. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1826516476?accountid=14542>
- Coşkun, H. (2013). The importance of educational marble games in teaching German, *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 151-174.
- Costabile-Heming, C. (2011). Responding to the MLA report: Re-contextualizing the study of German for the 21st century. *German Quarterly*, 84(4), 403-413.
doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1756-1183.2011.00123.x>
- Csillagh, V. (2015). Global trends and local realities: Lessons about economic benefits, selves and identity from a swiss context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 431-453. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1895971730?accountid=14542>
- Darancik, Y. (2016). The effect of data-based translation program used in foreign language education on the correct use of language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4). Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1862680476?accountid=14542>
- Darancik, Y. (2018). Students' views on language skills in foreign language teaching. *International Education Studies*, 11(7), 166-178. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/2101889162?accountid=14542>
- Deregözü, A. y Hatipoğlu, S. (2018). An investigation on prospective German language teachers' autonomous learning level. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 1-10. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/2092541851?accountid=14542>
- Dippold, D. (2009). Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *ReCALL*, 21(1), 18-36. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/85700288?accountid=14542>
- Dykstra-Pruim, P. y Halverson, R. J. (2015). New Media Textefür die Millennials im DaF Unterricht. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 48(2), 255-274.
doi:<http://dx.doi.org/10.1111/tger.10199>
- Ekmekçi, E. (2018). Target versus native language use in foreign language classes: Perspectives of students and instructors. *International Education Studies*, 11(5), 74-84. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/2101594238?accountid=14542>
- Furnborough, C. y Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education*, 30(3), 399-418. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/217780329?accountid=14542>
- Ghanem, C. (2017). Teaching intercultural communicative competence: The perspective of foreign language graduate student instructors. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 1-11. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1941331522?accountid=14542>
- Gimeno-Sanz, A. y de Siquiera, J. M. (2012). Implementing online language exams within the Spanish National University Entrance Examination: The PAULEX Universitas Project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, 68 – 72.
- Haase, F.A. (2014). Dual Language Learning / Duale Spracherlernung. Learning German through English. *Foro de Educación*, 12(17), 197-216. doi:
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.017.010>
- Harbusch, K. y Hausdörfer, A. (2016). Feedback visualization in a grammar-based e-learning system for German: a preliminary user evaluation with the COMPASS system. In *CALL communities & culture: Short papers from EUROCALL 2016*, 23, pp.178-184. Recuperado de
<https://search.proquest.com/docview/1895980949?accountid=14542>

- Harting, A. (2017). Using facebook to improve L2 German students' socio-pragmatic skills. *The EUROCALL Review*, 25(1), 26-35. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1969018933?accountid=14542>
- Heinz, S. M. (2010). Opera in the foreign language classroom: Learning German with Mozart, Wagner, Weber, and Johann Strauss. *Unterrichtspraxis/ Teaching German*, 43(1), 49-60. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/742880676?accountid=14542>
- Hertsch, M. F. (2013). Multimedia-based enrichment for foreign language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 615-621. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.100
- Hoffstaedter, P. y Kohn, K. (2016). *Cooperative autonomy in online lingua franca exchanges: A case study on foreign language education in secondary schools*. Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1968427948?accountid=14542>
- Hoshii, M. y Schumacher, N. (2016). *Problem-solving interaction in GFL videoconferencing* Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1968428658?accountid=14542>
- Huang, H. C. (2016). Students and the Teacher's perceptions on incorporating the blog task and peer feedback into EFL writing classes through blogs. *English Language Teaching*, 9(11), 38-47. doi:<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n11p38>
- Ilett, D. (2009). Racial and ethnic diversity in secondary and postsecondary German textbooks. *Die Unterrichtspraxis*, 42(1), 50-59. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1756-1221.2009.00035.x>
- Isiguzel, B. (2014). The blended learning environment on the foreign language learning process: A balance for motivation and achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 108-121. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1651853545?accountid=14542>
- Jauregui, K. (2016). Telecollaborative games for youngsters: impact on motivation. In *CALL communities & culture: Short papers from EUROCALL 2016*, 23, pp.201-207. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1895980949?accountid=14542>
- Kelly, N. y Bruen, J. (2015). Translation as a pedagogical tool in the foreign language classroom: A qualitative study of attitudes and behaviours. *Language Teaching Research*, 19(2), 150-168. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1362168814541720>
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4) Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1288355003?accountid=14542>
- Kirschner, L. L. (2015). Combining skype with blogging: A chance to stop reinforcement of stereotypes in intercultural exchanges? *EuroCALL Review*, 23(1), 24-30. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1720456768?accountid=14542>
- Lagares, M. y Reisenleutner, S. (2017). *Rotating poster presentations*. Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1913348462?accountid=14542>
- Lasonen, J. (2010). Internationalization of higher education: a case study on college music teachers' intercultural expertise. *International Education*, 40(1), 39-54,68. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/848230476?accountid=14542>
- Leier, V. y Cunnigham, U. (2016). 'Just facebook me': a study on the integration of Facebook into a German language curriculum. In *CALL communities & culture: Short papers from EUROCALL 2016*, 23, pp.260-264. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1895980949?accountid=14542>

- Lipinski, S. (2010). A frequency analysis of vocabulary in first-year textbooks of German. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, 43(2), 167-174. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/856397462?accountid=14542>
- Marinac, M. y Barić, I. (2018). Teachers' attitudes toward and use of translation in the foreign language classroom at institutions of higher education in Croatia. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 906-915. doi:<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.02>
- Martínez-Montes, E., Hernández-Pérez, H., Chobert, J., Morgado-Rodríguez, L., Suárez-Murias, C., Valdés-Sosa, P. A., ...Besson, M. (2013). Musical expertise and foreign speech perception. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7(NOV) doi:10.3389/fnsys.2013.00084
- Moreira, D. y Antão, G. (2017). "Nobody is strange": mobility and interculturality in higher education from the viewpoint of a group of Portuguese international music students. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances. Editorial Universitat Politècnica de València*. pp.633-640. doi:10.4995/HEAD17.2017.5329
- Ordem, E. (2017). A longitudinal study of motivation in foreign and second language learning context. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 334-341. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1941335071?accountid=14542>
- Pei, Z., Wu, Y., Xiang, X y Qian, H. (2016). The effects of musical aptitude and musical training on phonological production in foreign languages. *English Language Teaching*, 9(6), 19-29. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1871571001?accountid=14542>
- Rafieyan, V., Sharafi-Nejad, M., Khavari, Z., Damavand, A. y Eng, L. S. (2014). Relationship between cultural distance and pragmatic comprehension. *English Language Teaching*, 7(2), 103-109. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1871587601?accountid=14542>
- Rarick, D. O. (2010). The student-centered classroom made real: Transforming student presentations in an advanced course on technical German. *Die Unterrichtspraxis*, 43(1), 61-V,75. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00064.x>
- Reig, A. (2017). Pedagogical translation, subtitles and ICTs: collaborative projects in L2 classroom. *Lenguaje y textos*, 46, 115-123. doi: <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.7440>
- Rostami, M. A., Azarnoosh, M. y Abdolmanafi-Rokni, S. (2017). The effect of podcasting on iranian EFL learners' motivation and attitude. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 70-78. doi:<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0701.09>
- Ryder, R. y Machajewski, S. (2017). The "UIC German" game app for the enhancement of foreign language learning--case study. *International Journal of Educational Technology*, 4(1), 1-16. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2013522504?accountid=14542>
- Sato, Y., Rachmawan, I. E. W., Brückner, S., Waragai, I. y Kiyoki, Y. (2017). *Combining formal and informal learning: The use of an application to enhance information gathering and sharing competence in a foreign language* Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2011263455?accountid=14542>
- Schenker, T. (2017). Synchronous telecollaboration for novice language learners: effects on speaking skills and language learning interests. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 34, 68-72. Doi: 10.4000/alsic.3086
- Serna, H. M. (2016). Integrating the intercultural communicative competence (ICC) in a foreign language program: Faculty considerations upon leaving the haven of native speakership. *English Language Teaching*, 9(4), 1-10. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1826524511?accountid=14542>
- Shaver, A. N. (2012). Fostering integrative motivation among introductory-level German students through a language partners program. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching*

- German, 45(1), 67-73. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1496985406?accountid=14542>
- Strobl, C. (2017). *The potential of automated corrective feedback to remediate cohesion problems in advanced students' writing* Research-publishing.net, La Grange des Noyes, 25110 Voillans, France. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2011262426?accountid=14542>
- Ter Horst, E. E. y Pearce, J. M. (2010). Foreign languages and sustainability: Addressing the connections, communities, and comparisons standards in higher education. *Foreign Language Annals*, 43(3), 365-383. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01088.x>
- Wagner, T. (2017). L2 irregular verb morphology: Exploring behavioral data from intermediate English learners of German as a foreign language using generalized mixed effects models. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 535-556. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1969007748?accountid=14542>
- Waragai, I., Ohta, T., Kurabayashi, S., Kiyoki, Y., Sato, Y. y Brückner, S. (2017). Construction and evaluation of an integrated formal/informal learning environment for foreign language learning across real and virtual spaces. In K. Borthwick, L. Bradley y S. Thoušny (Eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – shortpapers from EUROCALL 2017*, pp.322-327. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.734>
- Waragai, I., Raindl, M., Ohta, T. y Miyasaka, K. (2016). Mobile assisted language learning and mnemonic mapping – the loci method revisited. In *CALL communities & culture: Short papers from EUROCALL 2016*, 23, pp.462-467. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1895980949?accountid=14542>
- Wilson, R. S., Boyle, P. A., Yang, J., James, B. D. y Bennett, D. A. (2015). Early life instruction in foreign language and music and incidence of mild cognitive impairment. *Neuropsychology*, 29(2) 292–302. doi:10.1037/neu0000129.
- Yetis, V. A. y Kurt, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1719-1730. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1871583135?accountid=14542>
- Zeppos, D. (2014). A case study on student satisfaction for graduates of the German language teachers' blended MA program of the hellenic open university, classes of 2012 and 2013. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 48-74. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1651846842?accountid=14542>
- Zhou, Y. (2018). The integration of iBooks and travel documentary films for foreign language teaching and learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 18(3), 72-74. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2116333038?accountid=14542>
- Ziegler, G. (2011). Innovation in learning and development in multilingual and multicultural contexts: Principles learned from a higher educational study programme in Luxembourg. *International Review of Education*, 57(5), 685-703. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11159-011-9252-6>

CSOUND COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA UNA INTRODUCCIÓN A LA COMPOSICIÓN ELECTRÓNICA: ESTUDIO DE CASO DE UNA MINIATURA MUSICAL “(IN)HARMONIC STUDY”

CSOUND AS A DIDACTIC TOOL FOR AN INTRODUCTION TO ELECTRONIC COMPOSITION: CASE STUDY OF A MUSIC MINIATURE “(IN)HARMONIC STUDY”

Bohdan Syroyid Syroyid
<http://orcid.org/0000-0002-2281-9207>

The University of Rhode Island
Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN

Csound es un lenguaje de programación que facilita la composición de música electrónica a través de una interfaz de código mediante el programa CsoundQt. A pesar de su potencial técnico y musical para la creación de música electrónica, CsoundQt es una aplicación que actualmente cuenta con una difusión algo limitada en las aulas de composición. El objetivo de este artículo es presentar aspectos que puedan resultar de utilidad para la docencia de la composición electrónica mediante Csound. Como estudio de caso, se proporciona un análisis tímbrico con Sonic Visualiser de “(In)harmonic Study”, una breve composición original que explora diversos modelos de síntesis de sonido en una estructura musical que alterna estados de armonicidad e inarmonicidad. Asimismo, en los anexos se facilita la partitura completa y el audio en formato mp3 de la pieza con la finalidad de facilitar un estudio más detallado de las posibilidades musicales de Csound.

Palabras clave: Csound, Música Electrónica; Didáctica de la Composición; Análisis Musical; Educación Musical

ABSTRACT

Csound is a programming language that facilitates the composition of electronic music by means of a coding interface in the software CsoundQt. In spite of its technical and

musical potential for the creation of electronic music, Csound is a software that currently has a rather limited spread in composition classrooms. The main goal of this article is to present aspects that might be useful for the teaching of electronic composition by means of Csound. As a case study, a timbrical analysis by means of Sonic Visualiser is provided for the piece “(In)harmonic Study”, an original composition that explores diverse sound synthesis models in a musical structure that alternates between states of harmonicity and inharmonic. Likewise, the full score and mp3 audio of the piece is provided in the annexes with the aim of listening to and illustrating the musical possibilities of Csound.

Keywords: Csound, Electronic Music; Composition; Music Analysis; Music Education

INTRODUCCIÓN

Csound (2020) es un programa gratuito pionero en el ámbito de la síntesis de sonido. Fue desarrollado en el año 1984 por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y continúa siendo un referente clásico para la composición musical electrónica debido a su gran flexibilidad y potencial musical reforzado mediante las numerosas actualizaciones y ampliaciones del programa. Según Iniesta Serrano (2016) “*Csound* es una herramienta muy potente para los músicos, pero a pesar de su potencial no ha tenido la aceptación suficiente. En parte esto es debido a que para utilizar *Csound* es necesario escribir código” (p. 9). Consecuentemente, el presente artículo tiene como objetivo paliar esta laguna ofreciendo una breve introducción a las funciones más elementales e importantes de Csound ilustrando y analizando una composición original “(In)harmonic Study”.¹

Ante el eminente riesgo de arrojar demasiada información que pueda resultar compleja para el lector interesado en el acercamiento a la síntesis sonora, se ha intentado simplificar al máximo la exposición técnica de las funciones elementales de Csound. Con ello, se aporta una visión general sobre la estructura del código, la notación de eventos y la definición de varios tipos de instrumentos (envolventes dinámicas, VCO2, automatizaciones lineales, etc.). No obstante, para una adecuada comprensión de las herramientas que se exponen en este artículo será necesario disponer de unas nociones básicas acerca de música electrónica, la síntesis de sonido, así como los parámetros del sonido (amplitud, frecuencia, duración).

Según los autores de *The Canonical Csound Reference Manual*, Csound es un “unit generator-based, user-programmable computer music system” [sistema de música para ordenador programable por el usuario y basado en la generación de unidades] (Vercoe et al., 2008, pt. “Introduction”). A pesar de ser un programa gratuito que cuenta ya con más de tres décadas de historia, las nuevas actualizaciones, ampliaciones y mejoras han hecho colosales las posibilidades del programa en su versión actual, Csound 6.14.0.

Csound still has the largest and most varied set of unit generators, is the best documented, runs on the most platforms, and is the easiest to extend. It is possible to compile Csound using double-precision arithmetic throughout for superior sound quality. In short, Csound must be considered one of the most powerful musical instruments ever created. [Csound todavía tiene el conjunto de generadores de unidades más grande y variado, es el mejor documentado, funciona en la mayoría de las plataformas y es el más fácil de extender. Es posible compilar Csound utilizando aritmética de doble precisión para obtener una calidad de sonido superior. En resumen, Csound debe considerarse como uno de los instrumentos musicales más poderosos jamás creados] (Vercoe et al. (2008, pt. “Introduction”).

¹ En el Anexo A, puede escucharse audio completo de la pieza, mientras que el Anexo B facilita la partitura completa en Csound escrita en código directamente

Hoy en día, existe una importante comunidad internacional entorno a Csound. En este sentido, destacan los congresos internacionales bianuales, *Internacional Csound Conference* (ICSC), que celebraron su quinta edición en Italia en septiembre de 2019. Ediciones anteriores fueron acogidas en Alemania, Estados Unidos, Rusia e Irlanda. También es destacable la revista electrónica, *Csound Journal*, editada por McCurdy y Hearon (2017) activa en el periodo 1999–2017, aunque discontinuada en los años más recientes. Progresivamente aumenta la colección de libros publicados, principalmente en inglés, sobre Csound, a saber: *Csound: A Sound and Music Computing System* (Lazzarini et al., 2016), *Inside Csound* (Zucco, 2014) *Csound Power* (Aikin, 2012), *Virtual Sound* (Bianchini & Cipriani, 2008), *Generación y procesamiento de sonido y música a través del programa Csound* (Di Liscia, 2004).

CUESTIONES METODOLÓGICAS

El objetivo principal de este artículo es explorar las posibilidades compositivas de Csound mediante una serie de códigos de programación simples con la finalidad de exhibir el potencial musical que presenta esta herramienta para la composición de música electroacústica. Para alcanzar este objetivo general se propone una serie de objetivos más concretos:

1. Realizar una breve introducción técnica a aspectos elementales del lenguaje de programación Csound con la finalidad de familiarizar al lector no especializado con las funciones básicas.
2. Componer una pieza musical de 60 segundos de duración en Csound haciendo un uso exclusivo del tipo de funciones básicas expuestas en la introducción técnica.
3. Presentar un análisis musical de la pieza compuesta con la finalidad de detallar las técnicas compositivas empleadas, así como resaltar la complejidad y coherencia musical que puedan alcanzarse a través de funciones básicas en Csound.

Para alcanzar el primer objetivo se realizará una breve introducción técnica a Csound (2020), programa que puede descargarse gratuitamente a través de la página oficial de su desarrollador². En esta exposición teórica se facilitará una serie de códigos que pueden reutilizarse para la enseñanza de las técnicas de síntesis de sonidos electrónicos, así como la composición de piezas originales mediante la repetición, modificación y adición de técnicas expuestas. Con la finalidad de proporcionar material complementario se hará referencia a la literatura existente sobre Csound para permitir una mayor profundización para el lector interesado.

En relación con el segundo objetivo, se adjunta en el anexo A el audio de la pieza “(In)harmonic Study”, compuesta expresamente para ilustrar algunas de las posibilidades técnicas de Csound para la generación de música electrónica mediante la síntesis de sonido. Asimismo, en el anexo B se facilita la partitura completa de la pieza con instrucciones y comentarios orientativos. Estos últimos, están resaltados en color verde y precedidos por punto y coma (;) con la finalidad de que al copiarse en el compilador no sean leídos por Csound instrucciones, evitando así producir un error en la renderización.

El proceso que se ha seguido para la composición de “(In)harmonic Study” ha consistido en la superposición de diversas capas de código generando una serie de objetos sonoros. Para facilitar la comprensión del proceso compositivo, en la segunda parte del artículo se presenta un análisis musical por parámetros de la pieza resaltando la coherencia y unidad musical mediante el uso de valores basados en la sucesión de Fibonacci. Al mismo tiempo, desde el punto de vista formal se ha trazado una alternancia entre estados

² La página oficial de *Csound: A Sound and Music Computing System* [Csound: Un sistema de computación de sonido y música] es <https://csound.com/>

de armonicidad e inarmonicidad. Para resaltar el aspecto tímbrico, se ha recurrido a espectrogramas generados en Sonic Visualiser (Cannam, Landone y Sandler, 2010)³.

CSOUND COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA COMPOSICIÓN DE MÚSICA ELECTRÓNICA

En castellano existe bastante literatura que presenta un acercamiento a Csound desde el punto de vista técnico, desde manuales para ingenieros de ondas (Pérez-Macías y Cuesta de Diego, 2004), hasta apuntes universitarios publicados en línea (Sánchez de la Rosa, 2008), pasando por la traducción al castellano por Servando Valero de la versión canónica inglesa del manual de referencia oficial de Csound (Vercoe et al, 1997). No obstante, son bastante escasas las publicaciones enfocadas en la discusión de esta herramienta desde la perspectiva de la composición musical. En este sentido, Rogozinsky (2011) aporta una serie de observaciones acerca de su propia experiencia en la docencia de Csound a estudiantes de composición.

I should give a warning here about the ‘passive’ learning where students mechanically copy the code for example instruments from the projector screen into their workbook or laptop only to forget how they work soon after. To obviate this problem, I ask students to modify the give examples at home but with some simple alterations [Debería dar una advertencia aquí sobre el aprendizaje "pasivo" en el que los estudiantes copian mecánicamente el código, por ejemplo, los instrumentos de la pantalla del proyector en su cuaderno o portátil solo para poco después olvidar cómo funcionan. Para obviar este problema, les pido a los alumnos que modifiquen los ejemplos que se dan en casa, pero con algunas alteraciones simples]. (Rogozinsky, 2011, p. 233)

Estructura Esencial: Orquesta y Partitura

En esta breve introducción se profundizará en los dos bloques estructurales de Csound más importantes: la orquesta (instruments) y la partitura (score) (véase Figura 1). “Cuando ejecutas Csound con una orquesta y partitura determinadas, la partitura es ordenada en el tiempo, la orquesta traducida y cargada y las tablas de onda calculadas y rellenas antes de ejecutar la partitura” (Pérez-Macías y Cuesta de Diego, 2004, p. 2). Las descripciones de la presente sección están diseñadas de tal manera que puedan permitir al lector una comprensión completa del código presentado en el Anexo B, con la pieza original “(In)harmonic study”. Tal y como se señaló en las cuestiones metodológicas, el uso del punto y coma (;) permite añadir cualquier tipo de comentarios que no serán renderizados por Csound. Tanto en el anexo B, así como en las diversas figuras de esta sección, los comentarios han sido resaltados en verde con la finalidad de facilitar la lectura y destacar las diferentes partes del código. En la Figura 1 se muestra la estructura elemental para un proyecto de Csound en el que se vayan a utilizar mensajes de eventos para activar diversos instrumentos.

<CsoundSynthesizer>

³ La página oficial de *Sonic Visualiser: An Open Source Application for Viewing, Analysing, and Annotating Music Audio Files* [Sonic Visualiser: Una aplicación de código abierto para la visualización, análisis y anotación de ficheros de audio musicales] es <https://www.sonicvisualiser.org/>

```
<CsInstruments>  
    ;definir en este espacio los instrumentos (orquesta)  
</CsInstruments>  
<CsScore>  
    ;definir los diversos eventos que vayamos a utilizar  
</CsScore>  
</CsoundSynthesizer>
```

Figura 1: Estructura básica para la definición de instrumentos y partitura
Fuente: Elaboración propia a partir de Vercoe et al. (2008)

Notación de Eventos en la Partitura

En la partitura cada línea corresponde a un evento que deberá empezar por la letra *i* seguida de uno o varios espacios. Conviene señalar que Csound no diferencia la cantidad de espacios que uno utiliza dentro de una misma línea. Uno puede utilizar varios espacios para separar las diversas filas en base a un criterio personal de legibilidad en la partitura. En el caso de la Figura 2 se han definido cinco columnas (p1–p5) además de la columna *i*. La primera columna (p1) siempre hace referencia al instrumento que vayamos a utilizar. Este número debe coincidir con el que se vaya a asignar en la definición de los instrumentos en la primera sección del código (refiérase a la Figura 3 situada en la siguiente sección).

```
<CsScore>  
;      p1      p2      p3      p4      p5  
i      102      0        0.1      2100    200  
</CsScore>
```

Figura 2: Estructura básica para la definición de eventos
Fuente: Elaboración propia a partir de Vercoe et al. (2008)

La segunda columna (p2) siempre indica el tiempo en segundos en el que ha de comenzar el evento. Si se desea incluir decimales, estos han de ir separados por un punto. En cambio, la tercera columna (p3) siempre indica la duración total del evento en cuestión. Por otro lado, las columnas p4 y p5 son opcionales y un mayor número de columnas puede ser añadido libremente. No obstante, cada una de estas columnas ha de ser definida para cada instrumento en concreto dentro del primer bloque del código (<CsInstruments>) (véase Figura 3).

Definición de un Oscilador con Envolvente Dinámica Asignable

Una vez definida la estructura básica de nuestra partitura debemos proceder con la definición de los instrumentos que se vayan a utilizar. La Figura 3 muestra un ejemplo de un oscilador sinusoidal con una envolvente asignable. La primera fila *instr 101* hace referencia al nombre del instrumento. En concreto, el número, en este caso 101, puede ser

libremente determinado, mientras que la palabra *instr* es un comando que debe mantenerse fijo. Se puede utilizar cualquier número para nombrar los instrumentos, pero se ha de tener en consideración que dicho número deberá ser referenciado en la partitura cuando se defina un evento. La última fila del instrumento *endin* es un comando genérico que indica el final del instrumento en sí.

La fila *endin* ha de ser precedida por el comando *out* seguido de un parámetro, p. ej.: *aSin*. La palabra *out* significa salida y debe escribirse siempre igual en los diversos comandos de instrumentos. No obstante, *aSin* ha sido libremente elegida y puede ser sustituida por cualquier otra palabra. Esta última tiene que ser siempre definida en la fila precedente. En este caso, *aSin* se define como un oscilador sinusoidal con una amplitud y frecuencia asignables por los parámetros *k1* y *p5*, respectivamente (véase Figura 3).

```
<CsoundSynthesizer>
  <CsInstruments>

    instr 101 ; nombre del instrumento = 101

                ;xamp,  irise,  idur,  idec
    k1 linen    p4,    p6,    p3,    p7 ; definición de envolvente

                ;amplitud  ;frecuencia  ; timbre definido en f1
    aSin oscil  k1,    p5,    1

    out aSin ; salida del instrumento
    endin ; indica el final del instrumento

  </CsInstruments>
  <Cscore>

    f1 0 4096 10 1 ; onda sinusoidal

  </Cscore>
</CsoundSynthesizer>
```

Figura 3: Ejemplo de oscilador con envolvente dinámica asignable
Fuente: Elaboración propia a partir de Vercoe et al. (2008)

La amplitud del instrumento 101 viene asignada por el parámetro *k1*, que a su vez se define en la línea precedente mediante el comando *linen*. El comando *linen* es un operador estándar en Csound que permite la automatización de la envolvente de un sonido: ASR (ataque, sostenimiento y relajación). Esta envolvente se ha de definir mediante cuatro valores separados por comas que reciben los siguientes nombres: *xamp*, *irise*, *idur*, *idec* (véase Figura 4). El parámetro *xamp* define la amplitud general del sonido; *irise*, la duración del ataque (attack) de la envolvente; mientras que *idec* el tiempo de relajación (release) del sonido. En este sentido, el parámetro *idur* define la duración total del sonido y también la duración de la fase de sostenimiento (sustain), la cual equivale a $idur - (irise + idec)$.

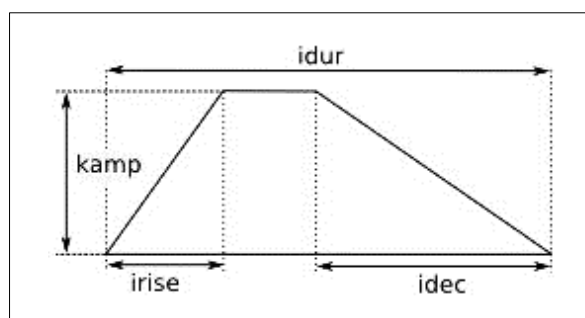


Figura 4: Parámetros automatizables en el operador *linen*
Fuente: Recuperado de Vercoe et al. (2008)

En el caso del instrumento 101 (Figura 2), los cuatro parámetros de la envolvente *linen* vienen determinados por los parámetros p4, p6, p3 y p7. Estos últimos corresponden a columnas en la partitura de Csound (<CsScore>). De tal modo, los valores que se asignen a estas columnas van a definir la envolvente del sonido. En concreto, la cuarta columna (p4) definirá la amplitud, mientras que los parámetros p6, p3 y p7 la duración del evento mediante segundos. Por último, el parámetro p5, definido en la línea *aSin*, hace referencia a la frecuencia del sonido expresada en Hz. El número 1 hace referencia la fase 1 (ifn1) que tiene que ser definida en el segundo bloque del código (<CsScore>) mediante una tabla de parámetros (Figura 5). En concreto, en el caso de la Figura 3, el código utilizado para en f1 genera una onda sinusoidal.

```
<CsScore>
f1 0 4096 10 1 ; onda sinusoidal
f2 0 4096 10 1 0.5 0.3 0.25 0.2 0.167 0.14 0.125 .111 ; diente de sierra
f3 0 4096 10 1 0 0.3 0 0.2 0 0.14 0 .111 ; onda cuadrada
f4 0 4096 10 1 1 1 1 0.7 0.5 0.3 0.1 ; onda forma de pulso
</CsScore>
```

Figura 5: Ejemplos de parámetros para definir formas de onda mediante ifn1
Fuente: Adaptación de Vercoe et al. (2008)

Definición de un Osciladores mediante VCO2

En los ejemplos anteriores (Figuras 3 y 5) se ha utilizado el operador *oscil* para definir el timbre del oscilador aportando una definición en la partitura <CsScore>. También, existe una manera más directa definir el timbre mediante el uso de operador *vco2*. En la Figura 6, los parámetros p4 y p5 hacen referencia la amplitud y frecuencia respectivamente, mientras que los siguientes cuatro valores definen una forma de onda cuadrada. El valor más importante para la definición de la forma de onda es el primer número. Por ejemplo, 10 corresponde a una onda cuadrada, 12 es triangular, 6 pulso, o 4 diente de sierra (Varga, 2008).

```
<CsInstruments>
instr 110
; amplitud, frecuencia forma de onda
asq vco2 p4, p5, 10, 0.01, 0, 0.49
out asq ; salida de instrumento
endin ; indica el final del instrumento
</CsInstruments>
```

Figura 6: Ejemplo de oscilador definido mediante VCO2
Fuente: Elaboración propia a partir de Varga (2008)

Definición de un Oscilador con Automatización Lineal de Frecuencia

En el caso del instrumento 102 (Figura 7), la estructura es muy similar a la del instrumento 101 de la Figura 3. Las partes estructurales se mantienen iguales, nombre del instrumento (*instr*), salida del instrumento (*out*), fin del comando del instrumento (*ending*). Igualmente, el oscilador *aSin* viene definido por tres valores amplitud, frecuencia y fase (tipo de oscilador). En este caso, la amplitud se define por el parámetro *p4* (= *iamp*), la frecuencia por el parámetro *kfreq*, el cual es definido en la línea precedente, mientras que la fase tiene valor 1. Esta última ha de ser especificada en <CsScore> mediante el código *f1*, que en este caso indica una onda cuadrada. El comando *line* es el encargado de determinar una automatización de carácter lineal. Viene definido por tres parámetros, *ia*, *idur*, *ib*, que corresponden al valor inicial, la duración de la automatización, y el valor final. En la Figura 7, la frecuencia de llegada es 300 veces la frecuencia inicial, mientras que la duración de la automatización coincide con la duración del evento al estar asignada mediante el parámetro *p3*.

```
<CsoundSynthesizer>

  <CsInstruments>

    instr 199; nombre del instrumento = 199

    iamp = p4 ; definición de amplitud por p4
    ifreq = p5 ; definición de frecuencia inicial por p5

        ;ia, idur, ib
    kfreq line ifreq, p3, ifreq *300 ; progresión a 300x frecuencia inicial

    asin oscil iamp, kfreq, 1 ; definición de oscilador
    out asin ; salida de instrumento
    endin ; indica el final del instrumento

  </CsInstruments>

</CsInstruments>

<CsScore>

    f1 0 4096 10 1 0 0.3 0 0.2 0 0.14 0 .111 ; onda cuadrada

</CsScore>

</CsoundSynthesizer>
```

Figura 7: Ejemplo de oscilador con automatización lineal de la frecuencia
Fuente: Elaboración propia a partir de Vercoe et al. (2008)

Definición de una Síntesis FM

Csound permite una relativamente sencilla programación de síntesis FM (véase Figura 8). El parámetro p4 corresponde a la frecuencia portadora (fc), el parámetro p5 a la amplitud de la frecuencia moduladora, mientras que p6 indica la frecuencia de la moduladora (fm). En este sentido, una mayor amplitud generará un timbre más rico en parciales, mientras que una mayor frecuencia de modulación aumentará la separación entre los mismos.

```
<CsInstruments>
  instr 100 ; nombre del instrumento = 100
  kMod oscil p5, p6, 1 ; definición síntesis fm: p5=amplitud, fm p6=frecuencia fm
  aPort oscil 600, kMod+p4, 1 ; definición de frecuencia portadora
  out aPort ; salida de la frecuencia portadora
  endin ; indica el final del instrumento

</CsInstruments>
```

Figura 8: Ejemplo de oscilador con automatización lineal de la frecuencia
Fuente: Elaboración propia a partir de Vercoe et al. (2008)

Definición de Síntesis Substractiva mediante Filtro-Pasa Banda

Para la generación de una síntesis sustractiva mediante un filtro-pasa banda, conviene utilizar la función *rand* para generar un ruido aleatorio (ruido blanco) y posteriormente filtrarlo con el operador *butterbp*. Este último presenta tres parámetros: *asig*, *xfreq*, *xban* (Figura 9). El primer parámetro *asig* corresponde a la señal que va a ser filtrada. En este caso, en la línea precedente, esta señal se define mediante el operador *rand*. El segundo parámetro *xfreq* corresponde a la frecuencia de corte del filtro en Hz, mientras que *xban* indica el ancho de banda del filtro: a mayor ancho de banda, menor es el parámetro Q del filtro (Smaragdis, 1995).

```
<CsInstruments>
  instr 299 ; nombre del instrumento = 299
  asig rand 120000 ; generación de ruido blanco

  ;asig,      xfreq,      xban;
  abp butterbp asig,      1000,      1 ; filtro-pasa-banda 1000 hz con Q
  elevada

  outs abp, abp ; salida de sonido filtrado
  endin ; indica el final del instrumento

</CsInstruments>
```

Figura 9: Ejemplo de síntesis sustractiva mediante el filtrado de un ruido blanco
Fuente: Elaboración propia a partir de Smaragdis (1995)

ANÁLISIS DE “(IN)HARMONIC STUDY”

“(In)harmonic Study” es una composición electrónica de un minuto de duración generada en Csound, cuyo audio puede encontrarse en el Anexo A acompañado de la partitura completa de instrucciones en el Anexo B. Esta pieza hace uso de siete instrumentos diferentes:

1. *Instrumento 101*. Oscilador sinusoidal con envolvente asignable (ASR).
2. *Instrumento 102*. Oscilador sinusoidal con automatización de frecuencia. Frecuencia asignable (f) como punto de partida y como punto de llegada 300f.
3. *Instrumento 103*. Síntesis substractiva de un ruido blanco por medio de un filtro pasa-banda con una frecuencia de corte automatizable y un q de valor medio.
4. *Instrumento 104*. Equivalente al instrumento 103, aunque con un q de valor elevado.
5. *Instrumento 105*. Síntesis FM con una frecuencia moduladora (fm) fija en 600 Hz y una frecuencia portadora (fc) asignable.
6. *Instrumento 106*. Oscilador de onda cuadrada con envolvente asignable (ASR).
7. *Instrumento 107*. Oscilador de onda triangular con envolvente asignable (ASR).

El nombre “(In)harmonic Study”, en castellano *Estudio (In)armónico*, hace referencia al aspecto tímbrico de la pieza: una alternancia entre secciones armónicas e inarmónicas. La forma musical de esta pieza está inspirada en el planteamiento formal de “Partiels” [Parciales] tercer movimiento de *Les Espaces Acoustiques* [Los espacios acústicos] del compositor Gérard Grisey (1975), donde se pretende simular a nivel de macroestructura la oscilación interna de un sonido entre los estados de armonicidad e inarmonicidad. Al mismo tiempo, la alternancia entre estos estados tímbricos involucra el impulso de una forma *rondó* (A – B – A’ – B’ – A’), donde las Secciones A corresponden a estados de inarmonicidad, mientras que las Secciones B, armonicidad. La duración de las secciones traza un estrechamiento (20 s – 10 s – 5 s) que conduce la obra hacia su última sección, donde se sitúa el punto culminante (véase Figura 10).

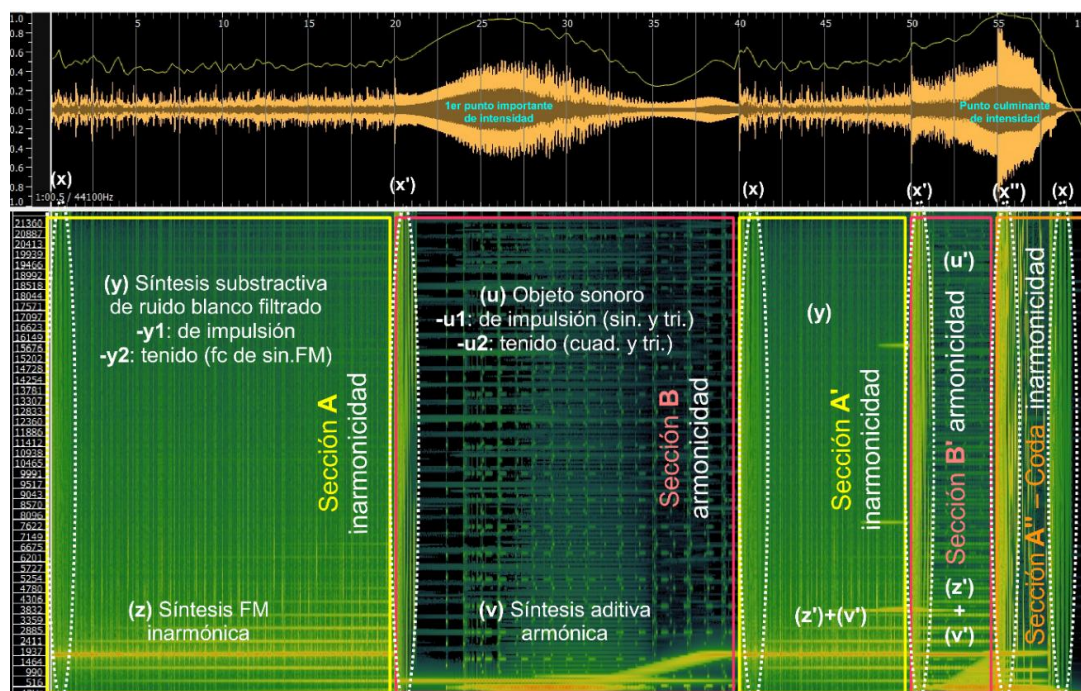


Figura 10. Forma de onda (con curva dinámica) y espectrograma (lineal) de “(In)harmonic Study”. Fuente: elaboración propia con Sonic Visualiser (2020) y anotaciones en Draw (OpenOffice, 2020)

Sección A. Inarmonicidad (0'00" – 0'20")

La Sección A presenta tres planos sonoros, cada uno de los cuales elabora sobre una fase de la envolvente dinámica (ASR), a saber:

1. Plano 1. A = *attack* o ataque. Objeto x
2. Plano 2. S = *sustain* o sostenimiento. Objetos y_1 e y_2 .
3. Plano 3. R = *release* o relajamiento. Objeto z

De acuerdo con la terminología del *Tratado de Objetos Musicales* de Pierre Schaeffer (1966/2003) el Plano 1 puede interpretarse como un sonido de impulsión complejo. Consta de un único objeto sonoro (Objeto x) que tiene la función de articular los puntos de intersección a nivel de macroestructura delimitando el comienzo de cada sección (refiérase de nuevo a la Figura 10). El Objeto x está construido mediante 7 osciladores sinusoidales cuyas duraciones y frecuencias se basan en la sucesión de Fibonacci. Según Rivera y López (2012) “La sucesión $\{0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89 \dots\}$ en donde cada término siguiente es la suma de sus dos predecesores, es conocida como sucesión de Fibonacci” (p. 124). En este caso, los números de la sucesión de Fibonacci han sido utilizados como múltiplos de 100 y divisores de 10 para definir la duración del objeto x, la amplitud y la frecuencia de modulación.

duración (s) [fib/10]	amplitud (32767=0dB) [fib*100]	frecuencia (Hz) [fib*100]
0.1	2100	200
0.1	1300	300
0.2	800	500
0.3	500	800
0.5	300	1300
0.8	200	2100
1.3	100	3400

Tabla 1: Parámetros del Objeto x. Fuente: elaboración propia

Los siete osciladores de la Tabla 1 están organizados del tal modo que se genere un perfil dinámico percusivo. Los osciladores de duración más corta y frecuencia más baja presentan mayor amplitud, mientras que los osciladores con mayor duración y frecuencia cuentan con menor amplitud. Sin embargo, el resultado sonoro se aleja bastante de una síntesis aditiva habitual puesto que el Instrumento 102 cuenta con una automatización de frecuencia que desplaza linealmente la frecuencia inicial hasta alcanzar como punto de llegada 300 veces la frecuencia inicial. De esta forma, se genera un objeto inarmónico más próximo al ruido blanco dado que se supera la frecuencia de muestreo y se produce un efecto de *aliasing*. Al traspasar las frecuencias por debajo de 0 Hz, las frecuencias negativas se convierten en positivas.

El Plano 2 describe un sonido de impulsión iterativo (Schaeffer, 1966/2003). En este caso, consta de dos objetos sonoros (y_1 e y_2), ambos generados mediante síntesis substractiva. El objeto y_1 está conformado por un filtro pasa-banda que se aplica a un ruido blanco con una envolvente dinámica percusiva y una amplitud fija, lo cual genera impulsos iterativos con una duración de 0.05 s por cada impulso. Se distinguen tres velocidades en la automatización en la frecuencia de corte del filtro organizadas según números de Fibonacci.

CSOUND COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA UNA INTRODUCCIÓN A LA
COMPOSICIÓN ELECTRÓNICA: ESTUDIO DE CASO DE UNA MINIATURA MUSICAL
“(IN)HARMONIC STUDY”

La primera velocidad (k1) tiene una periodicidad de 0.8 s. Comienza con una frecuencia de corte del filtro fija en 2 KHz. Sin embargo, a partir del cuarto evento se modula la frecuencia de corte durante los eventos que no pertenecen a la sucesión de Fibonacci (véase Tabla 2). En estos eventos se utiliza de forma alterna 2.9 KHz y 2.5 KHz para modificar la frecuencia base de 2 KHz generando un movimiento ondulante carácter ascendente-descendente. La segunda velocidad (k2) presenta una periodicidad de 0.5 segundos. Sigue un diseño muy semejante al del k1, pero aquí se opta por utilizar 5 KHz y 7 KHz para alterar la frecuencia base de 2 KHz. En otro orden, la tercera velocidad (k3) tiene una periodicidad de 0.3 s. No obstante, la frecuencia del filtro es fija (2 KHz). De este modo, k3 se convierte en el elemento más rápido de los tres y el único que no se mueve, incrementando el grado de tensión por iteración.

Velocidad k ¹			Velocidad k ²		
Nº del evento	Sucesión Fibonacci	Frecuencia de filtro (Hz)	Nº del evento	Sucesión Fibonacci	Frecuencia de filtro (Hz)
1	-	2000 (fija)	1	-	2000 (fija)
2	-	2000 (fija)	2	-	2000 (fija)
3	-	2000 (fija)	3	-	2000 (fija)
4	-	2000 (fija)	4	1	2000 (fija)
5	1	2000 (fija)	5	2	2000 (fija)
6	2	2000 (fija)	6	3	2000 (fija)
7	3	2000 (fija)	7	4	2000 →5000 (ascendente)
8	4	2000 →2500 (ascendente)	8	5	Fija 2000
9	5	2000 (fija)	9	6	5000 →2000 (descendente)
10	6	2500 →2000 (descendente)	10	7	2000 →7000 (ascendente)
11	7	2000 →2900 (ascendente)	11	8	Fija 2000
12	8	2000 (fija)	12	9	5000 →2000 (descendente)
13	9	2500 →2900 (descendente)	13	10	2000 →5000 (ascendente)
14	10	2000 →2900 (ascendente)	14	11	7000 →2000 (descendente)
15	11	2900 →2000 (descendente)	15	12	2000 →5000 (ascendente)
16	12	2000 →2900 (ascendente)	16	13	2000 (fija)
17	13	2000 (fija)	17	14	5000 →2000 (descendente)
18	14	2900 →2000 (descendente)
...			

Tabla 2: Automatización de las frecuencias del filtro de k1 y k2. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, el Objeto y_2 utiliza una síntesis substractiva con q elevado. Su función consiste en reforzar la frecuencia portadora (f_c) de la síntesis FM. Presenta cuatro filtros que parten de 2000 Hz y se divergen hacia 2010, 2050, 2060 y 2080 Hz, aumentando en consecuencia la densidad y tensión musical (véase Figura 11)

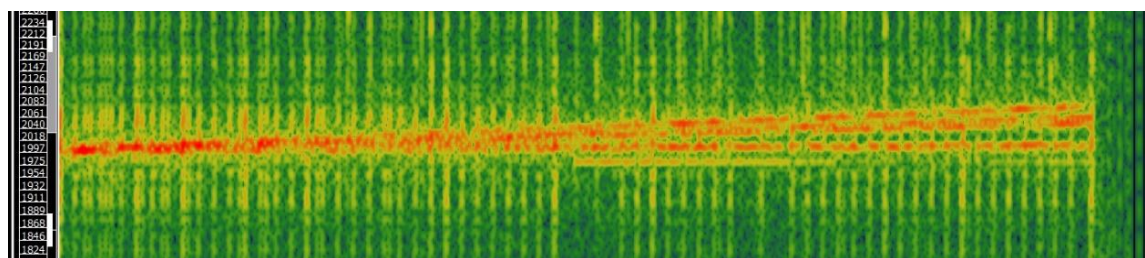


Figura 11. Espectrograma logarítmico del Objeto y_2 (0:00-0:21).
Fuente: elaboración propia con Sonic Visualiser (2020)

El Plano 3 corresponde a la fase de *release* o relajamiento. Presenta un perfil dinámico inverso (*crescendo*, en vez del esperado *diminuendo*). De este modo, el Plano 3 desarrolla el Objeto z en forma de sonido tenido, presentando ciertos puntos de similitud con el Objeto y_2 . El Objeto z se ha generado mediante una síntesis FM inarmónica con una frecuencia portadora (f_c) de 2000 Hz y una frecuencia moduladora (f_m) de 600 Hz con un aumento de amplitud, lo que conlleva un ensanchamiento progresivo del sonido. Además, para potenciar el efecto de *crescendo* y aumentar el movimiento del sonido se añade una síntesis aditiva de tres objetos generados mediante síntesis FM con una misma f_m pero una f_c cercana (véase Figura 12). Estos objetos se añaden a medida que el sonido evoluciona en el tiempo: $f_c = 2010$ Hz (0'05"), $f_c = 1980$ Hz (0'10") y $f_c = 2005$ Hz (0'15").

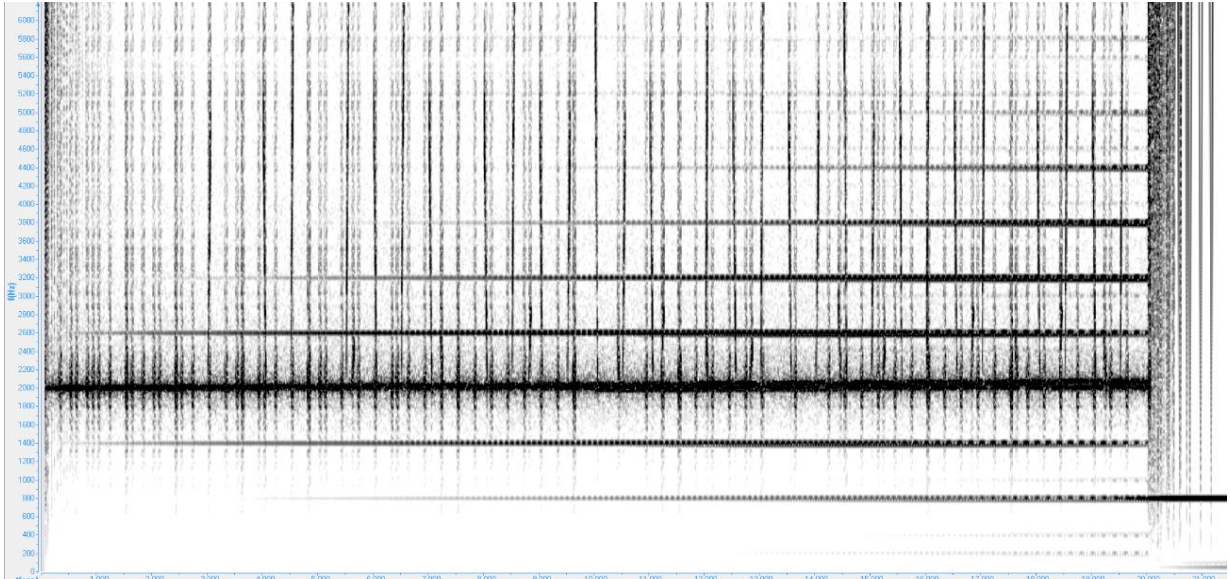


Figura 12: Espectrograma lineal enfocado en el objeto z. Aparición progresiva de parciales en la síntesis FM. Fuente: elaboración propia con Sonic Visualiser (2020)

Sección B. Armonicidad (0'20" – 0'40")

La Sección B presenta la misma duración que la Sección A (20 s) y el mismo número de planos (3) que corresponden a las tres fases de una envolvente dinámica, aunque la naturaleza tímbrica se caracteriza por una más pronunciada presencia de armonicidad.

1. Plano 1. A = *attack* o ataque. Objeto x' .
2. Plano 2. S = *sustain* o sostenimiento. Objeto u , compuesto de u_1 y u_2
3. Plano 3. R = *release* o relajamiento. Objeto v .

El primer plano desarrolla una variación del Objeto x , según la terminología de Schaeffer (1966/2003), un objeto de impulsión complejo. El Objeto x' funciona como culminación de la Sección A y a su vez como arranque para la Sección B. La diferencia con el Objeto x está en la intensidad todos los parciales, normalizada a 1 KHz. Asimismo, las frecuencias de modulación son múltiplos de 1000 en la sucesión de Fibonacci.

El Plano 2 representa el plano principal de la sección y está compuesto de un objeto sonoro u , compuesto a su vez del Objeto u_1 (de impulsión iterativos) y el Objeto u_2 (sonidos tenidos). Se han utilizado tres tipos de formas de onda: sinusoidal (101), cuadrada (106) y triangular (107). Para el Objeto u_1 , se ha hecho uso de formas de onda cuadradas y triangulares, mientras que para el Objeto u_2 , sinusoidal y triangular. De este modo, la forma de onda triangular actúa como vínculo entre ambos objetos ($u_1 + u_2$).

CSOUND COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA UNA INTRODUCCIÓN A LA
COMPOSICIÓN ELECTRÓNICA: ESTUDIO DE CASO DE UNA MINIATURA MUSICAL
“(IN)HARMONIC STUDY”

El Objeto u_1 presenta cuatro *delays* (retrasos) cuyos puntos de arranque están definidos por valores basados en la sucesión de Fibonacci. Estos *delays* generan una textura contrapuntística en la cual se superponen capas (síntesis aditiva). La finalidad de estos sonidos de impulsión es la de puntuar la entrada de los sonidos tenidos del Objeto u_2 . No obstante, tal y como puede observarse en la Tabla 3, el sonido de 100 Hz (fundamental) que entra en 0'26" es el único que no se puntuó destacando su importancia como nota fundamental del espectro armónico.

Delay	Tiempo de comienzo Fibonacci	Tiempo comienzo real (+23 s)	Forma de onda y Frecuencias (hz)	Observaciones
s_1	0	0'23"	Cuadrada 500	<i>Decay</i> de 0.1 seg. Presenta un <i>delay</i> de 18 repeticiones a distancia de 1 seg.
s_2	1.1	0'24.1"	Triangular 600	<i>Decay</i> variable. Presenta un <i>delay</i> de 17 repeticiones a distancia variable.
s_3	2.1	0'25.1"	Cuadrada 400	<i>Decay</i> de 0.1 seg. Presenta un <i>delay</i> de 12 repeticiones a distancia de 1 seg.
-	3	0'26""	-	No se puntuó mediante u_1
s_4	5.2	0'28.2"	Cuadrada 1000	<i>Decay</i> de 0.1 seg. Presenta un <i>delay</i> de 12 repeticiones a distancia de 1 seg.

Tabla 3: Descripción del Objeto u_1 . Fuente: elaboración propia

Con el fin del evitar un ataque simultáneo entre los cuatro *delays* de este plano, se retarda el sonido que entra en 24" y 25" una décima de segundo mientras que el que entra en el 28", dos décimas. Tal y como señala la Tabla 3, el *delay* s_2 presenta una duración y tiempo de retardo variables. Estos valores móviles también están basados en la sucesión de Fibonacci, tal y como se muestra la Tabla 4.

Nº de repeticiones	Tiempo de entrada (s)	Diferencia de entrada (s) (Fibonacci)	Duración sonido (s)	Diferencia de duración (s)	Movimiento
0	1.1	0	0.05	0	DINÁMICO
1	1.2	0.1	0.05	0.05	
2	1.3	0.1	0.1	0.05	
3	1.5	0.2	0.15	0.1	
4	1.8	0.3	0.25	0.15	
5	2.3	0.5	0.4	0.15	
6	3.1	0.8	0.4	0	ESTABLE
7	4.4	1.3	0.4	0	
8	5.7	1.3	0.4	0	
9	7	1.3	0.4	0	
10	8.3	1.3	0.4	0	
11	9.6	1.3	0.4	0	

Tabla 4: Descripción de la evolución del Delay s_2 . Onda triangular a 600Hz. Fuente: elaboración propia

En el dominio temporal, los sonidos del Objeto u_2 aparecen según valores basados de la sucesión de Fibonacci: 1, 2, 3 y 5 + 23 segundos. En cambio, en el dominio de las frecuencias, el Objeto u_2 genera relaciones matemáticas simples, sumas y restas: modulación en anillo y frecuencia plegada (véase Tabla 5). El tipo de forma de onda de la frecuencia base (100 Hz) es triangular, con lo cual se destacan armónicos impares. La banda de 500 Hz está bordeada por frecuencias cercanas para generar un tremolo (LFO amplitud), pero la base del Objeto u se mantiene en 100 Hz.

Eventos	Tiempo de comienzo Fibonacci	Tiempo comienzo real (+23 s)	Forma de onda y Frecuencias (hz)	Comentario
t_1	0	0'23"	Sinusoidal 500, 501, 505, 510	500 Hz es la frecuencia base (doble de amplitud) sobre la que tres ondas sinusoidales generan una sensación de LFO en amplitud (tremolo)
t_2	1	0'24"	Sinusoidal 600	Se añade una frecuencia (perturbación)
t_3	2	0'25"	Sinusoidal 400	Frecuencia plegada de 600 Hz con 500 Hz [600 – 500 = 100 Hz] [600 – 100 = 400 Hz]
t_4	3	0'26"	Triangular 100	Modulación en anillo de 600 Hz con 500 Hz (600 – 500 = 100) La resultante actúa como base armónica Forma de onda triangular (resalta los armónicos impares)
t_5	5	0'28"	Sinusoidal 1000	Modulación en anillo de 600 Hz con 400 Hz (600 + 400 = 1000)

Tabla 5: Descripción del Objeto u_2 . Fuente: elaboración propia

El análisis espectral del Objeto u ($u_1 + u_2$) en la Figura 13 permite resaltar el timbre armónico del sonido con una frecuencia base de 100 Hz (F =fundamental). Principalmente, se desarrollan los armónicos impares (onda triangular), aunque conviene señalar la presencia de tres armónicos impares: $6F$ (perturbación) $4F$ (frecuencia plegada) y $10F$ (modulación en anillo). Existe una ligera inarmonicidad entorno a los 500 Hz producida por batimentos de frecuencias cercanas. En la Figura 13, se han intentado resaltar los diversos armónicos delays mediante colores: delay 1 (azul), delay 2 (amarillo), delay 3 (rojo) y delay 4 (magenta).

CSOUND COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA UNA INTRODUCCIÓN A LA COMPOSICIÓN ELECTRÓNICA: ESTUDIO DE CASO DE UNA MINIATURA MUSICAL “(IN)HARMONIC STUDY”

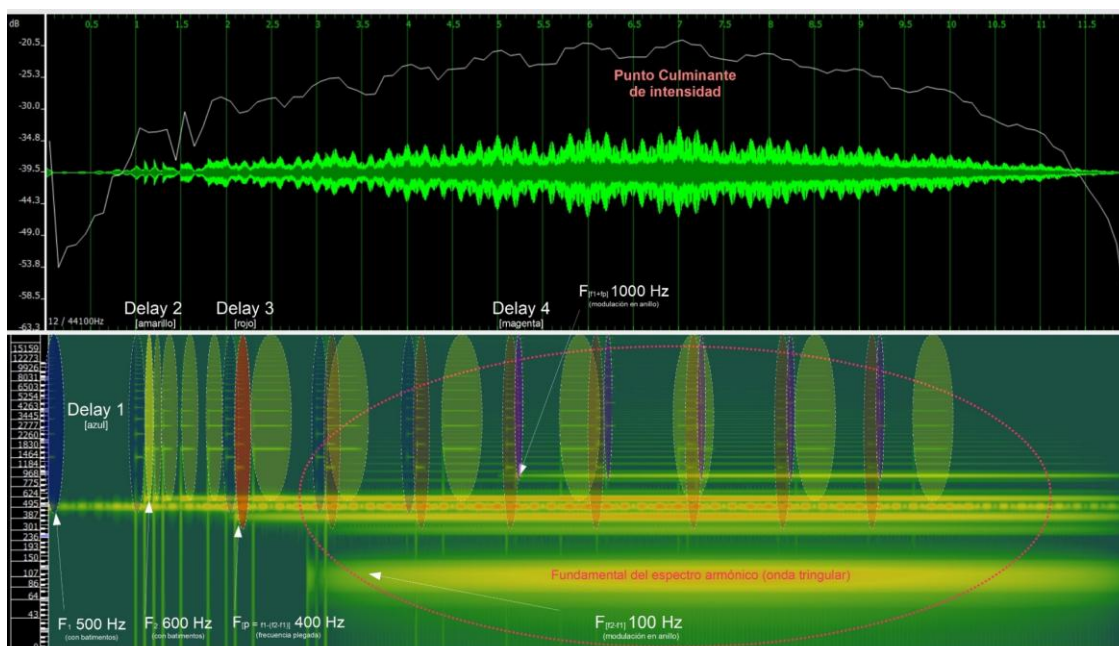


Figura 13: Forma de onda y espectrograma del Objeto u ($u_1 + u_2$). Fuente: elaboración propia con Sonic Visualiser (2020) y anotaciones en Draw (OpenOffice, 2020)

El tercer plano cumple una función de acompañamiento armónico y consta de un único Objeto v generado mediante síntesis aditiva. En este caso el espectro armónico se desarrolla sobre una base de 50 Hz (F) a través de armónicos pares ($2F = 100$, $4F = 200$, ... $40F = 2000$, $42F = 2100$). Conviene señalar que los armónicos correspondientes a múltiplos de 100 en la sucesión de Fibonacci (100, 200, 300, 500, 800, 1300, 2100 Hz) se han destacado mediante amplitudes más elevadas. Asimismo, la duración de cada frecuencia es de 3 s, lo cual garantiza una entrada progresiva de los parciales produciendo un ensanchamiento seguido de un efecto de filtrado (filtro pasa-alto) debido a una desaparición escalonada (véase Figura 14). Las frecuencias que cuentan con una duración más larga son 50, 100 y 800 Hz, los cuales entran de manera simultánea.

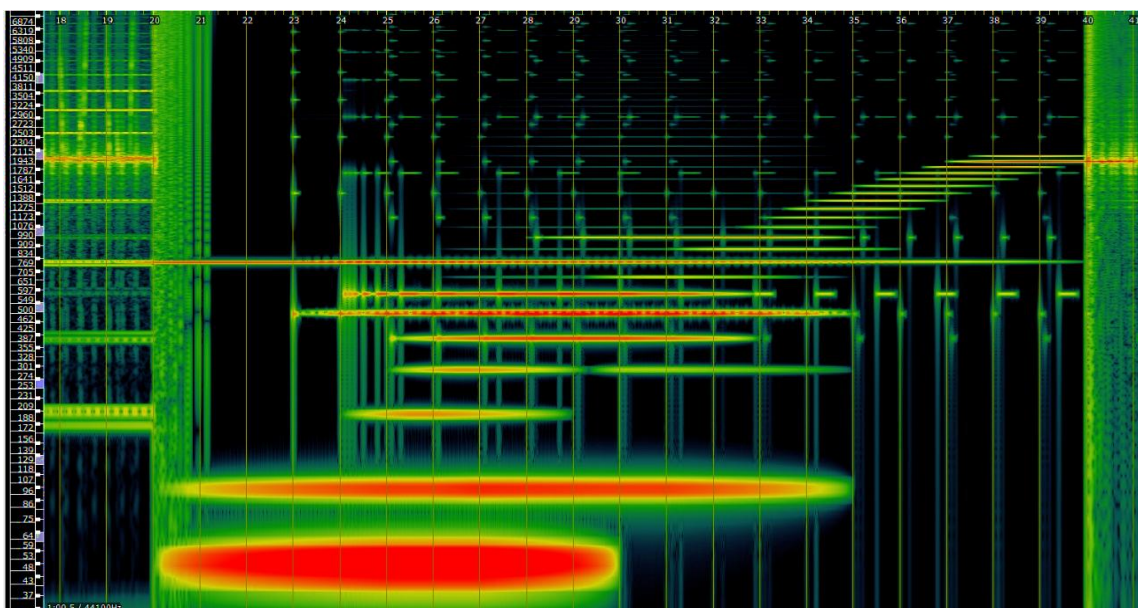


Figura 14: Espectrograma logarítmico de la sección B. Nótese como los Objetos u + v encajan como un único sonido armónico. Fuente: elaboración propia con Sonic Visualiser (2020)

En concreto, el oscilador de 800 Hz está bordeado por 805 Hz generando una modulación de amplitud (tremolo). Este oscilador actúa como enlace con la sección A ya que presenta una entrada anticipada en 0'19" cuando la Sección B comienza en 0'20". Además, cuenta con la duración más extensa de todos los sonidos de la sección (17 s). Por otro lado, el oscilador de 2 KHz conecta con la frecuencia portadora de la Sección A'. En términos de amplitud, 2 KHz es el oscilador sinusoidal de mayor intensidad después de la fundamental de la Sección B (50 Hz).

Sección A'. Inarmonicidad (0'40" – 0'50")

La Sección A' en comparación con la Sección A presenta la particularidad de que la duración se acorta a la mitad (10 s). Al mismo tiempo, el Objeto z' se prolonga solapándose la siguiente sección B' (véase Figura 15). Además, la Sección A' presenta un adelantamiento del Objeto v' (síntesis aditiva) perteneciente a la sección B'. De este modo, se produce una superposición de materiales armónicos e inarmónicos. El Objeto v' se encarga de generar el espectro armónico haciendo únicamente uso de octavas o armónicos pares para promover la sensación de una distorsión armónica ($F = 2 \text{ KHz}$, $2F = 4 \text{ KHz}$, $4F = 8 \text{ KHz}$ y $8F = 16 \text{ KHz}$). Esta técnica está concebida con la finalidad de incrementar el nivel de tensión musical acumulado.

Sección B'. Armonicidad (0'50" – 0'55")

En la Sección B, la condensación temporal alcanza un cuarto de la duración inicial, 5 s. Asimismo, se produce un solapamiento con el Objeto z' (Síntesis FM) de la Sección A'. Por otro lado, la síntesis aditiva, Objeto v', prolonga la entrada de nuevos parciales hasta el final de la sección. El Objeto v' muestra una distribución más simétrica en los parciales influenciada, en cierto modo, por la síntesis FM del Objeto z'. Tanto la dinámica como la densidad espectral de esta sección contribuyen a la conducción de la obra hacia el punto culminante en A'' o Coda.

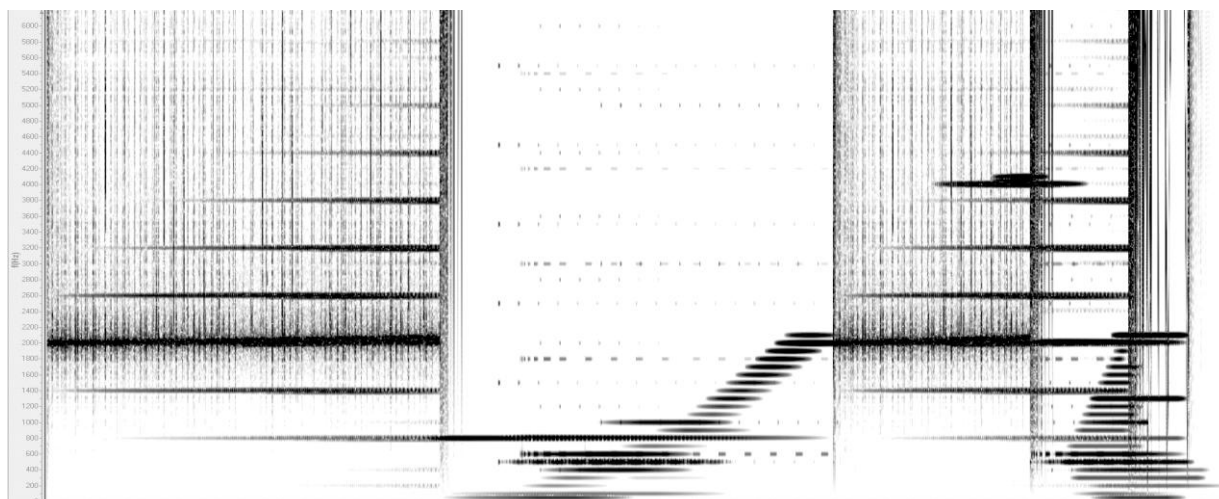


Figura 15: Espectrograma lineal de “(In)harmonic Study”

Fuente: elaboración propia con Sonic Visualiser (2020)

Sección A'' o Coda. Inarmonicidad (0'55" – 1'00")

La Sección A'' o Coda se superpone con materiales de secciones precedentes (A' y B'). Su finalidad es la de generar un punto álgido de tensión y se caracteriza por la doble aparición del Objeto x. Primero, como Objeto x'', definido como una ampliación del Objeto inicial con una mayor amplitud, duración y número de osciladores. Segundo, como Objeto x original, haciendo una referencia directa al sonido con el que comienza la pieza. Este carácter retroductivo sugiere que la Sección A'' pueda también ser demoniada como sección codal poniendo punto final a esta miniatura musical.

duración (s) [fib/10]	amplitud (32767=0dB) [fija]	frecuencia (Hz) (Fibonacci)
0.1	2800	13000
0.1	2800	8000
0.2	2800	5000
0.3	2800	3000
0.5	2800	2000
0.8	2800	1000
1.3	2800	1000
2.1	2800	800
3.4	2800	500

Tabla 5: Parámetros del Objeto x''. Fuente: Elaboración propia

Conviene resaltar mediante la Figura 16 la progresiva manera en la que decaen las frecuencias del Objeto z' (procedente de la Sección A') así como parte del Objeto v' (Sección B'). Cabe destacar que dichas frecuencias se basan en múltiplos de 100 de la sucesión de Fibonacci (100, 200, 300, 500, 800, 1300, 2100 Hz). La pieza concluye con 200 Hz ($fc/10$).

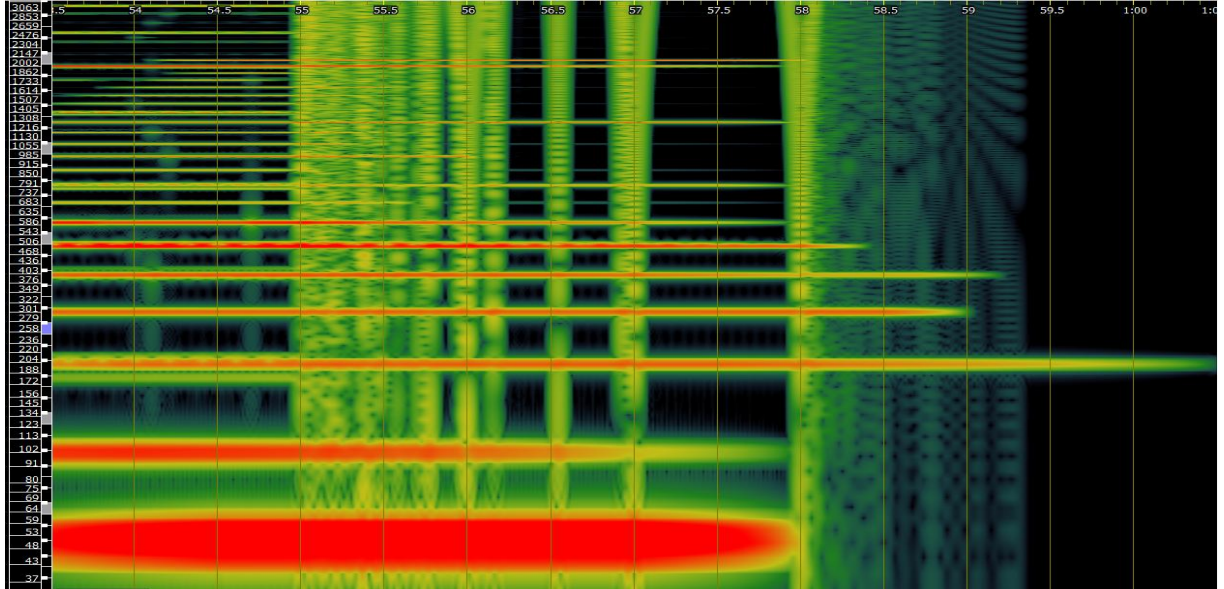


Figura 16: Espectrograma logarítmico de A'' (destacando resonancia de v' , z).
Fuente: elaboración propia con Sonic Visualiser (2020)

Nótese en la Figura 17 el “rebote” de las frecuencias al llegar al límite superior (22050 Hz) e inferior (0Hz). Este efecto se debe al *aliasing* (o solapamiento) que hace rebotar las frecuencias que están por encima de la frecuencia de muestreo. Lo mismo sucede con las frecuencias negativas que se sitúan por debajo de 0 Hz, las cuales se convierten en positivas.

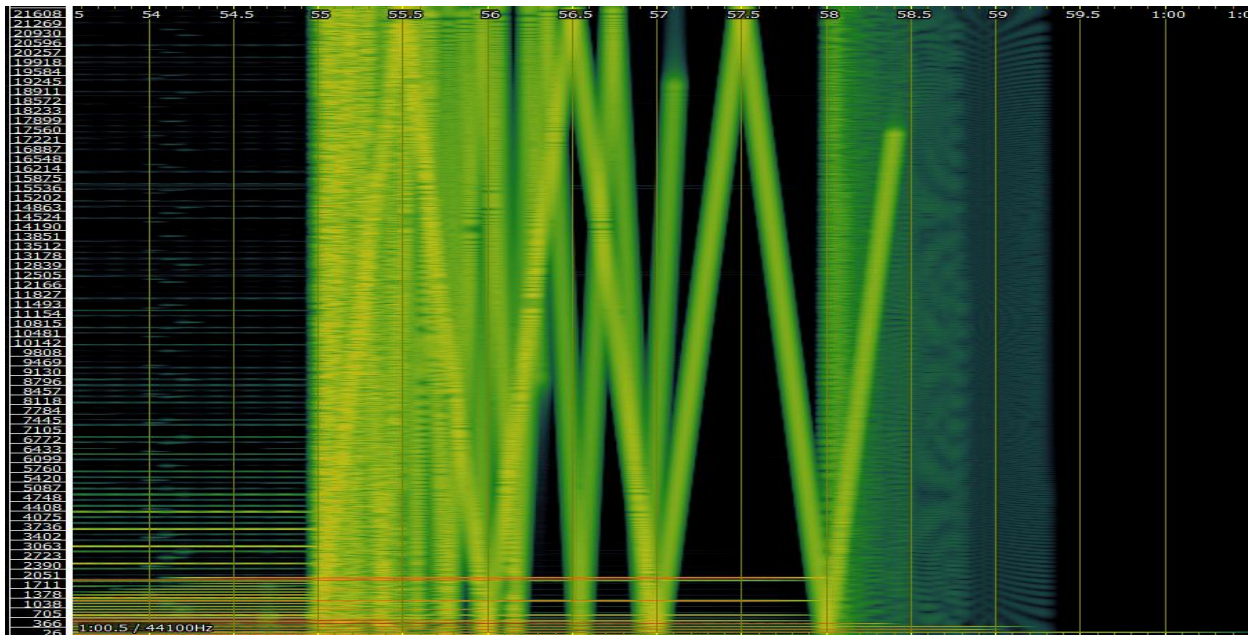


Figura 17: Espectrograma lineal de A'' (destacando x'' , x).
Fuente: elaboración propia con Sonic Visualiser (2020)

CONCLUSIONES

El control que aporta Csound sobre el sonido, parece resonar fuertemente con los ideales postulados por el compositor Edgar Varèse en 1937: “I dream of instruments obedient to my thought and which with their contribution of a whole new world of unsuspected sounds, will lend themselves to the exigencies of my inner rhythm” [Sueño con instrumentos obedientes a mi pensamiento y que con su contribución desde un mundo completamente nuevo de sonidos insospechados, se presten a las exigencias de mi ritmo interno] (Zucco, 2014, p. 5). Este artículo ha explorado ciertas posibilidades básicas de Csound para la realización de una composición electrónica mediante tres tipos de síntesis: aditiva, sustractiva y FM. Tal y como señala Iniesta Serrano (2016):

Con *Csound* se puede virtualmente crear cualquier generador o procesador de audio que se imagine. Utiliza para ello algoritmos matemáticos y funciones predefinidas que la aplicación compila y ejecuta, tomando recursos de audio del sistema. Como cualquier otro lenguaje de programación, el usuario que se acerca a *Csound* debe aprender las reglas del lenguaje, así como la utilidad de la aplicación a través de líneas de comandos (p. 9)

En la primera parte del presente artículo se ha propuesto una breve introducción a las reglas del lenguaje Csound y sus comandos (objetivo 1). Además, en los anexos A y B se ha presentado una pieza de 60 segundos “(In)harmonic Study” compuesta en base a estos comandos (objetivo 2). La composición original, ha sido comentada en la segunda parte del artículo mediante un análisis paramétrico de los elementos utilizados sirviéndose de espectrogramas para la discusión de aspectos tímbricos y estructurales (objetivo 3). Este análisis se ha fundamentado principalmente en resaltar aspectos relacionados con los estados de armonicidad e inarmonicidad que dan origen al título de la pieza, así como las progresiones numéricas basadas en la sucesión de Fibonacci.

La principal innovación del presente artículo está en mostrar cómo se puede obtener un resultado musical refinado y sofisticado a partir de las funciones más básicas de Csound. A pesar de haber una gran cantidad de publicaciones acerca de Csound, en la búsqueda bibliográfica no se han encontrado estudios que presenten una triangulación metodológica entre la descripción técnica de comandos y funciones, una aplicación práctica (composición) y el análisis musical de la obra compuesta. La presente investigación basada en la práctica persigue encontrar utilidad para los profesores y estudiantes de composición interesados en introducirse en el lenguaje de programación Csound, aunque también la parte analítica puede resultar de utilidad para usuarios más avanzados de Csound, dado que se proponen estructuras musicales que son extrapolables a secuencias, operadores y generadores más complejos.

Este estudio presenta la limitación técnica de utilizar funciones relativamente básicas dentro de las casi infinitas posibilidades que ofrece el programa CsoundQT. Aún así, es posible que algunos de los términos utilizados en la descripción de funciones puedan resultar algo complejos para el lector no especializado en términos relacionados con la acústica y la música electrónica. También, conviene señalar que, en este tipo de investigaciones, las percepciones subjetivas del propio investigador, compositor y autor del análisis musical de la obra pueden suponer una interferencia inherente al acto investigador, dado que se trata de la misma persona. Para contrarrestar esta limitación, el estudio ha sido apoyado mediante datos cuantitativos, limitando la discusión del análisis musical a aspectos de carácter más descriptivo, dejando de lado la discusión de aspectos musicales más subjetivos que sean susceptibles de múltiples interpretaciones (análisis detallado del flujo de tensión-reposo musical, resolución de expectativas, asociaciones emotivas, narrativa extramusical, etc.)

Con el auge de la transformación digital, las nuevas generaciones de compositores realizan gran parte de su proceso compositivo sentados frente al ordenador. Es por ello, por lo que la didáctica de la composición asistida por ordenador es un aspecto de gran relevancia y valor en el presente siglo. Csound facilita un nuevo paradigma de composición y escucha musical: para poder escuchar el trabajo realizado hay que renderizar la obra de principio a fin. En palabras de Michael Gogins (2009):

I believe you will find that a few hours of the “generate and test” cycle improves the music drastically, even though each individual decision might seem to have little obvious or foreseeable musical effect. The exercise might prove illuminating to some more traditionally-minded composers [Creo que encontrarás como tras unas pocas horas del ciclo de “generar y probar” mejora drásticamente la música, aunque cada decisión individual parezca tener un efecto musical poco obvio o previsible. El ejercicio podría resultar esclarecedor para algunos compositores de mentalidad más tradicional] (p. 56)

Nuevas líneas de investigación dentro de la composición musical con Csound podrían incluir un estudio centrado en aspectos autoetnográficos de los propios compositores acerca de su proceso técnico-creativo. Igualmente, sería interesante analizar musicalmente los resultados de los estudiantes de un aula de composición e identificar posibles dificultades u obstáculos que hayan podido encontrar en la actividad, así como recopilar las impresiones personales acerca del proceso creador. En este contexto, Csound se presta como un excelente medio para las investigaciones basadas en la práctica acerca de la composición electrónica.

REFERENCIAS

- Aikin, J. (2012). *Csound Power! The Comprehensive Guide*. Cengage Learning PTR
- Bianchini, R., y Cipriani, A. (2008). *Virtual Sound. Sound Synthesis and Signal Processing. Theory and Practice with Csound*. Contemponet.
- Cannam, C., Landone, C., & Sandler, M. (2010). Sonic Visualiser: An Open Source Application for Viewing, Analysing, and Annotating Music Audio Files. En *Actas de la International Conference on Multimedia MM '10*, 1467. <https://doi.org/10.1145/1873951.1874248>
- Csound (2020). *Página oficial de Csound*. <https://csound.com/>
- Di Liscia, O. P. (2004). *Generación y procesamiento de sonido y música a través del programa Csound*. Universidad Nacional de Quilmes
- Gogins, M. (2009). *A Csound Algorithmic Composition Tutorial*. Algorithmic Composition https://algorithmiccomposition.ru/Csound_Algorithmic_Composition_Tutorial.pdf
- Grisey, G. (1975). *Partiels pour 18 musiciens*. Milan: Ricordi
- Iniesta Serrano, A. (2016). *Interfaz gráfica para Csound* [Proyecto Fin de Grado]. Universidad Politécnica de Madrid, Departamento de Teoría de la Señal y Comunicaciones. http://oa.upm.es/44721/3/TFG_ALBERTO_INIESTA_SERRANO.pdf
- Lazzarini, V., Yi, S., Heintz, J., Brandtsegg, Ø., & McCurdy, I. (2016). *Csound: A Sound and Music Computing System*. Springer.
- McCurdy, I., y Hearon, J. (2017). *Csound Journal. An e-journal of articles about Csound*. <http://csoundjournal.com/>
- OpenOffice (2020). *Página oficial de OpenOffice*. <https://www.openoffice.org/>
- Pérez-Macías, J. M., y Cuesta de Diego, A. (2004). *Ingeniería de Ondas. Fenómenos acústicos a través del Csound*. Escuela Técnica Superior de Ingeniería en Telecomunicación. Universidad Valladolid. https://www.lpi.tel.uva.es/~nacho/docencia/ing_ond_1/trabajos_03_04/Csound/index.htm

- Rivera, E., & López, R. (2012). Evidencia de propiedades fractales en la sucesión de Fibonacci usando wavelets. *Scientia et Technica*, 17(52), 122-128.
- Rogozinsky, G. G. (2011). “A Personal View on Teaching Csound”. In J. Heintz, A. Hofmann, & I. McCurdy (Eds.) *Ways Ahead: Proceedings of the First International Csound Conference* (pp. 229-243). Cambridge Scholars Publishing.
- Samargdis, P. (2013). *Orchestra Opcodes and Operators: butterbp*. Massachusetts Institute of Technology <http://www.csounds.com/manual/html/butterbp.html>
- Sánchez de la Rosa, J. L. (2008). *Apuntes y Materiales de Tecnologías Multimedia*. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática. Universidad de La Laguna. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/course/view.php?id=5#section-7>
- Schaeffer, P. (2003). *Tratado de los objetos musicales* (Araceli Cabezón de Diego, trad.). Madrid: Alianza Música (Obra original publicada en francés en 1966).
- Sonic Visualiser (2020). *Página oficial de Sonic Visualiser*. <https://www.sonicvisualiser.org/>
- Varga, I. (2002). *Orchestra Opcodes and Operators: vco2*. Massachusetts Institute of Technology <http://www.csounds.com/manual/html/vco2.html>
- Vercoe, B., Ffitch, J., Piché, J., Nix, P., Boulanger, R., Ekman, R., Booth, D., Conder, K., Yi, S., Gogins, M., Cabrera, A., Berry, M., Breder, E., Casey, M., Clark, M., Cook, P., Dobson, R., Dolson, M., Ekman, R., Ellis, D., ... Whittle, R. (2008). *Manual Público de Referencia de Csound* (S. Valero, Trad.). Massachusetts Institute of Technology https://www.edu.xunta.gal/centros/cmusvigo/aulavirtual2/pluginfile.php/113/mod_folder/content/0/Manuais/CSound_manual_castellano.pdf?forcedownload=1
- Vercoe, B., Ffitch, J., Piché, J., Nix, P., Boulanger, R., Ekman, R., Booth, D., Conder, K., Yi, S., Gogins, M., Cabrera, A., Berry, M., Breder, E., Casey, M., Clark, M., Cook, P., Dobson, R., Dolson, M., Ekman, R., Ellis, D., ... Whittle, R. (2008). *The Canonical Csound Reference Manual*. Massachusetts Institute of Technology http://karim.barkati.online.fr/cours/supports/csound/csound5_manual.pdf
- Zucco, G. (2014). *Inside Csound* (G. Zucco, Trans). Giancarlo Zedde

ANEXO A. AUDIO DE “(IN)HARMONIC STUDY”



Vídeo 1. Audio grabación de “(In)harmonic Study” con visualización de forma de onda y espectrograma

Fuente: <https://youtu.be/hE2sBFNEO18>

ANEXO B. PARTITURA COMPLETA DE “(IN)HARMONIC STUDY”

; DEFINICIÓN DE SIETE INSTRUMENTOS (PALETA TÍMBRICA)

```
<CsoundSynthesizer>
```

```
<CsInstruments>
```

; INSTRUMENTO 101 OSCILADOR SINUSOIDAL CON ENVOLVENTE ASIGNABLE (ASR)

```
instr 101  
k1 linen p4, p6, p3, p7  
asin oscil k1, p5, 1  
out asin  
endin
```

; INSTRUMENTO 102 OSCILADOR SINUSOIDAL CON AUTOMATIZACIÓN EN FRECUENCIA.

```
instr 102  
iamp=p4  
ifreq=p5  
kfreq line ifreq,p3,ifreq*300  
asin oscil iamp, kfreq, 1  
out asin  
endin
```

; INSTRUMENTO 103. SÍNTESIS SUBTRACTIVA DE RUIDO BLANCO CON FILTRO PASA-BANDA. FRECUENCIA DE CORTE AUTOMATIZABLE Y UN Q DE VALOR MEDIO.

```
instr 103  
asig rand 25000  
kfreq line p4,p3,p5  
abp butterbp asig, kfreq, 100  
outs abp, abp  
endin
```

; INSTRUMENTO 104. IGUAL QUE INSTRUMENTO 103, CON UN Q DE VALOR ALTO.

```
instr 104  
asig rand 120000  
kfreq line p4,p3,p5  
abp butterbp asig, kfreq, 1  
outs abp, abp  
endin
```

; INSTRUMENTO 105. SÍNTESIS FM CON UNA FRECUENCIA MODULADORA FIJA (500 HZ) Y UNA FRECUENCIA PORTADORA ASIGNABLE

```
instr 105  
kamp line 1,p3,p5  
kmoduladora oscil kamp, 600, 1  
aportadora oscil 600, kmoduladora+p4, 1  
out aportadora  
endin
```

; INSTRUMENTO 106. OSCILADOR DE ONDA CUADRADA CON ENVOLVENTE ASIGNABLE (ASR).

```
instr 106  
k1 linen p4, p6, p3, p7  
aCuadrada vco2 k1, p5, 10, 0, 0, 0.49  
out aCuadrada  
endin
```

; INSTRUMENTO 107. OSCILADOR DE ONDA TRINAGULAR CON ENVOLVENTE ASIGNABLE (ASR).

```
instr 107
```

```

k1 linen p4, p6, p3, p7
aTriangular vco2 k1, p5, 12, 0, 0, 0.49
out aTriangular
endin
</CsInstruments>

```

; PARTITURA (INSTRUCCIONES DE EVENTOS)

```
<CsScore>
```

```
f1 0 4096 10 1
```

; SECCIÓN A

; PLANO 1. OBJETO X. PUNTUACIÓN DEL COMIENZO DE SECCIÓN

```

i 102 0 0.1 2100 200
i 102 0 0.1 1300 300
i 102 0 0.2 800 500
i 102 0 0.3 500 800
i 102 0 0.5 300 1300
i 102 0 0.8 200 2100
i 102 0 1.3 100 3400

```

; PLANO 2. OBJETO Y1. PRIMERA VELOCIDAD K1 (0.8 S, VARIABLE FIBONACCI)

```

i 103 0 0.05 2000 2000
i 103 0.8 0.05 2000 2000
i 103 1.6 0.05 2000 2000
i 103 2.4 0.05 2000 2000
i 103 3.6 0.05 2000 2000
i 103 4 0.05 2000 2000
i 103 4.8 0.05 2000 2000
i 103 5.6 0.05 2000 2500
i 103 6.4 0.05 2000 2000
i 103 7.2 0.05 2500 2000
i 103 8.8 0.05 2000 2900
i 103 9.6 0.05 2000 2000
i 103 10.4 0.05 2500 2000
i 103 11.2 0.05 2000 2900
i 103 12 0.05 2900 2000
i 103 12.8 0.05 2000 2500
i 103 13.6 0.05 2000 2000
i 103 14.4 0.05 2900 2000
i 103 15.2 0.05 2000 2500
i 103 16 0.05 2500 2000
i 103 16.8 0.05 2000 2900
i 103 17.6 0.05 2500 2000
i 103 18.4 0.05 2000 2900
i 103 19.2 0.05 2500 2000
i 103 20 0.05 2000 2000

```

CSOUND COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA UNA INTRODUCCIÓN A LA
COMPOSICIÓN ELECTRÓNICA: ESTUDIO DE CASO DE UNA MINIATURA MUSICAL
“(IN)HARMONIC STUDY”

; PLANO 2. OBJETO Y1. SEGUNDA VELOCIDAD K2 (0.5 S, VARIABLE
FIBONACCI)

í 103 0 0.05 2000 2000
í 103 0.5 0.05 2000 2000
í 103 1 0.05 2000 2000
í 103 1.5 0.05 2000 2000
í 103 2 0.05 2000 2000
í 103 2.5 0.05 2000 2000
í 103 3 0.05 2000 5000
í 103 3.5 0.05 2000 2000
í 103 4 0.05 5000 2000
í 103 4.5 0.05 2000 7000
í 103 5 0.05 2000 2000
í 103 5.5 0.05 5000 2000
í 103 6 0.05 2000 5000
í 103 6.5 0.05 7000 2000
í 103 7 0.05 2000 5000
í 103 7.5 0.05 2000 2000
í 103 8 0.05 5000 2000
í 103 8.5 0.05 2000 7000
í 103 9 0.05 5000 2000
í 103 9.5 0.05 2000 5000
í 103 10 0.05 7000 2000
í 103 10.5 0.05 2000 5000
í 103 11 0.05 5000 2000
í 103 11.5 0.05 2000 2000
í 103 12 0.05 2000 7000
í 103 12.5 0.05 5000 2000
í 103 13 0.05 2000 7000
í 103 13.5 0.05 5000 2000
í 103 14 0.05 2000 5000
í 103 14.5 0.05 7000 2000
í 103 15 0.05 2000 5000
í 103 15.5 0.05 7000 2000
í 103 16 0.05 2000 7000
í 103 16.5 0.05 5000 2000
í 103 17 0.05 2000 7000
í 103 17.5 0.05 2000 2000
í 103 18 0.05 5000 2000
í 103 18.5 0.05 2000 7000
í 103 19 0.05 5000 2000
í 103 19.5 0.05 2000 7000
í 103 20 0.05 7000 2000

; PLANO 2. OBJETO Y1. TERCERA VELOCIDAD K3 (0.3 S, FIJA EN 2 KHZ)

í 103 0 0.05 2000 2000
í 103 0.3 0.05 2000 2000
í 103 0.6 0.05 2000 2000
í 103 0.9 0.05 2000 2000
í 103 1.2 0.05 2000 2000
í 103 1.5 0.05 2000 2000
í 103 1.8 0.05 2000 2000
í 103 2.1 0.05 2000 2000
í 103 2.4 0.05 2000 2000
í 103 2.7 0.05 2000 2000
í 103 3.0 0.05 2000 2000
í 103 3.3 0.05 2000 2000
í 103 3.6 0.05 2000 2000
í 103 3.9 0.05 2000 2000
í 103 4.2 0.05 2000 2000
í 103 4.5 0.05 2000 2000
í 103 4.8 0.05 2000 2000
í 103 5.1 0.05 2000 2000
í 103 5.4 0.05 2000 2000
í 103 5.7 0.05 2000 2000
í 103 6.0 0.05 2000 2000

i	103	6.3	0.05	2000	2000
i	103	6.6	0.05	2000	2000
i	103	6.9	0.05	2000	2000
i	103	7.2	0.05	2000	2000
i	103	7.5	0.05	2000	2000
i	103	7.8	0.05	2000	2000
i	103	8.1	0.05	2000	2000
i	103	8.4	0.05	2000	2000
i	103	8.7	0.05	2000	2000
i	103	9.0	0.05	2000	2000
i	103	9.3	0.05	2000	2000
i	103	9.6	0.05	2000	2000
i	103	10.9	0.05	2000	2000
i	103	11.2	0.05	2000	2000
i	103	11.5	0.05	2000	2000
i	103	11.8	0.05	2000	2000
i	103	12.1	0.05	2000	2000
i	103	12.4	0.05	2000	2000
i	103	12.7	0.05	2000	2000
i	103	13.0	0.05	2000	2000
i	103	14.2	0.05	2000	2000
i	103	14.5	0.05	2000	2000
i	103	14.8	0.05	2000	2000
i	103	15.1	0.05	2000	2000
i	103	15.4	0.05	2000	2000
i	103	15.7	0.05	2000	2000
i	103	16.0	0.05	2000	2000
i	103	16.3	0.05	2000	2000
i	103	16.6	0.05	2000	2000
i	103	16.9	0.05	2000	2000
i	103	17.2	0.05	2000	2000
i	103	17.5	0.05	2000	2000
i	103	17.8	0.05	2000	2000
i	103	18.1	0.05	2000	2000
i	103	18.4	0.05	2000	2000
i	103	18.7	0.05	2000	2000
i	103	19.0	0.05	2000	2000
i	103	19.3	0.05	2000	2000
i	103	19.6	0.05	2000	2000
i	103	20	0.05	2000	2000

; PLANO 2. OJBETO Y2. SÍNTEISIS SUBSTRACTIVA CON Q ELEVADO

i	104	0	20	2000	2010
i	104	0	20	2000	2050
i	104	0	20	2000	2060
i	104	0	20	2000	2080

; PLANO 3. OBJETO Z. SÍNTEISIS FM INARMÓNICA

i	105	0	20	2000	2000
i	105	5	15	2010	2000
i	105	10	10	1980	2000
i	105	15	5	2005	2000

; SECCIÓN B

; PLANO 1. OBJETO X'. PUNTUACIÓN DEL COMIENZO DE SECCIÓN

i 102 20 1.3 1000 1000
i 102 20 0.8 1000 1000
i 102 20 0.5 1000 2000
i 102 20 0.3 1000 3000
i 102 20 0.2 1000 5000
i 102 20 0.1 1000 8000
i 102 20 0.1 1000 13000

; PLANO 2. OBJETO U1. DELAY S1 (DISTANCIA 1 S)

i 106 23 0.1 1500 500 0 0.1
i 106 24 0.1 750 500 0 0.1
i 106 25 0.1 450 500 0 0.1
i 106 26 0.1 300 500 0 0.1
i 106 27 0.1 150 500 0 0.1
i 106 28 0.1 150 500 0 0.1
i 106 29 0.1 150 500 0 0.1
i 106 30 0.1 150 500 0 0.1
i 106 31 0.1 150 500 0 0.1
i 106 32 0.1 150 500 0 0.1
i 106 33 0.1 150 500 0 0.1
i 106 34 0.1 150 500 0 0.1
i 106 35 0.1 150 500 0 0.1
i 106 36 0.1 150 500 0 0.1
i 106 37 0.1 150 500 0 0.1
i 106 38 0.1 150 500 0 0.1
i 106 39 0.1 150 500 0 0.1
i 106 40 0.1 150 500 0 0.1

; PLANO 2. OBJETO U1. DELAY S2 (DISTANCIA VARIABLE)

i 107 24.1 0.05 3000 600 0 0.05
i 107 24.2 0.05 2700 600 0 0.05
i 107 24.3 0.1 2400 600 0 0.1
i 107 24.5 0.15 2100 600 0 0.1
i 107 24.8 0.25 1800 600 0 0.1
i 107 25.3 0.40 1500 600 0 0.1
i 107 26.1 0.40 1200 600 0 0.1
i 107 27.4 0.40 1150 600 0 0.1
i 107 28.7 0.40 900 600 0 0.1
i 107 30.0 0.40 750 600 0 0.1
i 107 31.3 0.40 600 600 0 0.1
i 107 32.9 0.40 450 600 0 0.1
i 107 34.2 0.40 450 600 0 0.1
i 107 35.5 0.40 450 600 0 0.1
i 107 36.8 0.40 450 600 0 0.1
i 107 38.1 0.40 450 600 0 0.1
i 107 39.4 0.40 450 600 0 0.1

; PLANO 2. OBJETO U1. DELAY S3 (DISTANCIA 1S)

i 106 25.1 0.1 600 400 0 0.1
i 106 26.1 0.1 525 400 0 0.1
i 106 27.1 0.1 450 400 0 0.1
i 106 28.1 0.1 375 400 0 0.1
i 106 29.1 0.1 350 400 0 0.1
i 106 30.1 0.1 225 400 0 0.1
i 106 31.1 0.1 150 400 0 0.1
i 106 33.1 0.1 75 400 0 0.1
i 106 35.1 0.1 75 400 0 0.1
i 106 37.1 0.1 75 400 0 0.1

i 106 39.1 0.1 75 400 0 0.1
 i 106 41.1 0.1 75 400 0 0.1

; PLANO 2. OBJETO U1. DELAY S4 (DISTANCIA 1S)

i 106 28.2 0.1 300 1000 0 0.1
 i 106 29.2 0.1 270 1000 0 0.1
 i 106 30.2 0.1 240 1000 0 0.1
 i 106 31.2 0.1 210 1000 0 0.1
 i 106 32.2 0.1 180 1000 0 0.1
 i 106 33.2 0.1 180 1000 0 0.1
 i 106 34.2 0.1 180 1000 0 0.1
 i 106 35.2 0.1 180 1000 0 0.1
 i 106 36.2 0.1 180 1000 0 0.1
 i 106 37.2 0.1 180 1000 0 0.1
 i 106 38.2 0.1 180 1000 0 0.1
 i 106 39.2 0.1 180 1000 0 0.1
 i 106 40.2 0.1 180 1000 0 0.1

; PLANO 2. OBJETO U2. SONIDO TENIDO ARMÓNICO

; T1 500 HZ

i 101 23 12 3000 500 5 5
 i 101 23 12 1500 501 5 5
 i 101 23 12 1500 505 5 5
 i 101 23 12 1500 510 5 5

; T2 500 HZ

i 101 24 9 3000 600 5 5

; T3 400 HZ

i 101 25 8 3000 400 5 5

; T4 100 HZ

i 107 26 9 3000 100 5 5

; T5 1000 HZ

i 101 28 7 1500 1000 5 4.5

; PLANO 3. OBJETO V. PLANO DE ACOMPAÑAMIENTO ARMÓNICO

; EFECTO DE FILTRADO

i 101 20 10 10000 50 5 3
 i 101 20 10 2000 100 5 3
 i 101 24 5 800 200 1.5 3
 i 101 25 5 800 300 1.5 3
 i 101 26 5 300 400 1.5 3
 i 101 27 5 800 500 1.5 3
 i 101 28 5 300 600 1.5 3
 i 101 29 5 400 700 1.5 3
 i 101 31 5 500 900 1.5 3
 i 101 32 3 600 1000 1.5 3
 i 101 32.5 3 700 1100 1.5 3
 i 101 33 3 800 1200 1.5 3
 i 101 33.5 3 1300 1300 1.5 3
 i 101 34 3 900 1400 1.5 3
 i 101 34.5 3 1000 1500 1.5 3
 i 101 35 3 1300 1600 1.5 3
 i 101 35.5 3 1600 1700 1.5 3

CSOUND COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA UNA INTRODUCCIÓN A LA
COMPOSICIÓN ELECTRÓNICA: ESTUDIO DE CASO DE UNA MINIATURA MUSICAL
“(IN)HARMONIC STUDY”

i 101 36 3 1900 1800 1.5 3
i 101 36.5 3 2100 1900 1.5 3
i 101 37.5 3 1300 2100 1.5 3

; ENLACE CON SECCIÓN A

i 101 19 17 2000 800 1.5 15
i 101 23 17 2000 805 1.5 15

; ENLACE CON SECCIÓN A'

i 101 37 5 2500 2000 1.5 3

; SECCIÓN A'

; PLANO 1. OBJETO X. PUNTUACIÓN DEL COMIENZO DE SECCIÓN

i 102 40 0.1 3400 200
i 102 40 0.1 2100 300
i 102 40 0.2 1300 500
i 102 40 0.3 800 800
i 102 40 0.5 500 1300
i 102 40 0.8 300 2100
i 102 40 1.3 200 3400

; PLANO 2. OBJETO Y1. PRIMERA VELOCIDAD K1 (0.8 S, VARIABLE FIBONACCI)

i 103 40 0.05 2000 2000
i 103 40.8 0.05 2000 2000
i 103 41.6 0.05 2000 2000
i 103 42.4 0.05 2000 2000
i 103 43.6 0.05 2000 2000
i 103 44 0.05 2000 2000
i 103 44.8 0.05 2000 2000
i 103 45.6 0.05 2000 2500
i 103 46.4 0.05 2000 2000
i 103 47.2 0.05 2500 2000
i 103 48.8 0.05 2000 2900
i 103 49.6 0.05 2000 2000
i 103 50 0.05 2000 2500

; PLANO 2. OBJETO Y1. SEGUNDA VELOCIDAD K2 (0.5 S, VARIABLE FIBONACCI)

i 103 40 0.05 2000 2000
i 103 40.5 0.05 2000 2000
i 103 41 0.05 2000 2000
i 103 41.5 0.05 2000 2000
i 103 42 0.05 2000 2000
i 103 42.5 0.05 2000 2000
i 103 43 0.05 2000 5000
i 103 43.5 0.05 2000 2000
i 103 44 0.05 5000 2000
i 103 44.5 0.05 2000 7000
i 103 45 0.05 2000 2000
i 103 45.5 0.05 2000 7000
i 103 46 0.05 5000 2000
i 103 46.5 0.05 2000 7000
i 103 47 0.05 5000 2000
i 103 47.5 0.05 2000 2000
i 103 48 0.05 5000 2000
i 103 48.5 0.05 2000 7000
i 103 49 0.05 5000 2000
i 103 49.5 0.05 2000 5000
i 103 50 0.05 7000 2000

; PLANO 2. OBJETO Y1. TERCERA VELOCIDAD K3 (0.3 S, FIJA EN 2 KHZ)

i 103 40 0.05 2000 2000
 i 103 40.3 0.05 2000 2000
 i 103 40.6 0.05 2000 2000
 i 103 40.9 0.05 2000 2000
 i 103 41.2 0.05 2000 2000
 i 103 41.5 0.05 2000 2000
 i 103 41.8 0.05 2000 2000
 i 103 42.1 0.05 2000 2000
 i 103 42.4 0.05 2000 2000
 i 103 42.7 0.05 2000 2000
 i 103 43.0 0.05 2000 2000
 i 103 43.3 0.05 2000 2000
 i 103 43.6 0.05 2000 2000
 i 103 43.9 0.05 2000 2000
 i 103 44.2 0.05 2000 2000
 i 103 44.5 0.05 2000 2000
 i 103 44.8 0.05 2000 2000
 i 103 45.1 0.05 2000 2000
 i 103 45.4 0.05 2000 2000
 i 103 45.7 0.05 2000 2000
 i 103 46.0 0.05 2000 2000
 i 103 46.3 0.05 2000 2000
 i 103 46.6 0.05 2000 2000
 i 103 46.9 0.05 2000 2000
 i 103 47.2 0.05 2000 2000
 i 103 47.5 0.05 2000 2000
 i 103 47.8 0.05 2000 2000
 i 103 48.1 0.05 2000 2000
 i 103 48.4 0.05 2000 2000
 i 103 48.7 0.05 2000 2000
 i 103 49.0 0.05 2000 2000
 i 103 49.3 0.05 2000 2000
 i 103 49.6 0.05 2000 2000
 i 103 40.9 0.05 2000 2000

; PLANO 2. OJBETO Y2. SÍNTESES SUBSTRACTIVA CON Q ELEVADO

i 104 40 10 2000 2010
 i 104 40 10 2000 2050
 i 104 40 10 2000 2060
 i 104 40 10 2000 2080

; PLANO 3. OBJETO Z. SÍNTESES FM INARMÓNICA

i 105 40 15 2000 2000
 i 105 42 13 2010 2000
 i 105 46 9 1980 2000
 i 105 48 7 2005 2000

; PLANO 4. ANTICIPACIÓN DE SECCIÓN B'. OBJETO V. ACOMPAÑAMIENTO ARMÓNICO (MODODULACIÓN DE FC = 4 KHZ MEDIANTE FRECUENCIAS CERCANAS)

i 101 45 8 1000 4010 5 3
 i 101 45 7 1000 4000 5 2
 i 101 48 3 1000 4100 2 1
 i 101 48 2.1 1000 4050 2 0.1
 i 101 47 3 1000 8000 2 3
 i 101 48 2 500 16000 2 3

; SECCIÓN B'

; PLANO 1. OBJETO X'. PUNTUACIÓN DEL COMIENZO DE SECCIÓN

i 102 50 1.3 2000 1000
 i 102 50 0.8 2000 1000
 i 102 50 0.5 2000 2000

CSOUND COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA UNA INTRODUCCIÓN A LA
COMPOSICIÓN ELECTRÓNICA: ESTUDIO DE CASO DE UNA MINIATURA MUSICAL
“(IN)HARMONIC STUDY”

```
i 102 50 0.3 2000 3000
i 102 50 0.2 2000 5000
i 102 50 0.1 2000 8000
i 102 50 0.1 2000 13000
```

; PLANO 2. OBJETO U1. DELAY S1 (DISTANCIA 1 S)

```
i 106 50 0.1 1500 500 0 0.1
i 106 51 0.1 750 500 0 0.1
i 106 52 0.1 450 500 0 0.1
i 106 53 0.1 300 500 0 0.1
i 106 54 0.1 150 500 0 0.1
```

; PLANO 2. OBJETO U1. DELAY S2 (DISTANCIA VARIABLE)

```
i 107 50.1 0.05 3000 600 0 0.05
i 107 50.2 0.05 2700 600 0 0.05
i 107 50.3 0.1 2400 600 0 0.1
i 107 50.5 0.15 2100 600 0 0.1
i 107 50.8 0.25 1800 600 0 0.1
i 107 51.3 0.40 1500 600 0 0.1
i 107 52.1 0.40 1200 600 0 0.1
i 107 53.4 0.40 1150 600 0 0.1
i 107 54.7 0.40 900 600 0 0.1
i 107 55.0 0.40 750 600 0 0.1
```

; PLANO 2. OBJETO U1. DELAY S3 (DISTANCIA 1S)

```
i 106 50.1 0.1 600 400 0 0.1
i 106 51.1 0.1 525 400 0 0.1
i 106 52.1 0.1 450 400 0 0.1
i 106 53.1 0.1 375 400 0 0.1
i 106 54.1 0.1 350 400 0 0.1
```

; PLANO 2. OBJETO U1. DELAY S3 (DISTANCIA 1S)

```
i 106 50.2 0.1 300 1000 0 0.1
i 106 51.2 0.1 270 1000 0 0.1
i 106 52.2 0.1 240 1000 0 0.1
i 106 53.2 0.1 210 1000 0 0.1
i 106 54.2 0.1 180 1000 0 0.1
```

; PLANO 2. OBJETO U2. SONIDO TENIDO ARMÓNICO

```
i 101 50 8 3000 500 5 5
i 101 50 8 1500 501 5 5
i 101 50 8 1500 505 5 5
i 101 50 8 1500 510 5 5
i 107 53 5 3000 100 5 5
i 101 51 7 3000 600 5 5
i 101 52 6 3000 400 5 5
i 101 53 3 1500 1000 5 4.5
```

; PLANO 3. OBJETO V. PLANO DE ACOMPAÑAMIENTO ARMÓNICO

; EFECTO DE FILTRADO

```
i 101 53 5 10000 50 1.5 1
i 101 52 5 2000 100 1.5 3
i 101 50 8 2000 2000 1.5 8
i 101 50 8 5000 2010 1.5 8
i 101 52.5 8 1300 200 1.5 3
i 101 52 7 1300 300 0.5 0.5
i 101 52.2 7 500 400 0.5 0.5
i 101 51.4 7 1300 500 0.5 0.5
```

```

i 101 51.6 4 500 600 0.5 0.5
i 101 51.8 4 500 700 0.5 0.5
i 101 52 6 500 800 0.5 0.5
i 101 52.2 3 500 900 0.5 0.5
i 101 52.4 3 500 1000 0.5 0.5
i 101 52.6 3 500 1100 0.5 0.5
i 101 52.8 3 500 1200 0.5 0.5
i 101 53 5 1300 1300 0.5 0.5
i 101 53.2 2 500 1400 0.5 0.5
i 101 53.4 2 500 1500 0.5 0.5
i 101 53.6 2 500 1600 0.5 0.5
i 101 53.8 2 500 1700 0.5 0.5
i 101 54 1 500 1800 0.5 0.5
i 101 54.2 1 500 1900 0.5 0.5
i 101 54.1 4 1300 2100 0.5 0.5

```

; SECCIÓN A'' O CODA

; PLANO 1. OBJETO X''. VARIACIÓN POR AMPLIACIÓN

```

i 102 55 3.4 2800 500
i 102 55 2.1 2800 800
i 102 55 1.3 2800 1000
i 102 55 0.8 2800 1000
i 102 55 0.5 2800 2000
i 102 55 0.3 2800 3000
i 102 55 0.2 2800 5000
i 102 55 0.1 2800 8000
i 102 55 0.1 2800 13000

```

; PLANO 1. OBJETO X. CIERRE DE LA OBRA. REFERENCIA HACIA EL COMIENZO

```

i 102 58 0.1 2100 200
i 102 58 0.1 1300 300
i 102 58 0.2 800 500
i 102 58 0.3 500 800
i 102 58 0.5 300 1300
i 102 58 0.8 200 2100
i 102 58 1.3 100 3400

```

e ; FIN DE LA PIEZA

</CsScore>

</CsoundSynthesizer>

**EL DESAFÍO DE SOSTENER EL CLARINETE:
REFLEXIÓN SOBRE LAS ALTERNATIVAS PARA
ALIVIAR SU PESO**

***THE CHALLENGE OF HOLDING THE CLARINET:
REFLECTION ON THE ALTERNATIVES TO LIGHTEN ITS
WEIGHT***

Ona Cardona Curcó
ORCID 0000-0002-7613-2515
Conservatorio Superior de Música de Aragón

RESUMEN

El clarinete es un instrumento que requiere ser sostenido para su interpretación, lo que conlleva acciones corporales añadidas a los movimientos necesarios para hacerlo sonar. Las características físicas personales y la utilización del tono muscular condicionan la percepción del clarinetista acerca de la sensación de peso del instrumento, que puede convertirse en una carga excesiva con probables consecuencias negativas para la salud del músico. Actualmente, encontramos en el mercado múltiples alternativas que persiguen facilitar la tarea de sostener el clarinete con el fin de favorecer una interpretación más cómoda. Analizaremos diferentes propuestas para observar qué efectos presentan a nivel corporal, pues el grado de movilidad tiene repercusiones en la libertad interpretativa de todo músico, un aspecto esencial para la creación artística.

Palabras clave: clarinete; sostener; peso; movimiento.

ABSTRACT

The clarinet is an instrument that requires to be held for its performance, which entails body actions added to the necessary movements to make it sound. Personal physical characteristics and the use of muscle tone determine the clarinet player's perception of the weight sensation of the instrument, which can become an excessive load with probable negative consequences for the musician's health. Currently, we find multiple alternatives on

the market that seek to facilitate the task of holding the clarinet in order to facilitate a more comfortable performance. We will analyze different proposals to observe what effects they present at the body level, since the degree of mobility has repercussions on the performing freedom of every musician, an essential aspect for artistic creation.

Keywords: clarinet; holding; weight; movement.

INTRODUCCIÓN

El clarinete utilizado actualmente ha seguido un complejo proceso evolutivo desde su creación hasta desembocar en el instrumento que conocemos hoy en día. Lejos queda el primer clarinete de principios del siglo XVIII, atribuido al constructor alemán Johann Christoph Denner¹, construido en ligera madera de boj y con sólo dos llaves...

Una vez superada la etapa de coexistencia con su antecesor el *chalumeau* (Lawson, 2000, p. 13), el clarinete inicia un recorrido de transformación en el que los fabricantes le añaden llaves para facilitar la producción de trinos, mejorar la afinación y la calidad del sonido, así como proporcionar una transición más suave para el *legato* de las notas (Rice, 2003, p.14). Las digitaciones en horquilla se van abandonando gracias a un mecanismo cada vez más sofisticado y consecuentemente más pesado, que deberá sortear diversos detractores. En relación con la adopción del cambio de posición de la caña sobre el labio inferior y la necesidad de una mayor destreza de los dedos para tocar obras cada vez más complicadas, surge la aparición del apoyapulgá como pieza externa para ayudar en la estabilización del equilibrio del clarinete (Young, 2014, p. 29). El incremento de las llaves supone un mayor número de orificios en el tubo, que necesita ser construido en maderas más resistentes, de mayor densidad. Para las 18 o 19 llaves actuales del instrumento, el material más utilizado es la granadilla (*Dalbergia melanoxylon*), que después del advenimiento de los clarinetes fabricados en masa en el siglo XX, se ha convertido en el estándar de la industria por su resistencia a las grietas durante el vigoroso proceso de perforación (Young, 2014, p. 14). En resumen, la evolución del clarinete ha comportado indisociablemente un considerable aumento de peso.

CONTEXTUALIZACIÓN

Hoy nos encontramos con un instrumento que debe ser sostenido íntegramente para poder ser tocado, a diferencia del piano, el arpa o la batería, por ejemplo. Esto significa que, a semejanza de otros instrumentos de viento-madera, el 100% de su peso debe ser mantenido en el aire: unos 800 g (Orozco y Solé, 1996, p. 149) o 850 g (Sardà Rico, 2003, p. 166), dependiendo de su configuración. Cabe precisar que, independientemente de la masa física medible en una báscula, la sensación de peso puede ser subjetiva en función de diversos factores: la constitución del intérprete, la posición adoptada, y, como expone Stein, el grado de tensión corporal, ya que la relajación conlleva una mayor sensibilidad respecto a la percepción del peso (1958, p. 17).

Cuando el peso del clarinete resulta excesivo para el instrumentista, la opción más drástica es llevarlo a un técnico de reparación para que sustraiga material del tubo de madera, pudiendo aligerar así hasta un 30% del peso (Young, 2016, p. 45). Esta acción irreversible tiene innegables repercusiones en la calidad sonora, por lo que no es sorprendente que para muchos clarinetistas sea descartada como una opción válida.

¹ La primera aparición del término “clarinete” en un documento la encontramos en una factura detallada de los 29 instrumentos que el Duque de Gronsfeld había encargado al taller de Denner, en el año 1710 (Hoeplich, 2008, p. 21).

Ante esta problemática, algunos músicos han encontrado diversas soluciones rudimentarias para aliviar la sensación de peso, si bien no tienen en cuenta la disposición general del cuerpo. Por ejemplo, Pino sugiere descargar el instrumento apoyando la campana sobre una de las dos rodillas cuando se está sentado, siempre y cuando el clarinetista tenga suficiente estatura para llevarlo a cabo (1998, p. 66). Treinta años atrás, su profesor Stein ya era conocedor de esta recomendación que algunos maestros compartían con el fin de aliviar el peso del pulgar y tener consecuentemente una muñeca menos rígida. En su opinión, se debe tener cuidado de que la embocadura no se vuelva dependiente de esta posición, y si se decide reposar el clarinete sobre una pierna, mejor sobre la rodilla izquierda para contrarrestar la tendencia de la mano derecha de desviar el instrumento del eje central del cuerpo (1958, p. 30). Por otra parte, Klug (1997) ha observado que los clarinetistas jóvenes, a menudo, se encorvan en sus sillas para poder descansar el antebrazo derecho sobre su muslo debido al peso incómodo del clarinete, algo que considera un mal hábito (p. 60). Por esto sorprende la sugerencia, dirigida a los clarinetistas que mueven el tronco para marcar el pulso, de apoyar la campana ligeramente sobre una de sus rodillas, y de marcar el tiempo con el pie en el suelo. En su argumentación, considera que la prohibición de llevar el pulso con el pie provoca que el movimiento sea exteriorizado en otra parte del cuerpo, siendo más molesto visualmente (p. 90).

Apoyar el instrumento sobre una rodilla, además de desviarlo del eje central del cuerpo, suele conllevar una encorvadura del tronco. Si bien cuando el clarinete es colocado entre las dos rodillas se mantiene el eje, las piernas del intérprete tienen que hacer fuerza para cerrarse, y el sonido normalmente se ve debilitado por el cubrimiento parcial de la campana, además de la atenuación de sus vibraciones por el roce. Gingras lo desaconseja y justifica: “Evita asfixiar tu clarinete entre las rodillas cuando toques sentado. Esto dificulta el tono de las notas más bajas y afecta la afinación. Además, puede contribuir al aumento de la tensión en el cuerpo” (2011, p. 28).

Como esta opción no es viable para tocar de pie, algunos profesores sugieren apoyar el clarinete sobre una mesa o atril para aligerar su peso, o incluso en una silla o taburete (Velázquez, 2013, p. 36). En esta línea, Belmont expone el invento del pedagogo Bernard Gaviot-Blanc denominado *tablette*, que describe como una repisa sobre un trípode donde apoyar la campana; pensado para los principiantes, recomienda el uso continuo de la tableta al comienzo del aprendizaje y luego un uso alternado progresivo de acuerdo con la resistencia del niño (2017, p. 36). Además de limitar la libertad de movimiento, el amortiguamiento de las ondas sonoras persiste.

El quid de la cuestión radica en que, para sostener el clarinete, todo el peso recae en un único punto de contacto: el pulgar derecho. Esto se consigue gracias a la contracción mantenida de la musculatura que lo domina (Orozco y Solé, 1996, p. 149); no obstante, los músculos posteriores del pulgar que deben trabajar de forma estática son fisiológicamente músculos de movilidad (Belmont, 2017, p. 28). Según Young, el pulgar debería ser un apoyo firme pero no estar bloqueado. Las electromiografías realizadas en su estudio demuestran que la actividad muscular del pulgar revela un rol más complejo que el de ser un ancla inmóvil, algo que según ella contrasta con algunos modelos pedagógicos existentes (2016, p. 40).

Si adoptamos una visión más global del cuerpo, veremos que, en realidad, una cadena de soporte esquelético y muscular contribuye a sostener el clarinete. El punto de contacto entre la mano y el instrumento está enlazado con la muñeca, el antebrazo, el codo y la parte superior del brazo hasta llegar al hombro, que a su vez está conectado al tronco, lo que también ayuda a estabilizar el brazo (Young, 2014, p. 30). Desde la perspectiva miofascial², Myers (2009) describe 4 líneas del brazo que van desde las puntas de los dedos hasta el torso, pasando por las denominadas “estaciones óseas”, que son el punto donde los

² Enfoque según el cual las fascias (membranas de tejido conectivo que recubren los músculos y los órganos) crean una malla, con líneas o “meridianos” distinguibles, que conecta todas las partes del cuerpo, afectando a la estabilidad, tensión, fijación, capacidad de recuperación, y compensación postural.

vectores miofasciales se encuentran y/o se cruzan intercambiando así direcciones. Estas líneas se nombran por sus posiciones relativas al nivel del hombro y en función de su grado de profundidad:

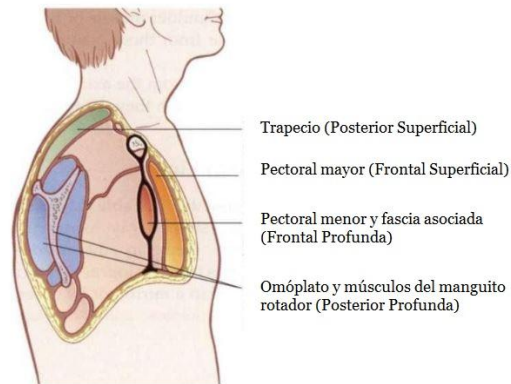


Figura 1: Inserciones de las líneas de los brazos en la parte frontal y posterior del torso.
Fuente: *Anatomy Trains* (Myers, 2009, p. 150) con traducción propia.

En cuanto al sostenimiento del clarinete, nos interesamos por la Línea Frontal Profunda del brazo, ya que “es principalmente una línea estabilizadora (...) desde el pulgar hasta el frente del torso. (...) En el brazo libre, ésta controla el ángulo de la mano, principalmente a través del pulgar, y también el agarre del pulgar” (p. 153). A su vez, la Línea Frontal Superficial, al controlar la muñeca y los dedos, participa con la Línea Frontal Profunda en el agarre (p.156), por lo que podríamos afirmar que tanto el sostenimiento como la sujeción del instrumento nace desde el tronco.

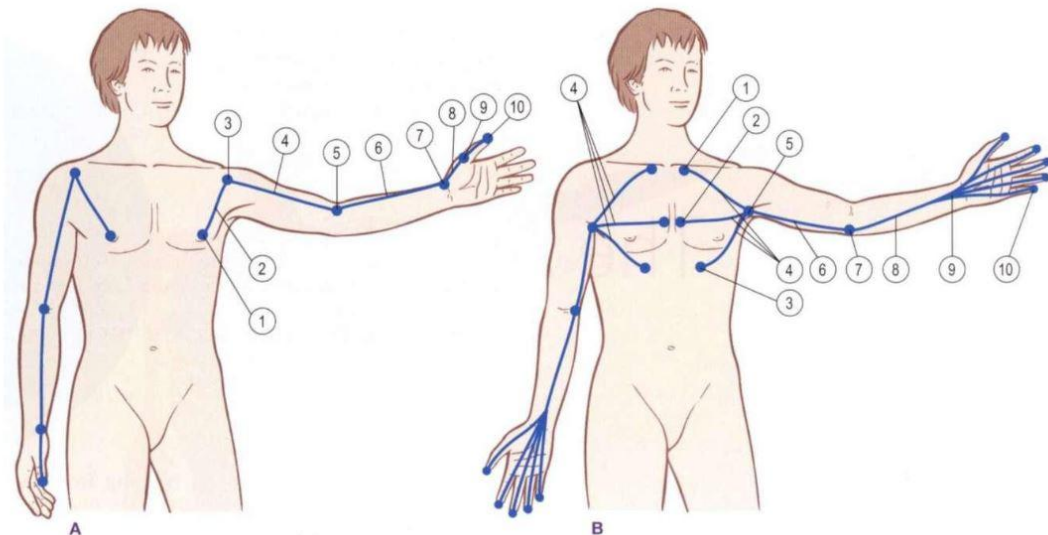


Figura 2: Líneas Frontales del brazo: Profunda (A) y Superficial (B); los números indican las estaciones óseas. Fuente: *Anatomy Trains* (Myers, 2009, p. 150)

Para Belmont (2017), una mala posición de la mano puede traer consigo un esquema de enroscamiento global de la extremidad con rotación medial del brazo y abducción del

hombro, al ser indisociable del funcionamiento del miembro superior (p. 31). Una buena posición de la mano es necesaria para poder cumplir la doble función de sostener el instrumento y mover los dedos que tapan orificios y llaves (p. 41). Sin embargo, para tratar de evitar la incomodidad y el dolor, así como para facilitar el sostenimiento del instrumento, el clarinetista compensará inconscientemente y adoptará una posición de la mano aún menos fisiológica y funcional, tratando de aliviar su pulgar derecho usando los músculos intrínsecos que son más fuertes, en lugar de los extrínsecos (p. 29). Según el fisioterapeuta, las consecuencias derivadas son: el acercamiento de los dedos, que el meñique no llegue a las llaves inferiores, que los dedos índice y corazón hagan más fuerza de sujeción, y que la primera falange del índice toque la llave 7. A menudo se acentúa la tendencia a contactar la llave 7 con el objeto de sujetar el instrumento (Garcés, 1991, p. 53), así como los niños también suelen colocar el meñique debajo del clarinete con el mismo fin de ayudar en el sostenimiento (Pino, 1998, p. 66).

Stein advierte que para aliviar el peso del pulgar derecho algunos clarinetistas bloquean la muñeca para ayudarse en la tarea, a lo que le sigue la inmovilización de la muñeca izquierda (1958, p. 28), apuntando una mimesis por simetría. Para evitar los bloqueos, Wehle recomienda que manos, muñecas, brazos y hombros estén lo más distendidos posible: “¡La intensidad de tocar un instrumento de viento y la soltura de los brazos no son naturalmente contradictorias!” (2007, p. 7).

Con respecto al lugar exacto de contacto con el apoyapulgares del instrumento encontramos diferentes opiniones: Stein recomienda que sea a medio camino entre la articulación final y la uña (1958, p. 28) mientras Pino aconseja que se coloque en (o cerca) del lado del primer nudillo (1998, p. 67). Es muy probable que cada persona encuentre su punto de apoyo en un lugar ligeramente diferente, ya que la morfología y el tamaño de las manos deben tenerse en cuenta. Sea cuál sea, es importante no confundir la superficie de contacto con la estructura interna porque, tal y como opina Conable, se puede aprender a usar todo el pulgar para tocar (2000, p. 69).

En cuanto a la ubicación del apoyapulgares, Velázquez indica que el hecho de que el pulgar quede más bajo que el tercer dedo al realizar la pinza supone un factor de riesgo muy lesivo, recomendando que esté a la misma altura del primer y segundo dedo (2013, p. 64). Del estudio de Young (2016) se sugiere que la colocación del apoyapulgares sea lo más alta posible, ya que la mayoría de clarinetes profesionales actuales vienen provistos con un dispositivo regulable (p. 38). Las electromiografías realizadas para comparar diversas posiciones han revelado que, cuando el pulgar estaba en oposición al dedo índice, la actividad muscular de los clarinetistas era menor que cuando éste estaba enfrente del corazón o anular (p. 39); es interesante observar que el tamaño de la mano de los músicos no influyó en las conclusiones obtenidas (Young, 2014).

Independientemente de la posición específica que se adopte con la mano derecha, la forma en la que se establece el contacto con el instrumento, lo que podríamos denominar el agarre o sujeción, puede ser realizado de diversas maneras. Según Stein, es común que muchos clarinetistas lleven a cabo un “agarre mortal” con los dedos, acompañado de muñecas bloqueadas, lo cual supone un gran hándicap (1958, p. 28). Para Peyer, si el agarre es demasiado apretado “puede producir tensión en otras partes de las manos con la consiguiente inhibición de la elasticidad y la libertad de movimiento, particularmente en los dedos meñiques de cada mano” (1991, p. 132). Para contrarrestar la tensión excesiva, Young introduce la noción de “presión perezosa”: “El exceso de trabajo con un apretado agarre en el clarinete es innecesario y sólo creará instrumentistas más lentos y más propensos a las lesiones. El movimiento de los dedos puede pensarse como exacto, pero perezoso en términos de presión sobre el instrumento” (2016, p. 46).

En esta línea, Orozco y Solé recomiendan pinzar el instrumento y llevárselo a la boca sin hacer fuerza, de modo que la estimulación del tacto permita la transmisión de la presión, vibración y la percepción correcta de aquel (1996, p. 200). Las alteraciones de las sensaciones propioceptivas vinculadas a la pérdida del equilibrio muscular de la mano contribuirán a la mala regulación del tacto en el instrumento (Belmont, 2017, p. 30). Un tacto bien desarrollado nos hace aumentar la sensibilidad, la capacidad para sentir las diferencias, una cualidad imprescindible para el control más delicado y perfecto del movimiento (Orozco y Solé, 1996, p. 205).

DESARROLLO

Las dificultades existentes para sostener el clarinete han potenciado el despliegue de la creatividad en el mercado musical, en busca de posibles soluciones para aligerar la labor. A continuación repasaremos algunas de las opciones más populares.

El collarín, a veces también denominado cordón, es el accesorio más común, que podemos encontrar a un precio económico y fabricado por numerosas marcas³. Entre sus variables están los materiales y la forma del contorno del cuello, el gancho para acoplar el clarinete, y además, si el cordón es elástico o no. En un estudio sobre las repercusiones de la posición del apoyapulgares en el clarinete, su autora expone que la investigación existente sugiere que el collarín reduce la fuerza hacia abajo sobre el pulgar y que los intérpretes de manos pequeñas pueden beneficiarse del uso de tales productos (Young, 2016, p. 45); con el fin de permitir el movimiento, se recomienda el uso del collarín elástico. Así también se aconseja en el método de Wehle, en el caso de que persistan problemas de tensión en los brazos causados por el peso del instrumento (2007, p.12). En cambio, Klug sugiere la utilización del collarín no elástico para evitar que los clarinetistas jóvenes se encorven y apoyen el antebrazo en su muslo (1997, p. 60).

Según Sardà Rico, la utilización del collarín provoca un adelantamiento de la cabeza (2003, p. 166). Belmont (2017) expone que, al repartirse la carga entre el pulgar y el cuello, una importante presión es ejercida a nivel de las vértebras cervicales, por lo que recomienda que se haga un uso intermitente del dispositivo. Asimismo, afirma que para que el cordón elástico sea efectivo, éste debe encontrarse en el grado de tensión suficiente para sostener el peso del instrumento, por lo que puede producir ciertas presiones a nivel de los dientes a través de la boquilla (p. 36).

Con la idea de evitar el indeseado contacto del cordón con el pulgar izquierdo cuando se utiliza el collarín, Stephen Fox ha diseñado una varilla metálica para alejar el punto de enganche del clarinete. En una primera opción se incorpora el apoyapulgares fijo, por lo que tiene que ser atornillada a la madera; la segunda alternativa se acopla más arriba aprovechando la virola entre los cuerpos superior e inferior (estructura similar a un atril de marcha pero enfocada hacia el cuerpo). Por otro lado, el constructor también ha desarrollado un sistema para apoyar el peso del clarinete en el abdomen, en conjunción con el uso de un collarín o arnés. Se trata de una superficie acolchada que está en contacto con el cuerpo y la varilla extensible es regulada según la distancia deseada de separación con el instrumento. Además de que requiere taladrar el clarinete por encima del apoyapulgares para su colocación, este artilugio nos parece menos práctico porque el movimiento se ve restringido, aunque el autor afirma que es cómodo y que no se han observado efectos adversos sobre la respiración.

³ Bambú, Baoblade, Beaumont, BG, Claricord, Kolbl, Leblanc, Neotech, Novelty, Pro-Line, Protec, Rico, Selmer, Yamaha, Ortolá, etc.

EL DESAFÍO DE SOSTENER EL CLARINETE:
REFLEXIÓN SOBRE LAS ALTERNATIVAS PARA ALIVIAR SU PESO



Figura 3: Accesorios de Stephen Fox para distanciar el enganche del collarín al clarinete.
Fuente: <http://www.sfoxclarinets.com/Accessories.html>

En lugar del collarín, Sardà Rico recomienda la utilización de un arnés para conseguir repartir el peso del instrumento en el tórax sin perder la posición corporal óptima (2003, p. 166). Siendo bastante común entre fagotistas y saxofonistas⁴, esta opción es poco utilizada para tocar el clarinete soprano (sí es frecuente para tocar el clarinete bajo de pie), probablemente por la pérdida de libertad de movimiento, la incomodidad de su instalación y la falta de esteticismo (Belmont, 2017, p. 36). Pese a que encontramos diseños variados, tipo chaleco, cruzado en la espalda, etc., constatamos que la mayoría no tienen en cuenta las necesidades anatómicas en relación a los senos de la mujer.

Quizás algunas de estas razones motivaron la alternativa creada por la firma Jazzlab, un artículo que se pone y se quita con mucha facilidad y rapidez. Se trata de un soporte con tres puntos de apoyo, en los dos hombros y en la zona abdominal, que se puede utilizar para el clarinete soprano y clarinete bajo. Disponible en dos versiones (*Saxholder* y *Saxholder-pro*) y dos tallas, se presenta como un producto de alta tecnología diseñado en Suiza, fabricado con materiales ligeros y resistentes utilizados en la construcción de aeronaves. Se puede plegar ocupando poco espacio, y frente al collarín, afirman que alivia la zona cervical sin que el cuello de la camisa no se arrugue; en comparación con el arnés tradicional, no restringe la respiración y no absorbe el sudor.



Figura 4: Tres variedades de arnés y *Saxholder* de Jazzlab. Fuentes: imágenes de promociones publicitarias.

⁴ Diseñados para ellos, podemos encontrar artículos asimétricos que permiten contrarrestar el peso del instrumento cuando éste se toca ladeado. Algunas marcas ofrecen modelos cruzados que se apoyan sobre un solo hombro; entre ellas, destacaríamos *Hooki*, una opción novedosa con estética minimalista que distribuye el peso sobre las vértebras torácicas.

Para tocar el clarinete bajo, Sparnaay recomienda fervientemente el uso de la correa en lugar del collarín, ya que el peso recae sobre la espalda y se libera así la tensión del cuello (2011, p. 61). Aunque el clarinete soprano no pese tanto como el bajo, quizás sea lógico pensar que siempre es mejor opción optar por mecanismos que no ejerzan ninguna presión en el cuello. La marca *Weightless Winds* ofrece una correa para instrumentos de viento-madera que al no atarse alrededor del tórax, facilita la respiración. Cruzada por la espalda, se engancha con pinzas en la parte posterior del pantalón o falda, o se sujeta en el cinturón de la prenda, repartiendo el peso del instrumento por el cuerpo, aportando un apoyo firme a la vez que protege cuello, brazos y hombros de dolores. En su publicidad⁵, se afirma que la percepción del peso se reduce a la mitad, mientras se obtienen 360° de libertad de movimiento que no se pueden conseguir con un collarín. Con características similares, otras marcas también la ofrecen como alternativa al tradicional collarín, como por ejemplo el *Brace Comfort Strap* de BG.



Figura 5: Dos tipos de correa (*Brace Comfort Strap* de BG y modelo de *Weightless Winds*).
Fuentes: imágenes de promociones publicitarias.

Todas las opciones presentadas hasta aquí aligeran el peso del clarinete pero no lo sostienen completamente sin la ayuda del pulgar derecho. En cambio, el collarín utilizado por la clarinetista australiana Deborah de Graaff permite un sostenimiento del instrumento sin los brazos implicados, un modelo muy particular creado por el ingeniero Eric Adam que ella lleva utilizando durante más de 30 años. Actualmente realizados a mano por Briony Bowman, encontramos dos diseños que permiten tener las manos totalmente libres, elaborados a partir de cuerdas regulables y barras metálicas ligeras. La totalidad del peso del clarinete es sostenida por el tronco, pero este mecanismo no permite variar la distancia entre instrumento y el cuerpo, por lo que el movimiento sigue siendo limitado.

⁵ En el eslogan “*Your instrument doesn't have to be a pain in the neck!*” se utiliza un ingenioso juego de palabras: además de la referencia al dolor en el cuello, la expresión en inglés también significa “incordio, fastidio”.

EL DESAFÍO DE SOSTENER EL CLARINETE:
REFLEXIÓN SOBRE LAS ALTERNATIVAS PARA ALIVIAR SU PESO



Figura 6: Briony Bowman con dos modelos de collarín (*neck strap*) y arnés (*clarinet support harness*) diseñados originalmente por Eric Adam. Fuente: comunicación personal con Deborah de Graaff (4/6/2019).

La marca *Magilanck* comercializa un *Body stand* que tiene cierto parecido con el collarín de Eric Adam, con la diferencia de que la barra metálica se sostiene por medio de un cinturón, prescindiendo del cordón superior (desconocemos si el clarinete puede sostenerse sin las manos). También ofrecen el modelo *Stand by me*, que proporciona sin duda alguna un sostén al 100% fuera del cuerpo, una propuesta estática que no se puede utilizar en movimiento de desplazamiento. Con una plataforma y una apariencia de pie de micro, el instrumento está integralmente sostenido y no es necesario ni el punto de sujeción de la boquilla para mantener su equilibrio. Su uso no permite variar el ángulo entre el clarinete y el cuerpo, ni cualquier otro tipo de movimiento. El sistema se ofrece con adaptadores para otros instrumentos de viento, como por ejemplo oboe, saxofón alto, flauta, trompeta, trompa y trombón.

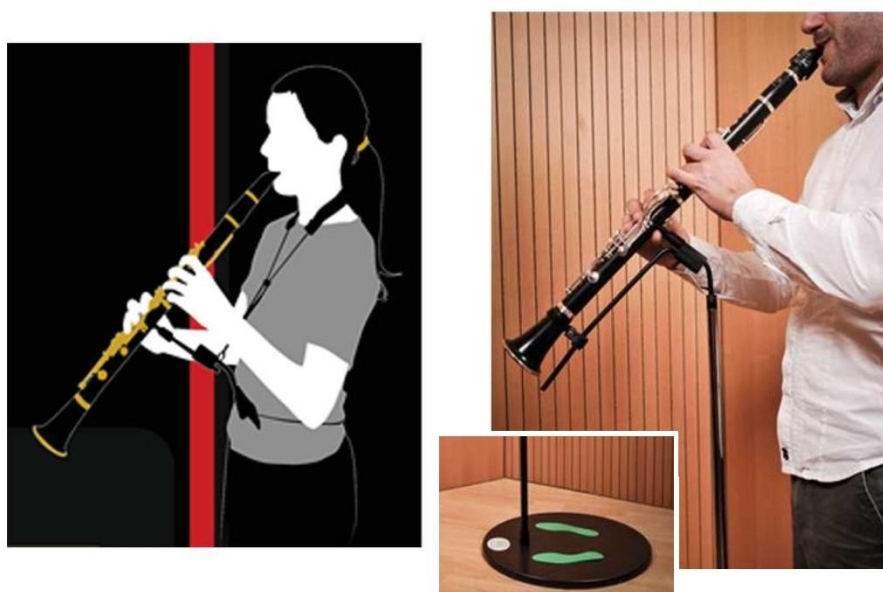


Figura 7: *Body Stand* y *Stand by me* de *Magilanck*. Fuente: Catalogue *Magilanck Musique Distribution*.

Igualmente, podemos encontrar mecanismos que han sido ideados para tocar en posición sentada exclusivamente. Por un lado el *BHOB* de *RDG Woodwinds* en Los Angeles es una pica telescópica que se acopla en el apoyapulgares existente del clarinete para ser apuntalada en el asiento, entre las piernas del intérprete. Construida en latón, la longitud de la pica es ajustable según la necesidad y permanece siempre fija, permitiendo que todo el peso del instrumento repose sobre la silla. Con este sistema que no requiere ninguna perforación, se afirma que no hay interferencia con la producción de sonido. Intuimos que, aunque no se puede modificar el ángulo del clarinete con el cuerpo, este sistema admite cierto movimiento pivotante.

Por otro lado, encontramos un original mecanismo ideado para ser acoplado a un atril sólido, en su mástil. Denominado *WRIST* (sigla a partir de *Weight Reduction Instrumental System Technology*) y comercializado por *Chicago Reed Company*, fue desarrollado por el intérprete Robert Morgan, asistente de solista de oboe y solista de corno inglés en la *Chicago's Lyric Opera Orchestra*. Sin ninguna instalación necesaria en el instrumento, tiene un sistema de muelle y una varilla regulable en su interior para adaptar el grado de flexibilidad deseado del resorte. La campana del clarinete (oboe o corno inglés) descansa sobre el gancho del utensilio, por lo que el músico puede graduar la cantidad de peso que quiere aligerar; la movilidad se ve, una vez más, reducida.



Figura 8: *BHOB* de *RDG Woodwinds* y *WRIST* de *Chicago Reed Company*. Fuentes: imágenes de promociones publicitarias

Consideramos que todos los artilugios con varillas metálicas presentan el inconveniente de no permitir el movimiento libre, deseable en general e indispensable en acciones de liderazgo como marcar entradas. En Finlandia la marca *ERGObrass* ha encontrado una solución al incorporar un muelle que amortigua los movimientos, en la línea de productos para instrumentos de metal y saxofón. Opinamos que este último modelo, el *ERGObrass Saxophone Support* podría funcionar correctamente para tocar el clarinete; al contactar con la empresa, su creador nos ha respondido que se trata de un proyecto inmediato. El dispositivo tiene 4 posibilidades de uso: en la posición sentada la pica se puede apoyar en el asiento o directamente en el suelo si uno se sienta en el borde de la silla, de pie se puede sostener con la pieza que se inserta en el cinturón para una máxima movilidad o se puede apuntalar en el suelo con la pica telescópica. En la web se detalla un listado de ventajas e inconvenientes, entre los que figura que es necesario aprender algunos nuevos hábitos a la hora de tocar, y se hace un llamamiento a la *apertura de miras*: “El sistema *ERGObrass* va en contra de la vieja tradición. ¡Necesitas reajustar tu actitud! Lo llamamos progreso”.

EL DESAFÍO DE SOSTENER EL CLARINETE:
REFLEXIÓN SOBRE LAS ALTERNATIVAS PARA ALIVIAR SU PESO



Figura 9: *ERGOclarinet* todavía no comercializado. Fuente: comunicación personal con Jouko Antere (28/1/2020)

Aunque parece ser que no vio la luz comercial, nos parece interesante exponer que en 1967 se registró la patente estadounidense de un soporte para clarinete en forma de trípode que se introduce en la campana del instrumento, invento de John H. Smith y Bernard L. Ehrlich. Este diseño de construcción “sencilla, económica y eficiente” está dirigido a los principiantes, cuya dificultad reside en tener que sostener el instrumento a la vez que dominar las digitaciones:

El objetivo principal de esta invención es proporcionar un soporte portátil simple, liviano y que pueda ajustarse rápida y fácilmente para sostener un clarinete en la posición de tocar adecuada para un estudiante de cualquier edad o tamaño para que el estudiante pueda acostumbrarse a la sensación del instrumento mientras se practica con los dedos (Patente US3357666).

Los aros (nº 23 y 24 de la figura 10) que se introducen en el instrumento están contruidos en forma de banda plana con un grueso mínimo, con el fin de no interferir con el flujo de aire. Los inventores explican que al no requerir ningún accesorio en el instrumento, quien lo utiliza puede levantar el clarinete del soporte mientras está tocando, para familiarizarse con el peso del instrumento. Este último punto sería diferente del uso de un collarín, correa o arnés, ya que no puedes ponerlo o quitarlo con tanta rapidez, sin embargo, observamos el inconveniente de fijar la posición de forma estática y la imposibilidad de variar el ángulo con el cuerpo. En cualquier caso, el testimonio de la patente es una muestra de la necesidad de buscar una solución al problema del sostenimiento del clarinete mucho antes de que se pusiera de moda la ergonomía.

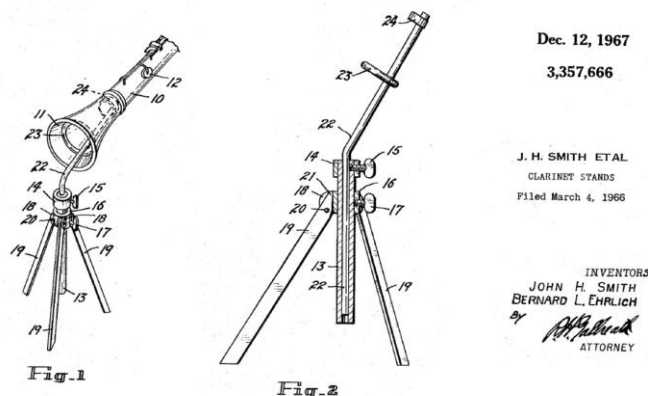


Figura 10: Patente US3357666 soporte para clarinete, de John H. Smith y Bernard L. Ehrlich. Fuente: <https://patents.google.com/patent/US3357666>

Todos los utensilios mencionados hasta aquí han sido diseñados con el fin de conseguir una reducción de la presión ejercida por el peso del instrumento sobre el pulgar derecho. Ahora entraremos en el grupo de adaptadores que, sin buscar su disminución, persiguen una mejor repartición del peso del clarinete.

Empezaremos con los accesorios más básicos para el apoyapulgar. El protege-pulgar más sencillo es una goma perforada que recubre la placa atornillada al clarinete, para evitar el contacto directo con el metal. Además de una superficie ligeramente mayor y menos rígida (que disminuye la formación de callosidad), se evita que el punto de sujeción resbale. Como variante, el modelo *A355 Thumb Rest Gel Cushion* de la marca *Protec* tiene forma de “L” al incorporar una parte en contacto con la madera que ofrece mayor amortiguación. Para conseguir un efecto parecido de forma más casera, Gingras (2011, p. 63) propone pegar un compensador (comercializado para la boquilla) en la madera para mejorar la estabilidad del pulgar. El efecto secundario de esta superficie extra es un ligero aumento del diámetro externo del tubo del instrumento. Este ensanche de la apertura de la mano es lo que persigue el soporte de caucho *Ridenour Thumb Saddle* en forma de “U”, comúnmente denominado en forma de “silla de montar”, cuyo grosor es más grande y además incorpora un pequeño apoyo inferior para el pulgar. Estos tres modelos se colocan a presión sobre el apoyapulgar del clarinete.

Por otro lado, encontramos *All Thumbs REST* (de *Relief Exertion of Sore Tendons*) que requiere mínima instalación: en la parte inferior del apoyapulgar se pega un velcro autoadhesivo y se acopla directamente allí, permitiendo que la conexión de velcro gire con la mano, ofreciendo un apoyo continuo en todos los ángulos mientras se toca. Con una superficie horizontal mucho mayor que los modelos anteriores, el peso que normalmente recae sobre una única falange del pulgar se siente mejor distribuido. Posiblemente no se puede dejar montado en el interior del estuche del instrumento, siendo el desgaste del velcro previsible, por lo que se incluyen varias unidades de cinta autoadhesiva.



Figura 11: Modelos básicos para el apoyapulgar (estándar BG, *Thumb Rest Gel Cushion*, *Ridenour Thumb Saddle* y *All Thumbs REST*). Fuente: imágenes de promociones publicitarias.

Los cuatro accesorios para el apoyapulgar mencionados hasta aquí no afectan de manera significativa la colocación de la mano; sin embargo, en varios casos, su espesor hace descender la posición del pulgar, un efecto no muy deseable según Young (2016) y Belmont (2017). Esto no sucede si, en lugar de recubrir el apoyapulgar, se protege directamente el dedo, algo que podemos hacer con *Nubs* de *Jerkfit*. Aunque proviene del mundo del ejercicio físico y la halterofilia, con el fin de evitar roces y sustituir la cinta, esta especie de “manga” para el pulgar realizada en un tejido elástico libre de látex puede servir para acolchar el dedo. Esta opción tiene un efecto a nivel dérmico exclusivamente, está disponible en tres tallas, es fácil de poner y quitar, no resbala, absorbe el sudor y es lavable.

En lugar de fijarse en el contacto superior del pulgar, los creadores del *Ergo Woodwind Comfortplayer* han ideado una placa metálica de forma piramidal para enganchar debajo del pulgar. La premisa es crear un segundo punto de apoyo en el pulgar, para que así el dedo no tenga que adaptarse a la curvatura de la madera y evitar cierta torsión de la mano. Según Belmont, la estabilidad y flexibilidad prometidas carecen de sentido ya que la

dirección del sostenimiento del pulgar es hacia arriba, para liberar la mandíbula inferior (2017, p. 37).

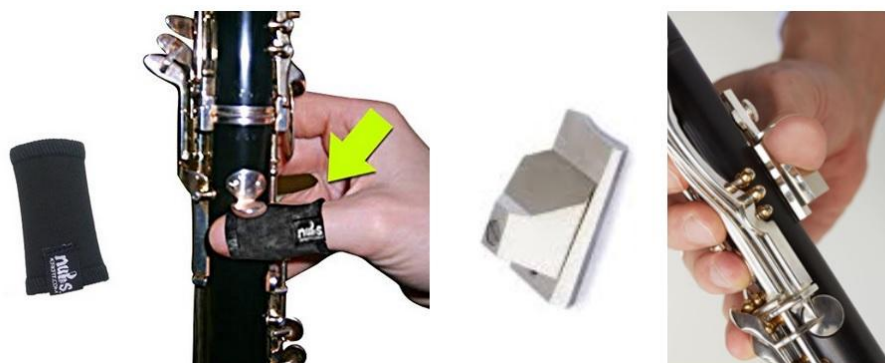


Figura 12: Accesorios *Nubs* y *Ergo Woodwind Player*. Fuentes: imágenes de promociones publicitarias.

A continuación vamos a describir otras opciones más sofisticadas que permiten descargar el peso del clarinete de la última falange del pulgar. Por un lado, la marca *Ton Kooiman* ofrece dos artículos basados en el principio de desplazar el punto de presión en el pulgar, desde la primera falange al espacio entre sus dos articulaciones. La reducción del brazo de palanca⁶ de la fuerza ejercida por el peso del clarinete disminuye las restricciones articulares, consiguiendo que soportar el peso sea mucho más fácil que antes y permitiendo un mejor alcance de las llaves más bajas. Con el modelo *Etude 3* no es necesario realizar perforaciones en el instrumento, pero hay que desinstalar el apoyapulgares de serie para introducir los tornillos en esos mismos orificios; el sistema regulable de la placa permite tres diferentes alturas. Según Belmont, puede ser muy interesante para los clarinetistas hiperlaxos (2017, p. 38). La versión más perfeccionada (y unas 10 veces más cara que el anterior) *Maestro 2* es mucho más adaptable a la morfología del clarinetista gracias a un brazo articulado regulable. La superficie de contacto con el pulgar es menor, por lo que hay más libertad de movimiento. Su instalación ha de ser realizada por un técnico ya que la madera debe ser perforada, definiendo la altura de la colocación fija. Su estructura metálica es más resistente y el producto viene con diversas placas para que pueda ser utilizado en diferentes clarinetes de la familia.

Por otro lado, la firma finlandesa *Freewing* ha desarrollado un artilugio en forma de ala que libera el pulgar transfiriendo la tarea de sostener el instrumento al área entre el pulgar y el dedo índice, con músculos más fuertes. Realizado a mano en polímero⁷, puede ser moldeado individualmente con una fuente de calor, como por ejemplo, un secador de pelo. Entre sus ventajas, encontramos que no es necesario perforar el instrumento para su instalación; está disponible en dos versiones, acoplándose a los pivotes existentes con cintas o instalándose de forma más definitiva con una anilla metálica alrededor del tubo de madera.

⁶ En biomecánica, el brazo de la palanca es la distancia entre un extremo de la palanca y su punto de apoyo; en este caso, todo el pulgar equivale a la palanca.

⁷ Compuesto químico, natural o sintético, formado por polimerización (reacción en la que dos o más moléculas se combinan para formar otra en la que se repiten unidades estructurales de las moléculas originales) y que consiste esencialmente en unidades estructurales repetidas.



Figura 13: Modelos de *Ton Kooiman (Etude3 y Maestro2)* y *Freewing (Handy y Pro)*.
Fuentes: imágenes de promociones publicitarias

CONCLUSIONES

Después de la revisión de todos los accesorios aquí presentados, podemos concluir que la variedad de opciones disponible en el mercado para mejorar el sostenimiento del clarinete es muy amplia. Es evidente que el abanico de productos, tanto los industriales como los más artesanales y personalizados, es una muestra de la intención de dar respuesta a la demanda existente por parte de los intérpretes. Young afirma que sería muy deseable una investigación seria acerca de cada una de estas alternativas para validar su aportación, ya que cada compañía promociona “la solución”, y para que los clarinetistas puedan tomar decisiones informadas es necesario tener más datos precisos (2014, p. 152).

Desde nuestro punto de vista, antes de decantarse por una u otra propuesta, consideramos que éstas deben ser experimentadas en primera persona por cada músico. Además de confiar en el canal auditivo para validar o no su aportación, es imprescindible la utilización de la escucha corporal para corroborar los efectos de cualquier dispositivo. Contando con que un clarinetista se decida por una opción, es fundamental que cultive la conciencia corporal para que ésta pueda ser efectiva, ya que el uso eficiente del cuerpo no depende de la utilización de un producto concreto sino del grado de escucha interior que cada persona desarrolla.

Quizás, ante su sorpresa, el remedio a su necesidad no se encuentra en ningún objeto externo y el camino a recorrer está en conocerse mejor para así poder gestionar de un modo más eficaz el tono empleado por su cuerpo al tocar. Tal vez descubre que una percepción más refinada de las sensaciones le permite distinguir los avisos de un sobreuso muscular innecesario, teniendo la opción de actuar en consecuencia. Con una mirada interior, cada uno de nosotros podemos percatarnos de lo que necesitamos: ¿y si, en realidad, lo que me hace falta es sentirme relajado al tocar? ¿o el cuerpo me pide un mayor descanso? ¿podría planificar un estudio más efectivo en menos tiempo? ¿o quizás debo prepararme mejor con un calentamiento corporal antes de tocar? ¿por qué debo luchar contra la gravedad en lugar de sentir el peso del clarinete, y mi propio peso enraizado en el suelo?... Sólo si nos hacemos preguntas podremos hallar respuestas.

Nos gustaría cerrar este artículo con una reflexión acerca del peso, no del clarinete en esta ocasión, sino de la tradición. Como todo, siempre encontraremos defensores y detractores de cualquier cambio propuesto, pero debemos ser conscientes de que el mundo de la música clásica es, por norma general, muy conservador. Esto significa que, por muy evidentes que puedan ser los beneficios obtenidos con la utilización de un determinado accesorio o modificación organológica (a nivel de confort, y consecuentemente a nivel sonoro), es probable que el lado antiestético sea más valorado. O que simplemente el hecho de desmarcarse de lo normativo sea contemplado como algo caprichoso o sinsentido. Para

incorporar la utilización de un elemento que es (todavía) poco habitual, debemos superar los prejuicios y ponderar las ventajas e inconvenientes que su uso implica. Compartimos el posicionamiento de Belmont: “La tradición debe considerarse como la transmisión de lo que funciona, pero permitiendo la evolución de lo que no es o es menos adecuado” (2017, p. 40).

REFERENCIAS

- Belmont, Matthieu (2017). La main droite du clarinetiste: des solutions aux problèmes de pouce. *Médecine des Arts. Approche médicale et scientifique des pratiques artistiques*, nº82 “Le pouce du musicien”.
- Conable, Barbara (2000). *What Every Musician Needs to Know about the Body*. Portland: Andover Press. (1998 1ª edición)
- Garcés, Adolfo (1991). *Primer Libro del Clarinetista. Técnica, Práctica y Estética*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Gingras, Michèle (2011). *More clarinet secrets: 100 Quick Tips for the Advanced Clarinetist*. Plymouth: Scarecrow Press.
- Hoepflich, Eric (2008). *The Clarinet*. New Haven: Yale University Press.
- Klug, Howard (1997). *The Clarinet Doctor*. Bloomington: Woodwindiana.
- Lawson, Colin (2000). *The Early Clarinet. A Practical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press
- Myers, Thomas W. (2009). *Anatomy Trains: Myofascial Meridians for Manual and Movement Therapists*. London: Churchill Livingstone Elsevier.
- Orozco, Luis y Solé, Joaquim (1996). *Tecnopatías del Músico*. Barcelona: Aritza Comunicación, S.L.
- Peyer, Gervase de (1991). “Clarinet Tension and the Control of Tension” en Carola Grindea (ed.) *Tensions in the Performance of Music*. London: Kahn & Averill. [1ª edición revisada y extendida 1987, 1ª publicación 1978]
- Pino, David (1998). *The Clarinet and Clarinet Playing*. New York: Dover Publications Inc.
- Rice, Albert R. (2003). *The Clarinet in the Classical Period*. Oxford: University Press.
- Sardà Rico, Esther (2003). *En forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Paidós.
- Sparnaay, Harry (2011). *El clarinete bajo. Una historia personal*. Barcelona: Periferia.
- Stein, Keith (1958). *The Art of Clarinet Playing*. USA: Summy-Birchard Inc.
- Velázquez, Ana (2013). *Cómo vivir sin dolor si eres músico. La mejor postura*. Barcelona: Robinbook.
- Wehle, Reiner (2007). *Clarinet Fundamentals 1. Sound and Articulation*. Mainz: Schott.
- Young, Kate (2014). *Clarinet Thumb-rest Function: The Pedagogy of Positioning and Electromyography Evidence*. (Tesis Doctoral). Louisiana State University. Recuperado de:
https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1690&context=gradschool_dissertations [Último acceso 4/4/2020].
- Young, Kate (2016). The Influence of Thumbrest Position on Clarinet Playing (2015 ICA Research Competition Winner). *The Clarinet*, vol. 43 nº4, 38-46.

WEBGRAFÍA CONSULTADA

BG France: <https://www.bgfranckbichon.com/>
[Consulta realizada 30/3/2020]

Deborah de Graaff: <https://www.deborahdegraaff.com/>

[Consulta realizada 2/6/2019]

Chicago Reed Company: <http://chicagoreedcompany.com/wrist.html>

[Consulta realizada 1/11/2019]

Ergo Brass: <https://www.ergobrass.com/>

[Consulta realizada 31/10/2019]

Ergo Woodwind Comfortplayer: <http://www.mypminternational.com/>

[Consulta realizada 5/12/2019]

Freewing. Handrest for Woodwind instruments: <http://www.freewing.fi/en/>

[Consulta realizada 31/10/2019]

Google Patents: <https://patents.google.com/>

[Consulta realizada 25/3/2020]

Hooki: <https://hooki.eu/>

[Consulta realizada 2/12/2019]

Jazzlab: <http://www.jazzlab.com/>

[Consulta realizada 1/12/2019]

Jerkfit: <https://jerkfit.com/>

[Consulta realizada 1/11/2019]

Magilanck Musique Distribution: <https://www.magilanck.com/>

[Consulta realizada 24/3/2020]

Mechlin Reeds (All Thumbs Rest, Weightless Winds): <https://www.mechlinreeds.com/>

[Consulta realizada 1/11/2019]

Protec: <https://www.protecstyle.com/>

[Consulta realizada 29/3/2020]

RDG Woodwinds, Inc.: <https://rdgwoodwinds.com/>

[Consulta realizada 1/11/2019]

Ridenour Clarinet Products: <http://www.ridenourclarinetproducts.com/>

[Consulta realizada 7/4/2020]

Stephen Fox Clarinets: <http://www.sfoxclarinets.com/>

[Consulta realizada 25/3/2020]

Ton Kooiman: <https://www.tonkooiman.com/>

[Consulta realizada 31/10/2019]

**IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE
EN LA CREACIÓN DE OBRAS MUSICALES EN
TIEMPO REAL**

***IMPROVISATION AND ARTISTIC EXPERIENCE.
INFLUENCE OF REPETITION AS BASES IN THE REAL-
TIME CREATION OF MUSIC WORKS***

Elena Sáenz de Tejada
<http://orcid.org/0000-0003-3586-8240>
Consejería de Educación y Cultura de Murcia. Investigadora independiente

RESUMEN

Este artículo muestra el resultado de la investigación que analiza cómo influye la repetición utilizada como base en el proceso de transformación de una improvisación, en una experiencia artística en tiempo real dentro del marco de las músicas actuales improvisadas. Se analiza, en una investigación desde la práctica, cuál es la influencia de la repetición constante de un fragmento de carácter breve, loop, en el resultado sonoro de una improvisación y en su proceso de transformación. Partiendo de esta propuesta surge el proceso de retroalimentación. A partir de ahí se define un concepto operativo del término y se analizan los procesos y resultados de retroalimentación entre la base y quien improvisa, y viceversa. Además, se realiza un recorrido por elementos que influyen en el proceso creativo de una improvisación en una experiencia artística en tiempo real, contemplando los aspectos que la integran desde el punto de vista que entiende la experiencia artística como un todo indisoluble.

Palabras clave: Experiencia artística; Improvisación; Repetición; Retroalimentación; Loop.

ABSTRACT

The aim of this research is the analysis of the influence of repetition as musical bases used within process of transformation of improvisation framed as a real time artistic experience, in the context of current improvised musics. Adopting the point of view of practice-led research, it studies how continuous repetition of a short passage, a loop, affects the sound output of an improvisation and its transformative process. Along the elaboration of the work, raises the idea of feedback process, which is defined as a kind of operational concept, that enlightens the analysis of processes and results of feedback between loop-based music and improvisation performer, in both senses. It's also carry out an outlook of the elements that become part of the creative processes of improvisations in real time artistic experience improvisation, figured out as an inseparable whole thing.

Keywords: Artistic experience; Improvisation; Repetition; Feedback; Loop

INTRODUCCIÓN

El objeto de esta investigación es analizar el resultado de una improvisación realizada sobre un marco establecido, consistente en la repetición continuada de un fragmento de carácter breve. Se analiza cuál es la influencia de este marco repetido en el resultado sonoro de una improvisación y en su proceso de transformación. Además se establecen cuáles son los elementos con los que las personas que improvisan¹ y su instrumento interactúan durante su *performance*, para una toma de conciencia y mejora de la comprensión de la experiencia artística, y observar su influencia en el resultado final de la obra. También se definirá un concepto operativo de retroalimentación y se analizan sus procesos y sus resultados.

El término retroalimentación objeto de estudio en este trabajo, se refiere al proceso resultante causado por la interacción entre una base de acompañamiento repetida y la persona improvisadora. Por un lado, la base repetida en forma de *loop*, en su doble función de apoyo y material sonoro inspirador, influye en la persona improvisadora, generando impulsos transformativos, inductores de acciones que modifican y condicionan la improvisación. A su vez, quien improvisa, va modificando la conducción de los bloques sonoros que componen la base, a través de acciones. El término contempla tanto los procesos como las transformaciones resultantes derivadas de ellos. Se pueden visionar los ejemplos de base de acompañamiento que voy a analizar en los videos anotados que se anexan (ver video 1 y video 2).

Esta propuesta pretende estudiar, analizar, reflexionar y comprender el proceso creativo *online* en diferentes contextos sobre una base que se repite y sus posibles variaciones (*loop on/off*) partiendo de un marco controlado sobre el que se improvisa. El marco establecido tiene como base la repetición de secuencias armónicas sencillas y las improvisaciones se realizan aunando elementos de distintos lenguajes improvisatorio.

¹ La escritura del trabajo está realizada siguiendo pautas de guías de escritura académica de lenguaje inclusivo como la Guía para el uso no sexista del lenguaje en la Universitat Autònoma de Barcelona, editada en 2011 y elaborada por el Servicio de Lenguas de la UAB por encargo del Observatorio para la Igualdad de la UAB o la Guía de Lenguaje Inclusivo de Género del Gobierno de Chile. Por eso para evitar el uso específico de un género me refiero en el trabajo a las personas que improvisan, que investigan o a quien analiza, quien improvisa, etc.

IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL



Video 1. Ejemplo de base de acompañamiento del tema “Pantanosas” de Elena Sáenz. Video anotado del Concierto en el Auditorio de Guadalupe, Murcia, el 2 de mayo de 2019. Descargable en: http://tiny.cc/pantanosas_2019



Video 2. Ejemplo de base de acompañamiento del tema “Tiempo Robado”. Video anotado del Concierto en el Auditorio de Guadalupe, Murcia, el 2 de mayo de 2019. Descargable en: http://tiny.cc/tiemporobado_2019

El tema de esta investigación surge de la necesidad de comprender, analizar y reflexionar sobre la experiencia artística que vengo desarrollando en la actualidad en un proyecto personal de creación e improvisación musical. En él realizo improvisaciones sustentadas sobre bases con diferentes materiales rítmicos, armónicos y melódicos (grabados en directo en tres pedales que funcionan a modo de *loop*), con los que voy jugando e interaccionando posteriormente en improvisaciones con la flauta travesera.

Derivada de esta experiencia personal, parte mi necesidad por integrar en esta investigación autoetnográfica y documental reflexiones que contribuyan a la toma de conciencia de aspectos implicados en la improvisación y en la experiencia artística, susceptibles de influir en su resultado y en la experiencia global de la *performance*. Estos aspectos no se pueden separar en el estudio de una experiencia artística de creación en tiempo real, ya que se integran en la experiencia improvisadora junto a la producción de material sonoro en un todo indisoluble.

MARCO TEÓRICO

El concepto principal de repetición como base que se trata en esta investigación es el de la repetición de fragmentos breves de forma sucesiva a modo de *loop*, que van a constituir la estructura arquitectónica de la pieza musical. A ese tipo de repetición le he denominado repetición marco-textural. A esta repetición se le suma el de la repetición como recurso que trae a un momento algo expuesto con anterioridad, al que he denominado repetición referencial. Así, se hablará de la repetición como doble recurso: por un lado, repetición referencial, como exposición de algo anterior, marcando puntos de referencia, y por otro, repetición marco-textural, como apoyo firme, constante y estructurador, (que genera una atmósfera a modo de entramado de texturas), sobre la que se construye algo nuevo y con la que la persona improvisadora interacciona.

El término retroalimentación surge a raíz del estudio de la influencia de la repetición como base en una improvisación, siendo el resultado de la interacción entre quien improvisa con una base repetida. La base, compuesta por bloques sonoros (cada uno de ellos integrado por uno o más *loops*) puede ser modificada por la persona improvisadora a través de acciones, en adelante acciones estructurales, las cuales pueden ser aditivas, sustractivas o de fusión. A través de estas acciones estructurales, quien improvisa tiene la opción de sumar, sustraer o fusionar los diferentes bloques sonoros con un juego de pedales, pudiendo incluso modificar los bloques sonoros en tiempo real, añadiendo elementos armónicos, rítmicos o melódicos (ver ejemplos de interacción en vídeo 1, a partir del minuto 4, y en vídeo 2, a partir del minuto 1 y 57 segundos). El resultado sonoro producido por las acciones estructurales en la base, produce impulsos transformativos en la improvisación que condicionan la improvisación, induciendo a la variación del discurso o de los motivos, o pudiendo hacerla crecer o disminuir en su intensidad, o induciendo a la yuxtaposición de unas melodías sobre otras. Estas acciones a su vez producen la transformación de resultados sonoros que son susceptibles de producir acciones en la base.

Así es como se entra en el bucle de retroalimentación entre base de acompañamiento y persona improvisadora, y viceversa.

Denomino “retroalimentación” por tanto a los procesos y resultados sonoros que tienen lugar como consecuencia de la interacción entre una base repetida y quien improvisa y viceversa, cuyo origen inicial se encuentra en la influencia de la repetición continuada de una base sobre la persona improvisadora. El término contempla las modificaciones, procesos, las transformaciones y los resultados sonoros.

Los bucles que sustentan la base de las improvisaciones son fragmentos sonoros denominados *loops*. En esta repetición continuada actúan a modo de ostinato. Recordemos que un *loop* es un fragmento breve que es grabado y reproducido en reproducción constante, susceptible de ser reproducido de forma infinita, en este caso a voluntad de quien improvisa.

A lo largo del artículo me referiré a la improvisación *on-line*, lo que se refiere a la improvisación como proceso creativo que tiene lugar en el momento, a lo que Cook denomina en “tiempo interior” en oposición al proceso de una composición, que sería *off line*, “en tiempo exterior” (cit. en Palmer, 2017, p. 6).

La improvisación generativa, es el término que engloba el resultado de esta creación *on-line*, en tiempo real, otorgándole al resultado de este proceso valor como obra musical (Palmer, 2017, p. 6).

En cuanto al momento performativo y a la experiencia artística o *performance*, son términos que se contemplan como experiencias dinámicas, dándole importancia al proceso en sí y a la práctica de una improvisación generativa *on-Line*. Autores como Palmer (2017), Sloboda (2012), Pressing (2004), Carbonell (2002) o Matthews (2002), apoyan este concepto de la improvisación como obra que es a su vez proceso y producto.

Sobre la definición utilizada de *performance* musical, siguiendo a San Cristobal (2018, p. 20), es conveniente adaptar la definición de *performance* según el tipo de estudio “que deberá tener en cuenta, no solo las tendencias de investigación existentes, sino también las características del objeto de estudio y su contexto”. En este caso se analizan registros audiovisuales de *performances* realizadas en vivo.

Parto de la concepción de la experiencia artística como un todo indisociable, teniendo en cuenta no solo las cuestiones técnicas e interpretativas, sino todos los elementos susceptibles de integrar la *performance*. De ellos hablaré más detenidamente en el capítulo II. Autores que contemplan estos aspectos en el estudio de la experiencia artística son Assinato y Pérez (2013), Asprilla (2013), López-Cano (2009), Pressing (2004), Meyer (2001) o Cage (1999).

El material improvisado generado en cada experiencia objeto de estudio en la presente investigación tiene como influencia la práctica, estudios e influencias personales de la autora. Las improvisaciones beben de distintos lenguajes improvisatorios: jazz, improvisación libre o música clásica. En las improvisaciones no se toma partido por ninguno de ellos. Cada improvisación de las estudiadas tiene como fin último la expresión personal “dando lugar a una apertura hacia la multiplicidad musical y a la expresión en las nuevas formas de improvisación” (Calví, 2018, p.71).

No se pretende definir un concepto de improvisación, sino profundizar en la improvisación como lenguaje expresivo en sí mismo y en el proceso de creación en tiempo real, contribuyendo en la medida de lo posible a conceptualizar aspectos que influyen en una experiencia artística que tiene como base la repetición.

Para el estudio del gesto en la improvisación, sigo la propuesta de categorías gestuales de López-Cano (2009) en su estudio sobre la gesticulación de “Keith Garret en su Tokio '84 Encore” (p. 20-34) de donde extraigo las categorías de gesto efector, gestos ancillares, gestos de exhibición y gestos adaptativos, las cuales explicaré más adelante en el apartado gesto, acción epistémica y *performance* musical, incluido en el capítulo III.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En cuanto a la improvisación y su estudio tratada como proceso, de la bibliografía existente en castellano, destacan estudios de investigadores como Palmer (2017), Pressing (2004), Sloboda (2012), López-Cano (2009) o Assinato y Pérez (2013).

Palmer (2017), en su artículo “La improvisación musical como investigación desde la práctica artística”, trata la improvisación y su proceso como objeto de estudio para la investigación desde la práctica y tiene en cuenta a la improvisación como generadora de material musical.

Pressing (2004), en *Constreñimientos psicológicos en la destreza y la comunicación improvisatorias* aborda el tema de la improvisación como proceso desde el punto de vista de la psicología del comportamiento improvisado y desarrolla una teoría de la destreza improvisatoria.

Sloboda (2012), en su libro *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*, trata los procesos cognitivos que tienen lugar al escuchar, interpretar, componer o improvisar música y la psicología del comportamiento improvisado.

Sobre experiencia artística y cognición musical, encontramos a autores como López-Cano (2009). En su estudio “Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística: la gesticulación de Keith Jarrett en su Todyo '84 Encore”, analiza una interpretación del pianista Keith Jarrett, desde el punto de vista de la corporeidad. En este análisis concibe la gesticulación del músico dentro de su *performance* como parte de la significación de la *performance* en música y desarrolla el concepto de mente extendida aplicado a la creación en música.

También Assinato y Pérez (2013), en su estudio “Improvisación musical y corporeidad. Acción epistémica y significado corporeizado”, analizan los procesos en la improvisación, teniendo en cuenta la corporeidad durante la *performance*, como un elemento que contiene un significado que va más allá del hecho de producir sonido.

Todos ellos comparten puntos en común como su apuesta por la investigación desde la práctica artística y que contemplan en sus investigaciones aspectos cognitivos, gestuales y contextuales.

El artículo de Carbonell (2002), “Quince segundos para decidirse. La “composición instantánea” y otras ideas recibidas acerca de la improvisación musical”, contiene reflexiones sobre diferencias existentes entre composición e improvisación, relativas a la idea de proceso y producto y a la interacción del público con la obra resultante de ambas.

Como compilación imprescindible de estudios relacionados con la improvisación, sus procesos y sus diferentes formas, destaca el libro *En el transcurso de una interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*, editado por Nettl y Russell (2004). Este recopilatorio, además de contener el capítulo de Nettl (2004), *Un arte relegado por los eruditos*, en el que se realiza un exhaustivo análisis sobre el estado del estudio de la improvisación a lo largo de la historia por los musicólogos, incorpora los trabajos de autores como Jeff Pressing, sobre el comportamiento improvisado, Stephen Blum, sobre reconocer la improvisación o de Chris Smith, sobre semiótica de la interpretación improvisada, entre otros.

Como modelo de estudio y representación de procesos improvisatorios se encuentra la tesis doctoral de García Ruíz (2014), *Propuesta de una herramienta de representación multi-método de los procesos funcionales de la expresión en la improvisación libre*. Un estudio sobre las improvisaciones realizadas por Musicalibre, en la que a partir de la pregunta de si es posible representar los procesos formales y expresivos de una obra improvisada presenta una herramienta, analiza una experiencia de improvisación libre y presenta una herramienta para su estudio.

También la tesis de Chamizo Moreno (2009), *Estrategias narrativas de la improvisación en el jazz modal*, analiza improvisaciones modales, desde el punto de vista del significado y el intento de medir la narratividad, entendida como sucesión de estados que desencadenan una transformación.

Existen otros autores que tratan diversos aspectos relacionados con la improvisación y la experiencia artística, como Asprilla (2013) en su artículo “El proyecto de creación-investigación. La investigación desde las artes”, en el que analiza el papel del artista/investigador y reflexiona sobre su necesidad definir una postura estética personal. También Carbonell, (2002), en su artículo “Improvisación, música y pensamiento contemporáneo”, reflexiona sobre la improvisación libre y sobre la creación en tiempo real como pensamiento contemporáneo por sus características de rechazo a la forma y de implicación de los autores. Por último, Meyer (2001) y su libro *La emoción y el significado en la música*, que realiza importantes aportaciones sobre la psicología de la percepción musical.

Sobre la creación y sus procesos cabe citar a Cage, (1999), *Escritos al oído* y a Oliveros (2019), *Deep Listening. Una práctica para la composición sonora*. Este último contiene la experiencia de la autora en su proceso creativo e interpretativo y profundiza en su experiencia como compositora, y en la improvisación en sus experiencias artísticas. También el libro de Boulez, Changeux, y Manoury (2016), *Las neuronas encantadas*, contiene las reflexiones de Boulez sobre procesos cognitivos en la creación musical y teorías del consciente y no consciente en la invención musical, la intuición estética o el acceso a la conciencia.

Con respecto a diversos lenguajes de la improvisación, cabe destacar en improvisación libre el libro de Galiana (2017), *Improvisación libre. El gran juego de la deriva sonora*, que contiene reflexiones sobre el proceso de creación en improvisación libre. Entre la variedad existente de bibliografía sobre el lenguaje improvisatorio en el jazz, a sabiendas de que dejo muchos por nombrar, destaco *la Historia del Jazz Clásico y la Historia del Jazz Moderno de Tirro (2007)*.

Otros autores que abordan en sus obras la improvisación musical son, Hensy de Gainza (1983) *La improvisación musical*, Molina (1988), *Improvisación y educación musical en España o Terrazas (2006)*, *La improvisación y la enseñanza de la técnica contemporánea en la flauta travesera*.

En cuanto a la repetición y su tratamiento como recurso para la creación, cabe destacar a Kühn (2009) y su *Tratado de la forma musical*. En él se definen los conceptos de repetición, variación y analiza los efectos que generan los distintos tipos de repetición. Expone cómo se utilizan los recursos de variación, repetición, variante, diversidad y contraste por diferentes autores de distintas épocas para lograr efectos.

Pelinski (2009), en su artículo “Ostinato y placer de la repetición en la música de Astor Piazzolla”, habla sobre el ostinato entendido como forma de repetición sobre la que construir una obra y expone una clasificación de los ostinatos.

También sobre la repetición cabe tener en cuenta el artículo de Steve Reich (1974), “La música como proceso gradual”, en el que habla de piezas de música que son literalmente procesos, haciendo énfasis en el desarrollo sonoro y en la exposición extremadamente gradual.

El libro de Auner, J. (2018), *La música en los siglos XX y XXI*, contiene información sobre autores, formas musicales y corrientes de vanguardia en el siglo que utilizan la repetición como recurso y la composición por capas.

En cuanto a los estudios de *performance*, cabe destacar el artículo de Úrsula San Cristobal (2018), “¿Acción, puesta en escena, evento o construcción audiovisual? Una breve introducción al concepto de *performance* en humanidades y en música, y el de A. Madrid (2009), ¿Qué son los estudios de *performance*?”, en los que se aborda el debate existente sobre los estudios de *performance* y se proponen definiciones que contribuyen a acotar la definición de *performance* según la acción que se estudia.

MARCO METODOLÓGICO

La metodología principal utilizada es cualitativa. Esta metodología, desde la práctica, la combino con métodos de investigación documental de búsqueda bibliográfica y

recopilación de datos. Dentro de los métodos cualitativos, de las tareas de investigación autoetnográfica existentes en investigación artística, realizo diversos ejercicios como los propuestos en López-Cano y San Cristobal (2014): 1) la memoria personal, realizando un autoinventario temático; 2) la autoobservación indirecta de los registros audiovisuales; 3) estrategias para el registro de la autoobservación como el registro por acciones concretas, 4) la autorreflexión, para analizar y evaluar los resultados de la observación, 5) y también, dentro de la autorreflexión utilizo la elaboración de relatos y textos de intenciones, textos de soporte para la construcción de la obra, textos de desahogo y la autoentrevista.

En la investigación cualitativa utilizo el registro audiovisual de distintas experiencias improvisatorias para su posterior análisis. A través de la observación recopilo notas y materiales que aportan datos sobre el marco de experiencia diseñado que se han descrito en tablas realizadas específicamente a tal efecto. Estas tablas contemplan aspectos como el momento o la fase de la improvisación, la superposición de bloques sonoros, el número de vuelta o *loop*, la direccionalidad de la improvisación en sus distintas fases, consecuencias de las elecciones en el movimiento, influencia de la retroalimentación en las elecciones o las observaciones relación entorno-instrumento-improvisador/a, entre otros aspectos que contribuyan a describir el proceso. Además, registro aspectos formales sobre ritmo, altura, métrica, forma y expresión entre otros aspectos musicales y su influencia en la estructura o en la dirección de cada improvisación o en sus diferentes fases.

DESARROLLO

La improvisación como acto creativo compositivo

Existe un debate sobre la improvisación entendida como creación en el momento, proceso, y sobre la consideración de su resultado como obra, producto.

Esto se debe principalmente al carácter efímero del hecho de improvisar y su no permanencia en el tiempo, cuando la obra se ejecuta en una actuación en vivo en músicas como el Jazz, la improvisación libre, la música clásica contemporánea o cualquier género donde exista improvisación. También es debido al lugar secundario que ha ocupado la improvisación dentro del marco de estudio de la historia de la música clásica occidental.

No obstante, y a pesar de esto, en la actualidad las músicas improvisadas en la música culta occidental han ido ganando con el tiempo el respeto y la consideración de los y las investigadores e investigadores, musicólogos y musicólogas y miembros del colectivo musical de música contemporánea. Hoy en día el jazz tiene el reconocimiento como estudio superior de música en los conservatorios: la improvisación forma parte de composiciones en música clásica contemporánea, así como la improvisación libre goza de gran consideración por parte del colectivo de músicos/as e intérpretes. También en varios conservatorios han incluido asignaturas de improvisación en música clásica o antigua. La improvisación, “en la historia de la musicología, ha desempeñado un papel secundario. Los musicólogos se han ocupado en primer lugar de la composición dedicándose más al estudio de la obra acabada, tal y como ha quedado escrita por el compositor, que al proceso de su creación.” (Nettl, 2004, p. 9).

Sin embargo, en la actualidad, son numerosos los autores y autoras que en sus estudios investigan los procesos que tienen lugar durante la improvisación como acto creativo compositivo, e incorporan investigaciones desde la práctica en sus estudios, para su mejor comprensión, como Sloboda (2013), Presing (2014), Palmer (2017), López-Cano (2013).

La apertura de las personas que practican la musicología a la consideración como relevante de la música de otras culturas también ha contribuido al hecho de cambiar la perspectiva etnocentrista en el estudio de la música. Esta apertura, a su vez, ha fomentado la comprensión de otras músicas y de los procesos de hacer música y como consecuencia la improvisación ha tomado un lugar relevante para ser estudiada. De este modo, “los etnomusicólogos han abordado el tema de la música improvisada durante más de un siglo,

pero el estudio de la improvisación como proceso específico surgió más tarde” (Nettl, 2004, p. 9). Disciplinas como la musicología, la etnomusicología, la psicología de la música o el estudio de los procesos cognitivos, aportan cada vez más datos para la comprensión de los procesos en el acto creativo.

Se puede observar cómo la consideración de la importancia de la improvisación y el resultado de ésta como obra, al igual que el papel de la persona improvisadora, ha ido variando en el tiempo, dependiendo de la cultura y del estilo musical.

En el mundo, existen multitud de formas de improvisación que gozan en su cultura de reconocimiento como obra. El gamelán Javanés, las swaras y el kriti del Sur de la India, el canto épico Serbo-Croata o el raga hindostaní, son ejemplos de muy diferentes formas de improvisación, que contemplan entre sus diferencias aspectos como “la composición oral sin notación, la improvisación de cadencias, la improvisación en fugas y piezas cuya estructura se basa en las elecciones hechas por el compositor al comienzo de un discurso musical” (Nettl, 2004, p. 14).

En la música clásica occidental, las obras más valoradas “son las obras extensas e intrincadas (sinfonías, óperas, conciertos y quizás las grandes obras de cámara y sontas para piano) y raramente se incluiría en esta lista a las piezas breves que sugieren una creación impulsiva y de carácter improvisatorio, como los *impromptus*, fantasías, *moments musicaux* y rapsodias” (Nettl, 2004, p. 16), aunque estas últimas también gozan de reconocimiento.

A pesar del lugar secundario que ha ocupado la improvisación y las formas improvisadas en los estudios musicológicos, la improvisación sí ha sido destacable en la historia como cualidad ligada a las habilidades del compositor. Como grandes maestros compositores que a su vez eran buenos improvisadores encontramos a Bach, Mozart, Haendel, Beethoven o Schubert entre otros.

En la actualidad, los distintos tipos de música improvisada existentes tienen características que los distinguen y que dotan de peculiaridad al tipo de improvisación que de ellos resulta. Estas diferencias pueden venir dadas por las características propias del lenguaje de cada estilo, por el compositor de la obra o por la persona improvisadora, en el caso de proyectos independientes no enmarcados en un estilo concreto: el marco estructural o armónico de la improvisación, los rasgos del lenguaje improvisatorio o la ausencia de reglas.

A pesar de las diferencias existentes entre ellos, todos poseen una característica común y principal que es la que les otorga su principal valor y excepcionalidad: la creación en tiempo real. Esta peculiaridad de ser un proceso que sucede en el momento, es precisamente la principal característica que les dota de valor y de interés para ser analizado.

Si la consideración de una obra musical, para ser considerada como tal, solo tuviera lugar cuando su permanencia en el tiempo estuviera asegurada, una improvisación ejecutada en directo solo tendría valor como obra cuando fuera grabada en soporte de audio o audiovisual. (No se entra aquí en la dicotomía existente entre *performance* grabada vs *performance* en vivo²).

Está claro que esto no es así, que un evento artístico de música improvisada no pierde su valor por no tener las improvisaciones permanencia en el tiempo a no ser que sean grabadas en soporte. Es más, todo lo contrario, y es ahí donde las actuaciones

² San Cristobal (2018) entiende la grabación como *performance*, como “aquella constelación de acciones que contribuye a la creación de eso que “audiovisionamos”, independiente de si se trata de una instancia en vivo o de una reproducción”. Comparto esta afirmación para las *performances* concebidas para ser reproducidas de forma audiovisual, no en el caso de *performance* realizadas en vivo, que son concebidas para ser experimentadas en vivo, a pesar de que estas puedan ser registradas de manera audiovisual y difundirse o utilizar para su estudio. Por otro lado, el registro en soporte de una improvisación en un evento, es el registro de ese momento y no tiene otro carácter. El registro del audio de improvisaciones en estudio para la edición de un disco o de audiovisuales para videoclips, lo concibo como parte del proceso creativo de la experiencia global del artista. Ahí la improvisación se registra para ser difundida, aunque en su difusión faltarán ingredientes al oyente para gozar de la experiencia improvisadora y su esencia al completo.

improvisadas adquieren su valor, ya que las personas asistentes tienen la oportunidad de presenciar el acto creativo de la improvisación en el mismo momento, y de asistir, en ocasiones, a momentos únicos e irrepetibles precisamente por su carácter efímero. Es aquí donde adquiere un valor añadido la experiencia artística en tiempo real.

Proceso y producto

La improvisación es a la misma vez proceso y producto. El proceso tiene lugar en el acto creativo en sí mismo, en el hecho de la improvisación. Sus características, el valor que contiene y el resultado de este acto, dan lugar al producto, a la obra final. La diferencia principal en el proceso creativo en composición e improvisación radica precisamente en la atención que se presta al modo de creación en sí mismo y a su resultado, y cuál es la consideración que se le da a cada uno de estos hechos. Según Methews (2002), podrían considerarse dos hipótesis: “1) cuando una improvisación termina, se acabó. Por lo tanto, no hay producto. O bien, 2) en la improvisación, el proceso es el producto” (p. 18).

En una experiencia artística de música improvisada, el público asiste a la creación de un producto, siendo el proceso el producto en sí y se produce una relación especial en la interacción que el público establece con la obra: “el improvisador crea la obra delante del público. En este sentido, lo que el público contempla es el proceso en sí...” (Mathews, 2002, p. 17).

La improvisación es un proceso que tiene lugar *on-line*, en tiempo interior (Palmer, 2017, p. 6). Es decir, mientras se está creando la música se está generando la obra, o, para ser más precisa, se está completando la obra, puesto que en la mayoría de los casos de improvisación se suele partir de un marco preestablecido³.

Resultan de gran interés las aportaciones que hace Reich sobre los procesos musicales entendidos como piezas, que se pueden asemejar perfectamente a los procesos que tiene lugar durante la improvisación sobre una base repetida.

Reich concibe “piezas de música que son, literalmente, procesos” (1974, p.1). Para él una pieza se comprende a través de su proceso, de su desarrollo sonoro y para llegar a la perfecta comprensión del proceso durante la audición, incide en la gran importancia de ir exponiendo de forma extremadamente gradual el material sonoro (Reich, 1974, p. 2). Señala la exposición gradual del material sonoro como inherente a la música que es entendida como proceso.

De aquí se puede tomar el concepto de exposición gradual y de las piezas que son “procesos”, excluyendo la acepción de proceso que hace Reich en las músicas modales, como el rock o la música clásica de la India, que utilizan la tonalidad constante y las notas sostenidas y repetidas como bordón, a las que atribuye la característica de ser “marcos estrictos de improvisación” (1974. p. 2). Reich no está hablando del hecho de hacer improvisación sobre una base, (es más, él excluye la improvisación con la música que es proceso), sino de la creación de la base en sí, y del proceso que está teniendo lugar en el momento, que es a la misma vez producto y proceso, como proceso de creación y pieza musical en sí.

Esta interesante contribución, se puede extrapolar a la exposición gradual de una base (ver video 1) y sobre todo al desarrollo de la improvisación que se realiza sobre ella, donde la improvisación es proceso, aunque él no la considere como tal, y es gradual, como se podrá ver más adelante.

Aunque Reich no entienda a los marcos de la improvisación en jazz, rock, música clásica de la India u otras músicas como proceso, y efectivamente no lo son, y aunque no contemple la improvisación como parte de un proceso, las apreciaciones que hace se pueden aplicar al desarrollo de una improvisación, así como a su comprensión de este

³ La ausencia de este marco o de reglas en estilos como la improvisación libre, se establece también como marco o pauta preestablecida para la creación, por lo tanto, no está libre de él. La libertad total en la improvisación y en la creación, la ausencia de reglas no es posible.

proceso. En el caso que se estudia en este trabajo se puede aplicar el concepto de proceso a la exposición gradual de las partes que componen una base o una pieza. También se puede aplicar este mismo concepto de pieza que es literalmente un proceso a la improvisación, en su desarrollo gradual.

Los procesos, sean en la creación de una pieza o en una improvisación, tienen características comunes como la exposición gradual o la necesidad de ser comprendidos a través de su desarrollo sonoro.

Creación online. El acto performativo como generador de material musical nuevo

La improvisación on-line es la creación improvisada en tiempo real. Es un momento creativo que se desarrolla en un tiempo paralelo, que Cook denomina “en tiempo interior” (como se cita en Palmer, 2017, p.6). Si se contempla el resultado de la creación *online* improvisada desde el punto de vista del resultado, obtendríamos lo que Palmer (2017) denomina, “improvisación generativa”, es decir, materiales musicales que se han generado como consecuencia de la creación *online*.

El término “tiempo interior”, utilizado por Cook en oposición al de “tiempo exterior” para referirse a la composición (cit. en Palmer, 2017, p. 6), resulta particularmente acertado, si se tiene en cuenta el momento performativo. Se podría decir que el acto o momento performativo de la creación improvisada sucede en un tiempo paralelo al real, un tiempo que transcurre en el interior de quien improvisa y que trasciende los límites de la realidad y del tiempo objetivo. Siguiendo esta analogía se podría decir que no solo la improvisación sucede en tiempo interior, sino también el acto performativo, siendo todos los elementos que integran la *performance* definitivos en el resultado de los materiales que se generan. Esto es debido a la percepción subjetiva de la realidad que quien realiza la *performance* tiene. Autores como Berkowitz (2010), hablan del estado de total absorción y fusión con la música en el que se encuentran las personas improvisadoras durante una *performance*. El mismo autor al hablar del pensamiento de quien improvisa durante la *performance*, afirma que en el momento performativo, quien improvisa “opera como un todo integral, que incluye el cerebro, los dedos, las relaciones con los demás músicos, los materiales musicales y el tiempo” (Berkowitz 2010, cit. en Assinato, 2013, p. 232). Este tiempo interior y los procesos que suceden durante el momento performativo, son semejantes al concepto de “estado de flujo” que Berkowitz (2010, cit. en Assinato 2013, p. 232) utiliza para referirse al estado de inmersión en el que se encuentran las personas improvisadoras en el momento performativo.

Una *performance* musical es una experiencia dinámica y en la parte de ella en la que existe creación improvisada⁴, se convierte a la misma vez en proceso y en producto.

Durante el proceso de la *performance*, el acto performativo se convierte a su vez en producto, en el inevitable hecho de que por el resultado de la creación se genera material musical nuevo. Los materiales musicales improvisados durante la *performance* son únicos, son instante, son momento presente y son resultado de ese momento en sí, que a su vez es consecuencia de la *performance* y de la dinámica integradora que supone toda experiencia artística⁵.

⁴ En oposición al concepto de “conducta restaurada” de Schneder (San Cristobal, 2018, p. 216) para el que en una *performance* toda acción llevada a cabo está planificada.

⁵ En este caso hablo de la *performance* entendida como ocasión de creación en vivo, ya que es ese el objeto de estudio de esta investigación, pero no por ello caigo en el descrédito señalado por San Cristobal (2018, p. 224) que realizan la *New Musicology* y la *etnomusicología* hacia las *performances* producidas a través de medios audiovisuales, ni comparto las consideraciones que realizan cuando atribuyen cualidades de obra exclusivamente a los materiales generados en *performances* realizadas en vivo y no a los materiales generados en dichas *performances*.

La repetición como base para la creación

En el marco de este trabajo el concepto de repetición que se estudia es el de la repetición sucesiva de fragmentos breves. También se utiliza la repetición como recurso, que trae a un momento algo expuesto con anterioridad.

Tenemos por tanto un doble concepto de la repetición: por un lado la repetición como apoyo firme que actúa como marco estructurador, generador de atmósferas y texturas armónicas-rítmico-melódicas, a la que he denominado repetición marco-textural; por otro la repetición como exposición de algo anterior que marca puntos de referencia o que nos trae al momento presente algo ya sucedido, a la que he denominado repetición referencial.

Kuhn (2007) explica diferentes modos de utilización de la repetición como forma y como recurso compositivo. Atribuye a la repetición cualidades de sencillez y energía para la creación y entre sus funciones destaca la de ser “un factor estructurador del espacio, una pieza de la arquitectura musical” (p.18). Por otro lado, aunque inicialmente califica la repetición inmediata como lo que sería la renuncia a algo nuevo, que a priori podría ser una carencia, a continuación, le confiere a la repetición la cualidad de ser generadora de “consecuencias que se extraen de la repetición y que dan un posterior impulso, mediante la incorporación de alguna otra cosa” (p.18). Es decir, que un uso de la repetición es su utilización para que se genere algo nuevo, como generadora de consecuencias.

También es posible considerar o denominar a este tipo de repetición ostinato y más si tenemos en cuenta su relación con la improvisación. Kuhn define que “un bajo ostinato de fondo sirve de soporte a las formulaciones cambiantes de las voces superiores; el bajo fundamenta y, a la vez, articula la forma” (2007, p. 228) y expone como, desde el tiempo barroco, la repetición ha sido utilizada como base para la improvisación, poniendo por ejemplo de la práctica de improvisación sobre un ostinato como base compositiva, el *Orfeo* de Claudio Monteverdi (1607). Otro ejemplo de improvisación sobre un bajo ostinato se encuentra en el género de diferencia de los siglos XVI, XVII y XVIII, como los canarios, folias, jácaras, etc., que se practicaron en Italia y península ibérica y sus colonias. Bajos que se repiten una y otra vez con una misma base armónica y sobre la cual se improvisaba de manera indefinida⁶.

Un ejemplo de música que utiliza la repetición como base para la creación es Astor Piazzolla. En ella utiliza los ostinatos como base para construir, inventar e improvisar. Sus obras *Otoño Porteño* (1969) o *Fuga y Misterio* (1968) son buenos ejemplos del uso del ostinato en su obra. En la música de Piazzolla “la redundancia de las repeticiones de ostinatos establece una relación dialéctica con la invención de la superficie” (Pelinski, 2005, p. 36).

Son muchos los estilos que a lo largo de la historia utilizan la repetición como recurso para la creación, tanto en música clásica occidental, en músicas no occidentales, en música tradicional o en el jazz. Por mencionar algunos de los más recientes, dentro de la música occidental de los Siglos XX y XXI cabría destacar la composición por capas de Elliott Carter o composición estratificada de compositores y compositoras como Henry Brant o Sofía Gubaidulina, la música textural como la de Raphael Cendo, la música procesual de Ligeti, la música electrónica de Stockhausen, el minimalismo de Steve Reich o Terry Relay, el posminimalismo, también denominado totalismo o maximalismo, de John Adams o de Phil Kline - minimalismo y posminimalismo son a su vez ejemplos de composición por capas-, la música concreta de Pierre Schaffer o Pierre Henry, la música futurista de Russolo y Marinetti o el jazz modal de John Coltrane o Miles Davis. De las músicas no occidentales encontramos ejemplos de música basada en la repetición o de sonidos sostenidos por mucho tiempo en música de África, India u Oriente Próximo, entre otros.

⁶ Rubén López-Cano, “Comunicación personal”, 27/02/2020.

Música improvisada y performance. La experiencia artística musical como un todo indisociable

Al entender la improvisación como proceso de creación en un momento, cobra carácter de *performance*. El término *performance* ha estado y sigue estando sujeto a debate. Dentro de las disciplinas humanistas ha adquirido diferentes acepciones a lo largo del tiempo y aún lo sigue haciendo en la actualidad, “si bien en algunos casos es posible distinguir algunos elementos comunes, no cabe duda de que cada investigación acuña sus propias definiciones a partir de las características de su objeto de estudio” (San Cristobal, 2018, p. 4). Entre los puntos comunes de las definiciones más recientes se encuentra la característica de *performance* entendida como acto creativo en el momento, la ejecución de arte en un momento en vivo. Esta característica, es también la característica principal de la improvisación, en cualquiera del estilo o tipo de improvisación ante el que nos encontremos.

Respecto a los estudios de *performance* y el estudio de la acción, para autores como Schneder (2002) la *performance* se define como una *conducta restaurada*, “es una acción premeditada y ensayada, donde la *performance* es fruto de la planificación” (como se cita en San Cristobal, 2018, p. 10). No obstante, como cualquier acción llevada a cabo en un tiempo y un momento determinado, siempre existe un contexto, que influye en el resultado. No se puede aislar una acción humana de la influencia que el contexto le imprime y que por tanto genera también acciones espontáneas. Por otro lado, la corriente del *performance art*, influida por las corrientes de vanguardia del futurismo, dadaísmo, surrealismo o arte conceptual, abandonan la idea de obra de arte estática tomando el proceso relevancia frente al producto final, abogan por la interdisciplinariedad y por la experimentación artística y el *performer* deja de ser intérprete para convertirse en creador. (San Cristobal, 2018. p. 8). También, desde el ámbito de la sociología se encuentra la noción de *performance* de Bauman (1975, como se cita en San Cristobal, 2018, p. 6), que resalta el acto espontáneo en la *performance*, producido por la interacción del *performer* con el contexto de una situación particular.

La acepción del término *performance* en este trabajo para el estudio de la experiencia artística improvisada, contempla en parte esta afirmación de *conducta restaurada* -entendida como marco estructural premeditado sobre el que crear que genera acciones espontáneas- y a su vez, entiende al *performer* como creador, estableciendo una igualdad en la consideración de resultado final tanto del proceso y de los elementos que lo integran como del producto resultante.

Interacción entorno-improvisador/a-instrumento

Dependiendo del instrumento y de su particular forma de producir sonido, se produce un tipo de interacción de base entre quien interpreta y el instrumento. Se podría decir por tanto que encontramos por un lado factores técnicos, que condicionan una interacción de base por las características sonoras del instrumento y su forma de producir sonido, haciendo que la interpretación resulte corporalmente de una forma u otra. Estos factores condicionan el resultado sonoro y el resultado de corporeidad, así como las posibilidades de expresión personal y la propia interacción entre el instrumento y la persona música o intérprete del mismo.

Por otro lado, encontramos elementos personales que afectan a esta interacción, que son dependientes de la personalidad de quien improvisa, de su forma de expresión y de la particular relación que tenga la persona improvisadora con su instrumento. Para Assinato (2013) “es en la relación que el músico construye con el instrumento donde están inscriptas las posibilidades de acción del improvisador” (p. 104). También la interacción depende de otros factores personales de quien improvisa, como pueden ser la relación que el improvisador tenga con la música y con la experiencia artística en tiempo real: la emoción, la interacción con el contexto, o la actitud escénica, entre otros.

A través del análisis de la gesticulación de la persona instrumentista en su interacción con su instrumento dentro de la *performance* se puede llegar a construir significado, tomando estos gestos “como un despliegue de gestos interpretantes cuyo principal valor no es el de remitir cada uno de forma aislada a un significado también aislado, sino de construir una red interdependiente de entidades que se interpretan unas a otras para dotarse entre todas ellas de significación.” (López-Cano, 2019, p. 40).

Gesto, acción epistémica y performance musical.

El gesto, durante la interpretación o la improvisación musical en una experiencia artística, se encuentra integrado en el resultado sonoro. En la práctica instrumental, el sonido incluye al gesto y el gesto incluye al sonido. Ambos forman parte del proceso y del resultado total. Los gestos contribuyen a conformar el significado global del hecho sonoro, además de ayudar a quien interpreta en su práctica instrumental. Como explica Assinato (2013) “el gesto es parte del significado musical, parte de la experiencia sentida y por lo tanto parte de lo que puede entenderse por pensamiento musical resultado de una compleja red de interacciones corporales con el ambiente. Su significado es indisociable del sonido” (p.118).

Además, durante la *performance* percibida por el público, el gesto viste al sonido y viceversa y esta relación interactiva ayuda a completar el significado global de la experiencia artística, aportando significado, vivencias emocionales y transmitiendo carácter y expresividad.

Para el estudio del gesto en la improvisación, siguiendo la propuesta de categorías gestuales de López-Cano (2009) en su estudio sobre la gesticulación de Keith Garret en su Tokio '84 Encore (p. 20-34), he extraído las categorías de: 1) gesto efector (Gef), relativa a los gestos propios de la producción de sonido; 2) gestos ancillares (Gall), que son gestos motores que acompañan la producción; 3) gestos de exhibición (Gex), que forman parte de la escenificación o dramatización de la *performance*; 4) Gestos adaptativos (Gap), relacionados con la autoestimulación y con las acciones epistémicas.

De los gestos ancillares, en adelante Gall, en el estudio tendré en cuenta principalmente: 1) los gestos preparatorios, que realiza la persona improvisadora antes de la tarea efectora; 2) los gestos vinculados, que colaboran con el movimiento efector y dependen de la técnica de la persona improvisadora; 3) y los gestos icónicos que se mueven entre la producción sonora y la expresividad estética de la *performance*. Los gestos icónicos a su vez se dividen en gestos traductores, que trasladan al movimiento las incidencias métricas, rítmicas y melódicas de la música, y en gestos interpretativos, que reflejan incidencias de la música pero que no están sincronizados estrictamente con la estructura o el discurso sonoro.

De los gestos de exhibición, en adelante Gex, tendré en cuenta para el análisis los gestos interpeladores, realizados para conectar con el público, los gestos de exteriorización del afecto de la música, que incluyen gestos que muestran el carácter y la expresividad de la música y los gestos de experiencia afectiva interna, que reflejan la vivencia emocional de la persona improvisadora durante la *performance*.

Por último, entre los gestos adaptativos, en adelante Gap, estudiaré los gestos de autoestimulación, que tienen que ver con la actitud escénica y están destinados a apropiarse del espacio de la *performance* antes o durante la interpretación o al control de los nervios, y las acciones epistémicas, a través de las cuales se contribuye a enfrentar un objetivo a través de tareas auxiliares.

Como explica López Cano (2009, p. 27), las acciones epistémicas son acciones motoras que sirven como apoyo para la realización de funciones cognitivas que van más allá de la expresividad. De esta forma, a través de la realización de movimientos que se podrían denominar auxiliares, se está contribuyendo al desarrollo y a la planificación de una tarea” López Cano (2009, p. 27).

A través de estas acciones epistémicas, se conecta directamente con el concepto de mente extendida de Clark y Chalmers (1988, cit. en López-Cano, 2009), al considerar

acciones corporales como “soportes físico- simbólicos, anclajes en el mundo físico que no necesariamente intervienen de manera efectiva en los procesos cognitivos... En ocasiones la mente necesita salir al mundo exterior para sujetarse en un elemento de este, pero de manera simbólica” (López-Cano, 2009, p.29).

Como acciones epistémicas se encuentran acciones motoras tales como seguir el pulso con alguna parte del cuerpo para mantener el ritmo, dramatizar la música con expresiones faciales o realizar efectos respiratorios no necesarios para la técnica del instrumento. (López-Cano, 2009, p. 28-29).

Gesto y sonido se integran en la performance musical, proporcionando al público el resultado principal del audio-visual, donde “el músico experimenta y comunica la música a través de la unidad gesto-sonido y el oyente la comprende a través de esta misma unidad” (Assinato, 2013, p. 92). El desarrollo de una performance en música improvisada está unido a quien improvisa y la relación que establece con su instrumento a través del movimiento.

Contexto, percepción-acción, emoción

Durante una improvisación, existe una clara interacción y una relación conectada entre el contexto, la emoción y las consecuencias de las percepciones de quien improvisa en la acción resultante y el resultado sonoro. Se produce una determinada percepción del entorno por la persona improvisadora durante la improvisación. También se produce una percepción de la propia acción, de la *performance* que está sucediendo, así como una emoción durante el proceso creativo. Estas percepciones, que están actualizándose constantemente durante la *performance*, pasan a ser parte del proceso, condicionan el discurso musical y se hacen visibles para la audiencia de forma sutil, a través del sonido, del gesto, del movimiento o de las acciones.

Algunos autores como Mathews (2002), piensan que también la influencia de la forma de escuchar del público, condicionan el resultado de las improvisaciones:

La capacidad de escucha, el grado de entendimiento, la duración y profundidad de la atención son todos factores determinantes en cómo y hasta qué punto, el improvisador establece la comunicación y la intimidad. Influyen en el grado de riesgo que asume, en la velocidad de acontecimientos o pulso interno de su discurso, en el nivel de matización o complejidad que alcanza. (Mathews, 2002, p. 18).

Mathews (2002) habla de una comunicación interactiva entre el público y quien improvisa. No obstante, no dejan de ser percepciones subjetivas de la persona improvisadora. Quien improvisa no puede saber con certeza lo que el público escucha, si está concentrado o no. Puede interpretar señales, puede pensar que silencio es sinónimo de concentración y atención, no obstante, son todo interpretaciones. Lo que está claro es que esas percepciones, sean o no sean acertadas, y que se producen en cualquier *performance*, están ahí y están influyendo de alguna forma en los acontecimientos de la creación en ese momento.

También la acústica, el espacio, los ruidos ambientales, la interacción con otros músicos si los hay, son factores que condicionan la performance, las acciones de quien improvisa y el discurso durante la improvisación.

Respecto al impacto estético y a la parte emocional implícita en el acto creativo, Cage (1999), habla de la naturalidad en la creación y la expresión de emociones y define el componente emocional y dejarse llevar como parte importante en el proceso de la creación musical.

En el proyecto objeto de investigación, en el momento de la creación existe la posibilidad de jugar durante la improvisación con los bloques sonoros repetidos en bucle: el fondo, que es la base repetida, y sus posibles combinaciones con la línea melódica improvisada, la figura. Durante este momento de creación e interacción, a la vez que se improvisa, existe un grado de concentración absoluta donde la mente está absorta y donde los factores externos están dentro del proceso sonoro que está teniendo lugar. Se ha llegado

a un determinado estado a través del proceso de ir exponiendo gradualmente las partes que componen la base o textura (ver video 1 y video 2). Se ha producido una inmersión en la propia experiencia, en el espacio, con las personas asistentes, con los ruidos ambientales, la acústica. El estado de introspección es elevado, ya todo está dentro del proceso sonoro, a pesar de que se actualice constantemente y se vayan incorporando los nuevos estímulos que aparecen o que desaparecen. Ahí, los recursos de los lenguajes improvisatorios que posee quien improvisa y los de su propia intuición, aparecen y se integran en el discurso de la improvisación, pero ya no como frases o fórmulas ensayadas o practicadas, se produce una simbiosis donde son ligados, articulados, expuestos por la emoción o quizás por un instinto natural que el propio estado ha generado y donde pasan a integrarse en ese todo.

Con el material sensorial que se genera a través de las texturas y sus combinaciones, figura y fondo a veces se entrelazan, a veces se ocultan, a veces desaparecen. En muchos casos estas combinaciones, vienen dadas por la emoción de la persona que lo ejecuta.

Dentro de las teorías de la emoción musical, se encuentra la teoría de Meyer (1956), basada en la creación de expectación y por lo tanto en una relación entre público e intérprete. En determinados estilos o formatos de presentación musical, existe un intercambio emocional entre intérpretes y oyentes, en los que este intercambio resulta una parte fundamental. Para Racy, “esto conduce al planteamiento de que la creatividad no es individual ni se concentra en el creador, sino que está basada en la colectividad e inspirada en lo social” (Racy, 1991, como se cita en Pressing, 2014, p. 61).

Experiencia artística. El punto de partida

El punto de partida de una experiencia artística, engloba aspectos tanto estéticos y filosóficos, como sociales, musicales y personales (en el caso de proyectos personales), que suelen estar inscritos en el marco de la base del propio estilo, de la cultura o de la época, sus características, su lenguaje.

Para el estudio de la improvisación y sus procesos “una propuesta que distingue a la improvisación de la composición, y que nos ayuda a comprender los procesos improvisatorios y sus prácticas establecidas, es la identificación de un punto de partida que el improvisador utiliza como base para su arte” (Nettl, 2004, p. 20). Es decir, la existencia de un marco o modelo establecido previamente sobre el que se realizarán las improvisaciones y que según la cultura o el estilo puede ser diferente.

En este estudio, el punto de partida establecido son las bases (ver video 1, ver video 2), interpretadas y grabadas en directo. Se interactúa con ellas y en esta interacción se realizan las improvisaciones que se van a estudiar.

Para llevar a cabo la realización de un proyecto personal de creación se hace necesario desarrollar una postura estética. Autores como Cage (1999) también señalan la necesidad para el creador de una apertura mental para que haya evolución y de la “revolución” que esta lleva implícita.

Aspirilla (2013) afirma, que en la creación-investigación en música se trata de “realizar una actividad de naturaleza creativa, desde el panorama del pensamiento, en la que entran en juego las tensiones entre las formas existentes de construcción del conocimiento con la producción de lo original y lo novedoso”. Habla aquí de creación de algo novedoso, terreno en el que se mueve una improvisación, de investigación artística desde la práctica y también habla de proceso. Esta práctica lleva implícita una trayectoria creativa y una postura estética personal, en las que la subjetividad, la emoción y el pensamiento intuitivo tienen una alta valoración. “La investigación artística, por el lugar que el campo concede a la libertad creativa, admite muchas opciones con los contextos, objetos y los procesos”. (Aspirilla, 2013)

Se hace necesario para quien es artista definir una postura estética personal, por la naturaleza subjetiva que la obra lleva implícita y por su condición de forma dinámica. En este caso de un proyecto personal, en el que se entiende a la improvisación como proceso y producto, la condición de implicación de quien la realiza debe ser inherente al acto.

Así, posicionamiento estético personal, subjetividad, emoción, apertura mental y pensamiento intuitivo son elementos de gran valor para contribuir a definir la base de la creación improvisada y del sustrato filosófico que la sostiene. Implicación, emoción, evolución, revolución. Y a partir de ahí, todo lo demás.

La teoría de la destreza

La psicología del comportamiento improvisado estudia los elementos interdisciplinarios y culturales bajo los cuales se encuentra inevitablemente quien improvisa durante el momento creativo. Pressing (2004), en su intento de explicar y analizar los elementos que intervienen en los procesos improvisatorios realiza un estudio en el que elabora una teoría de la destreza y denomina a estos factores, constreñimientos. Busca conocimientos que puedan ayudar a las personas que improvisan a obtener mayor fluidez expresiva y realiza una propuesta sobre una forma de sortear los constreñimientos psicológicos desde el punto de vista de la destreza.

Para ello, en su estudio *Constreñimientos psicológicos en la destreza y la comunicación improvisatorias*, establece unos principios generales de la destreza, unos fundamentos psicológicos de la destreza improvisatoria, entre los que destaca que la improvisación está configurada por los constreñimientos del procesamiento de la información y de la acción:

El improvisador debe ejecutar una codificación sensorial y perceptiva en tiempo real, distribuir su atención de manera óptima, interpretar los eventos, tomar decisiones, predecir (la acción de otros), almacenar y recuperar datos en la memoria, corregir errores y controlar los movimientos, y además debe integrar dichos procesos en una serie fluida de enunciados musicales que reflejen una perspectiva personal de la organización musical y una capacidad de emocionar a los oyentes (Pressing, 2004, p. 55).

La teoría de la destreza de Pressing, trata de conceptualizar los aspectos o constreñimientos que encuentra quien improvisa, así como las habilidades necesarias que debe poseer quien improvisa, para mejorar las improvisaciones, “dejando libre la capacidad de atención para lograr un mayor control musical, realzar los efectos emocionales y aumentar la interacción con el público y los coimprovisadores” (Pressing, 2014, p. 68).

Definiendo retroalimentación

El término retroalimentación surge en un contexto de interacción de la persona improvisadora con una base repetida. Denomino “retroalimentación” a la influencia que tiene la repetición continuada de una base sobre quien improvisa y a las posibles modificaciones de las que puedan ser objeto tanto la base como la improvisación, como consecuencia de esta interacción.

Resultados de la conciencia de la nueva oportunidad en la creación en tiempo real

La existencia de un marco a la hora de improvisar es, cognitivamente, una de las herramientas que proporcionan un anclaje a quien improvisa a la hora de desarrollar ideas musicales.

Sloboda (2012), al hablar sobre la toma de decisiones realizada por quien improvisa, resalta como característica común de las improvisaciones, la de ser elaboradas sobre marcos formales preestablecidos o modelos, que “comprenden un anteproyecto o esqueleto para la improvisación... Tales modelos frecuentemente tienen una forma seccional recursiva, de tal manera que el que lleva a cabo la actuación se hace muy familiar con la estructura de la sección básica” (pp. 203-204). En el jazz, por ejemplo, la estructura de la armonía y la melodía son las que actúan como marco preestablecido. En la creación improvisada sobre *loops* sucede esto mismo: la familiaridad con la estructura y con la armonía de la pieza se llega a interiorizar absolutamente.

Casi todos los tipos de improvisación se construyen sobre marcos preestablecidos, incluso en el caso de la improvisación libre, en el que una de sus premisas fundamentales es la ausencia de estructuras prefijadas. En este caso también hay un marco preestablecido, aunque el marco mismo sea precisamente el hecho de no tenerlo. El hecho de fijar cualquier tipo de regla, aunque sea la ausencia de ellas, es también un marco estructural.

Así, la repetición constante de un fragmento, hace que la persona improvisadora se sumerja en la estructura y la armonía quedando ambas interiorizadas tan profundamente, que durante la improvisación llegue a dejar de pensar en ella. La repetición y la sencillez armónica y estructural (en este caso) contribuyen a ello. De la misma forma, la conciencia de tener una nueva oportunidad, el saber que esa misma estructura y armonía se va a repetir constantemente, dotan a la persona improvisadora de tiempo, calma y seguridad para la creación. La armonía no cambia, la estructura armónica sobre la que se va a improvisar está clara y va a ser la misma, no hay sobresaltos. Todo esto se refleja en tiempo para elaborar ideas y materiales melódicos y en tranquilidad durante la improvisación.

La conciencia de la nueva oportunidad influye en el estado de quien improvisa y en su capacidad para elaborar su improvisación, dejando libre la atención para la elaboración de ideas musicales y contribuyendo a generar un particular estado de tranquilidad y serenidad durante la performance.

La influencia de la repetición como base en el comportamiento improvisado

El estudio psicológico de la improvisación a través del análisis del comportamiento, analiza como las personas se comportan entre el procesamiento de la información y la propia acción. Entre las tareas a las que se enfrenta quien improvisa se encuentran:

[...] ejecutar una codificación sensorial y perceptiva en tiempo real, distribuir su atención de manera óptima, interpretar los eventos, tomar decisiones, predecir, almacenar y recuperar datos en la memoria, corregir errores y controlar los movimientos, y además debe integrar dichos procesos en una serie fluida de enunciados musicales que reflejen una perspectiva personal de la organización musical y una capacidad de emocionar a los oyentes” (Pressing, 2014, p. 55).

La influencia de la repetición como base en el comportamiento improvisado a la hora de enfrentarse a estas tareas es notable. La conciencia de la nueva oportunidad influye en el comportamiento y en la manera de afrontar algunas de estas tareas. Principalmente contribuye al dejar libre gran parte de la capacidad de atención para tomar decisiones, elaborar ideas musicales, corregir errores, disfrutar del acto musical, transmitir y conectar con el público.

La influencia de la repetición como base en el comportamiento improvisado, se hace latente además en la inmersión profunda de quien improvisa, a causa de la escucha de la repetición constante, y en el olvido de una misma. Se produce una percepción ampliada del tiempo, una sensación de continuidad donde la propia experiencia y el resultado sonoro se funden sin saber dónde está el límite de lo personal y de lo musical.

Procesos y resultados de retroalimentación

Dentro de las acciones que puede llevar a cabo quien improvisa, en el marco de interacción de las obras planteadas para el análisis autoetnográfico, la persona improvisadora tiene la posibilidad de modificar de una determinada forma la base, a través de la adición, sustracción, activación o desactivación total de los bloques sonoros de que se componen las piezas que se van a analizar, con el manejo de los pedales en los que están previamente grabados. En esta interacción contemplo los conceptos de variante, contraste o carencia de relación, definidos por Kuhn (2009), como complementarios a la creación musical basada en la repetición. A través del uso de estos recursos entremezclados la pieza se transforma y se enriquece, se diferencia, se contrasta y se generan tensiones.

La interacción se produce en dos sentidos. Por un lado, la base repetida influye en el resultado de la improvisación tanto en el comportamiento improvisado como en el resultado sonoro de la improvisación. Por otro lado, quien improvisa puede influir en la base eligiendo llevar a cabo o no la posibilidad de interactuar con ella a través de la adición, sustracción o desactivación total (carencia de relación), realizando diferentes combinaciones con los bloques sonoros.

Es en el resultado de estas posibles interacciones, producidas en dos direcciones, persona improvisadora/base, donde surge el término retroalimentación. Dentro de los procesos que tienen lugar como consecuencia de la retroalimentación, encontramos interacciones sobre la base y sobre la improvisación que afectan el resultado sonoro del producto. La realización de acciones o la no ejecución de la posibilidad de realizarlas, produce consecuencias en el resultado sonoro. En este contexto de la repetición como base que genera estados, comportamientos y posibilidades de interacción se produce la retroalimentación bidireccional entre la base y la persona improvisadora.

La retroalimentación incluye varios procesos como el impulso transformativo y las acciones estructurales. El impulso transformativo induce acciones en la improvisación. Estos impulsos pueden ser: 1) impulso de variación, 2) impulso de crecimiento, 3) impulso reductivo e 4) impulso de yuxtaposición. A través de estos impulsos se producen impactos en el resultado sonoro transformando el resultado de la improvisación. Los resultados de estos impulsos pueden generar en el resultado melódico efectos de texturización, potenciación, tensión, oscilación, distensión, relajación, contraste, estabilidad, reelaboración o distanciamiento tonal.

Por otro lado, se encuentran las acciones estructurales, que son las que producen modificaciones en la base a través de la activación o desactivación de los pedales de *loop* y pueden ser: 1) acción aditiva, 2) acción sustractiva, 3) acción de fusión o combinativa. A través de estas acciones se producen transformaciones en el resultado sonoro como saturación, densificación, filtrado, extrañamiento (carencia de relación), continuidad o discontinuidad.

PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN	RESULTADOS DE RETROALIMENTACIÓN
<p>IMPULSO TRANSFORMATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulso de variación • Impulso de crecimiento • Impulso de desarrollo • Impulso reductivo • Impulso de Yuxtaposición 	<p>Texturización Potenciación Tensión Oscilación Distensión Relajación Contraste Estabilidad Reelaboración Distanciamiento tonal Movimiento interválico Distanciamiento</p>
<p>ACCIONES ESTRUCTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción aditiva • Acción sustractiva • Acción de fusión o combinativa • Acción de continuidad. 	<p>Saturación Densificación Filtrado Extrañamiento (carencia de relación) Inercia Estabilidad</p>

Figura 1. Conceptualización de procesos y resultados de retroalimentación. (Elaboración propia)

EL RESULTADO SONORO DE MI IMPROVISACIÓN. DEFINIENDO ESTRATEGIAS HABITUALES DE IMPROVISACIÓN

Observación y descripción de interpretaciones improvisadas

La observación y descripción de interpretaciones improvisadas, la realizo desde la perspectiva que contempla la experiencia artística como un todo indisociable. Y entre las herramientas de análisis que utilizo se encuentra la propuesta de análisis gestual de López-Cano (2009) detallada anteriormente, la conceptualización de retroalimentación expuesta o los tipos de repetición.

Para este análisis, de los métodos autoetnográficos utilizo la autoobservación indirecta de las grabaciones y registro los datos obtenidos en tablas, en un análisis que se divide en tres categorías. En primer lugar, en el análisis formal contemplo aspectos como: 1) el momento de la improvisación, 2) la superposición de bloques sonoros, 3) los recursos armónicos y temáticos, 4) el resultado sonoro y la direccionalidad de la improvisación, 5) su traducción al gesto y al movimiento, 6) la evolución de la improvisación a través del *loop*, 7) o el tipo de repetición utilizada en la base. En segundo lugar, para el análisis de los procesos y resultados de retroalimentación, utilizo las categorías para el análisis expuestas anteriormente y registro en tablas las acciones realizadas por cada vuelta de *loop*, para la base y para la improvisación. Por último, realizo un análisis interpretativo, contextual y de la experiencia artística, comparando las tres improvisaciones, por cada tema. Un ejemplo de uno de los temas analizados en la investigación se puede consultar en el Anexo I.

En el análisis de la *performance* y de las improvisaciones, estudio las acciones desde el punto de vista de los estudios de performance que, tal y como indica Schneder (2002), observan el comportamiento y la práctica artística, y empleo la observación participante como uno de los principales métodos para estudiar el comportamiento dentro de la propia cultura (cit. en San Cristobal, 2018 p. 10).

Propuesta de marco controlado para estudio

Para la investigación autoetnográfica he escogido dos temas de mi repertorio para el estudio desde la práctica de improvisaciones realizadas sobre una base repetida. Como muestra de la investigación realizada, en el anexo expongo el análisis realizado de uno de ellos (ver Anexo I), Pantanosa de Elena Sáenz (nombre artístico de quien realiza la investigación) cuyo vídeo se puede ver completo a continuación (ver video 3)



Video 3. Pantanosa. Performance realizada el 2 de mayo de 2019 a solo, dentro Festival de jazz y swing de los Auditorios de Murcia.

Descargable en:

<http://tiny.cc/pantanosaGuadalupe2019>

Las improvisaciones estudiadas se han escogido de tres *performances* llevadas a cabo en momentos y lugares distintos, dentro de un rango de fechas entre febrero de 2017 y diciembre de 2019 que se han seleccionado por considerarse relevantes para el análisis y reflexión posterior, por el contexto en que se realizan y por pertenecer a distintos momentos evolutivos del proyecto musical.

CONCLUSIONES

Tras la observación y registro de la influencia de la repetición en diferentes *performances* realizadas en distintos contextos y momentos evolutivos, concluyo que:

- La influencia de la repetición como base en el proceso de transformación de una improvisación (repetición marco-textural) condiciona el resultado sonoro de la improvisación, al igual que la repetición referencial, en su calidad de recuerdo de algo anterior, aunque en menor medida. Los dos tipos de repeticiones condicionan el discurso de la improvisación modificando e influyendo en aspectos que hacen que las acciones de la persona improvisadora varíen en un grado en otro. Estas variaciones tienen consecuencias que se reflejan a nivel musical en la elaboración de la improvisación, en la experiencia artística y en el comportamiento improvisado, como: 1) en la elección del tipo de recursos y elementos armónico, melódicos, rítmicos y temáticos utilizados en la improvisación, 2) en la toma de decisiones, 3) en la capacidad de corregir errores, 4) en la elaboración de un discurso fluido, 5) en la forma de afrontar la experiencia artística, 6) la percepción ampliada del tiempo, el tiempo *online*, 7) a nivel sensorial y de expresión estética, 8) en la expresión y transmisión musical y personal a través del gesto y del movimiento 9) en la capacidad de conexión con una misma y con el entorno y con la capacidad de dejarse llevar como parte de un proceso de creación.
- Caben destacar, como favorables, algunas de estas consecuencias producidas por el uso de la repetición como base y su influencia en el desarrollo de la improvisación, por ser potenciadoras de un enriquecimiento transversal producido a nivel de transmisión, conexión y elaboración del discurso musical: 1) la elaboración de un discurso fluido, 2) la forma de afrontar la experiencia artística, 3) la capacidad de conexión con una misma y con el entorno y la capacidad de transmisión del propio proceso de la experiencia artística.
- La conciencia de la nueva oportunidad influye notablemente en el comportamiento improvisado y en la manera de afrontar algunas de las tareas propias de la improvisación, contribuyendo principalmente: 1) a dejar libre gran parte de la capacidad de atención para tomar decisiones, elaborar ideas musicales, corregir errores, disfrutar del acto musical, transmitir y conectar con el público, 2) a generar un estado de tranquilidad y serenidad durante la *performance*.

Tras la observación de los resultados del análisis de retroalimentación de las improvisaciones estudiadas constato que:

- Existe retroalimentación en una experiencia artística en tiempo real, entre una base que se repite susceptible de ser modificada por quien improvisa, y entre la persona improvisadora, produciéndose acciones e impulsos que logran modificar el resultado sonoro tanto de la improvisación como de la base. Estas acciones producen transformaciones que modifican el resultado sonoro

Tras el análisis de todas las improvisaciones, se constata que efectivamente no se pueden disociar de la propia experiencia de creación en tiempo real en una *performance* improvisada aspectos interpretativos, contextuales y de la propia experiencia como 1) la influencia del contexto y de elementos que forman parte de la *performance* improvisada y

IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL

que no están traducidos en sonido como elementos corporales, gestuales, espaciales, o de interacción con el público, 2) la interacción entorno-improvisador/a-instrumento, 3) la percepción acción-emoción en la que la expresión y el sentido musical, van parejas al movimiento corporal durante la improvisación y son a la vez influidos por la situación del contexto de la propia experiencia artística, 4) la forma de vivir la experiencia artística y el posicionamiento personal frente a una exposición frente al público. Esto se concluye al observar como en las improvisaciones analizadas se establecen características comunes, como las siguientes:

- La sensación de libertad y fluidez en el desenvolvimiento y transformación de la improvisación, donde la improvisación no apunta a un objetivo, sino que lo que se transmite es una sensación de inmersión y volatilidad y de dejarse llevar, de la que también forma parte la vivencia interna de quien improvisa.
- La respiración, el contacto con el instrumento, la percepción del entorno, forman parte clara de interpretación improvisada, quedando reflejada tanto en el sonido como en el movimiento. El instrumento es una extensión de la improvisadora en la transmisión de la música y de la expresividad
- Cuerpo, instrumento, sonido y bloques sonoros, reflejan la atemporalidad y la inmersión del proceso de creación *online*, en un tiempo que sucede internamente para quien improvisa. A través de gestos, y movimientos y se refleja la forma particular de expresividad personal, de transmitir la vivencia interna. Se aprecia un estado de inmersión en la *performance* producido por la repetición de la música recién grabada.
- La influencia del entorno condiciona la experiencia artística: el ruido, la acústica, el espacio, el movimiento y el lugar del público, la actividad que se desarrolla en la sala, son algunos de los factores que influyen.
- La expresión, la velocidad y el sentido de la música van ligadas al movimiento y al conjunto de los factores que conforman la experiencia.
- El resultado de la improvisación está integrado con lo que sucedió anteriormente al ir grabando los bloques sonoros. El hecho de que la improvisadora esté inmersa en la repetición desde el inicio mientras va grabando los *loops* que integran los bloques sonoros y que no dejan de repetirse, queda reflejado desde el inicio de la improvisación y en toda ella. Así la improvisación no es sola, es con el todo, desde el inicio el resultado sonoro no depende solo del propio momento improvisatorio sino de la integración de todo el desarrollo del tema desde que comenzó a grabarse la base. Así la improvisación es con el todo y el todo se refleja en la improvisación.
- Quien improvisa transmite un estado de libertad y de ingravidez con su forma de estar y de vivir la experiencia. Esta forma de dejarse llevar deja entrever un significado adicional de la propia experiencia, mezclando la intensidad de la vivencia del momento con la forma personal de vivir la experiencia

Además se observa como en improvisaciones de distintos temas realizadas en la misma experiencia artística (con el mismo contexto, día y momento personal, físico y emocional), existen similitudes en diversos aspectos que influyen en los resultados de la improvisación. Esto contribuye a constatar la afirmación de que la experiencia artística es un todo indisoluble que es influida inevitablemente por los aspectos que la integran, condicionando el resultado sonoro de la improvisación y de la experiencia artística.

REFERENCIAS

- Tasprilla, L.I. (2013). *El proyecto de creación-investigación. La investigación desde las artes*. Santiago de Cali: Institución Universitaria del Valle.
- Assinato, M. V. y Pérez, B. (2013). Improvisación musical y corporeidad. Acción epistémica y significado corporeizado. *Epistemus*, 2. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Auner, J. (2018). *La música en los siglos XX y XXI*. Madrid: Akal Música.
- Boulez, P., Changeux, J.P. y Manoury, Ph. (2016). *Las neuronas encantadas*. Barcelona: Gedisa.
- Burkholder, J.P., Grout y D.J.Palisca, C.V. (2015). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza.
- Cage, J. (1999). *Escritos al oído*. Murcia: Colección de Arquitectura.
- Carbonell, F. (2002). Improvisación, música y pensamiento contemporáneo. *Doce notas preliminares*, 10, 40-50.
- Chamizo, M. L.y Postigo, I. (2009). *Estrategias narrativas de la improvisación en el jazz modal*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Cook, N. (2007) *Music, performance, meaning: Selected essays*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Cook, N. (2001). Between process and product: Music and/as performance. *Music Theory Online*, vol. 7, no 2, 1-31.
- Dick, R. (1995). *El Desarrollo del sonido mediante nuevas técnicas*. Madrid: Mundimúsica.
- Diederichsen, D. (2011). *Personas en Loop. Ensayos sobre cultura pop*. Buenos Aires: Interzona.
- Galiana, J.L. (2017). *Improvisación libre. El gran juego de la deriva sonora*. Valencia: Edictorialia Música.
- García, F. J., Palmer, A. y Martínez, A. (2014). Propuesta de una herramienta de representación multi-método de los procesos funcionales de la expresión en la improvisación libre. *Un estudio sobre las improvisaciones realizadas por Musicalibre*. (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos. Madrid.
- Hensy de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Kühn, C. (2009). *Tratado de la forma musical*. Madrid: Mundimúsica ediciones.
- López Cano (Junio de 2009). Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística: la gesticulación de Keith Jarret en su Todyo '84 Encore. Conferencia presentada en la VIII Reunión anual de la SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música). *La experiencia artística y la cognición musical*. Recuperado de <http://rlopezcano.blogspot.com/p/publicaciones-ruben-lopez-cano-1996.html>. Consultado el 7/12/2019.
- López-Cano, R. y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Esmuc.
- Madrid, A. (2009). "Why Music and Performance Studies? Why Now? An Introduction to the Special Issue". *TRANS-Transcultural Music Review* , 13. <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/1/why-music-and-performance-studies-why-now-an-introduction-to-the-special-issue> [¿Qué son los estudios de performance? Recuperado de <https://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/actos-de-transfer-espanol>. Consultado el 29/12/2019]
- Matthews, W. (2002). Quince segundos para decidirse. La "composición instantánea" y otras ideas recibidas acerca de la improvisación musical. *Doce notas preliminares*, 10, 15-39.
- Meyer, L. B. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Música.
- Molina, E. (1988). Improvisación y educación musical en España. En *Música y Educación, Vol1, n°1*. Madrid. Consultado electrónicamente el 9 de enero de 2020 en Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, N°1.

- Nettl, B. (2004). Un arte relegado por los eruditos. En Nettl, B. y Russell, M. (Eds.). *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical* (pp. 9-30). Madrid: Akal Musicología.
- Nettl, B. y Russell, M. (Eds.). (2004) *En el transcurso de una interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid: Akal.
- Oliveros, P. (2019). *Deep Listening. Una práctica para la composición sonora*. Valencia: Edictorialia.
- Palmer, A. (2017). La improvisación musical como investigación desde la práctica artística. En A. Martínez (Coord), *Investigar en creación e interpretación musical en España* (pp. 37-54). Madrid: Dykinson.
- Pekinski, R. (2005). Ostinato y placer de la repetición en la música de Astor Piazzolla. *Revista del instituto superior de música* 9, pp. 29-39. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/ism.v1i9.542>. Consultado el 26/11/2019.
- Pressing, J. (2004). Constreñimientos psicológicos en la destreza y la comunicación improvisatorias. En Nettl, B. y Russell, M. (Eds.). *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical* (pp. 50 -70). Madrid: Akal Musicología.
- Reich, S. (1974). La música como proceso gradual. *Écrits et entretiens sur la musique* París: Christian Bourgois Éditeur.
- Salveti, G. (1977). *Historia de la música, 10. El Siglo XX. Primera parte*. Madrid: Turner.
- San Cristobal, U. (2018) ¿Acción, puesta en escena, evento o construcción audiovisual? Una breve introducción al concepto de performance en humanidades y en música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13, 1. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/16999/11>. Consultado el 29/12/2019.
- Sloboda, J. A. (2012) *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado grupo de distribución S.L.
- Terrazas, W. (2006). La improvisación y la enseñanza de la técnica contemporánea en la flauta travesa. En *Redes: música y musicología desde baja California*. 1, 1. Recuperado de <http://www.redesmusica.org/no1improv.html> el 9 de enero de 2020.
- Tirro, F. (2007). *Historia del Jazz Clásico, Vol I*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Tirro, F. (2007). *Historia del Jazz Clásico, Vol II*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Zaldivar, A (2008). Investigar desde el arte. *Anales de la Real Academia Canaria de Bellas Artes de San Miguel Arcángel*, 1, 57-64.
- Zaldivar, A. (2006). El reto de la investigación artística y performativa. *Eufonía* 38, 87-94.

MATERIAL DE VÍDEOS

Lista de vídeos organizados en carpeta de Drive.
http://tiny.cc/ListaVideosTFM_EGSDT_2020

ANEXOS

ANEXO I. Análisis del tema Pantanosa

Análisis de los bloques sonoros

La estructura del tema *Pantanosa* (2017) (ver vídeo 6), está formada por tres bloques sonoros principales. Estos bloques son susceptibles de ir combinándose entre ellos a voluntad de quien interpreta la pieza, sumándolos al resultado sonoro o desactivándolos, haciéndolos desaparecer. Cada uno de estos bloques está formado por varias capas de *loops*.

A su vez, cada *loop* está compuesto por 16 compases, con dos partes diferenciadas de 8 compases, que denominaré A y B. En la figura 2 se puede apreciar gráficamente la estructura del tema y la superposición de los loops (ver figura 2).

El bloque uno está formado por 2 *loops* de guitarra, *loop 1* y *loop 3*, y un *loop* de línea de bajo, *loop 2*. El bloque 2 lo componen los *loops* 4 y 5, correspondientes a dos capas con melodías de flauta, flauta 1 y flauta 2. El bloque tres está formado por los *loops* 6 y 7 que son dos capas formadas por palabras extraídas al azar de la novela *Pantanososa*, escrita por el fallecido escritor murciano, Francisco Miranda, para cuyo homenaje fue compuesta la pieza.

El resultado de la superposición de los distintos bloques y sus posibles combinaciones, crea un discurso continuo, una atmósfera sonora. En cuanto al discurso armónico, es tonal y está basado en una armonía de Am. La disposición de los bloques, tiene una función principalmente estructuradora. Cada uno de los tres bloques -formado por varios *loops* superpuestos- ejerce como base estructuradora y marco para la creación de quien improvisa posteriormente. Entre los elementos del discurso, se encuentran la repetición y el contraste de los bloques sonoros entre sí. Este contraste y repetición tienen lugar tanto por reaparecer los bucles de forma aditiva, al sustraerse o bien por el vacío contrastante al quedar silenciados, si se da el caso.

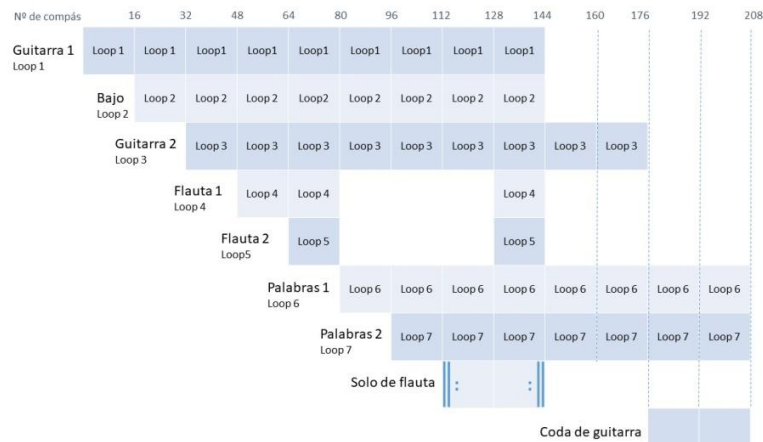


Figura 2. Estructura del tema Pantanososa de Elena Sáenz. (Elaboración propia)

Análisis formal de la pieza

La pieza se estructura en tres bloques principales y una coda. En el bloque 1 se encuentran los *loops* 1, 2 y 3. En la figura 3 se puede ver como se superponen los tres loops del primer bloque sonoro.

El *loop 1* es el *loop* principal interpretado por la guitarra, sobre el que se construye el resto de la pieza. La parte A de este *loop* consiste en la repetición del intervalo de 3ª menor A-C. En la parte B existe alternancia del intervalos de 3ª menor A-C con el de 3ª mayor G-B.

Sobre este primer *loop* se superpone el *loop 2*, una línea del bajo interpretada con la guitarra. Consiste en un bajo constante de corcheas que se va introduciendo poco a poco de forma ascendente.

IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL

♩ = 89 Bloque Sonoro 1_Pantanosa

Guitar 1
Loop 1

Bass Guitar
Loop 2

Guitar 2
Loop 3

Am/A Am/G Am/F Am/A Am/A Am/G Am/F Am/A Am/A m/GA m/FA m/A m/A Am/G Am/F Am/A Am/A Am/G Am/F Am/A

Gtr. 1

Bass

Gtr. 2

Am/A Am/G Am/F Am/A Am/A Am/G Am/F Am/A Am/A Am/G Am/F Am/A

Figura 3. Bloque sonoro 1 del tema *Pantanosa*, compuesto por los *loops* 1, 2 y 3. (Elaboración propia)

Por último, para este bloque se superpone el tercer *loop*, interpretado por la segunda guitarra. Está compuesto por acordes de A menor con bajo en A para el primer compás, en G para el segundo, en F para el tercero y en A, de nuevo, para el cuarto. Esta disposición de acordes arpegiados se repite igual en las partes A y B: //Am/A Am/G Am/F Am/A//.

En el bloque 2 se encuentran superpuestas los *loops* 4 y 5 que son dos melodías de flauta, como se puede ver en la figura 4. El *loop* 4 es una melodía de flauta compuesta por dos partes contrastantes en A y B. La parte B se compone de intervalos ascendentes por terceras, menos el último que es de cuarta. El *loop* 5 también tiene dos partes contrastantes A y B, en la que A tiene un carácter rítmico y contrasta a contratiempo con la primera flauta. La parte B transcurre en intervalos paralelos a la flauta 1.

♩ = 89 Bloque Sonoro 2_Pantanosa

Flute 1
Loop 4

Flute 2
Loop 5

Fl. 1

Fl. 2

Figura 4. Bloque sonoro 2 del tema *Pantanosa*, *loop* 4 y *loop* 5. (Elaboración propia)

En el bloque 3, se encuentran los *loops* 6 y 7, ambos compuestos por una sucesión de palabras sin ritmo predefinido, interpretadas aleatoriamente a gusto de quien interpreta, con efecto contrastante entre las dos pistas (ver figura 5).

Bloque Sonoro 3_Pantanosa

Accessories 1
Loop 6

Accessories 2
Loop 7

Recitado aleatorio de palabras sobre Pantanosa

Recitado aleatorio de palabras sobre Pantanosa contrastando con Loop 6

Figura 5. Bloque sonoro 3 del tema *Pantanosa*, *loop* 6 y *loop* 7. (Elaboración propia)

El bloque 4 de la pieza es una coda, correspondiente a la parte final de la pieza. Consiste en una sucesión de acordes, //Fm, Gm, Ab Maj7, Bb7 CMaj//, que se interpretan con la guitarra sobre el tercer bloque sonoro.

Sobre las características del lenguaje musical, en general se puede decir que el lenguaje armónico es sencillo. Toda la pieza está construida sobre la capa principal de guitarra (*loop* 1), formada por 16 compases en 4/4 que están compuestos por una sucesión constante de intervalos de 3ª m (*la-do*) en la parte A y de 3º menor (*la-do*) y 3º mayor, en la parte B.

El ritmo es estable, invariable y constante. La negra, en las diferentes performances analizadas, oscila entre 80 y 90 bpm, así como la duración de la obra que puede durar entre 6 y 9 min, según la performance y según la duración de cada improvisación.

Los *loops* están divididos en dos secciones de 4 compases, A y B. En cuanto expresión y dinámica, existe un ligero contraste de intensidad entre A y B, al acentuarse en la parte B levemente la segunda corchea de cada grupo de dos.

El contenido musical está basado principalmente en una base de capas sonoras superpuestas, *loops*, cuya repetición constante logra conformar una atmósfera que se mantiene en el fondo. Este fondo es la base generadora para la creación melódica.

En cuanto ámbito estructural de la pieza, la lógica discursiva de la pieza está basada en la primera capa sobre la que se construye la arquitectura de toda la obra. La exposición, repetición y variación de los bloques sonoros grabados y sus diferentes combinaciones abre paso al desarrollo de las ideas musicales de la improvisación. Existe unidad estructural y un discurso coherente y continuo entre todas las partes. Hay equilibrio y naturalidad.

Análisis de las improvisaciones

IMPROVISACIÓN 1:

La primera improvisación registrada tras la autoobservación del audiovisual, es la de la performance del festival de Jazz y Swing de los auditorios de Murcia, el 2 de mayo de 2019 (ver vídeo 7, minuto 6 y 30 segundos). En la tabla 1 se encuentra el análisis formal. La simbología de la tabla se puede ver en la figura 5, “leyenda de la tabla de análisis formal de las improvisaciones”. La duración de la improvisación es de 1 minuto y 36 segundos y la de cada *loop* es de 32 segundos a 89 bpm la negra.

LEYENDA DE LA TABLA							
LP: <i>Loop</i> . Indica el momento de la improvisación, el número de vueltas del <i>loop</i> .							
BLO: Muestra los bloques sonoros que se están ejecutando.							
ARM: Armonía. Se anotan los recursos armónicos utilizados en la improvisación, las escalas o acordes.							
ELE: Elementos temáticos. Uso de repetición, variación y contrastes, variación de motivos o desarrollo melódico.							
RES: Resultado sonoro y dirección de la improvisación. Contorno melódico y armónico.							
GEST: Traducción al gesto y al movimiento.							
EVOL: Evolución de la improvisación a través del <i>loop</i> .							
RETR:							
R: Tipo de repetición e influencia. Se anotan apreciaciones sobre si se perciben o no influencias de la repetición en el comportamiento improvisado y en el resultado sonoro.							

Figura 6. Leyenda de la tabla de análisis formal de las improvisaciones. (Elaboración propia)

1) Análisis Formal:

LP	BLO	ARM	ELE	RES	GEST	EVOL	R
					(Gall) Gestos de preparación.		
					(Gap) Gestos de autoestimulación.		

IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL

01	1	Escala Frigia de E	Grados conjuntos e intervalos de 3° o 4°.	Comienzo en registro grave. La impro empasta con los bloques.	(Gef) Gestos efectores	Comienza el desarrollo melódico de una idea. Poco a poco y suavemente	Repetición marco-textural
	2	Escala de A m	Improvisación modal	Discurso relajado, pausado y tranquilo. Va ascendiendo del registro grave al registro medio, e imprimiendo poco a poco energía a esta vuelta de improvisación.	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética. (Gex) Gestos de exteriorización del afecto y de la experiencia interna.	Pasa del registro grave al medio con escalas acedentes por grados conjuntos e intervalos no lejanos. Poco a poco, con energía, pero suavemente. La dirección es ascendente y al final del loop va descendiendo y deja entrever que llega el final del loop, pero es un final abierto que indica lo que viene a continuación.	La repetición de la base influye en el resultado de la improvisación y en el comportamiento improvisado. La conciencia de la nueva oportunidad está inevitablemente presente.
		Escala de D dórica		La base es un fondo sobre el que la melodía se desarrolla. Fondo y figura están bien diferenciados.		Todo la impro es una exposición que antecede lo que va a suceder después.	La repetición actúa como marco estructurador y generador de atmósfera.
02	1	Escala de A menor	Escalas ascendentes.	Desarrollo de escalas por el registro medio que va ascendiendo al registro agudo, imprimiendo tensión.	Gef) Gestos efectores	Comienza con una escala ascendente por grados conjuntos que marca la dirección de la improvisación. Va subiendo peldaños nota a nota y se regodea en ellos. Pero continúa subiendo cada vez más y cuando en ocasiones descende, es para volver a subir.	Reptición marco-textural
	2	Escala Frigia en E	Intervalos por terceras y cuartas. Articulación enérgica. <i>Portato</i> Uso del trino como recurso auxiliar y de adorno. Improvisación modal.	Los bloques mantienen la atmósfera y la improvisación se mueve con energía. En ocasiones contrasta con notas largas y delicadas. Articulación enérgica. El fondo (base) sirve a la figura (flauta) para ir desarrollándose sobre él. Fondo y figura están claramente diferenciados pero integrados. La melodía se desarrolla en sincronía con el loop, respetando sus pausas.	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética. (Gex) Gestos de exteriorización del afecto y experiencia interna. Destaca gesto traductor que transmite un error armónico en la improvisación.	El discurso se mantiene en el registro agudo, adentrándose ya en el sobre agudo. De nuevo descende para seguidamente ascender, culminar y quedarse definitivamente en el registro sobre agudo, anticipando lo que va a ser el éxtasis final en el nuevo <i>loop</i> que ya llega. Otra vez el final queda abierto para continuar ascendiendo y desarrollando la idea en el siguiente <i>loop</i> .	La repetición de la base establece en la continuidad del discurso de la improvisación. Establece un marco generador de consecuencias. La redundancia de la repetición establece un diálogo con la improvisadora y con la improvisación
03	1	Escala de Am	Improvisación modal	Cada nota empuja, imprime energía, lo que contrasta con el ligado suave, de las notas largas mantenidas. La melodía sube y baja por el registro agudo y sobre agudo de la flauta.	(Gef) Gestos efectores	La improvisación sigue al nuevo bloque sonoro añadido sin alejarse de él. Este añadido le hace tomar un nuevo impulso.	Repetición marco-textural y repetición referencial
	2	Escala Frigia de E	Desarrollo de ideas por grados conjuntos a través de escalas ascendentes y descendentes, que también son	La melodía sube y baja por el registro agudo y sobre agudo de la flauta.	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética. (Gex) Gestos de exteriorización del afecto y experiencia	La melodía improvisada se entretiene en algunas notas, alargándolas, y cubriendo así el recorrido marcado por los bloques sonoros, completándolos. La melodía de la improvisación unas veces	Una vuelta es consecuencia de la anterior. La repetición referencial imprime un nuevo impulso, trayendo al
	3	Escala de D Dórica					

		adornadas. Saltos de tercera y cuarta. Notas atresilladas y notas largas. Trinos y adornos.	con los bloques sonoros. Figura y fondo están diferenciados pero en ocasiones se entremezclan, sobre todo al final del <i>loop</i> . Base y melodía van completamente en sincronía.	interna. Acción epistémica: la pierna izquierda realiza un movimiento auxiliar no rítmico, como ayuda cognitiva. (Ver a partir del minuto 7 y 37 segundos).	se permite ir entrando en la armonía de los bloques sonoros, entrelazándose entre ellos e introduciendo con su despliegue armónico variantes texturales que completan la base. Un leve descenso avisa de que la improvisación termina, apoyado por notas largas. A pesar de este descenso termina en todo lo alto y de forma tajante, pero sin brusquedad.	momento algo ya conocido. La insistente continuidad de los bloques que suenan de fondo desde el inicio mantiene la coherencia del discurso de la improvisación.
--	--	--	---	--	---	--

Tabla 1. Análisis formal Pantanosa, performance realizada en el festival de Jazz y Swing de los auditorios de Murcia. (Elaboración propia)

2) Análisis de retroalimentación:

En la tabla 2 realizo el análisis de retroalimentación. Los conceptos utilizados para el registro de los procesos y resultados de retroalimentación en la base y en la improvisación pueden verse en la figura 1.

LP	PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN DE LA IMPROVISACIÓN		PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN DE LA BASE	
	IMPULSO TRANSFORMATIVO	RESULTADO	ACCIÓN ESTRUCTURAL	RESULTADO
01	Desarrollo Crecimiento	Relajación Reelaboración		
02	Crecimiento Desarrollo Variación	Potenciación Reelaboración Contraste	Acción de continuidad	Inercia Estabilidad
03	Crecimiento Desarrollo Reductivo	Texturización Tensión Potenciación Relajación	Acción aditiva	Densificación

Tabla 2. Análisis de retroalimentación de Pantanosa, performance realizada en el festival de Jazz y Swing de los auditorios de Murcia. (Elaboración propia)

IMPROVISACIÓN 2:

La segunda improvisación registrada tras la autoobservación del audiovisual, es la de la performance realizada el 23 de febrero de 2017 en el Centro de Arte contemporáneo Málaga (ver vídeo 3, minuto 5 y 18 segundos). En la tabla 3 se encuentra su análisis formal. La simbología de la tabla se puede ver en la figura 6. La duración de la improvisación es de 1 minuto y 3 segundos y la de cada loop es de 30 segundos a 88 bpm la negra.



Video 4. Pantanosa. Performance realizada el 23 de febrero de 2017, a solo, en el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga. Descargable en: <http://tiny.cc/pantanosaCAC2017>

IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL

1) Análisis formal

LP	BL0	ARM	ELE	RES	GEST	EVOL	R
					(Gall) Gestos de preparación. (Gap) Gestos de autoestimulación.		
01	1	Escala de A m	Grados conjuntos e intervalos de 3º o 4º.	Figura y fondo muy diferenciados.	(Gef) Gestos efectores	Comienza el desarrollo melódico de una forma directa, casi se diría que brusca, con saltos ascendentes por terceras.	Repetición marco-textural
	2		Notas largas Notas a contratiempo Trinos Notas atresilladas Improvisación modal	La influencia del entorno en el resultado sonoro es muy grande. Una nave con gran reverberación que hace que el fondo se mezcle con el ruido del espacio y la figura cobre una presencia exagerada por la reverberación, que lo inunda todo. Discurso enérgico desde el comienzo, apresurado.	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética. (Gex) Gestos de exteriorización del afecto y de la experiencia interna. (Gap) Gestos de concentración. Gestos traductores interpretativos Acción epistémica: movimiento de pie derecho.	Al final del primer loop la melodía enlaza con continuidad sobre el segundo loop, sin notarse el salto entre ellos. La dirección es ascendente y al final del loop mantiene la direccionalidad indicando continuidad.	La repetición de la base influye en el resultado de la improvisación y en el comportamiento improvisado. La conciencia de la nueva oportunidad está inevitablemente presente. La repetición actúa como marco estructurador y generador de atmósfera y da continuidad.
02	1	Escala de A menor	Escalas ascendentes.	Desarrollo de escalas por el registro medio que va ascendiendo al registro agudo, imprimiendo tensión. Saltos por terceras.	Gef) Gestos efectores	Continúa casi apresuradamente.	Repetición marco-textural
	2	Escala Frigia de E	Saltos de tercera y cuarta.	Los bloques sonoros mantienen la atmósfera y la improvisación se mueve con energía. En ocasiones contrasta con notas largas.	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética. (Gex) Gestos de exteriorización del afecto y experiencia interna. (Gap) Gestos de concentración. Gestos traductores interpretativos Acción epistémica: movimiento de pie izquierdo y ambos pies.	Escalas ascendentes y descendentes se desarrollan por grados conjuntos, casi alborotadas. También hay saltos por terceras. Se utilizan notas largas para establecer pausas. Se aprecia un discurso apresurado. El discurso melódico se mantiene entre el registro agudo y el sobre agudo.	Repetición referencial La repetición de la base establece en la continuidad del discurso improvisatorio. La redundancia de la repetición se funde con el sonido ambiente, que pasa a formar parte de ella.
	3		Articulación enérgica. Portato Escalas descendentes Desarrollo de ideas melódicas por grados conjuntos a través de escalas ascendentes y descendentes. Uso del trino como recurso auxiliar y de adorno. Improvisación modal	La articulación es enérgica y ligera. El fondo sirve a la figura para ir desarrollándose sobre él. Fondo y figura están claramente diferenciados pero integrados. El resultado sonoro, junto al sonido ambiental que hay en el espacio hace que todo se vuelva	El añadido del nuevo bloque sonoro imprime impulso al resultado sonoro, pero no destaca por la dificultad de diferenciarse por el sonido ambiental: el ruido y la gran apertura del espacio, el movimiento del público, condicionan toda la improvisación. Hay un nuevo bloque sonoro que es el sonido de ambiente del	La repetición referencial imprime un nuevo impulso, pero pasa levemente desapercibido por el sonido ambiental. Es difícil de percibir.	

				<p>una masa sonora, donde la flauta es la única que se diferencia.</p> <p>Aún así la melodía se desarrolla en sincronía con el loop, sin detenerse.</p>		<p>espacio, que lo llena todo y se integra en la improvisación mezclándose con el loop.</p> <p>La melodía de la improvisación a veces consigue empastar con la armonía de la base pero la influencia del sonido ambiental lo dificulta.</p> <p>Base e improvisación van unidas en su discurso, pero resulta difícil el diálogo entre ellas. La base continúa impasible y la melodía se desarrolla girando a su alrededor apresuradamente.</p> <p>Un leve descenso en la intensidad y el uso de notas que descienden avisa de que la improvisación termina.</p>	
--	--	--	--	---	--	--	--

Tabla 3. Análisis formal Pantanosa, performance realizada el 23 de febrero de 2017 en el Museo arte contemporáneo Málaga. (Elaboración propia)

2) Análisis de retroalimentación

Los conceptos utilizados para el registro de retroalimentación para la base y para la improvisación, pueden verse en la en la figura 1, “procesos y resultados de retroalimentación”.

LP	PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN DE LA IMPROVISACIÓN		PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN DE LA BASE	
	IMPULSO TRANSFORMATIVO	RESULTADO	ACCIÓN ESTRUCTURAL	RESULTADO
01	Desarrollo Crecimiento	Relajación Reelaboración Potenciación		
02	Crecimiento Desarrollo Variación Reductivo	Tensión Contraste Reelaboración Relajación	Acción de continuidad Acción aditiva Acción de fusión	Inercia Densificación Saturación

Tabla 4. Análisis de retroalimentación de Pantanosa, performance realizada el 23 de febrero de 2017 en el Centro de Arte Contemporáneo Málaga. (Elaboración propia)

IMPROVISACIÓN 3

La primera improvisación registrada tras la autoobservación del audiovisual, es la de la performance realizada el 12 de diciembre de 2019 en la Biblioteca Río Segura de Murcia (ver vídeo 8, minuto 6 y 17 segundos). En la tabla 5 vemos su análisis formal. La simbología de la tabla se puede ver en la figura 6. La duración de la improvisación es de 2 minutos y 13 segundos y la de cada *loop* es de 32 segundos a 89 b.p.m. la negra.

IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL



Video 5. Pantanosa. Performance realizada el 12 de diciembre de 2019 a solo, en la Biblioteca Río Segura de Murcia. Descargable en: <http://tiny.cc/pantanosaBRS2019>

1) Análisis formal

LP	BLO	ARM	ELE	RES	GEST	EVOL	R
					(Gall) Gestos de preparación. (Gap) Gestos de autoestimulación.		
01	1	Escala de D Dórica	Grados conjuntos e intervalos de 3° o 4°, 5	Comienzo en registro grave al medio.	(Gef) Gestos efectores	Comienza el desarrollo melódico de una idea. Poco a poco y suavemente	Repetición marco-textural
	2	Escala de Am Escala Frigia de E	Improvisación modal	Discurso relajado, pausado y tranquilo. Va ascendiendo del registro grave al registro medio, en total sincronía con la base. La base es un fondo sobre el que la melodía se desarrolla de forma pausada. Fondo y figura están bien diferenciados, pero caminan juntos complementándose.	(Gall) Gestos de preparación. (Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética. (Gex) Gestos de exteriorización del afecto y de la experiencia interna.	Pasa del registro grave al medio con notas escogidas, notas largas. Al acabar el loop se observa por el fraseo que termina, pero que lo que continúa sigue en la misma línea. deja entrever que llega el final del loop, pero es un final abierto que indica lo que viene a continuación sigue en la misma dirección.	La conciencia de la nueva oportunidad está inevitablemente presente. La repetición de la base influye en el resultado de la improvisación y en el comportamiento improvisado. La repetición actúa como marco estructurador y generador de atmósfera.
02	1	Escala de A menor	Escalas ascendentes y descendentes.	Desarrollo de escalas y motivos por el registro medio que llegan al agudo.	Gef) Gestos efectores	La evolución de la misma idea continúa pausada y tranquila.	Repetición marco-textural
	2	Escala de D Dórica Escala Frigia en E	Salto interválicos de tercera, cuarta y quinta. Improvisación modal. Notas largas Notas de aproximación. Patrones motivicos.	La improvisación sobresale sobre la base. Los bloques mantienen la atmósfera y la improvisación comienza a moverse con energía. El fondo (base) sirve a la figura (flauta) para ir	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética. (Gex) Gestos de exteriorización del afecto y experiencia interna. Destaca gesto traductor que transmite un error armónico en la improvisación.	Realiza dibujos melódicos interválicos de 5 que pasan del registro medio al grave y vuelven a ascender. Poco a poco, con tranquilidad, el discurso transcurre lento y pausado y va ascendiendo. Realiza una bajada por terceras ascendentes a contratiempo Y a partir de ahí va	La repetición establece un marco generador de continuidad e inmersión. La redundancia de la repetición se refleja en la corregir de quien improvisa. Y la conciencia de la nueva oportunidad.

				<p>desarrollándose sobre él. Fondo y figura están claramente diferenciados pero integrados.</p> <p>La melodía se desarrolla en sincronía con el loop, respetando sus pausas.</p>	<p>Acción epistémica: movimiento del pie izquierdo</p>	<p>aumentando la tensión.</p> <p>De nuevo hay pausa en el lop, que nos indica que comienza la próxima vuelta. Pero esta vez con más energía.</p>	
03	1	Escala de Am	Improvisación modal	Fondo y figura siguen en equilibrio al inicio, pero a mitad del <i>loop</i> comienza la melodía a desmarcarse del fondo y comienza a imprimir tensión al discurso.	(Gef) Gestos efectores	Continúa pausada con notas largas graves al inicio. Notas de aproximación	Repetición marco-textural
	2	Escala Frigia de E	Notas largas y notas de aproximación. Movimientos cromáticos. Desarrollo de dibujos motivicos por grados conjuntos. Escalas ascendentes y descendentes. Saltos de tercera y cuarta. Notas a contratiempo y notas largas. Trinos y adornos.	Las notas van imprimiendo energía, aunque aún exista contraste con las notas largas que transcurren paralelas a los bloques sonoros. Base y melodía van completamente en sincronía.	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética. (Gex) Gestos de exteriorización del afecto y experiencia interna. Acción epistémica: movimiento de ambas piernas.	Escalas que van ascendiendo, y descendiendo, con notas de aproximación, que van aumentando la velocidad del discurso imprimen energía, Aumenta la tensión, y la dirección es ascendente. Se anticipa que llega el nuevo <i>loop</i> con una pausa que deja abierta la sorpresa a lo que va a acontecer.	Una vuelta es consecuencia de la anterior. La repetición referencial imprime un nuevo impulso, trayendo al momento algo ya conocido. La insistente continuidad de los bloques que suenan de fondo desde el inicio mantiene la coherencia del discurso de la improvisación.

**IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL**

04	1	Escala de Am	Escalas ascendentes y descendentes.	Cada nota empuja, imprime energía, lo que contrasta con el ligado suave, de las notas largas mantenidas. La melodía sube y baja por el registro agudo y sobre agudo de la flauta.	(Gef) Gestos efectores	La improvisación sigue al nuevo bloque sonoro entrelazándose con el, completándolo .	Repetición marco-textural
	2	Escala Frigia de E	Notas largas y notas de aproximación.	La exposición y combinación de motivos empasta con los bloques sonoros.	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética.	Se pone por debajo entrando en su textura y dejando al bloque destacar, sin alejarse de él.	Una vuelta es consecuencia de la anterior.
	3	Escala de D Dórica	Desarrollo de dibujos motivicos por grados conjuntos e intervalos. Saltos de tercera y cuarta. Notas a contratiempo y notas largas. Trinos y adornos.	Figura y fondo están diferenciados pero en ocasiones se entremezclan, sobre todo al final del <i>loop</i> . Base y melodía van completamente en sincronía.	(Gex) Gestos de exteriorización del afecto y experiencia interna. Acción epistémica: movimiento del pie izquierdo.	Este nuevo impulso le hace tomar una nueva dirección. La melodía improvisada se entretiene en algunas notas, alargándolas, y cubriendo así el recorrido marcado por los bloques sonoros, completándolos. La melodía de la improvisación unas veces se permite ir entrando en la armonía de los bloques sonoros, entrelazándose entre ellos e introduciendo con su despliegue armónico variantes texturales que los completan. Se intuye que llega el final del <i>loop</i> , pero el discurso melódico indica continuidad,	La repetición referencial imprime un nuevo impulso, trayendo al momento algo ya conocido. La insistente continuidad de los bloques que suenan de fondo desde el inicio mantiene la coherencia del discurso de la improvisación
05	1	Escala de Am	Escalas ascendentes y descendentes.	Cada nota empuja, imprime energía, lo que contrasta con el ligado suave, de las notas largas mantenidas. La melodía sube y baja por el registro medio y agudo y finalmente baja al registro grave de la flautas..	(Gef) Gestos efectores	La improvisación sigue al nuevo bloque sonoro , esta vez por encima, destacando, imprimiendo energía para finalmente colocarse de nuevo dentro de la textura e ir disminuyendo la intensidad y la tensión de la improvisación, con notas largas mantenidas, lo que va indicando que llega el final.	Repetición marco-textural
	2	Escala Frigia de E	Notas largas y notas de aproximación.	Figura y fondo forman una unidad. Al principio la flauta se diferencia, pero en seguida se sumerge en el fondo para ya no dejar de estar integrado en él hasta finalizar.	(Gall) Gestos vinculados e icónicos: traductores interpretativos de expresividad estética.		Una vuelta es consecuencia de la anterior.
	3	Escala de D Dórica	Desarrollo de dibujos motivicos por grados conjuntos e intervalos. Notas a contratiempo y notas largas. Trinos y adornos.	Base y melodía van completamente en sincronía	(Gex) Gestos de exteriorización del afecto y experiencia interna. Acción epistémica: movimiento y de la pierna izquierda y de la derecha.		Imprime un nuevo impulso, trayendo al momento algo ya conocido. La insistente continuidad de los bloques que suenan de fondo desde el inicio mantiene la coherencia del discurso de la improvisación

Tabla 5. Análisis formal Pantanosa, performance realizada en la Biblioteca Río Segura de Murcia el 12 de diciembre de 2019. (Elaboración propia).

2) Análisis de retroalimentación

Los conceptos utilizados para el registro de retroalimentación pueden verse en la en la figura 1.

LP	PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN DE LA IMPROVISACIÓN		PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN DE LA BASE	
	IMPULSO TRANSFORMATIVO	RESULTADO	ACCIÓN ESTRUCTURAL	RESULTADO
01	Desarrollo	Relajación Reelaboración		
02	Desarrollo Variación	Potenciación Reelaboración Contraste	Acción de continuidad	Inercia Estabilidad
03	Crecimiento Desarrollo Variación	Crecimiento Desarrollo Reelaboración Variación	Acción de continuidad	Estabilidad Inercia
04	Crecimiento Desarrollo Variación	Texturización Tensión Potenciación Contraste Reelaboración	Acción aditiva	Densificación Inercia Estabilidad
05	Crecimiento Desarrollo Reductivo	Tensión Texturización Contraste Relajación	Acción de continuidad	Densificación Inercia

Tabla 6. Análisis de retroalimentación de Pantanosa, performance realizada en la Biblioteca Río Segura de Murcia el 12 de diciembre de 2019. (Elaboración propia)

Análisis interpretativo, contextual y de la experiencia artística para el conjunto de las tres improvisaciones

En la siguiente tabla se observan las siguientes características generales para cada una de las improvisaciones. La leyenda de la tabla se puede observar a continuación en la figura 7.

LEYENDA DE LA TABLA	
IMP: Número de improvisación: improvisación 1, Auditorios de Murcia; improvisación 2, CAC Málaga; improvisación 3, Festival de arte emergente Mucho Más Mayo, Cartagena.	
INTER: Análisis interpretativo.	
CONTX: Análisis contextual y de interacción instrumento/intérprete/contexto.	
EXP: Análisis de la experiencia artística	

Figura 7. Leyenda de la tabla de análisis interpretativo, contextual y de la experiencia artística de las improvisaciones.

CARACTERÍSTICAS		IMP 1	IMP 2	IMP 3
INTER	El desarrollo de las ideas va paralelo al fraseo marcado por el <i>loop</i> dando sensación de libertad y fluidez en su desenvolvimiento y transformación.	X	X	X
	El uso de las escalas se desarrolla principalmente por grados conjuntos y no va siguiendo patrones motivos rítmico-melódicos.	X	X	X
	La línea melódica no apunta a un objetivo, dando la sensación de dar vueltas sobre si misma.	X	X	X
	Existe un discurso coherente y estructurado en su desarrollo interno, donde se aprecia introducción, desarrollo y final.	X		X
	En ocasiones no hay distinción entre figura y fondo y se observa la melodía improvisada como parte del fondo, integrada en la textura.	X		X

IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL

	Existe dificultad para integrar la melodía improvisada con la textura de la base		X	
	La repetición referencial y la combinación de bloques, contribuyen a acentuar la energía de la improvisación que deambula paralela al discurso armónico.	X		X
	Frecuentemente la longitud de los fragmentos melódicos pasa de escalas por notas consecutivas a notas largas que se sostienen.	X	X	X
CONTX	Gesto, instrumento y sonido se entrelazan con el entorno y con el entramado armónico.	X		X
	La respiración, el contacto con el instrumento, el sentir el entorno, forma parte clara de interpretación improvisada y se refleja tanto en el sonido como en el movimiento.	X	X	X
	Se observa a quien improvisa, a través de sus gestos, movimientos y su forma de expresividad personal, transmitir su vivencia interna. Se aprecia como se encuentra inmersa en la performance y en la repetición de la música recién grabada.	X	X	X
	Se observa como cuerpo, instrumento, sonido y bloques sonoros, reflejan la atemporalidad y la inmersión del proceso de creación on-line, en un tiempo que sucede internamente para quien improvisa.	X		X
	La vivencia interna de quien improvisa, influida por la inmersión en la repetición constante, transmite un estado de ingravidez y volatilidad.	X		X
	Se aprecia al instrumento como extensión de la improvisadora en la transmisión de la música y de la expresividad: 1) por los movimientos efectores, necesarios para la interpretación técnica de la flauta, 2) por la actuación del propio cuerpo como resonador del instrumento; 3) por los movimientos ancillares que transmiten la expresividad estética de la música y la vivencia interna de la improvisadora,	X	X	X
	Factores del entorno condicionan notablemente la improvisación: ruido, acústica en función del espacio, el movimiento y el lugar del público, la actividad que se desarrolla en la sala.		X	
	Factores del entorno condicionan la improvisación, pero no influyen en el sonido directamente, solo lo hacen a partir de la inevitable influencia en la percepción-acción de quien improvisa en su interacción necesaria con el entorno.	X		X
EXP	Por el modo en que el discurso improvisatorio se ha ido creando, desde el inicio se transmite un estado de quietud y relajación de quien improvisa y de conexión con la música que suena, con el instrumento y con el entorno. Esta conexión hace a la improvisadora deambular por la armonía de su solo en un equilibrio reposado.	X		X
	Por el modo en que el discurso improvisatorio se ha ido creando, desde el inicio no se transmite un estado de relajación, aunque exista conexión con la música que suena, con el instrumento y con el entorno. Se observa un apresuramiento en el discurso que puede estar ocasionado por factores externos, personales de vivencia de la propia experiencia o por el estado físico.		X	
	La expresión, la velocidad y el sentido de la música van ligadas al movimiento y a la experiencia. La improvisación no es sola, es con el todo y el todo se refleja en la improvisación.	X	X	X
	Se observa que el resultado de la improvisación está integrado con lo que sucedió anteriormente al ir grabando los bloques sonoros. El hecho de que la improvisadora esté inmersa en la repetición desde el inicio del queda reflejado desde el inicio de la improvisación y en toda ella.	X	X	X
	Quien improvisa transmite un estado de libertad y de ingravidez con su forma de estar y de vivir la experiencia. Esta forma de dejarse llevar deja entrever un significado adicional de la propia experiencia, mezclando la intensidad de la vivencia del momento con la forma personal de vivir la experiencia	X	X	X
	Se aprecia como quien improvisa transmite con, su particular forma de estar y sentir el momento, su forma de vivir y compartir la experiencia artística. La forma de estar en el escenario, mezclada con su forma de interaccionar con su instrumento, con el entorno, con el espacio, y con lo que sucede durante la actuación dotan de una determinada energía a la propia experiencia.	X	X	X

Tabla 7. Análisis interpretativo, contextual y de la experiencia artística conjunto de las tres improvisaciones del tema Pantanosa. (Elaboración propia)

ANEXO II. FICHA DE AUTOETNOGRAFÍA

FICHA DE AUTOETNOGRAFÍA

NOMBRE DEL PROYECTO: "Escenas" de Elena Sáenz

Dentro del trabajo de autoetnografía analítica que he llevado a cabo, he analizado y comparado los resultados de las improvisaciones de dos temas, seleccionados de mi repertorio.

Para la selección de cada una de las improvisaciones realizadas y la comparación entre ellas, he escogido tres performances, llevadas a cabo en momentos y lugares distintos, dentro de un rango de fechas entre febrero de 2017 y diciembre de 2019.

Para la elección del material que voy a observar, dentro de las estrategias de registro de la autoobservación, he optado por el registro de acción (López-Cano y San Cristobal, 2013, p. 156). Es decir, no analizo todas las performances de los temas seleccionados en la franja de tiempo entre febrero de 2017 y diciembre de 2019. De todas ellas, he seleccionado tres por cada tema, consideradas relevantes para el análisis y reflexión posterior, por el contexto en que se realizan y por pertenecer a distintos momentos evolutivos del proyecto musical.

TAREAS DE INVESTIGACIÓN

Dentro de las tareas de investigación autoetnográfica existentes en investigación artística he utilizado: 1) la memoria personal, en la que he realizado un autoinventario temático; 2) la autoobservación indirecta de los registros audiovisuales de las improvisaciones que he seleccionado, para estudiar mi proceso de construir técnica y musicalmente las improvisaciones; 3) estrategias para el registro de la autoobservación como el registro por acciones concretas, con el propósito de analizar “cómo hacemos cuando hacemos música”(López-Cano y San Cristobal, 2014, p. 156); 4) la autorreflexión, analizando y evaluando los resultados de la observación, pensando en la práctica de forma retrospectiva y poniendo la atención no solo en la interpretación formal, sino también en los aspectos cognitivos, emotivos, sociales y corporales que forman el todo indisoluble de la experiencia artística; 5) y por último, dentro de la autorreflexión he utilizado métodos autoetnográficos como la elaboración de relatos y textos de intenciones, textos de soporte para la construcción de la obra, textos de desahogo y la autoentrevista.

Metodológicamente, he utilizado recursos autoetnográficos que integran la acción/creación en la investigación, convirtiendo así actividades de la práctica artística en tareas de investigación. Esto se ha realizado fundamentalmente a través de la reflexión y observación de la práctica de las improvisaciones, fomentando así la interacción entre práctica y reflexión: observar la práctica, registrarla y reflexionar sobre ella, con el objetivo final de dar respuesta a las preguntas de investigación objeto de estudio de este trabajo y de conceptualizar aspectos de la práctica artística.

Como resultado de la autoetnografía destaco apreciaciones como: 1) que tanto lo que precede a improvisación como lo que continua cuando finaliza, forma parte de la propia improvisación; 2) que los elementos que forman parte de la performance improvisada que no están traducidos en sonido son también parte de ella y no se pueden disociar: elementos corporales, gestuales, espaciales, contextuales, de interacción con el público, 3) que la expresión y el sentido musical, van pareja al movimiento corporal durante la improvisación y son a la vez influidos por la situación del contexto de la propia experiencia artística, 4) que la realización de improvisaciones sobre una base repetida susceptible de modificarse produce el proceso de retroalimentación, 5) que la realización de improvisaciones sobre una base repetida influye en el comportamiento improvisado y por lo tanto en la forma de afrontar y vivir la experiencia artística, en la elaboración del discurso improvisatorio, en la percepción ampliada del tiempo durante la improvisación y en la capacidad de fluir y dejarse llevar como parte de un proceso de creación.

Resultados del ejercicio de autoetnografía de memoria personal:

Como resultado del ejercicio autoetnográfico de memoria personal, obtengo que las motivaciones para realizar este proyecto son las siguientes:

- La necesidad de transformación y evolución de los hábitos de creación y la necesidad de salir de las constricciones que los propios estilos marcan, liberándome de constreñimientos e idiosincrasias disciplinares que no siempre respetan mi necesidad de expresión y ni mi momento vital.
- La necesidad de fluir, divagar y dejarme llevar sobre la música con la improvisación.

IMPROVISACIÓN Y EXPERIENCIA ARTÍSTICA.
LA INFLUENCIA DE LA REPETICIÓN COMO BASE EN LA CREACIÓN DE OBRAS
MUSICALES EN TIEMPO REAL

- Crear una expresión propia que no encuentre barreras ni encorsetamientos estructurales, una reivindicación de la libertad en música, una ruptura con lo que se tiene que hacer. Es hago lo que quiero y reelaboro lo que poseo y lo que soy: lo estudiado y lo adquirido, lo natural, todo es algo propio que utilizo como quiero. Una reivindicación del placer en la interpretación y creación de música y de la exploración de nuevos territorios.
- La importancia de dotar de un marco teórico y un sustrato filosófico a mi proyecto. Esto contribuye a aportarme seguridad y sentido y es un pilar más al que agarrarse cuando otras cosas fallan. Esto es para mí importante dentro de mi experiencia artística y de sostenerme como artista.
- La necesidad de profundizar en aspectos relacionados con la comprensión global de la experiencia artística que aumentaran mi conocimiento sobre el procesos de la creación y la improvisación.

ANEXO III. LISTA DE VÍDEOS

Lista de vídeos organizados en carpeta de Drive.

<http://tiny.cc/VideosTFM-VIU2020>

Video 1: Pantanosa anotado por capas.

Video 2: Tiempo Robado anotado por capas.

Video 3: Pantanosa. Performance realizada el 23 de febrero de 2017, a solo, en el Museo arte contemporáneo Málaga el 23 febrero de 2017.

Video 4: Pantanosa. Performance realizada el 2 de mayo de 2019 a solo, dentro Festival de jazz y swing de los Auditorios de Murcia.

Video 5: Pantanosa. Performance realizada el 12 de diciembre de 2019 a solo, en la Biblioteca Río Segura de Murcia.