

BENEFICIOS PARA EL APRENDIZAJE MUSICAL USANDO LA IMPROVISACIÓN LIBRE: UN ESTUDIO CON ALUMNADO DE CONSERVATORIO

Mar Rodrigo Fernández
Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

Resumen

Este artículo muestra la potencia que tiene la eliminación de la partitura, a través de la improvisación libre, para lograr que los alumnos mantengan el foco de atención sobre ellos mismos durante la interpretación musical. Para ello se diseñó un taller de improvisación libre el cual se realizó con 10 estudiantes de dos conservatorios profesionales y un superior de Madrid a lo largo de diez sesiones con una frecuencia semanal. Para la recogida de datos se realizó un pretest y posttest a través del cuestionario MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*). Como herramienta didáctica durante las sesiones se producían debates y se realizaron entrevistas semiestructuradas al finalizar el taller para conocer la valoración de los sujetos. Las respuestas de los alumnos a las entrevistas fueron incluidas en el análisis, a posteriori, por la riqueza que aportaban al objeto de este estudio. Los resultados muestran cambios en la ansiedad escénica, gestión de los errores, autoeficacia, autorregulación, aprendizaje entre iguales, y en procesos cognitivos como la escucha, la conciencia corporal, el pensamiento crítico y la creatividad, entre otros.

Palabras clave: Improvisación libre, escucha, miedo escénico, autoeficacia, aprendizaje constructivo.

Abstract

This article shows the power of the elimination of the score, through free improvisation, to achieve that the students keep the focus of attention on themselves during the musical performance. To do this, a free improvisation workshop was designed which was carried out with 10 students from two professional conservatories and higher in Madrid over ten sessions with a weekly frequency. To collect data, a pretest and posttest were performed using the MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) questionnaire. As a didactic tool during the sessions, debates were held and semi-structured interviews were carried out at the end of the workshop to know the assessment of the subjects. The students' responses to the interviews were included in the analysis, a posteriori, due to the richness that they contributed to the object of this study. The results show changes in stage anxiety, error management, self-efficacy, self-regulation, peer learning, and in cognitive processes such as listening, body awareness, critical thinking and creativity, among others.

Keywords: free improvisation, listens, stage fright, self-efficacy, constructive learning.

Recepción: 8-02-2021

Aceptación: 26-03-2021

INTRODUCCIÓN

El *modelo conservatorio* que impera en las aulas está centrado principalmente en la lecto-escritura y en el virtuosismo instrumental⁴⁵². Algunas de las consecuencias de este modelo son: foco centrado en la partitura, ansiedad escénica y falta de expresividad⁴⁵³. Ante la necesidad de conseguir que los estudiantes focalicen la atención en sus propios procesos, la improvisación puede ser una estrategia para promover el foco atencional sobre el propio individuo. En cambio, la improvisación es la gran olvidada en las aulas de los conservatorios y en los programas de enseñanza de los mismos⁴⁵⁴ ocupa un puesto secundario considerándose, a menudo, como un complemento en la formación de los músicos, no siendo imprescindible dominarla para alcanzar el éxito en estos estudios. No obstante, la improvisación ha jugado históricamente un gran papel en la música y es, a partir del siglo XIX como punto de inflexión cuando el virtuosismo técnico se impone en la práctica instrumental.

Ahora bien, en la actualidad la improvisación representa un campo de estudio muy interesante debido a las características propias de esta forma de creación y a las habilidades que desarrollan los músicos improvisadores. En este sentido, encontramos en Pressing⁴⁵⁵ los aspectos que se han utilizado para el diseño de test de creatividad en improvisadores, extraídos de Guilford y Hoepfner⁴⁵⁶, los cuales son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Además, desde la neurociencia y la musicoterapia, la improvisación musical se ha convertido en objeto de estudio recientemente, poniendo el foco sobre los mecanismos cognitivos que lo diferencian de

⁴⁵² Kenny Werner, *Effortless mastery. Liberating the master musician within*, Jamey Aebersold Jazz, 1996; Orlando Musumeci, *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM, 2002; José Antonio Torrado, *Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales*. Madrid: Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, 2003; Juan Ignacio Pozo, Alfredo Bautista y José Antonio Torrado, El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas, *Cultura y Educación*, 1(20), 2008, pp. 5-15. Ligia Ivette Asprilla, *Educación en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical*. *Aula*, 21, 2015, pp. 63-83.

⁴⁵³ Juan Ignacio Pozo, José Antonio Torrado y María Puy Perez-Echeverría, Aprendiendo a interpretar música por medio del Smartphone: la explicitación y reconstrucción de las representaciones encarnadas. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 2019, pp. 237-260

⁴⁵⁴ Isis Pérez Villán, *Análisis de los métodos de iniciación a la improvisación en el piano en el contexto educativo de las enseñanzas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid, 2015.

⁴⁵⁵ Jeff Pressing, *Improvisation: Methods and models*. En J. Sloboda, *Generative processes in music*. Oxford: Clarendon Press, 1988, pp. 129-178.

⁴⁵⁶ Citado en Pressing, *Improvisation...*, 1998.

otras producciones musicales⁴⁵⁷, puesto que está demostrando que facilita el desarrollo de habilidades ínter-intrapersonales, de comunicación no verbal, el desarrollo de la creatividad y de habilidades perceptuales y cognitivas⁴⁵⁸. Por su parte, según Després y Dubé⁴⁵⁹ el hecho de que la percepción de los errores y su gestión en el contexto de la improvisación implique una aptitud positiva y receptiva a los mismos contribuye a desarrollar estrategias positivas de presencia en el escenario. Además, la práctica de la improvisación facilita los estados de fluidez⁴⁶⁰. Algunos autores⁴⁶¹ se centran en el desarrollo de la creatividad a través de la improvisación. Koutsoupidou y Hargreaves⁴⁶² evaluaron el pensamiento creativo a través de la improvisación en una investigación con niños de seis años, comprobando que la práctica de la improvisación afectaba significativamente al desarrollo del pensamiento creativo, promovía la flexibilidad musical, la originalidad y la sintaxis en la creación musical. Por otra parte, Azzara⁴⁶³ se interesó por el rendimiento musical de los alumnos formados a través de la improvisación, concluyendo que aquellos alumnos que recibieron clases de improvisación realizaban interpretaciones de mayor calidad que aquellos que no las recibieron. Según Higgins y Mantie⁴⁶⁴ la improvisación contribuye al desarrollo de cualidades como la asunción de riesgos, la reflexividad, la espontaneidad, la exploración, la participación y el juego.

⁴⁵⁷ Veronika Abraham, y Nadia Justel, La Improvisación Musical. Una Mirada Compartida entre la Musicoterapia y las Neurociencias. *Psicogente*, 18 (34), 2015, pp. 372-384.

⁴⁵⁸ Kenneth E Bruscia, *Musicoterapia. Métodos y prácticas*. México: Editorial Pax México, 1998.

⁴⁵⁹ Jean-Philippe Després y Francis Dubé, Marco conceptual para ayudar al maestro de instrumento a integrar la improvisación musical en su práctica pedagógica. *Revista Internacional de Educación Musical* (2), 2014, pp. 24-35.

⁴⁶⁰ Nachmanovitch, Stephen. *Free Play: La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós, 2004; J. Pressing, *Improvisation...*, 1998.

⁴⁶¹ Johannella Tafuri, Gabriela Baldi y Roberto Caterina, Beginnings and endings in the musical improvisations of children aged 7 to 10 years. *Musicae Scientiae*, 7(1_suppl), 2003, pp. 157-174; Johannella Tafuri, Improvisación musical y creatividad. Investigaciones y fundamentos teóricos. En *Creatividad en educación musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007, pp. 37-46; Webster, Peter R. Creative thinking in music: Advancing a model, en: *Creativity and music education*. Toronto: Canadian Music Educator's Association, 2002, pp. 16-34.

⁴⁶² Theano Koutsoupidou y David Hargreaves, An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 2009, pp. 251-278.

⁴⁶³ Christopher D Azzara, Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 4(41), 1993, pp. 328-342.

⁴⁶⁴ Lee Higgins y Rogers Mantie, Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 2 (100), 2013, pp. 38-44.

MÉTODO

La investigación, que forma parte de mi tesis doctoral, tiene como objetivo conocer si la utilización de la improvisación libre como estrategia de aprendizaje promueve un cambio de foco en los alumnos y qué repercusiones tiene para el aprendizaje musical. Para ello se diseñó un estudio pre-experimental de un solo grupo con pretest y posttest con intervención. Ésta consistió en diez sesiones de improvisación libre —una sesión por semana—, de dos horas de duración cada una, representando un total de veinte horas de intervención realizadas a lo largo de dos meses y medio. La herramienta de recogida de información es el cuestionario MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*). Posteriormente se analizaron también los datos recogidos con una entrevista individual que se realizó al finalizar el taller con la intención de conocer las valoraciones de los sujetos acerca de la intervención.

La hipótesis de trabajo era que, tras la intervención, los sujetos experimentarían un aumento del foco atencional sobre sí mismos, así como una rebaja del nivel de ansiedad escénica, aumento de autoeficacia percibida, mejora de la escucha activa y un desarrollo en las habilidades de gestión grupal y aprendizaje entre iguales.

La intervención: el taller de improvisación

El taller representó un acercamiento a las diferentes técnicas cercanas o directamente vinculadas a la improvisación libre, con el objeto de que sirvieran de estímulo para la reflexión sobre la práctica interpretativa.

Las sesiones se planificaron con un contenido de trabajo específico cada una y con una estructura similar en todas ellas: comenzaban con unos minutos dedicados a situar en el contexto a los sujetos y compartir metas sobre lo que se iba a trabajar en la sesión, a través de distintas dinámicas. Algunas dinámicas estaban enfocadas a fortalecer la cohesión del grupo, mientras que otras eran ejercicios de relajación, meditación, atención plena o *mindfulness*. Después se continuaba con ejercicios improvisatorios preliminares que proporcionaban la oportunidad de probar cosas nuevas, diferentes, a modo de laboratorio, experimentando con las técnicas y los sonidos. A partir de estos ejercicios, comenzaban las series de improvisaciones que fueron produciéndose con los temas propuestos para cada sesión, y con distintas agrupaciones de instrumentos,

desde improvisación en solitario a improvisaciones colectivas con dúos, tríos, cuartetos, incluyendo improvisaciones entre todo el grupo. Tras cada una de las improvisaciones se abría un intenso debate o momento de reflexión compartida, que supuso un pilar esencial en la comprensión del propio proceso de aprendizaje. No obstante, en la acción se hicieron ajustes sobre la misma en función del desarrollo de la propia sesión, siempre teniendo como meta activar un proceso metacognitivo de los alumnos. La estructura del taller es la siguiente:

SESIÓN	OBJETIVOS
1. Atención a los sonidos.	Activar la atención focalizada en los sonidos a través de la escucha activa.
2. Paisajes sonoros.	Analizar los sonidos del entorno y reflexionar acerca de su utilización con una función expresiva.
3. Música descriptiva: poner música a imágenes.	Activar la atención focalizada sobre en uno mismo (la interpretación propia) y sobre un elemento concreto (seguir a otro músico). Relacionar el contenido emotivo que subyace a una imagen con la expresión musical.
4. La interpretación solista. Música a una narración o historia.	Fomentar el autoconocimiento. Elaborar un discurso musical coherente con la secuencia de hechos narrados.
5. <i>Soundpainting</i> : improvisación con conducción.	Adquirir una conciencia corporal que favorezca la interpretación musical. Reflexionar sobre la libre creación y la conducción/dirección.
6. Improvisación con pautas.	Favorecer el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, así como de trabajo en equipo y colaborativo. Crear piezas musicales coherentes en formatos colectivos.
7. Improvisación temática: el silencio.	Reflexionar sobre la utilización del silencio en la música como recurso expresivo.
8. Partituras gráficas.	Analizar el uso de las partituras en la interpretación del músico. Comprender la dificultad de codificar en signos los sonidos y la expresión.
9. Desarrollo imitativo.	Entrenar la atención focalizada y la escucha activa.
10. Improvisación libre en conjunto orquestal.	Reflexionar sobre la libertad y la responsabilidad en la improvisación colectiva. Fomentar la toma de decisiones.

La muestra

Los sujetos que formaron parte del taller de improvisación —que se llevó a cabo entre los meses de enero, febrero y marzo de 2018— eran alumnos de dos conservatorios profesionales y uno superior de Madrid. Para la selección de la muestra se siguieron los siguientes criterios de inclusión:

- Que tuvieran disponibilidad de horario para asistir a las sesiones grupales.
- Sujetos sin experiencia con la improvisación libre.
- Con formación musical previa de como mínimo 5 años, que les permita haber adquirido una cierta competencia musical.
- Alumnos de conservatorio profesional/superior de música de cualquier especialidad.

En este trabajo, el tamaño de la muestra era necesariamente bajo puesto que la intervención que se llevaría a cabo requería no más de 15 alumnos para que se pudieran gestionar correctamente las prácticas musicales, siguiendo las pautas propuestas por Alonso⁴⁶⁵. Finalmente, la muestra fue N=10.

VARIABLES

Variable independiente (de control): Intervención (sesiones de improvisación).

Variables dependientes:

- Subescalas del cuestionario MSLQ: Orientación a meta intrínseca, orientación a meta extrínseca, valor de la tarea, creencias sobre el control del aprendizaje, autoeficacia, ansiedad, ensayo, elaboración, pensamiento crítico, organización, autorregulación, tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre iguales, búsqueda de ayuda.
- Categorías de observación del análisis de las entrevistas: trabajo colaborativo, procesos cognitivos, pensamientos/construcciones mentales, miedos, gestión emocional, gestión del estudio, autoconcepto y aspectos musicales e instrumentales.

⁴⁶⁵ Chefa Alonso, *Improvisación libre: la composición en movimiento*, Pontevedra: Dos Acordes, 2008.

Instrumento

El cuestionario MSLQ

Para la recogida de datos se utilizó el cuestionario MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*)⁴⁶⁶, adaptado y validado por Burgos Castillo y Sánchez Abarca⁴⁶⁷.

El cuestionario MSLQ mide (1) procesos cognitivos y metacognitivos, acerca de las estrategias de aprendizaje que los alumnos despliegan durante el proceso de adquisición y construcción del conocimiento, y (2) cuestiones psicoafectivas, como la motivación o el locus de control. La estructura del instrumento está compuesta por dos escalas: de motivación y de estrategias de aprendizaje. La escala de motivación, que se constituye en base a tres componentes (valoración, expectativas, afectivo), está compuesto de 31 ítems. Por su parte, la escala de estrategias de aprendizaje está dividida en dos componentes: estrategias cognitivas y metacognitivas, y estrategias de gestión de recursos. El primero de ellos se compone de 31 ítems mientras que el segundo contiene 19 ítems. Todos los ítems están repartidos de forma aleatoria. En total hay 81 ítems.

La entrevista individual semiestructurada

Para conocer la opinión de los sujetos sobre la intervención, como herramienta didáctica, durante el taller se realizaron debates y entrevistas individuales semiestructuradas una vez finalizado el mismo. El contenido que se recogió en esos momentos resultó tan interesante que se decidió, a posteriori, hacer un análisis del contenido de las entrevistas.

La estructura inicial de la entrevista contenía un total de siete preguntas a las que, finalmente se sumaron otras cinco —a partir de la pregunta ocho— que surgieron de las mismas conversaciones con los sujetos. La estructura definitiva de la entrevista:

⁴⁶⁶ Paul Pintrich, David Smith, Teresa Duncan y Wilbert McKeachie, *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, 1991.

⁴⁶⁷ Eric Burgos Castillo y Paulina Sanchez Abarca, Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ). Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile, 2012.

1. ¿Qué te ha parecido el taller?
2. ¿Qué cosas crees que te ha aportado?
3. ¿Has descubierto algo de ti mismo que no sabías?
4. ¿Cuál crees que es la mayor aportación de la improvisación libre para un músico?
5. ¿Consideras a la improvisación libre una herramienta válida para el aprendizaje musical?
6. De todas las cosas que hemos hecho, ¿cuál es, para ti, la más importante para un músico?
7. ¿Recomendarías la práctica habitual de la improvisación libre a tus compañeros del conservatorio? ¿Por qué?
8. Respecto al concierto del final del taller, ¿qué tal la experiencia, antes, durante y después del concierto?
9. ¿Has notado que hayas modificado algo en tu manera de estudiar?
10. ¿Has notado diferencias en las audiciones o conciertos que hayas tenido posteriores al taller, con respecto a las anteriores?
11. ¿Crees que las cosas que te ha aportado el taller tienen impacto en otros aspectos de tu vida que no sean solo estrictamente musicales?
12. ¿Trabajas ahora con la partitura igual que antes?

PROCEDIMIENTO

El diseño de la investigación se basó en un pre-post con intervención. Se aplicó el cuestionario MSLQ antes de la intervención, en la primera semana de enero de 2018, para tener un registro de la situación inicial de los participantes. Posteriormente se realizó la intervención, que consistió en el taller de improvisación realizado a lo largo de diez sesiones, de una duración de dos horas por sesión, y que se desarrolló a lo largo de dos meses y medio. Transcurridos tres meses desde la aplicación del primer cuestionario, y finalizado el taller de improvisación, en la última semana de marzo de 2018, se vuelve a aplicar el cuestionario, para comprobar si ha habido cambios respecto a la medida inicial.

Para acometer el análisis estadístico se utilizó el programa estadístico *SPSS* versión V19 y se realizó la prueba de *Wilcoxon* para comprobar los rangos de medias de dos muestras relacionadas, con la intención de ver si en los sujetos se producen cambios entre la primera y la segunda aplicación, determinando si la intervención supuso cambios en ellos en los aspectos estudiados. También se realizó una distribución de frecuencias por cada ítem, comparando su pre y su post, para conocer cuáles eran los ítems con mayor cambio entre ambas aplicaciones.

Por otra parte, se decidió analizar el contenido de las entrevistas individuales que se realizaron dos semanas después de la finalización del taller, que tenían como objetivo recoger las valoraciones de los sujetos acerca de la intervención.

Se utilizó un método inductivo para el análisis de datos donde las variables de estudio son todas las categorías y subcategorías que emergieron del texto, por tanto, las categorías no estaban previstas inicialmente pues fueron surgiendo del propio análisis. En primer lugar, se transcribieron todas las entrevistas para, posteriormente, realizar el proceso de codificación a través del software para el análisis cualitativo *Atlas.ti* (Versión 8.4.4). Tras el análisis surgieron 42 códigos (nivel 3 de análisis) que fueron agrupados en forma de redes semánticas (categorías: nivel 2 de análisis), estableciendo así ocho categorías: trabajo colaborativo, procesos cognitivos, pensamientos/construcciones mentales, miedos, gestión emocional, gestión del estudio, autoconcepto y aspectos musicales e instrumentales. El nivel más molar del análisis lo representan las preguntas de la entrevista.

RESULTADOS DEL MSLQ

Se realizaron análisis descriptivos por ítems, por componente, por subescala y por escalas. En primer lugar, se abordó el análisis más general, que es el referente a los ítems, para observar en cuáles se producían los mayores cambios y cuáles no implicaban ningún cambio tras la segunda aplicación del instrumento. Cada ítem fue comparado con su pre y su post entre las respuestas de todos los sujetos, para comprobar qué ítems eran los más valorados y cuáles menos (el que representó mayores cambios fue el ítem 36, perteneciente a la subescala «Autorregulación»).

Después se abordó el análisis por componente. Observando las puntuaciones obtenidas a través del *SPSS* con la prueba *Wilcoxon* por componente (Tabla 1), se comprobó que el mayor cambio, que además se produjo en positivo, era el perteneciente a la subescala «Ansiedad», del componente *Afectivo*. Posteriormente, se realizó el análisis de las subescalas de cada componente.

Observando los resultados que arrojaron las subescalas con los valores de la primera medición se estableció un perfil de los sujetos antes de comenzar la intervención. Este perfil nos muestra un alumnado con motivación intrínseca alta, que da un gran valor a las tareas que realiza, con un locus de control interno, es decir, considera que el control del éxito y logro de sus tareas depende de ellos y no de factores externos, y con una buena autoeficacia percibida (se consideran competentes en sus tareas). También muestran altos niveles de ansiedad. Además, abordando el componente *Estrategias cognitivas y metacognitivas*, en el perfil inicial de los participantes ya presentan un alto nivel en cuanto a elaboración. Siguiendo con la descripción del perfil de alumnado, respecto a la autorregulación, los sujetos parten de una posición relativamente buena, es decir, es un alumnado que presenta buenos niveles de autorregulación.

Observando las respuestas dadas por los sujetos a la subescala «Elaboración», se contemplan pocos cambios, al menos, poco significativos, entre las dos mediciones. Lo mismo sucede con la subescala «Ensayo»; no obstante, se observa que los sujetos, antes de la intervención, manifiestan un tipo de estudio basado en la repetición mientras que, tras la misma, modifican esta práctica, lo cual es más propio de un enfoque constructivista del aprendizaje⁴⁶⁸.

Por último, se abordó el análisis descriptivo de cada subescala perteneciente al componente *Estrategias de gestión de recursos*. En dos subescalas —«Regulación del esfuerzo» y «Tiempo y ambiente de estudio»— no se registran cambios tras la intervención (que, de nuevo, muestran un perfil de alumnado dotado de buenas estrategias para gestionar su estudio), mientras que en «Búsqueda de ayuda» y, sobre todo, en «Aprendizaje entre iguales» se produce una mejora significativa respecto a la situación inicial de los sujetos. Por su parte, respecto a la «Búsqueda de ayuda»,

⁴⁶⁸ Juan Ignacio Pozo, Alfredo Bautista y José Antonio Torrado, El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 1(20) (2008), pp. 5-15.

aunque la diferencia es pequeña entre ambas mediciones, sí es interesante en tanto en cuanto marca una tendencia.

Finalmente, se realiza el análisis por escala: escala de motivación y escala de estrategias de aprendizaje.

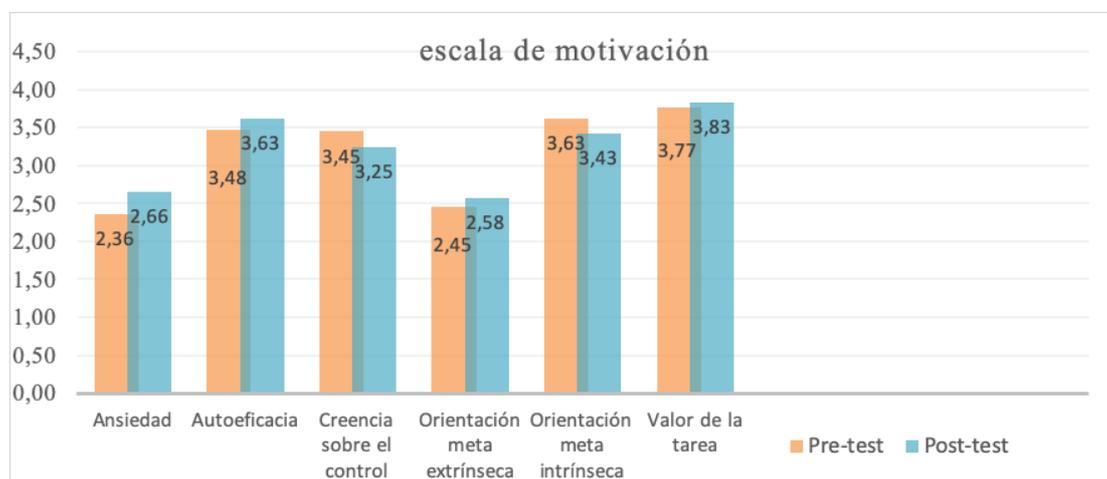


Fig. 1. Resultados del análisis de la escala de motivación y sus subescalas.

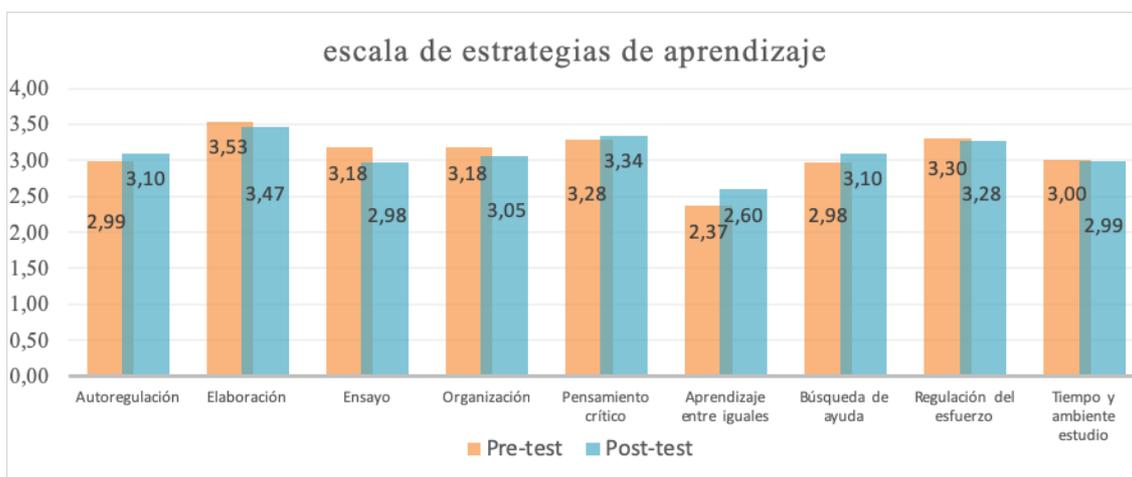


Fig. 2. Resultados del análisis de la escala de estrategias de aprendizaje y sus subescalas.

Componentes

	Valoración	
	Pre-test	Post-test
Orientación meta extrínseca	2,45	2,58
Orientación meta intrínseca	3,63	3,43
Valor de la tarea	3,77	3,83

	Expectativas	
	Pre-test	Post-test
Autoeficacia	3,48	3,63
Creencia sobre el control	3,45	3,25

	Afectivo	
	Pre-test	Post-test
Ansiedad	2,36	2,66

Estrategias de gestión de recursos

	Pre-test	Post-test
Aprendizaje entre iguales	2,37	2,60
Búsqueda de ayuda	2,98	3,10
Regulación del esfuerzo	3,30	3,28
Tiempo y ambiente estudio	3	2,9875

Estrategias cognitivas y Metacognitivas

	Pre-test	Post-test
Autoregulación	2,99	3,10
Elaboración	3,53	3,47
Ensayo	3,18	2,98
Organización	3,175	3,05
Pensamiento crítico	3,28	3,34

Tabla 1. Resultados del análisis por componente del MSLQ.

Las subescalas «Pensamiento Crítico» y «Autorregulación» son las que presentan mayores cambios en positivo (mejoran respecto a la medición inicial) del componente *Estrategias cognitiva y metacognitivas*. Los resultados del análisis de la escala de motivación, presentados en la Figura 1, indican que el mayor cambio en positivo lo

refleja la subescala «Ansiedad». También se muestra un cambio significativo en positivo en la subescala «Autoeficacia».

En la escala de estrategias de aprendizaje (Figura 2) destaca como la subescala con mayor cambio en positivo «Aprendizaje entre iguales». Aunque también obtienen mejores resultados en la segunda medición las subescalas de «Autorregulación», «Pensamiento crítico» y «Búsqueda de ayudas».

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LAS ENTREVISTAS

En primer lugar, se abordó el análisis por pregunta, comparando las respuestas dadas a cada pregunta por todos los sujetos de la investigación. En las respuestas recogidas observamos hacia dónde han dirigido su atención los sujetos, es decir, qué aspectos les han parecido relevantes y destacables de la intervención, los cuales se convirtieron en las categorías y códigos de análisis. Cada respuesta se organizó en torno a códigos que fueron agrupándose, posteriormente, en redes semánticas o categorías.

En la Figura 4 se recogen el número absoluto de citas que obtiene cada uno de los códigos de las respuestas entre todas las preguntas. La aparición de cada uno de ellos representa los aspectos que han valorado los sujetos de la intervención y, por tanto, todos son significativos a la hora de evaluar la intervención. Al agrupar los códigos en categorías (Figura 3) se perciben con mayor claridad los aspectos que los sujetos han considerado de mayor valor de la intervención y que, principalmente, están vinculados a la gestión emocional y a aspectos psicológicos.



Fig. 3. Resultados del análisis del contenido de las entrevistas. Categorías.

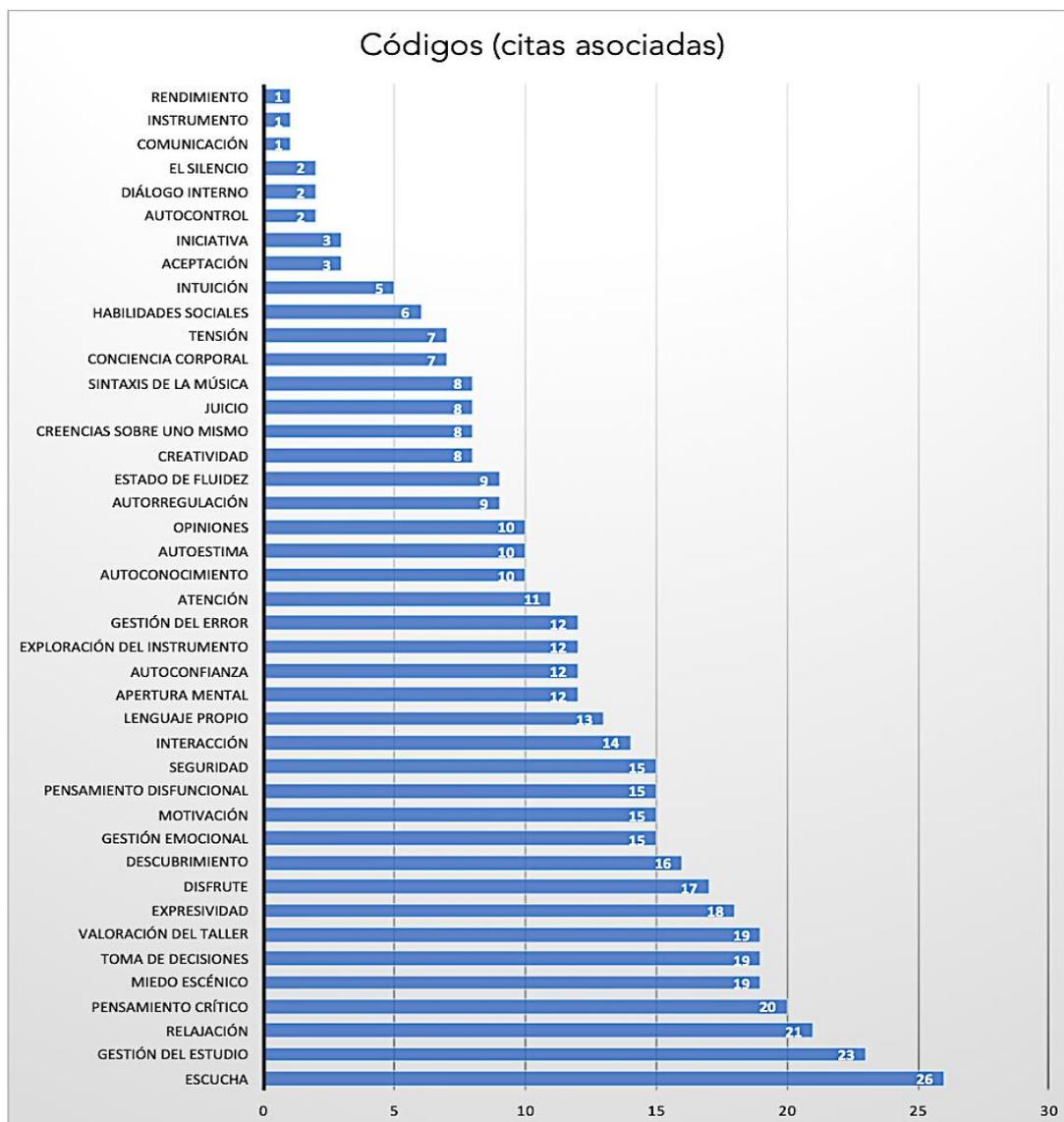


Fig. 4. Resultados del análisis del contenido de las entrevistas. Codificación.

Respecto a los resultados obtenidos en el análisis por categoría se observa la tendencia clara de estos a ofrecer respuestas relacionadas con la gestión emocional, puesto que es la categoría que ha obtenido una mayor representación en las respuestas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio ha puesto de manifiesto que cuando los alumnos abandonan el foco de atención sobre la partitura y la centran sobre sí mismos logran rebajar sus niveles de ansiedad escénica, activan mecanismos atencionales que facilitan la escucha activa, la

eliminación de pensamientos intrusos, aumenta la relajación y la sensación de disfrute. Las mediciones de los sujetos en el pretest y el postest muestran que la intervención ha tenido impacto en cuatro aspectos fundamentalmente: la ansiedad, la autoeficacia, la autorregulación y el aprendizaje entre iguales. Respecto a los datos revelados por la entrevista se observa que las cuestiones relativas a la gestión emocional son aquellas a las que más valor han dado los sujetos, así como procesos cognitivos como la gestión del estudio, el pensamiento crítico o la escucha.

Al observar los resultados que señalan a los factores emocionales como aquellos que han representado mayor cambio tras la intervención, consideramos que ésta ha sido útil precisamente para aquello de lo que adolece el sistema de enseñanzas regladas de música. Como exponen muchos autores⁴⁶⁹, las prácticas docentes en las aulas de los conservatorios tienen unas consecuencias de alto coste emocional para los alumnos (ansiedad, estrés, baja percepción de eficacia, pobre autoestima...) que, en muchos casos, da lugar a la deserción de los estudios⁴⁷⁰.

Otro aspecto muy valorado por los sujetos en las entrevistas tiene que ver con la toma de decisiones, el desarrollo de un lenguaje propio y la expresividad con el instrumento, algo que concuerda con lo expuesto por Matthews⁴⁷¹ quien defiende que «para el libre improvisador el desarrollo de la técnica instrumental coincide con el lenguaje musical», lo que le lleva a explorar con el instrumento más allá de los límites conocidos e impuestos por la tradición. Esta búsqueda con el instrumento lleva a los improvisadores a construir nuevas relaciones con él. En este sentido, la improvisación

⁴⁶⁹ Orlando Musumeci, *Hacia una educación...*, 2002; José Antonio Torrado, Amalia Casas-Mas y Juan Ignacio Pozo, *Cultures in music education: Learning to play an instrument. Estudios de Psicología*, 26(2), (2005), pp. 259-169; José Antonio Torrado y Juan Ignacio Pozo, *Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música*. En Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María Puy Pérez Echevarría, Elena Martín, & Montserrat De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, pp. 205-230; Juan Ignacio Pozo, Alfredo Bautista y José Antonio Torrado, *El aprendizaje y la enseñanza de la...*, 2008; Peter Dunbar-Hall y Kathryn Wemyss, *The effects of the study of popular music on music education. International Journal of Music Education*, (2000), pp. 22-34; John Sloboda, *Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit? Music Education Research*, 3 (2), (2001), pp. 243-253; Keith Swanwick, *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 2003; Lucía H Torres, Guillermo J. Manjon y Oswaldo Quiles, *L. Ansiedad escénica musical en alumnos de flauta travesera de conservatorio. Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), (2015). pp. 169-181.

⁴⁷⁰ Ana García-Dantas, Juan González y Francisco González, *Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), (2014), pp. 39-44.

⁴⁷¹ Wade Matthews, *Improvisando. La libre creación musical*. Madrid: Turner Música, 2012, p.133.

libre puede ayudar a mejorar la relación de los músicos con su instrumento, puesto que, a pesar de la cantidad de años que pasan con él, la relación que mantienen, en ocasiones, resulta negativa debido a la alta demanda del virtuosismo como método de aprendizaje⁴⁷². Además, en la improvisación libre la técnica instrumental se construye por necesidad y está siempre al servicio de la expresión musical.

Asimismo, los sujetos también estimaron como valores importantes dos dimensiones relacionadas con el autoconcepto: la capacidad de cuestionar las creencias sobre uno mismo y el autoconocimiento —lo cual repercute también en el establecimiento de un lenguaje musical propio, más genuino y legítimo—. Como señala Alonso⁴⁷³ la improvisación libre representa un contexto muy favorable para el autoconocimiento, e invita a que la improvisación se utilice al comienzo de los estudios musicales como medio de aprendizaje porque fomenta competencias no solo musicales, sino intra e interpersonales. Y, precisamente, apuntando en esta línea, los sujetos de la investigación también consideraron muy importante la interacción entre los músicos y valoraron que el taller promovió el trabajo colaborativo. Este es, de hecho, uno de los aspectos en el que puntuaron más bajo en la medición inicial del MSLQ y que mayor cambio representó en el postest.

Dos dimensiones que también han recibido un gran impacto por la intervención, según muestran los resultados, son la escucha y la creatividad. Los sujetos manifiestan la facilidad de “dejarse llevar”—haciendo alusión al estado de fluidez⁴⁷⁴— cuando estaban improvisando, lo que les permitía conectar con el conocimiento intuitivo y focalizar su atención en lo que escuchaban. Luego, según se extrae de los resultados de este trabajo, el uso de la improvisación libre puede promover un tipo de aprendizaje constructivo y encarnado⁴⁷⁵ que ponga en valor el conocimiento implícito de los alumnos y promoviendo, asimismo, una mayor conciencia corporal.

Además, el taller de improvisación libre puede representar el contexto más apropiado

⁴⁷² Guillermo Dalia, *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica, 2008.

⁴⁷³ Chela Alonso, *Improvisación libre: la composición en movimiento*. Pontevedra: Dos Acordes, 2008.

⁴⁷⁴ Mihály Csikszentmihalyi, *Aprender a fluir*. Barcelona: Editorial Kairós, 1998.

⁴⁷⁵ Juan Ignacio Pozo, *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial, 2008; Guy Claxton, *Inteligencia corporal: Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*. Barcelona: Plataforma editorial, 2016; Antonio Damasio, *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Ediciones Destino, 2011.

para trabajar la creatividad en los conservatorios. Como señala López Martínez⁴⁷⁶, la promoción de la creatividad requiere un esfuerzo específico a través de programas y metodologías dedicados a dicho fin, por lo que consideramos que la improvisación libre podría configurarse como un programa dedicado a su fomento de manera sistemática y concienzuda.

Tras el análisis e interpretación de los resultados concluimos que el taller de improvisación libre, siguiendo la metodología y la planificación propuesta, supuso una valiosa herramienta de aprendizaje para los sujetos, todos ellos con formación clásica. Estos resultados avalan la propuesta que hacemos de implementar en los conservatorios el modelo de intervención propuesto, basado en la improvisación libre, bien a través de las aulas de instrumento, bien a través de asignaturas específicas, para lograr que los alumnos centren su foco sobre sí mismos. Para estudios posteriores sería interesante analizar si los sujetos logran mantener el foco sobre sí mismos cuando interpretan una partitura, tras un entrenamiento con la improvisación libre.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAN, Veronika y JUSTEL, Nadia. La Improvisación Musical. Una Mirada Compartida entre la Musicoterapia y las Neurociencias. *Psicogente*, 18 (34) (2015), pp. 372-384.

<https://search.proquest.com/openview/598e559a110120ee48ed35c9d4981cf9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042894> (Consultado el 9-03-2021)

ALONSO, Chefa. *Improvisación libre: la composición en movimiento*. Pontevedra: Dos Acordes, 2008.

ASPRILLA, Ligia Ivette. Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula*, 21 (2015) pp. 63-83.

<https://revistas.usal.es//index.php/0214-3402/article/view/aula2015216383>
(Consultado el 9-03-2021) DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2015216383>

AZZARA, Christopher D. Audiation-Based Improvisation Techniques and Elementary

⁴⁷⁶ Olivia López Martínez, Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, (2008), pp. 61-75.

- Instrumental Students' Music Achievement. *Journal of Research in Music Education*, 4(41) (1993) pp. 328–342. <https://doi.org/10.2307/3345508> (Consultado el 9-03-2021)
- BRUSCIA, Kenneth E. *Musicoterapia. Métodos y prácticas*. México: Editorial Pax México, 1998.
- BURGOS CASTILLO, Eric y SANCHEZ ABARCA, Paulina. Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ). Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile, 2012.
<http://repopib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1544> (Consultado el 9-03-2021)
- CAMPBEL, Patricia shehan. Learning to improvise music, improvising to learn music. En Gabriel Solis y Bruno Nettl, *Musical improvisation: Art, Education, and Society*. Illinois, EEUU: University of Illinois Press, 2009, pp. 119-142.
- CASAS-MAS, Amalia. Culturas del aprendizaje musical: Concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en clásico, flamenco y jazz. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, 2013.
- CLAXTON, Guy. *Inteligencia corporal: Por qué tu mente necesita el cuerpo mucho más de lo que piensa*. Barcelona: Plataforma editorial, 2016.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihály. *Aprender a fluir*. Barcelona: Editorial Kairós, 1998.
- DALIA, Guillermo. *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica, 2008.
- DAMASIO, Antonio. *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Ediciones Destino, 2011.
- DESPRÉS, Jean-Philippe y DUBÉ, Francis. Marco conceptual para ayudar al maestro de instrumento a integrar la improvisación musical en su práctica pedagógica. *Revista Internacional de Educación Musical* (2), (2014), pp. 24-35.
- DUNBAR-HALL, Peter y WEMYSS, Kathryn. The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, (2000), pp. 22-34. <https://doi.org/10.1177/025576140003600104> (Consultado el 9-03-2021)

GARCIA COLLAZOS, Juan. Desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada en el entorno de conservatorios profesionales de música de aragón. Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza, 2019.

GARCÍA-DANTAS, Ana, GONZÁLEZ, Juan, y GONZÁLEZ, Francisco. Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), (2014), pp. 39-44. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v14n1/art04.pdf> (Consultado el 9-03-2021)

HIGGINS, Lee y MANTIE, Rogers. Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 2 (100), (2013), pp. 38-44.

<https://doi.org/10.1177/0027432113498097> (Consultado el 9-03-2021)

KOUTSOUPIDOU, Theano, y HARGREAVES, David. An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music.

Psychology of Music, 37(3), (2009), pp. 251-278.

<https://doi.org/10.1177/0305735608097246>

LÓPEZ MARTÍNEZ, Olivia Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, (2008), pp. 61 - 75. Disponible en:

<http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/454>

MATTHEWS, Wade. *Improvisando. La libre creación musical*. Madrid: Turner Música, 2012.

MUSUMECI, Orlando. Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM, 2002. Disponible en: <http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/Orlando%20Musumeci%20-%20Hacia%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20conservatorio%20humanamente%20compatible.pdf>

NACHMANOVITCH, Stephen. *Free Play: La improvisación en la vida y en el arte*.

Buenos Aires: Paidós, 2004.

PÉREZ VILLÁN, Isis. Análisis de los métodos de iniciación a la improvisación en el piano en el contexto educativo de las enseñanzas. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid, 2015. Disponible en:

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=TPmHG5Rzzrg%3D>

PINTRICH, Paul, SMITH, David, DUNCAN, Teresa, y MCKEACHIE, Wilbert. A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, 1991.

POZO, Juan Ignacio, BAUTISTA, Alfredo y TORRADO, José Antonio. El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 1(20) (2008), pp. 5-15.

<https://doi.org/10.1174/113564008783781495>

POZO, Juan Ignacio, TORRADO, José Antonio y PEREZ-ECHEVERRIA, María Puy. Aprendiendo a interpretar música por medio del Smartphone: la explicitación y reconstrucción de las representaciones encarnadas. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (2019), pp. 237-260. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi89.3811>

POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial, 2008.

PRESSING, Jeff. Improvisation: Methods and models. En J. Sloboda, *Generative processes in music*. Oxford: Clarendon Press, 1988, pp. 129-178.

SLOBODA, John. Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit? . *Music Education Research*, 3(2), (2001), pp. 243-253.

<https://doi.org/10.1080/14613800120089287>

SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 2003.

TAFURI, Johannella. Improvisación musical y creatividad. Investigaciones y fundamentos teóricos. En *Creatividad en educación musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007, pp. 37-46.

TAFURI, Johannella, BALDI, Gabriela, y CATERINA, Roberto. Beginnings and endings in the musical improvisations of children aged 7 to 10 years. *Musicae Scientiae*,

7(1_suppl), (2003), pp. 157-174. <https://doi.org/10.1177/10298649040070S108>

TORRADO, José Antonio, CASAS-MAS, Amalia, y POZO, Juan Ignacio. Cultures in music education: Learning to play an instrument. *Estudios de Psicología*, 26(2), (2005), pp. 259-169.

TORRADO, José Antonio, y POZO, Juan Ignacio. Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María Puy Pérez Echevarría, Elena Martín, & Montserrat De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, pp. 205-230.

TORRADO, José Antonio. Las concepciones de profesores de instrumento sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales. Madrid: Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, 2003. Disponible en:
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/6331>

TORRES, Lucía H., MANJON, Guillermo J., y QUILES, Oswaldo. L. Ansiedad escénica musical en alumnos de flauta travesera de conservatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 32 (2), (2015). pp. 169-181. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/2430/243045364007.pdf>

WEBSTER, Peter R. Creative thinking in music: Advancing a model. En *Creativity and music education*. Toronto: Canadian Music Educator's Association, 2002, pp. 16-34.

WERNER, Kenny. *Effortless mastery. Liberating the master musician within*. Jamey Aebersold Jazz, 1996.