

TEMA _____

Principios de improvisación en el instrumento: recursos, materiales y procedimientos. La improvisación dirigida o libre. Uso de nuevos lenguajes y notaciones en la improvisación.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.
2. DEFINICIÓN Y TIPOS DE IMPROVISACIÓN MUSICAL. LA IMPROVISACIÓN DIRIGIDA Y LIBRE.
3. LAS APORTACIONES DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO.
4. PRESENCIA DE LA IMPROVISACIÓN EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA
5. LA IMPROVISACIÓN MUSICAL EN LA CLASE DE INSTRUMENTO: METODOLOGÍA, ACTIVIDADES, RECURSOS, MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS.
6. LA IMPROVISACIÓN EN EL JAZZ.
7. USO DE NUEVOS LENGUAJES Y NOTACIONES EN LA IMPROVISACIÓN.
 - 7.1. LAS NUEVAS FORMAS DE NOTACIÓN: EL CIFRADO ARMÓNICO EN EL JAZZ.
 - 7.2. LA NOTACIÓN CONTEMPORÁNEA
8. CONCLUSIONES.
9. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN.

Las metodologías basadas en la improvisación musical constituyen un instrumento excepcional para el desarrollo de la creatividad en el aula y favorecer la educación integral del alumnado.

Por otra parte, en el terreno de la interpretación profesional, es una técnica obligada para la formación del intérprete de jazz y como expresamos en este trabajo, la improvisación musical ha existido también en la música clásica desde prácticamente sus inicios.

Así pues, el enfoque que hemos aplicado al desarrollo de este tema, ha tenido en cuenta esta doble vertiente. Por nuestra parte, nos parece que el enunciado del tema es incompleto y algunos de sus puntos no reflejan la importancia de la improvisación en los centros de educación musical actuales. Por ello, hemos decidido incorporar nuevos epígrafes, manteniendo el texto integral del enunciado para evitar problemas a los opositores.

El tema pues queda estructurado en 9 apartados. El segundo de ellos pretende definir el concepto de improvisación y establecer algunas de sus modalidades. El tercer apartado expresa los beneficios que suponen para el alumnado el desarrollo de esta práctica de manera habitual en los conservatorios. El cuarto apartado hace una descripción de la improvisación en la historia de la música para comprobar que no está presente únicamente en el jazz; algunos de los compositores más grandes de la música clásica eran también grandes improvisadores.

El apartado cinco pretende demostrar los grandes beneficios y las grandes posibilidades que ofrece la improvisación musical al profesor de instrumento de cualquier conservatorio y cómo podemos incorporar esta metodología para mejorar la formación del intérprete clásico. Por ello, es obligado hacer una referencia al profesor Emilio Molina y las metodologías diseñadas por él mismo para aplicar esta técnica en nuestros conservatorios de música.

Finalmente, los apartados seis y siete describen con más detalle la práctica de la improvisación en el jazz y cuáles son los elementos fundamentales para los futuros profesionales de esta corriente musical.

Como ya hemos expresado, consideramos que el enunciado del tema está pensado más para intérpretes de instrumentos polifónicos que los de viento madera pero como es un asunto que no podemos modificar nosotros, hemos decidido hacer las ampliaciones pertinentes para tratar en su justa profundidad y extensión este aspecto fascinante y actual de la educación musical y la práctica instrumental.

2. DEFINICIÓN Y TIPOS DE IMPROVISACIÓN MUSICAL.

Violeta Hemsy de Gaínza (1983, p.11) define a la improvisación musical como aquella “*ejecución sonora instantánea producida por un individuo o grupo de individuos que abarca desde la libertad total, hasta la sujeción a pautas estrictas, desde la situación espontánea hasta la participación de la conciencia mental*”.

Pasqual Pastor (1997) define la improvisación musical como “*la forma que mejor representa el juego simbólico sonoro, al igual que el juego, nace de la curiosidad manipuladora sobre la sonoridad de los instrumentos musicales en la búsqueda de significatividad*”.

La improvisación musical es una actividad proyectiva que puede definirse como toda ejecución musical espontánea producida por un individuo o grupo. El término “improvisación” designa tanto a la actividad misma como a su producto.

El profesor **Emilio Molina**, una de las máximas autoridades en nuestro país de la enseñanza de la improvisación en los conservatorios de música, define a la improvisación como “*la herramienta que nos ayuda a desarrollar la capacidad de hablar música libremente y, convenientemente orientada, permite al músico convertirse en un colaborador del compositor que controla y dirige el desarrollo de sus ideas musicales. La improvisación nos ayuda por una parte a interiorizar las reglas que rigen un determinado sistema musical y por otra a trasmisir, mediante el instrumento de cada cual, la expresión de nuestra sensibilidad. Los recursos que nos aporta la improvisación se derivan de un tratamiento metodológico consciente y estratificado que tiene en cuenta la forma, la melodía, la armonía y la textura*”.

Según la finalidad con que son empleados, Violeta Hemsy de Gainza establece una clasificación de tres tipos de improvisación:

1. **La improvisación recreativa:** la actividad placentera del músico aficionado.
2. **La improvisación profesional:** la actividad especializada del músico profesional (jazz, música pop, etc.).
3. **La improvisación educativa:** la técnica didáctica aplicada por los pedagogos y profesores en los distintos niveles del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Según los recursos musicales empleados, podemos dividir la improvisación en dos tipos:

1. **Improvisación dirigida:** es aquella que sigue algunas pautas previamente establecidas que guían el proceso improvisatorio, o parte de algunos esquemas musicales dados sobre los cuales hay que ajustar la nueva creación. Este tipo de improvisación se sirve de consignas que parten del propio lenguaje musical y marcan pautas rítmicas, melódicas o armónicas para seguir. Las directrices suelen ser del tipo pregunta-respuesta, realizar variaciones sobre un tema

dado, ornamentar una melodía preexistente o armonizar un bajo cifrado. En este tipo de improvisación se pide también la adecuación al estilo musical correspondiente.

2. **Improvisación libre:** no se basa en supuestos pre establecidos sino que inicia el proceso de improvisación desde la creatividad del propio individuo, que puede servirse de todos los recursos instrumentales y musicales que tiene a su alcance. En algunas ocasiones también se considera improvisación libre la que se realiza dentro de un marco musical establecido pero que puede realizarse con libertad de inventiva melódica, como la que se da en algunos estilos del jazz o flamenco. Como recurso pedagógico, este tipo de improvisación ha sido ampliamente explotado en la música contemporánea.

A pesar de las diferencias, los dos tipos de improvisación, la dirigida y la libre, tienen un alto valor pedagógico que debe aprovecharse en el aula. Cada una cumple finalidades distintas y se emplea en distintos tipos de contextos y estilos musicales. Por ello, para tener una experiencia completa del hecho improvisatorio, los alumnos deben tomar contacto en la clase de instrumento con ambas modalidades.

Así pues y con ánimo de enfocar adecuadamente este trabajo, podemos afirmar que la improvisación musical es una técnica ampliamente aceptada que desarrolla la creatividad en los seres humanos y por ello contribuye eficazmente a su formación integral.

La práctica de la improvisación es una constante en la asignatura de Música en las enseñanzas generales y han sido este colectivo profesional quién ha sistematizado sus ventajas y las diferentes metodologías.

Sin embargo, a lo largo de su historia, en los conservatorios de música la enseñanza/aprendizaje de la improvisación musical no ha tenido demasiada aceptación. Esto es incomprendible, pues la improvisación musical es inherente a la música y está presente en la música culta en todas las épocas históricas desde la Edad Media hasta el momento actual.

Pero afortunadamente, la situación ha cambiado desde hace algunas décadas. Las recientes reformas del sistema educativo y sus innovaciones curriculares han introducido la creatividad y la improvisación en los currículos oficiales de las enseñanzas de música especializadas. A modo de ejemplo, encontramos el siguiente objetivo específico en el Real Decreto 1577/2006 que fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música en nuestro país:

“Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.”

En los planes de estudio actuales de nuestros conservatorios podemos observar asignaturas optativas de improvisación musical que muestran una preocupación pedagógica y didáctica del profesorado de los conservatorios por esta cuestión. En

todo caso y según nuestra opinión está pendiente la generalización de la enseñanza de la improvisación con metodologías adecuadas desde la asignatura de Instrumento como un contenido necesario cuya superación consigue la madurez interpretativa de los futuros profesionales de la música. La formación del intérprete no puede descuidar los procesos creativos y debe incorporar a su capacidad de "hablar musicalmente".

3. LAS APORTACIONES DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO.

Como ya hemos expresado anteriormente, desde mediados del siglo pasado los pedagogos más influyentes han establecido con claridad las ventajas de la práctica de la improvisación musical para la formación integral del individuo y también para la formación musical de todo el alumnado incluido, claro está, los futuros profesionales de la música. Uno de los objetivos básicos de la educación musical consiste en estimular las posibilidades de comunicación y de expresión, con el fin de permitir el desarrollo social, cognitivo y psicomotor de las personas; es decir la música es un lenguaje excelente para propiciar este crecimiento integral.

Cuando somos capaces de enseñar la música mediante la improvisación, se potencia la **originalidad y la espontaneidad** innatas del alumnado. La improvisación musical se convierte en un elemento didáctico de gran importancia para el **desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor** que permite extender sus beneficios a todas las áreas del currículo mediante actividades lúdicas que facilitan el aprendizaje a los estudiantes.

La improvisación musical además, permite expresar los sentimientos de cada alumno/a, dinamiza su nivel cognitivo y la **psicomotricidad**. También potencia la **identidad y autonomía personal**.

En palabras de **Pep Alsina**: "*Hacer música mediante la improvisación (juego de manipulación sonora, expresión vocal, rítmica, movimiento o escucha consciente), implica la intervención del cuerpo entero, el equilibrio, la coordinación audio-viso-corporal y el establecimiento de combinaciones espacio- temporales.*" (Alsina, 1999, p.6).

Finalmente **Consuelo Arguedas Quesada** nos dice que: "*Al integrar la improvisación musical con el quehacer cotidiano escolar se desarrolla la atención, la memoria, el razonamiento, la imaginación, la expresión y la creatividad mediante la interacción de lenguajes matemáticos, científicos, literarios, históricos, geográficos*".

4. LA IMPROVISACIÓN EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA.

Podemos afirmar con total seguridad que la improvisación musical ha estado presente en todas las épocas y las diferentes manifestaciones musicales pues la improvisación se encuentran en el origen de toda creación y composición musical.

Como estamos comentando en este trabajo, la separación del rol del intérprete y el del compositor a partir del siglo XIX ha producido que la improvisación musical ha perdido peso paulatinamente entre las competencias que cualquier músico debe poseer. Pero no siempre fue así, más bien al contrario.

Tenemos evidencias que en las culturas clásicas de Grecia y Roma se practicaba la improvisación musical al igual que en los pueblos del Antiguo Oriente. Esta tradición se prolongó durante la Edad Media en las salmodias del canto llano y la música vocal del momento.

En el siglo XVI, la improvisación era solicitada para acceder a cualquier puesto remunerado en cualquier lugar de Europa. Al mismo tiempo los músicos ambulantes, trovadores y juglares encarnaban la figura del improvisador y creador.

Durante el barroco, la ornamentación de las melodías y el desarrollo del bajo continuo eran ocasiones para que se desarrollara la capacidad de improvisación de los músicos y compositores de la época.

Ya en el siglo XVIII, aparecen con más fuerza los intérpretes virtuosos, como una figura diferente al compositor. Estos nuevos músicos centran sus esfuerzos y estudios en el dominio técnico del instrumento y no tanto en la creación y composición musical. No obstante conocemos sobradamente las celebradas dotes improvisadoras de Mozart y Beethoven.

Las cadencias de los conciertos y las variaciones se constituyen en una magnífica ocasión para que el intérprete demuestre su capacidad técnica y su originalidad inventiva. En esta tarea destacaron sobresalientemente los pianistas y violinistas del siglo XIX. Pero a principios del siglo XX, la improvisación decaía en el contexto de la llamada música clásica de tradición europea. Se potencia la figura del intérprete que desarrolla un elevado nivel de interpretación técnica y dominio del instrumento musical. Una figura que requiere una dedicación exclusiva a esta tarea y abandona su formación para comprender el fenómeno musical desde una perspectiva más amplia.

Las instituciones educativas, los conservatorios decimonónicos, fueron los encargados de cumplir esta nueva función. A partir de este momento, en las clases de interpretación instrumental se impuso la tarea de adiestrar al alumnado en estas competencias instrumentales. Los planes de estudio reflejan esta circunstancia y también los tratados y métodos pedagógicos de finales del siglo XIX (vigentes hasta hace pocos años en nuestros conservatorios). La educación musical era fundamentalmente la adquisición de dos competencias: la lecto-escritura musical (el solfeo tradicional) y el dominio de la técnica instrumental: agilidad mecánica, práctica de escalas, aumento de la resistencia mediante el estudio de las notas tenidas, etc.

En este contexto, la creatividad musical y la improvisación prácticamente desaparecieron de nuestras aulas. Esta era una tarea exclusiva para los estudiantes de

composición.

La irrupción del Jazz en Norteamérica revitalizó el arte de la improvisación dentro del mundo de la interpretación musical y sobre todo su revitalización pedagógica vino de la mano de los grandes pedagogos de mitades del siglo XX (Wilems, Hemsy de Gainza, Dalcroze, Orf, etc.) que supieron ver las ventajas para la formación integral y la creatividad del alumnado.

Las primeras metodologías se centraron en la educación musical en la enseñanza general. Durante los últimos años estas metodologías están ya apareciendo en nuestros conservatorios con bastante lentitud. Esperemos que la innovación de los proyectos educativos consiga incorporar estas metodologías en los conservatorios españoles no solo en las clases de lenguaje musical sino sobre todo en las clases instrumentales.

5. LA IMPROVISACIÓN MUSICAL EN LA CLASE DE INSTRUMENTO. METODOLOGÍA, ACTIVIDADES, RECURSOS, MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS.

5.1. La improvisación musical en la clase de instrumento: una herramienta para la mejora de la interpretación.

La interpretación musical es el principal objetivo en los conservatorios profesionales de música y por extensión en el aula de instrumento. El camino para enseñar al alumnado a interpretar correctamente pasa en la mayoría de casos por un adiestramiento técnico que le capacite para leer la mayoría de partituras. Este adiestramiento técnico que siempre es necesario acaba reproduciendo unos perfiles profesionales muy restringidos y limitados si se convierte en la única finalidad de la enseñanza profesional y no es completada con otras capacidades. Por ello, es necesario ampliar la formación técnica del alumnado con otros aspectos igual de importantes: el análisis y la improvisación musical.

Así pues, en la clase de instrumento la improvisación cobra una especial importancia pues no se trata únicamente de una posibilidad del desarrollo de la creatividad sino que se convierte en una oportunidad inmejorable de educar al intérprete de siempre que ahora puede incrementar su formación con "*la capacidad de hablar musicalmente*".

Los músicos tradicionales de los conservatorios están capacitados para la lectura de una partitura y conocen a la perfección todos los convencionalismos que las integran, además el dominio de los diferentes aspectos de la técnica instrumental le permiten resolver las exigencias de cualquier partitura. Esta elevada capacidad técnica no suele ir acompañada de una comprensión profunda del texto musical, al que es necesario llegar mediante el análisis.

El análisis nos permite explorar todos los elementos que configuran un texto musical y que pueden pasar desapercibidos. Estaríamos hablando de conocer la idea original del compositor y su motivación artística, el análisis de la forma empleada, las líneas melódicas, las armonías, los esquemas rítmicos, etc. Y no solo eso, debemos profundizar en los conocimientos históricos, el estilo de la época, las características específicas de cada compositor, características del instrumento para el que se compuso la partitura, etc.

Este conjunto de saberes históricos, teóricos, estéticos, analíticos, etc. deben formar parte de la formación del intérprete que se acerca a la reproducción de una partitura de manera significativa y consciente. Solo así se tiene un verdadero criterio para la configuración y desarrollo de una “versión propia”.

En un estadio posterior, es necesario completar la capacidad de análisis con el desarrollo de la capacidad de hablar libremente y de esta manera el músico colabora con el compositor. Como dice Emilio Molina *“En el lenguaje hablado no es probable encontrar una persona que, teniendo la capacidad de análisis de un idioma, no sepa hablarlo”*. Los músicos formados en los conservatorios leen e interpretan partituras de gran dificultad también son capaces de realizar análisis detallados y desmenuzados pero son incapaces de realizar una improvisación espontánea partiendo de los elementos que han sido analizados e interpretados con el instrumento.

En este contexto de la clase individual de instrumento, la improvisación es una herramienta que nos permite conocer mejor las intenciones del compositor, ponerse en su mismo nivel y comprender con profundidad sus motivaciones estéticas y su técnica compositiva. Al mismo tiempo permite a los estudiantes un desarrollo de la sensibilidad artística y musical y de la creatividad (mencionada ampliamente en un tema anterior).

En definitiva y siguiendo las palabras del catedrático Emilio Molina: *“¿Qué aporta la improvisación al objetivo de la interpretación? Aparte de todas las ventajas sobre la comprensión del texto, la improvisación aporta control del lenguaje y nos capacita para confeccionar nuestras propias frases, lo que, en caso necesario, nos permite repensar, adaptando a nuestra capacidad y nuestra sensibilidad el texto original, promoviendo una entonación y una adaptación a nuestra propia forma de expresarnos; por supuesto nos permite también tener acceso a modificaciones, añadidos o supresiones que no afectaran al discurso general y a las intenciones expresivas del autor; pero sobre todo, y esto es lo más importante, nos coloca en una situación de privilegio para recrear, como sería el ideal de una interpretación, la partitura del compositor”*.

5.2. El desarrollo de la improvisación en el aula de instrumento: metodología y actividades de improvisación.

Los instrumentos monódicos como todos los de viento/madera requieren mucho más si cabe, el aprendizaje de la improvisación musical pues se debe trabajar los procesos armónicos que constituyen cada melodía. En el aprendizaje de estos instrumentos

existe muy poco espacio para el conocimiento de la Armonía. En todo caso, siempre se pueden interpretar los acordes de manera arpegiada.

Esta metodología empleada en la clase de instrumento nos permite el desarrollo de múltiples actividades relacionadas con los elementos fundamentales de la música: melodía, armonía, ritmo, forma musical, etc.

En segundo lugar, es necesaria una actitud adecuada y abierta del profesor/a para establecer un clima de experimentación y de libertad en la clase de instrumento. Se debe perder el miedo a modificar la partitura o “*alterar la voluntad del compositor*”. El alumnado que se inicia en la improvisación necesita confianza y estímulos por parte del profesorado. Lo conveniente es que el alumnado haya practicado la improvisación musical en las enseñanzas elementales y que esta práctica se desarrolle en la enseñanza no solo de los instrumentos sino también de la asignatura del Lenguaje musical.

Los ejercicios de improvisación se realizarán a partir de los diferentes elementos que forman el lenguaje musical. La auténtica comprensión se logra cuando el alumnado es capaz de reproducir correctamente y crear fragmentos musicales donde utilice adecuadamente aquellos conceptos que estamos enseñando.

Otra posibilidad es realizar improvisaciones a partir de consignas relacionadas más directamente con una obra que estamos interpretando en la clase de instrumento. De esta manera la comprensión global de la misma aumenta.

Las consignas que se presenten han de mantener una relación con esta obra y el nivel de dificultad de las improvisaciones planteadas estará en consonancia con el nivel técnico y el proceso madurativo de cada alumna/o. Además de la actitud del profesorado es muy importante realizar una evaluación inicial de los conocimientos que posee el alumno y la comprensión que tiene sobre el lenguaje musical.

A continuación, exponemos algunas de las actividades que se pueden plantear en clase para el desarrollo de la improvisación. Las actividades y las consignas se pueden sistematizar por bloques y grupos. Existen dos clases de consignas: las musicales y las extramusicales.

- **Consignas musicales:** se relacionan con los elementos de la música, como por ejemplo el ritmo (duración de los sonidos), la melodía (implica altura del sonido y ritmo), la armonía (sucesiones o yuxtaposiciones de sonidos), la forma (organización de la obra musical) y el estilo (se relaciona con las características específicas de los diferentes períodos musicales).
- **Consignas extramusicales:** se refieren a las impresiones externas del hombre relacionadas con colores, texturas, volumen, entre otras, al igual que también hace referencia al interior del individuo relacionado con los sentimientos, estados de ánimo, ideas o posibilidades motoras.

Algunos ejemplos de consignas pueden ser:

- 1 Tocar una melodía.
- 2 Improvisar una melodía alegre.
- 3 Improvisar una melodía en Fa Mayor.
- 4 Improvisar una melodía en Fa Mayor, con la forma A-B-A.
- 5 Imitar el sonido de un tren.
- 6 Describir una tormenta.
7. Describir un cuadro.

Las actividades de improvisación que se pueden desarrollar son numerosas, y se pueden llevar a cabo tanto de manera individual como en grupo ya desde en los niveles más elementales. A continuación detallamos algunos ejemplos de actividades:

- **Actividad 1: improvisación libre y enlazada**

Se explica al alumno el concepto de improvisación libre, que consiste en crear música sin ningún tipo de restricción rítmica ni melódica. El alumno improvisará una melodía breve, el profesor realiza una improvisación comenzando con la nota con la que terminó el alumno y así sucesivamente.

- **Actividad 2: improvisación programática**

Se le pide al alumno que improvise un fragmento con relación a un elemento extra-musical que quiera evocar. Por ejemplo, una estación del año, un paisaje, un elemento meteorológico, un color, etc. Después debe explicar en qué recursos del lenguaje musical se ha basado para hacerlo y por qué.

- **Actividad 3: reproducción de ritmo y patrones tonales**

Se pide al alumno que improvise a partir de unos patrones rítmicos y/o melódicos generados por el profesor, un compañero u otra fuente. Este ejercicio sirve además para desarrollar la capacidad auditiva y la memoria.

- **Actividad 4: improvisación de una respuesta sobre un estímulo rítmico o tonal**

El profesor inventa una semifrase en forma de pregunta musical y el alumno improvisa respuestas musicales de acuerdo al estímulo formulado. De esta manera se trabaja también la adecuación al estilo musical propuesto.

- **Actividad 5: improvisación de variaciones sobre un tema conocido**

El profesor propone un tema musical conocido y el alumno debe improvisar una variación sobre el tema, respetando los esquemas rítmicos y tonales básicos. Con este ejercicio se estimula mucho la creatividad.

- **Actividad 6: improvisación de acompañamiento con distintos objetos**

El profesor propone una melodía y el alumno debe improvisar distintos tipos de acompañamientos sin usar instrumentos musicales, sólo con otros objetos: percusión

corporal, objetos del aula, etc. De este modo comprende la diferencia entre la textura de una melodía y de un acompañamiento y trabaja patrones rítmicos.

Como vemos, las posibilidades son enormes. En todo caso, las actividades más comunes para nuestro instrumento son la improvisación de melodías mediante el proceso pregunta-respuesta, siempre en consonancia con una estructura armónica.

5.3. La metodología IEM diseñada por Emilio Molina.

En este mismo sentido, es indispensable tratar en este trabajo la metodología diseñada por el profesor Emilio Molina denominada IEM (Instituto de Educación Musical) y que ha representado una sistematización muy importante para el desarrollo y la aplicación de la improvisación en las diferentes asignaturas de los conservatorios y escuelas de música españolas.

La Asociación creada para difundir esta metodología está impulsando una actividad muy prolífica, podemos comprobar en su página web toda la información y las actividades que desarrollan.

Esta metodología es susceptible de ser utilizada en las aulas de las enseñanzas instrumentales de los conservatorios de música. A continuación detallamos algunas de sus características y planteamientos más importantes extraídas de manera casi textual del artículo *"La improvisación como sistema pedagógico: Funcionamiento, objetivos y resultados de la metodología IEM."*

1. La Metodología IEM se basa en: el análisis (que nos sirve para proporcionar conocimientos) y en la improvisación (que la utilizamos para potenciar la práctica y la interpretación a partir del análisis).
2. La partitura es nuestra fuente de conocimientos. El análisis: nos proporciona conocimientos sobre las frases, los motivos, la armonía, los patrones, la sintaxis, el desarrollo y evolución de cada elemento. Nos ayuda a seleccionar los ejercicios y propuestas de trabajo adecuados y nos ayuda a decidir la interpretación con el criterio que proporciona el conocimiento.
3. La interpretación, entendida como un derivado exclusivo de la técnica, no puede constituir el objetivo primordial de la educación musical instrumental en los Conservatorios y centros musicales profesionales. El objetivo de interpretar no es en sí mismo pernicioso sino sólo cuando deja de estar respaldado por una sólida base formativa del intérprete en muchas otras materias.
4. La improvisación, es la herramienta que nos ayuda a extraer aquellos ejercicios aptos para el nivel y la capacidad del alumno, a ponerlos en práctica mediante los recursos de la improvisación y también a asimilar las reglas que rigen un

determinado sistema musical.

5. La improvisación es la consecuencia del conocimiento y la técnica. *"Cuanto mejor sea la calidad de la mente musical y más firme la técnica, mejor será, naturalmente, la improvisación."* Improvisar equivale a hablar: *"Improvisar en música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común."* *"Ejecutar obras musicales equivale a recitar poesías, trozos literarios u obras de teatro."*
6. Los objetivos de la improvisación son: a) Interiorizar las reglas que rigen el lenguaje, b) Aportar recursos de trabajo adaptables a cualquier alumno y nivel, que se derivan de un tratamiento metodológico consciente de la forma, la melodía, la armonía y la textura y c) Desarrollar la capacidad auditiva, desarrollar la capacidad de memorizar, desarrollar la capacidad de interpretar, desarrollar la capacidad expresiva y la imaginación creadora.
7. Las aportaciones de esta metodología son:
 - a. Globalización, coherencia y visión integral.
 - b. Aplicación de la improvisación como punto de vista interno e inherente a todos los procesos educativos.
 - c. Incorporación temprana de la armonía.
 - d. Potenciación del análisis como medio de comprender los procesos musicales.
 - e. Desarrollo de todos los aspectos creativos y de investigación del alumno como medio de aprendizaje.
 - f. Articulación en Unidades didácticas que contienen tanto los materiales como su desarrollo pedagógico.

6. LA IMPROVISACIÓN EN EL JAZZ.

6.1. Introducción.

Como hemos demostrado en este trabajo, la improvisación es una práctica consustancial a la música desde sus orígenes, aunque hemos de admitir que ha estado durante mucho tiempo identificada comúnmente al jazz. Para muchos de nosotros hablar de improvisación era hablar de jazz. Ya hemos visto que no es así, aunque por su importancia, tradición histórica trataremos en este trabajo las técnicas de improvisación relacionadas con el jazz.

La implantación del currículo del grado superior de la LOGSE en 1995 marcó un hito importante pues se definió una nueva especialidad de Jazz. También la autonomía concedida a los centros para que diseñen sus propias asignaturas optativas en las enseñanzas profesionales y las superiores ha propiciado la impartición de numerosas asignaturas de improvisación y acompañamiento en nuestros conservatorios ligadas a la estética del jazz.

Pero también es muy importante que desde el lugar que ocupamos los profesores de instrumento podamos enseñar a nuestro alumnado otro tipo de músicas tal como nos indican los objetivos generales y específicos de nuestro currículo y no centrarnos exclusivamente en la comprensión de la música denominada comúnmente como "clásica". Esto permitirá a nuestro alumnado tener una visión más amplia y profunda del hecho musical. Por ello, no es necesario tratar estos contenidos en nuevas asignaturas. El profesor de instrumento es una vez más el mejor transmisor, si goza de la formación adecuada, para enseñar estos conocimientos al alumnado.

Hablar de la improvisación en el jazz nos ocuparía un espacio del que no disponemos en un trabajo de esta naturaleza. Por ello, comentaremos unas breves características generales y las nociones más importantes de esta práctica musical.

6.2. Características generales de la improvisación en el jazz.

Podemos afirmar que todos los músicos del jazz están improvisando de una manera u otra durante la mayor parte del tiempo que dura una interpretación. Con excepción del "head" o melodía de la canción que se presenta al inicio y que sirve como marco estructural a partir del cual se van desarrollando e implementándose todas las improvisaciones. Este tema se armoniza (*changes*) y esta armonización marca de manera notable la estructura de la pieza que se repite continuamente, en unidades que denominamos *choros*.

Los solistas inician sus improvisaciones libres de manera sucesiva en un orden que se establece en los ensayos, comenzando por el líder, otros solistas, el instrumento armónico, el solo del bajo y el solo de batería. Después del último *break*, todo el grupo interpreta el head completo y la pieza termina con una coda final breve.

La improvisación también está presente en los elementos rítmicos y armónicos. Los instrumentos que realizan estas funciones (piano, bajo y guitarra) no tienen escrito ni preparado el acompañamiento a los solistas. Es conveniente que estas improvisaciones rítmicas estén en consonancia con las ideas musicales que están desarrollando los solistas y que se produzca una interacción entre ambas improvisaciones.

La visualización de una partitura puede ser desconcertante para un músico acostumbrado a la interpretación de partituras clásicas pues encontrará simplemente una línea melódica con anotaciones que denominamos "*cifrado americano*".

Como podemos observar, la improvisación forma parte de la mayoría de los elementos del jazz, lo único prefijado es la melodía del tema, el arreglo de la misma, el orden de los solos y la finalización del tema en una coda o un *tag*. Incluso estos elementos prefijados pueden sufrir variaciones en cada interpretación fruto de las decisiones personales de los buenos intérpretes.

6.3. Estrategias de improvisación en el jazz.

La construcción de un solo debe guardar sobre todo coherencia con la estructura general del fondo armónico que lo sustenta y debe ser una manifestación de la creatividad del músico y de su originalidad a la hora de manejar todos los elementos musicales.

Uno de los aspectos fundamentales del músico de jazz es la capacidad para crear melodías y experimental con la horizontalidad de la música, lo que se denomina como **pensamiento melódico**. Se trata de generar ideas melódicas a partir del tema, consiguiendo variaciones, adornándolo de múltiples maneras, en definitiva jugando con la melodía. Las posibilidades son inmensas y van desde el desarrollo de las diferentes secciones, modificaciones de la interválica de la melodía hasta crear “segundas voces” y también un recurso curioso: incorporar las llamadas *citas*, (interpretar un fragmento de un tema famoso dentro del solo). Estas son solo algunos ejemplos que nos ofrece el desarrollo melódico para realizar las improvisaciones.

Ya hemos dicho anteriormente la importancia de seguir unos patrones armónicos, y los músicos pueden expresar su originalidad y creatividad a partir del seguimiento de los cifrados armónicos.

La sustitución de los acordes establecidos es una manera de dar variedad a las improvisaciones. Esta variedad puede ser más o menos libre. Se puede construir un solo por las simples combinaciones del acorde cuatriada (*chord tones*). Posteriormente se pueden incorporar las llamadas *tensiones* que son las incorporaciones de la novena, oncena y decimotercera nota del acorde. El siguiente paso más complicado para establecer improvisaciones a partir de los acordes lo constituye la inclusión de alteraciones (novena bemol, undécima aumentada, etc.)

Los entendidos establecen dos conceptos a partir de lo establecido antes: “*tocar dentro*” (a base de *chord tones*) y “*tocar fuera*” (empleando tensiones y alteraciones). Se considera una muestra de madurez interpretativa la capacidad de entrar y salir del patrón armónico. El solo debe ser bastante libre pero sin olvidar las líneas generales de la marcha armónica. Al final, se pueden emplear con libertad el uso de tensiones y alteraciones siempre que se sepan resolver adecuadamente las tensiones sobre una nota del acorde.

Por otra parte, la configuración de un solo puede fundamentarse en los centros tonales de la obra, esta metodología supone un planteamiento más amplio, con más perspectiva que la improvisación a partir de los acordes. Las melodías suelen tener dos o tres modulaciones a otros centros tonales diferentes. Con independencia de los acordes, se pueden organizar las ideas melódicas a partir de las escalas diatónicas de dichas tonalidades. De esta manera la improvisación se simplifica, basándose en dos o tres escalas a las que se asigna un tiempo determinado.

Este planteamiento se originó con el estilo *Be Bop* y su carácter virtuosístico. La

improvisación por escalas es más fácil para los principiantes pero al obviar las estructuras de los acordes el resultado puede ser demasiado mecánico e incoherente con los patrones armónicos.

Añadir que no solo se utilizan las escalas diatónicas, también las pentatónicas (omisión del cuarto y séptimo grado) de tradición afroamericana, las escalas hexágonas (escalas sin semitonos) y otro tipo de escalas alteradas de diferentes maneras.

Otro elemento musical que nos permite organizar los solos es la forma musical, aunque no suponga un procedimiento de invención de ideas. Las principales formas son esquemas bastante sencillos como: A-A'; A-A-B; y la famosa A-A-B-A entre otras más.

Como afirma Antonio de Contreras en un magnífico artículo *"La improvisación en el Jazz. Una introducción al lenguaje del Jazz tanto desde sus convenciones externas como internas"*: Es muy común que el solo se organice, teniendo como referencia la estructura formal, empleando un recurso o desarrollando una misma idea durante todo un *chorus* completo o bien durante una sección....Si analizamos varias versiones de un mismo tema grabadas por un mismo intérprete con escaso intervalo temporal entre sí podremos comprobar que, en muchos casos aplican las mismas frases en los mismos puntos de algunos *chorus*, lo que ciertamente puede implicar una asociación frase - punto estructural en la mente del improvisador.

7. USO DE NUEVOS LENGUAJES Y NOTACIONES EN LA IMPROVISACIÓN.

7.1. Las nuevas formas de notación: el cifrado armónico en el jazz.

El cifrado armónico más aplicado en el jazz y la música moderna es el denominado "cifrado americano". A continuación explicaremos brevemente las convenciones más importantes de este sistema de notación.

Las características generales son:

1. Cada letra del alfabeto representa un sonido fundamental.
2. Los acordes se representan con letras mayúsculas.
3. La letra sola sin ninguna información añadida implica que el acorde es de tríada mayor.
4. El número 7 al lado de la letra expresa siempre que la 7^a es menor excepto cuando va acompañado de la abreviatura Maj, entonces expresa la 7^a Mayor.
5. Denominamos el acorde como semidisminuido al acorde que se forma sobre el VII grado o sensible de la tonalidad mayor y el que se forma en el II grado de la tonalidad mayor, está compuesto por un tercera menor, quinta disminuida y séptima menor.
6. Reflejamos las inversiones del acorde en forma de fracción indicando la nota del bajo: C/E sería un DO mayor en 1^a inversión.

El modo de representar las notas musicales con las letras del alfabeto se remonta a la antigua teoría musical griega, actualmente, en el cifrado anglosajón, se representan así:

A	B	C	D	E	F	G
LA	SI	DO	RE	MI	FA	SOL

7.2. La notación contemporánea

Con la aparición a comienzos del siglo XX de nuevas formas de crear música, y el nacimiento de los nuevos instrumentos electrónicos, la notación ha experimentado una rapidísima evolución alejándose progresivamente de las normas que han regido la música occidental desde el siglo XVII.

La improvisación ha pasado a formar parte de las propias composiciones musicales en los movimientos vanguardistas de la **Música Aleatoria** (el intérprete goza de libertad en la ejecución de alturas, duraciones, ritmos, intensidades y articulaciones; por supuesto, el ejecutante se debe mantener dentro de los cánones de la atonalidad), la **Música Electrónica** (realizada con sintetizadores y dispositivos electrónicos), la **Música Concreta** (utiliza como soporte una cinta magnetofónica; su materia prima son los sonidos grabados con un micrófono y luego manipulados electrónicamente) y la **Música Electroacústica** (que funde las dos corrientes de la creación musical pura, sin intérpretes, de mediados del siglo XX, la electrónica y la concreta).

Con el desarrollo de estos estilos vanguardistas, cada compositor comienza a usar nuevos símbolos y nuevas formas de escritura, diseñados por sí mismos, que van desde el uso de dibujos a fórmulas matemáticas, pasando por todo un repertorio de nuevas graffías y sistemas de escritura que son explicados por el propio compositor al inicio de la partitura, para saber cómo deben ser interpretados.

Pues bien, todas estas nuevas graffías o sistemas de notación contemporánea, además de estar presentes en este tipo de composiciones con un fuerte componente aleatorio e improvisatorio, son los que emplean también a lo largo del siglo XX y XXI como nuevo lenguaje de la improvisación musical. Por ello, el contacto con las nuevas graffías empleadas en el lenguaje de la música contemporánea es fundamental para los alumnos, que deben familiarizarse con ellas desde las primeras etapas educativas, tanto desde el ámbito del repertorio instrumental como desde el de la práctica de la

improvisación.

8. CONCLUSIONES.

En conclusión, la improvisación musical debe ser una práctica extendida en las aulas de instrumento de todos los conservatorios y escuelas de música, tal como nos indican los grandes pedagogos que revolucionaron las metodologías de enseñanza/aprendizaje a partir de la segunda mitad del siglo XX.

No podemos permitir que las competencias de nuestro alumnado se reduzcan a la interpretación de partituras por brillantes que resulten y por mucho grado de virtuosismo que alcancen. La educación de la creatividad es algo irrenunciable para lograr una auténtica educación artística. El alumnado del conservatorio debe “saber hablar” con su instrumento.

Además en el terreno profesional, es fundamental el dominio de otros tipos de música para mantener en el futuro una carrera musical sostenible. Se hace ahora más que nunca necesario, adquirir competencias profesionales para interpretar nuevos lenguajes musicales. Es fundamental adquirir un perfil profesional versátil que amplíe el abanico de posibilidades profesionales.

9. BIBLIOGRAFÍA.

- CONTRERAS, Antonio de: El “guitagrama”: un lenguaje para la composición musical dinámica. Departamento de Estética e Historia de la Filosofía. Universidad de Sevilla. 2002.
- CROOK, Hal: How to Improvise. Ed. Advance Music. Rottenburg. N. Germany. 1991.
- CROOK, Hal: Ready, Aim, Improvise!. Ed. Advance Music. Rottenburg. N. Germany 1999.
- DAVIS, Miles y TROUPE, Quincy: Miles, La Autobiografía. (Título original: Miles. The Autobiography). Ediciones B. S.A. Barcelona, 1991.
- GIOIA, Ted: The History of Jazz. Edición en castellano: Historia del Jazz. Turner. Madrid, 2002.
- LEVINE, Mark, The Jazz Theory Book. Sher Music Co. Pentluma, California, 1995.
- MOLINA, E. (2011): “Hacer música... para aprender a componer. Composición en grupo”. *Eufonía*. nº 51, p. 53-64. Barcelona.
- MOLINA, E. (2009): “Pirámide de Niveles de Síntesis. Schenker, Forte-Gilbert, Cooper-Meyer, Lerdahl-Jackendoff y el IEM”. *Comunicación I Encuentro nacional de análisis*. Las Palmas de Gran Canaria.
- MOLINA, E. (2009): “La improvisación y el análisis como herramientas de creación musical en una orquesta de jóvenes”. *Eufonía*. nº 47. Barcelona.

- MOLINA, E. (2008): "Improvisación y educación musical. Breve historia, definición y aplicación pedagógica". *X Congreso de la SIBE*. Salamanca.
- MOLINA, E. (2008): "Estudios de Chopín. Análisis y metodología de trabajo. Metodología IEM". Jornadas de Pedagogía. Barcelona. 22-07-2008.
- MOLINA, E. (2008): "La improvisación como sistema pedagógico. Funcionamiento, objetivos y resultados de la Metodología IEM". *I Congreso de educación e investigación musical*. Madrid.
- MOLINA, E. (2008): "La improvisación. Definiciones y puntos de vista". *Música y Educación*, Vol. 21, 3, Núm. 75, p. 78-94. Madrid.
- MOLINA, E. (2006): "Análisis, improvisación e interpretación". *Eufonía*. nº 36. Barcelona.
- MOLINA, E. (2005): "La Improvisación en la Educación Musical (Metodología IEM)". *Alzapúa*, nº 11.
- MOLINA, E., A. López, D. Roca, Mª. A. Roncero (2004): *La Improvisación como sistema pedagógico. 26º ISME World Conference*. 11-16 July 2004. Tenerife. Enclave Creativa. Madrid.
- MOLINA, E. (2003): *La lectura a primera vista y el análisis*. *Música y Educación*, Vol. 16, 2, Núm. 54, p. 73-90. Madrid.
- MOLINA, E. (1994): *La improvisación. Aportaciones pedagógicas a la enseñanza musical*. *Música*, nº 1, RCSMM, Madrid.
- MOLINA, E. (1994): *La improvisación. Nueva metodología de enseñanza musical*. Revista galega do ensino, nº 2. La Coruña de 1994.
- MOLINA, E. (1988): *Improvisación y educación musical profesional*. *Música y Educación*, Vol. 1, 1. [Núm. 1], p. 33-55. Madrid.
- MONSON, Ingrid: *Saying Something (jazz improvisation and interaction)*. The University of Chicago Press. Chicago. 1996.
- NETTL, Bruno & RUSSELL, Melinda, *In the course of Performance*, The University of Chicago Press. Chicago.1998.
- RYAN, Lee F. *The Natural Classical Guitar*. The Bold Strummer, Ltd. 1991.Westpot.Connecticut. USA.
- SADIE, Stanley (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Macmillan. London, 1980.
- SLOBODA, J.A. (Ed.), *Generative Processes in Music*. Clarendon Press. Oxford, 1988.

Tema _____

La lectura a primera vista. Técnicas, estrategias, análisis aplicado, métodos. Criterios para la selección del repertorio adecuado a cada nivel.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.
2. LA LECTURA A PRIMERA VISTA
 - 2.1. CONSIDERACIONES GENERALES
 - 2.2. PERCEPCIÓN DE LA NOTACIÓN MUSICAL Y LA LECTURA A PRIMERA VISTA
 - 2.3. LOS PROCESOS DE MEMORIZACIÓN
3. TÉCNICAS, ESTRATEGIAS, ANÁLISIS APLICADO, MÉTODOS.
 - 3.1. LAS LIMITACIONES DEL SOLFEO TRADICIONAL
 - 3.2. LAS DIFERENTES METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA A PRIMERA VISTA.
 - 3.3. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN PARA MEJORAR LA PRIMERA VISTA
4. SIMPLIFICACIÓN O REDUCCIÓN DE LA PARTITURA.
5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO ADECUADO A LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES.
6. CONCLUSIONES.
7. BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN.

La lectura a primera vista, también denominada repentización, es una de las técnicas más necesarias y fundamentales para la formación integral de un músico. Podríamos definirla como la capacidad de interpretar una partitura u obra musical sin la necesidad de realizar un estudio previo. Esta competencia engloba el dominio de varios procedimientos: el conocimiento de las grafías, capacidad de concentración, memorización de la partitura, rapidez en la lectura e interpretación de los signos musicales, comprensión analítica del texto y calidad interpretativa.

Debido a su importancia, *el Real Decreto 1577/2006 que fija los aspectos básicos de las enseñanzas profesionales de música*, dedica un objetivo específico a esta capacidad y que transcribimos a continuación:

g) Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor lo conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.

También aparece en el listado de contenidos de los instrumentos de viento/madera como *"Práctica de la lectura a primera vista"*. Además, en la mayoría de las Comunidades Autónomas cuando se ha regulado las pruebas de acceso a las enseñanzas profesionales y a las enseñanzas superiores de música aparecen pruebas de lectura a primera vista y se valora esta habilidad en gran medida.

Por todo ello, este contenido debe ser programado por los profesores de los conservatorios españoles en los respectivos proyectos educativos y programaciones didácticas secuenciando una diversidad de actividades de enseñanza/aprendizaje que posibiliten su aprendizaje significativo.

Y no solo eso, la repentización es una competencia muy importante cuando se forma parte de una agrupación musical y se debe interpretar un repertorio en grupo. Todos aquellos músicos que tengan un elevado dominio de esta técnica conseguirán un mayor grado de autonomía e independencia que les permitirá ejercer mejor la tarea de intérprete. Por el contrario, aquel músico con poca capacidad de lectura tendrá muchas menos oportunidades de disfrutar con las interpretaciones y también perjudicará seriamente el resultado final del grupo. Por ello, es muy frecuente valorar esta capacidad y habilidad mediante pruebas específicas en los diferentes procedimientos selectivos para ingresar en las formaciones musicales profesionales.

Las metodologías para el aprendizaje de la repentización han evolucionado de acuerdo con los movimientos de renovación que han sacudido la educación musical a partir de la segunda mitad del siglo XX. En los siguientes apartados podremos observar estas diferenciadas metodologías y como se pretende actualmente que la repentización no se convierta en una habilidad mecánica y repetitiva, una simple destreza; sino al

contrario, que el dominio de la misma contribuya a una aprendizaje más significativo.

2. LA LECTURA A PRIMERA VISTA

2.1. Consideraciones generales.

El conocimiento de los convencionalismos de la notación musical es un elemento fundamental para la interpretación de la música que denominamos occidental y de tradición europea. La elaboración de un sistema de notación muy completo y sistematizado es uno de los elementos característicos de nuestra música y además la distingue, entre otras características, de las músicas de otras culturas, sin que ello nos deba conducir a considerar nuestra música como superior. Ni tampoco podemos calificar primitivas a las otras músicas por no encontrar (o necesitar) un sistema de notación tan perfecto.

La música de otras culturas suele organizarse con otros convencionalismos y sistemas de símbolos asumiendo un papel muy destacado la improvisación musical. Un elemento que en nuestra música ha ido perdiendo fuerza a medida que se especializaban los roles de compositor y de intérprete. Y los creadores establecieron un sistema muy preciso para que la música fuera interpretada según sus propios deseos y evitar que en la recreación del intérprete fuera desvirtuada la voluntad del creador.

En otro sentido, podemos denominar "lectura a primera vista" a la ejecución vocal o instrumental de fragmentos musicales poco ensayados o interpretados por primera vez de manera adecuada y con la expresión musical correcta. W. A. Mozart definió la interpretación a primera vista como *"la interpretación de una pieza con tanta perfección con el fin de hacer creer a los espectadores que ha sido compuesta por el que la interpreta"*.

Es evidente que esta habilidad nace con el establecimiento de los sistemas de notación musical que encontramos ya en las culturas del Antiguo Egipto y en Grecia donde tenía una misión esencialmente mnemotécnica. En todo caso, el modelo de notación musical comenzó a desarrollarse en el siglo IX y más tarde se perfeccionó con la aparición de música polifónica compuesta para ser interpretada por varios músicos a la vez.

Una cultura musical que está basada en la improvisación no requiere la lectura a primera vista ya que no es necesaria esta habilidad. Esta nace cuando los intérpretes y los compositores asumen un rol diferenciado. El nacimiento de esta habilidad es necesario para incrementar el repertorio que se interpreta, limitar la cantidad y duración de los ensayos, etc.

Durante el siglo XIX, esta competencia no gozó de mucha aceptación pues se generalizó entre los grandes solistas de piano y violín, la interpretación de memoria. Hoy en día la interpretación con partitura no es habitual entre los grandes solistas pues

el público prefiere la interpretación de memoria en conciertos y en los concursos. Así se evita la distracción al pasar páginas (una persona encargada en el caso de los pianistas), el uso de atriles que dificultan la visión, y sin ella se gana más capacidad gestual y no se limita la expresión musical, etc. Solo conocemos un concurso sobre lectura a primera vista en Hannover (Alemania).

Sin embargo, esta desvaloración de la lectura musical entre los artistas no la encontramos en los psicólogos y pedagogos musicales que le están dedicando mucho interés en sus estudios a partir, sobre todo, de 1970. Destacamos los trabajos de Sloboda (1974, 1976 y 1977) continuados por Lehmann y Ericsson (1993, 1996) y Kopiez y Lee (2006 y 2008), hasta los recientes estudios psicofisiológicos por ejemplo de Schon, Besson y Yumoto. Estos estudios nos servirán de guía para la elaboración de este trabajo.

A continuación analizaremos los elementos más importantes que intervienen en la adquisición de esta habilidad y como se pueden sistematizar metodologías para su aprendizaje.

2.2. Percepción de la notación musical y la lectura a primera vista.

Para entender la percepción de la partitura musical es esencial conocer los mecanismos de funcionamiento de la vista cuando tratamos de obtener información.

Contrariamente a lo que pensamos de manera habitual, el ojo humano no funciona como una cámara de video, su modus operandi es más parecido a una linterna en la oscuridad que se apaga y enciende muy rápidamente en intervalos cortos, cuatro o cinco veces en un segundo en saltos discontinuos. Estos movimientos oculares se denominan **movimientos sacádicos** y se suceden a una velocidad de entre 15 y 50 milisegundos con puntos de descanso cortos llamados **fijaciones**. Las velocidades de las fijaciones oscilan entre 150 y 200 milisegundos.

A partir de aquí, queda claro que una atención consciente a todas las notas y signos de una partitura que se interprete a una velocidad de negra igual a 120 sería casi imposible. Durante cada fijación la imagen externa se proyectó sobre la retina en el fondo del ojo, aunque la retina es bastante grande comparativamente, solo somos capaces de recibir una imagen exacta en una parte estrecha en el centro de la retina. Esta parte central se llama la **fovea centralis** y todo lo que la rodea producirá una imagen más borrosa llamada imagen parafoveal. Por tanto el campo de visión que percibimos claramente solo cubre entre de 0.5 y 2 grados lo que viene a ser el tamaño de una pulgada (2.5 centímetros), a una distancia de lectura de 75 centímetros.

La visión parafoveal llega hasta los diez grados del campo de visión, según las investigaciones de Rainer y Polaznek (1989). El papel de cómo afecta la interacción de la visión foveal y la parafoveal y los beneficios de la pre visualizaciones aún son un tema candente en la investigación para determinar cómo leemos y captamos las palabras. Es en cada una de estas captaciones y fases individuales que nuestro cerebro

crea lo que experimentamos como una imagen constante del mundo exterior.

Por desgracia, los movimientos del ojo no se pueden asignar voluntariamente, en realidad están guiados por movimientos preconscientes y conducidos por estímulos exteriores. Hay controversia acerca del procedimiento de lectura. Por ejemplo, cuando un coche desaparece detrás de otro, nosotros buscamos sin querer su localización donde imaginamos que va a reaparecer, o cuando miramos la cara de una persona estamos intentando averiguar su estado de ánimo. Hoy sabemos que la información recopilada por una o más fijaciones se integra en unidades de significados, bloques de información que son la base para el procesamiento que viene después.

Todos estos movimientos y características de la percepción nos ofrecen pistas importantes para entender cómo funcionan los mecanismos de la lectura a primera vista, cuanta información se obtiene de la partitura y lo más importante como se convertirá esta información en unidades de significado que se procesarán y se interpretarán después con el instrumento musical.

Es importante señalar que las metodologías de investigación sobre la lectura musical a primera vista no se han estandarizado, a diferencia de la investigación sobre la lectura de textos. En todo caso, los primeros estudios establecieron conclusiones que han sido ratificadas por las investigaciones posteriores: los patrones de movimiento de los ojos inciden en el dominio de la lectura a primera vista. Por esta motivo, los principiantes tienen muchas fijaciones con largas pausas, los músicos de nivel intermedio tienen tantas fijaciones como notas y signos aparecen en las partituras leyendo los acordes de manera sistemática de abajo a arriba y los músicos expertos muestran menos fijaciones que notas hay y leen los acordes sistemáticamente de abajo a arriba.

También se ha constatado que la manera de escribir la notación musical influye en la manera de la realización de los movimientos de los ojos, cuando las corcheas aparecen sueltas o agrupadas de dos en dos se producen cambios en la manera de percibirlas. Igualmente, el "tempo" y la velocidad influyen el movimiento de los ojos y como no las texturas de la partitura, la música polifónica se lee en una especie de zigzag horizontal siguiendo las líneas melódicas de las diferentes voces mientras que la música homofónica se lee en una especie de zigzag vertical.

Raúl Ibarra, en un artículo titulado *Neuroanatomía y neurofisiología del aprendizaje musical*, aporta su visión sobre los procesos que afectan a la repertorización. Deja claro que los músicos más experimentados y con más conocimiento de los convencionalismos pueden desarrollar mejor esta técnica. También comenta que en aquellos estilos donde la música es más repetitiva es más fácil su interpretación a primera vista.

"Repertorizar es el acto de leer música e interpretarla inmediatamente. Al igual que la lectura oral, esta habilidad hace un uso muy grande de la Memoria Operativa, puesto que las notas musicales deben conservarse en la memoria operativa durante unos pocos segundos antes de que puedan interpretarse en el instrumento. El músico que

memoriza una pieza entera y la interpreta de memoria utiliza la Memoria a Largo Plazo.

En la capacidad de repertorizar están implicados varios factores. Durante la repertorización la información sobre la música escrita se agrupa en unidades en la memoria operativa. El músico experimentado puede recurrir al conocimiento sobre la teoría de la música, así como a su experiencia de interpretación para reunir esos estímulos visuales en unidades más grandes y más útiles; por ejemplo: la codificación de todas las notas en ambas claves para una medida completa como una unidad, mientras que el músico menos experimentado podría tener que codificar cada nota, cada clave y cada indicador de compás como una unidad separada. Esto ofrece un argumento científico a la importancia de estudiar teoría musical, al menos por su utilidad en la ejecución.

Existen grandes diferencias en cuanto a la dificultad de repertorizar diferentes tipos de música, siendo los géneros musicales más predecibles los más fáciles y los menos predecibles los más difíciles. Por ejemplo, la música de cámara barroca es bastante fácil porque hay mucha semejanza en las diferentes partes de una pieza determinada. Los límites a la composición en aquella época eran tan grandes que la posibilidad de predecir es mucho mayor que, por ejemplo, la música atonal del siglo XX, que sigue muchas menos reglas. Por tanto, esta última es mucho más difícil de repertorizar porque las unidades de información en la memoria operativa deben de ser mucho menores".

2.3. Los procesos de memorización.

Un elemento fundamental de la lectura a primera vista es la capacidad que tenemos de retención en la memoria del material visto en la partitura, para poder ejecutarlo mientras leemos la parte siguiente que debemos tocar. Este proceso, que transcurre en fragmentos de milisegundos, debe ser objeto de un cuidado especial porque puede influir notablemente en la calidad de la lectura a vista.

La cantidad de información almacenada temporalmente a partir de la visualización de una partitura durante un cierto espacio de tiempo para realizar una lectura a primera vista puede ser estudiada y evaluada por experimentos que permiten a los lectores a primera vista solo un acceso momentáneo a la partitura. Esta medición se puede hacer de dos maneras: limitando el periodo de tiempo durante el cual la partitura es visible, o usando un ordenador que controla las fijaciones con una técnica de ventana que se mueven que permite una previsualización del material. Así, podemos medir aspectos de la memoria, principalmente el lapso perceptivo y el lapso ojo/mano, es decir, el lapso de tiempo que transcurre desde que vemos la partitura hasta que la ejecutamos motóricamente.

Usando la técnica de la ventana se descubrió que una previsualización de sólo dos tiempos del compás nos lleva a tocar la partitura en un tiempo más lento, provoca mayores desajustes en la duración de las notas y conduce a más errores. Por el

contrario, los sujetos tocaban mejor con una previsualización de entre dos a cuatro tiempos o con previsualizaciones que llegaban hasta el final del siguiente compás.

Con esto se demostró que los lectores a primera vista más expertos preferían una previsualización única pero más larga a distintas previsualizaciones de pequeños fragmentos más breves. La ventaja del primer tipo es que los lectores realizaban muchas fijaciones que podían ir a cualquier sitio en la partitura, ya que los músicos construyen programas motores que se basan más allá del input visual del área foveal, lo que lleva a lapsos ojo/mano más grandes que pueden ser medidos cuando retiramos la partitura rápidamente.

También se descubrió que las unidades estructurales de significado musical (frases, semifrases, etc.) influían en la longitud del lapso ojo/mano. Por ejemplo una distancia más grande de la siguiente frase tenía a estirar el lapso ojo/mano, mientras que una distancia más corta a la siguiente frase lo estrechaba.

Una previsualización más larga también permitía a los lectores a primera vista poder seguir tocando una partitura después de haber sido retirada gracias a los efectos acumulativos del material leído previamente, mientras que el método de ofrecer brevemente trozos sueltos de información durante milisegundos no permitía esto.

Sabemos también que el factor de la práctica es uno de los que más influye a mantener en la memoria los patrones de fijación. Aquellos lectores que más han practicado tienen un mayor recuerdo del material previsualizado y recuperan mejor la información después de haberla memorizado, ya que tienen un acceso más fluido a la memoria a largo plazo y pueden almacenar el material sin demasiados ensayos. Así pues, la práctica se revela como uno de los factores más determinantes para desarrollar no sólo la lectura a primera vista, sino también los procesos de memorización.

3. TÉCNICAS, ESTRATEGIAS, ANÁLISIS APLICADO, MÉTODOS.

3.1. Las limitaciones del solfeo tradicional.

En los ámbitos académicos, el aprendizaje de la música ha descansado casi exclusivamente en dos pilares: la lectura y escritura de la música por una parte y por otra la enseñanza de la práctica instrumental. En el llamado Plan 66, que estuvo vigente en nuestro país hasta 1992, los estudios de música comenzaban con un curso preparatorio de solfeo, la práctica instrumental comenzaba en el segundo año. Esta circunstancia que dominó las prácticas educativas en los conservatorios españoles durante muchas décadas, ocasionó una confusión entre música y solfeo.

En cierta manera, esta concepción contaminó a las metodologías de lectura a primera vista, convertidas también en meros ejercicios circenses incapaces de producir aprendizajes significativos en el alumnado de los conservatorios y escuelas de música.

Christopher Small describe esta metodología de manera muy clara. Para él, “*la promesa de satisfacciones futuras a cambio de la renuncia al placer presente, produce un necesario aburrimiento. Las escalas, ejercicios y estudios dominan a tal punto la vida al aspirante a virtuoso que es un milagro que sobreviva a todo esto*”.

Al respecto, también son muy ilustradoras las afirmaciones de Cornelius Cardew: “*La notación puede decir cosas que van más allá del propio entendimiento. Un niño de doce años puede leer en voz alta a E. Kant y un alumno dotado puede tocar las últimas piezas de Beethoven*”.

En este sentido, las palabras de Víctor Pliego, en un magnífico artículo publicado en la Revista *Música y Educación* titulado, “**Oír y ver: la sinestesia como soporte para la comprensión musical a través de la escritura**” son siquiera más elocuentes de lo que pretendemos afirmar:

“*El solfeo se ha convertido en un fin en sí mismo ajeno a la música. Por eso un galimatías indescifrable y por eso tiende a inflarse en cursos cada vez más hinchados y numerosos que fracasan en el intento de cumplir sus propios objetivos. Pero no es malo en sí, pues es un sistema de escritura sumamente perfecto. El daño está en el uso equívoco que de él se hace al imponerlo como sustituto de la educación musical básica que debe discurrir por otros derroteros. Supeditar la enseñanza musical a un sistema de escritura, ya sea viejo o nuevo, es siempre un abuso y nunca una innovación*”.

Por ello, entendemos que el aprendizaje de la lectura a primera vista debe ser algo más importante que una técnica de lectura rápida. Debe propiciar una mayor comprensión de las estructuras musicales y dotar de una mayor autonomía al alumnado para interpretar partituras musicales con mayor rapidez y fluidez, y sobre todo para integrarse satisfactoriamente en un grupo.

3.2. Las diferentes metodologías y estrategias de aprendizaje de la lectura a primera vista.

A continuación comentamos algunas de las opiniones de músicos y pedagogos importantes respecto la importancia de la lectura a primera vista y las diferentes metodologías para su enseñanza/aprendizaje.

G.E. Mc Pherson en un artículo titulado “*Factores y aptitudes que influyen en la técnica de repentinizar*” y publicado en *Journal of Research in Music Education* (1994) reflexiona e investiga sobre el aprendizaje de la lectura a primera vista en jóvenes instrumentistas y asevera las siguientes conclusiones:

1. La habilidad para repentinizar no está significativamente relacionada con la habilidad para interpretar música ensayada.
2. El ritmo es el elemento más importante en el proceso de repentinización.

Y acaba el artículo planteando las siguientes estrategias de mejora:

- a) Antes de empezar a tocar se debe realizar unos breves momentos de ensayo mental de la pieza.
- b) Mantener la atención siempre fija en la interpretación para poder anticipar los problemas y para observar las indicaciones musicales señaladas en el pentagrama.
- c) Continua autoevaluación para corregir los errores que tengan lugar siendo capaz de hacer corresponder la información obtenida de la partitura visualmente con la retrospección aural del sonido.

Muy interesante es la aportación del Catedrático del RCSMM, **Emilio Molina**, explicado en un magnífico artículo publicado en la Revista *Música y Educación*, titulado "*La lectura a primera vista y el análisis*".

La tesis que defiende el autor es muy clara y también evidente, es difícil leer con rapidez un lenguaje que no se comprende. Considera que la lectura se producirá correctamente y de manera fluida en tanto en cuanto la comprensión del texto musical sea más elevada y ello nos conduce necesariamente al análisis musical.

En este artículo realiza varias experimentaciones, en la primera de ellas anima a los lectores a que lean un texto escrito en el que sucesivamente se intercambian las palabras, posteriormente las sílabas y finalmente las letras, siempre sin introducir nuevos elementos. De esta manera demuestra que la rapidez en la lectura es menor cuando no se comprende aquello que estamos leyendo

Algunas de las conclusiones a las que llega el profesor Molina son:

1. Si comprendemos un texto podemos leerlo con rapidez y por el contrario, la falta de comprensión ralentiza la lectura.
2. Los ejercicios basados en la lectura de notas sin sentido no tienen el menor interés pedagógico

En definitiva, el sentido del lenguaje musical está en la manera de organizarse internamente, cada sistema musical tiene sus palabras y su sintaxis. Nos dice que:

"Fundamentar los ejercicios de lectura en acelerar la visión de las notas en cualquier orden, sin tener en cuenta el sistema por el que se agrupan es un error de base, porque si estas notas no tienen una razón que las coloque unas al lado de otras, estaremos aprendiendo a leer cosas absurdas y por supuesto la velocidad siempre será inferior a la que se consigue con la lectura de palabras con sentido y con sintaxis."

3.3. Elementos que intervienen para mejorar la primera vista

Los elementos que indicamos a continuación inciden directamente en la actividad de realizar una lectura a primera vista, y por tanto su mejoría redundará en un aumento de la capacidad de realizar una lectura a primera vista solvente.

1. Destreza musical en los distintos aspectos del lenguaje musical.
2. Capacidad auditiva (reconocimiento de altura, duración, intensidad y timbre de sonidos, y habilidad para hacer dictados o transcribir música).
3. Capacidad de percepción (referido a la velocidad en que los individuos pueden, por ejemplo, hallar una simple figura escondida en algo más grande).
4. Capacidad psicomotriz (tiempo de reacción físico a estímulos cerebrales).
5. Enseñanza específica (cuántos años de instrucción en lectura a primera vista ha recibido).
6. Aspectos de la personalidad (medidas de la capacidad de liderazgo y de ansiedad ante las situaciones).
7. Práctica instrumental de lectura a vista (cantidad de tiempo dedicada a la práctica de la actividad).
8. Capacidad técnica en el instrumento.
9. Edad y estadio de desarrollo cognitivo.
10. Actitud y valoración de la actividad (intereses y nivel de compromiso en la música).
11. La exposición temprana (educación musical desde la infancia).
12. Capacidad de memorización.
13. Habilidades de improvisación.

Como se puede observar, la mayor parte de los factores se pueden relacionar con la lectura a primera vista de alguna forma, pero otros tienen que ver sólo con aspectos personales de cada individuo y con la formación musical en general.

Los factores más fuertes y determinantes son las habilidades de improvisación y la capacidad auditiva, seguido por la capacidad técnica y el conocimiento de la música.

Todo esto nos sugiere que muchos de los factores que tienen más fuerza en relación al desarrollo de las habilidades de lectura a primera vista se pueden mejorar con la práctica, mientras que los factores menos importantes no impactan tanto en el resultado final, que son factores como la personalidad y las habilidades de percepción.

En conclusión **la lectura a primera vista es una habilidad que se puede mejorar** en buena medida con el tipo adecuado de práctica instrumental y el desarrollo de las habilidades más importantes para ello.

4. SIMPLIFICACIÓN O REDUCCIÓN DE LA PARTITURA.

Las reducciones de partituras son actuaciones que realizan mayoritariamente los intérpretes de instrumentos polifónicos como el piano. Este instrumento realiza además funciones de acompañamiento a instrumentos solistas y se requiere la

reducción de partituras de orquesta. La reducción de estas partituras exige unas competencias específicas a los intérpretes para analizar la partitura y extraer sus elementos más importantes.

Algunos estudiosos de la música entre los que destaca Heinrich Schenker ([1935-1979) sostienen que dentro de la corriente de eventos de una obra hay algunas notas que tienen mayor importancia estructural. Cada nota estructural se presenta en una melodía rodeada por otras notas que tienen la función de embellecerla y prolongarla hasta la llegada de una nueva nota estructural. Una sucesión de notas estructurales forma una línea trama, que se obtiene quitando de la superficie melódica las notas de embellecimiento -procedimiento denominado *reducción*- y derivando así la estructura que subyace a dicha superficie musical (Salzer 1957, Salzer y Schachter, 1969).

Las reducciones funcionan como patrones lineales escondidos en un nivel más profundo de la estructura, y por su sentido de movimiento y dirección tonal ayudan a construir la coherencia melódica. Los patrones lineales se caracterizan por ser melodías que recorren la escala por grado conjunto, entre dos notas de un intervalo específico (progresiones de tercera, quinta, octava, etc.) en un sentido de dirección (ascendente o descendente) (Cadwallader y Gagné 1998).

Por otro lado, en el campo de la psicología de la música algunos estudios han interrogado el valor de las teorías de la estructura subyacente para dar cuenta del modo en que aspectos de la jerarquía tonal se manifiestan en la experiencia de la audición de una obra en tiempo real, cuáles son los procesos cognitivos que intervienen y el rol que cumple la imaginación para interpretar las reducciones. Algunos investigadores postulan que las reducciones pueden ser interpretadas como construcciones metafóricas, en términos de esquemas-imagen, fuerza y movimiento (Martínez 2007). Los modelos de la estructura subyacente presentan una visión particular del movimiento musical a lo largo del tiempo. Benjamín (1982) hace una distinción entre modelos *prolongacionales* y *progresionales* de la estructura subyacente, de acuerdo al camino que sigue el modelo.

En los modelos *prolongacionales*, el movimiento de la estructura fundamental se produce de una manera no-temporal, como una línea continua entre puntos estructurales no contiguos que están significativamente relacionados, evolucionando linealmente dentro de un patrón estructural: un despliegue que exhibe una totalidad unificada. Por otro lado, los modelos *progresionales* son líneas que se presentan encadenadas con otras líneas o segmentos musicales.

Lo relevante de estos modelos es su progresión desde una línea de movimiento hacia otra, que se manifiesta de manera local, más que de manera global o continua. Los eventos que se presentan en los límites de la línea (el primero y el último) son los más salientes estructuralmente, mientras que cada evento intermedio cumple la función de unir a ambos. De esta manera, se podrían plantear dos maneras de interpretar las líneas subyacentes al analizar las obras: como estructuras prototípicas de carácter no-temporal que son prolongadas por otros eventos, o como líneas que generan tipos de

movimiento ascendente o descendente en función de progresiones entre notas (más allá de su correspondencia con la línea “real” subyacente).

Por su parte, Kielian-Gilbert (2003) realiza una distinción entre dos dimensiones que de acuerdo al autor conviven en la experiencia de la audición y análisis de la música tonal: relaciones prolongacionales y las relaciones transicionales. La dimensión prolongacional implica una experiencia de orientación de la escucha en un espacio de profundidad *adelante-atrás*; mientras que la dimensión transicional se refiere al uso de una orientación *izquierda a derecha/derecha a izquierda* en la experiencia de la sucesión de eventos. Esta descripción de la audición estructural es congruente con los nuevos desarrollos en el campo de la cognición musical que se centran en la naturaleza imaginativa de la escucha.

5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO ADECUADO A LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES.

5.1 La selección del repertorio en las enseñanzas elementales.

Como ya hemos comentado en epígrafes anteriores, la lectura a primera vista es una práctica necesaria desde los primeros momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje de nuestros alumnos/as de las enseñanzas elementales, pues permite el incremento de la autonomía, favorece la adquisición de habilidades instrumentales y mejora la comprensión global del fenómeno musical.

Además, se da la circunstancia de que, en nuestro país, las pruebas de acceso a las enseñanzas profesionales incorporan un ejercicio eliminatorio de lectura a primera vista para valorar la madurez y las competencias del alumnado. Esto representa un motivo más para trabajar en esta etapa el dominio de este contenido.

En todo caso, a la hora de programar este contenido y seleccionar el material curricular que se trabajará en el aula es necesario aplicar unos criterios didácticos y metodológicos adecuados para que se produzca un aprendizaje significativo. La elección de las partituras es una decisión del profesorado de gran importancia. A continuación establecemos algunos criterios esenciales:

1. Las partituras mostrarán siempre una dificultad progresiva y paulatina empezando por materiales de gran sencillez e incorporando poco a poco un escalonado grado de dificultad. Se trata de conseguir la máxima naturalidad en el aprendizaje evitando el exceso de esfuerzo que acaba muchas veces desmotivando al alumnado.
2. Las partituras deben contener una dificultad adecuada a la capacidad técnica del alumnado.
3. El alumnado debe ser capaz de entender los contenidos de lenguaje musical, no pueden aparecer nuevos conceptos y procedimientos que desconoce. En este sentido es necesario la práctica de la interdisciplinariedad con los profesores de

Lenguaje musical. Los contenidos referidos a la lectoescritura musical han de ser conocidos por el alumnado.

4. Las partituras han de ser melodías comprensibles para el alumnado con estructuras formales sencillas. También podemos utilizar melodías elaboradas con materiales reconocidos por el alumnado pues forma parte de la música que oye con frecuencia.
5. Los materiales seleccionados han de guardar relación con los contenidos que se introducen en el aula para que se trabaje de manera interrelacionado en todas las asignaturas y en la clase de instrumento.

5.2. La selección del repertorio en las enseñanzas profesionales.

El trabajo de la lectura a primera vista en las enseñanzas profesionales es de vital importancia entre otros motivos, porque es necesario superar una prueba eliminatoria para acceder a las enseñanzas superiores. Por ello, el profesorado de instrumento de los conservatorios profesionales debe planificar cuidadosamente la lectura a primera vista para garantizar que el alumnado realice la prueba con éxito. Y no solo eso, como hemos repetido en numerosas ocasiones, el dominio de la lectura primera vista debe formar parte de la formación integral del músico instrumentista.

Los criterios para la selección del repertorio guardan similitud con los establecidos para las enseñanzas elementales, aunque el grado de dificultad aumentará de manera progresiva durante los seis cursos de duración.

1. Las partituras mostrarán siempre una dificultad progresiva y paulatina empezando por materiales de gran sencillez e incorporando poco a poco un escalonado grado de dificultad. Se trata de conseguir la máxima naturalidad en el aprendizaje evitando el exceso de esfuerzo que acaba muchas veces desmotivando al alumnado.
2. Las partituras deben contener una dificultad adecuada a la capacidad técnica del alumnado.
3. El alumnado debe ser capaz de entender los contenidos de Lenguaje musical, Análisis Musical, Armonía y el resto de asignaturas del currículo. No pueden aparecer nuevos conceptos y procedimientos que desconoce. En este sentido es necesario la práctica de la interdisciplinariedad con los diferentes profesores de la etapa profesional
4. Se deben presentar materiales de los diferentes estilos musicales para que el alumnado aplique los conocimientos interpretativos adquiridos.
5. Los materiales seleccionados han de guardar relación con los contenidos que se introducen en el aula para que se trabaje de manera interrelacionado en todas las asignaturas y en la clase de instrumento.
6. Se debe practicar y trabajar la lectura a primera vista en grupo, tanto en las asignaturas de música de cámara como en la de Orquesta. Se trata de una magnífica oportunidad para lograr un aprendizaje aplicado de este contenido.

6. CONCLUSIONES.

En resumen, la práctica de la lectura a primera vista es un contenido prescrito por las administraciones educativas en la normativa que regula los currícula. Y es necesaria su adquisición para lograr una formación profesionalizadora adecuada. Pues es necesario superar pruebas eliminatorias si se quiere acceder a las enseñanzas superiores de música. Y no solo eso, la formación integral del músico exige necesariamente el dominio de una lectura a primera vista.

Las metodologías para su enseñanza están en continua evolución y todo parece indicar que la mejor manera de enseñar este contenido es ligando la repertización con un análisis de la partitura que conduzca a una comprensión global de lo que se está interpretando.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ericsson K and Kintsch W (1995). Long-term workingmemory. *Psychological Review*, 102 (2), 211–245.
- Fine P, Berry A and Rosner B (2006). The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singingability. *Psychology of Music* , 34 (4), 431–447.
- Friberg A, Bresin R and Sundberg J (2006). Overview of theKTH rule system for musical performance. *Advances in Cognitive Psychology* , 2 (2–3), 145–161.
- Furneaux S and Land MF (1999). The effects of skill on the eye–hand span during musical sight-reading. *Proceedings of the Royal Society. Biological Sciences* , 266 (1436), 2435–2440.
- Gentner D (1988). Expertise in typewriting. In M Chi, R Glaser and M Farr, eds, *The nature of expertise* , 1–21. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Goolsby TW (1994). Profi les of processing: eye movements during sight reading. *Music Perception* , 12 (1), 97–123.
- Jacobsen OI (1941). An analytical study of eye-movements in reading vocal and instrumental music. *Journal of Musicology* , 3 , 1–22.
- Kinsler V and Carpenter RH (1995). Saccadic eye movements while reading music. *Vision Research* , 35 , 1447–1458.
- Kopiez R and Lee JI (2006). Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research* , 8 (1), 97–120.
- Kopiez R and Lee JI (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research* , 10 (1), 41–62.
- Kornicke LE (1995). An exploratory study of individual difference variables in piano

sight-reading achievement. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6 (1), 56–79.

Lannert V and Ullman M (1945). Factors in the reading of piano music. *American Journal of Psychology*, 58, 91–99.

Lehmann AC and McArthur VH (2002). Sight-reading. In R Parncutt and G McPherson, eds, *Science and psychology of music performance*, 135–150. Oxford University Press, Oxford.

Lehmann AC and Ericsson KA (1996). Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, 15 (1/2), 1–29.

Lehmann AC and Ericsson KA (1993). Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying. *Psychomusicology*, 12 (2), 182–195.



