



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL**

TESIS DOCTORAL:

ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS DE INICIACIÓN A LA IMPROVISACIÓN EN EL PIANO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES

Presentada por Isis Pérez Villán para optar al grado de
doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. José Ignacio Palacios Sanz

Valladolid, 2015

A mi futuro hijo

A Guillermo Ulises, María del Pilar, Zeus y Héctor

AGRADECIMIENTOS

En los últimos años, esta tesis ha ocupado un lugar importante dentro de mi vida, dedicándome en exclusivo a ella. Espero que todos mis esfuerzos hayan merecido la pena y que los resultados obtenidos con este trabajo sirvan de guía y ayuda a cuantos estén interesados en el tema.

Quisiera agradecer especialmente al Dr. José Ignacio Palacios Sanz su inestimable ayuda y orientación en la realización de esta tesis. Sus consejos y aportaciones, así como la confianza depositada en mí, han hecho que prosiga de forma entusiasta en la laboriosa tarea de la realización de un trabajo de estas características.

También me gustaría agradecer la colaboración de los conservatorios de Castilla-León y Cantabria, y de sus profesores de piano, que han puesto a mi disposición todo el material curricular necesario para poder llevar a cabo esta investigación.

Gracias también a Flavia Edith Carrascosa, por facilitarme el acceso a su tesis sobre los métodos de iniciación pianística, de forma desinteresada. Igualmente quisiera agradecer a José Antonio Abella y Zeus Pérez sus consejos sobre maquetación y edición de vídeos, y a Héctor, sus observaciones e ideas siempre tan oportunas, y su amor incondicional.

Por último quisiera mostrar mi reconocimiento a mi querido maestro, Manuel Carra, referente indiscutible de la pedagogía del piano. Gracias a él surgió mi vocación hacia la enseñanza del piano. Igualmente quisiera manifestar mi gratitud a Emilio Molina y Alejandro Moreno, cuyas enseñanzas en improvisación influyeron de manera decisiva en mi práctica como docente.

No quisiera tampoco dejar de mencionar aquí a mis alumnos. Sin su predisposición y colaboración este trabajo no habría sido posible. Ellos han sido siempre mi principal motivación para superarme cada día más.

Muchas gracias a todos.

“Improvisar en música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común”

Violeta Hemsy de Gainza

Índice

Índice de tablas	xvii
Índice de imágenes.....	xix
Abreviaturas y siglas	xxix
Introducción	3
1. Definición del objeto de estudio y metodología.....	11
1.1. Objeto de estudio	11
1.1.1. La improvisación a lo largo de la historia.....	11
1.1.2. Definiciones de improvisación.....	15
1.1.3. La iniciación al piano	18
1.1.4. Hipótesis de trabajo.....	21
1.1.5. Objetivos de la investigación	22
1.2. Metodología	24
1.2.1. Método de investigación	24
1.2.2. Etapas de la investigación	25
2. Estado de la cuestión	31
2.1. La improvisación en las enseñanzas especializadas de música	31
2.2. La improvisación en el material pedagógico de iniciación al piano	36
3. Revisión de la normativa institucional de las enseñanzas de música en España y su currículo.....	43
3.1. Legislación educativa española de las enseñanzas musicales.....	44
3.1.1. Decreto de 15 de junio de 1942.....	44
3.1.2. Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre	47

3.1.3. Real Decreto 756/1992, de 26 de junio	51
3.1.4. Orden de 28 de agosto de 1992	56
3.1.5. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.....	60
3.1.6. Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre	61
3.1.7. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre	63
3.2. Legislación actual sobre las EE.EE. en las diferentes comunidades autónomas ...	65
3.2.1. Desarrollo normativo de la LOE	65
3.2.2. Desarrollo normativo de la LOMCE.....	69
3.3. Programaciones departamentales.....	70
4. La improvisación en la iniciación al piano	75
4.1. Métodos españoles	75
4.1.1. Métodos para la clase individual de piano	75
4.1.1.1. García Abril, Antón (1986). <i>Cuadernos de Adriana</i>	75
4.1.1.2. Herranz, Monreal y Aroca (1992 y 1993a). <i>Piano Opus Uno</i>	79
4.1.1.3. Herranz, Monreal y Aroca (1993b). <i>Piano Opus Dos</i>	84
4.1.1.4. Carra, Manuel (1994a y b). <i>Nuevo método. Curso Primero</i>	86
4.1.1.5. Bodó, Arpad (1994). <i>El Piano. Moviendo los dedos</i>	92
4.1.1.6. Mariné, Sebastián y Aguado, Elena (1995). <i>Paso a paso. Iniciación al piano. Primer Curso. Clase individual</i>	93
4.1.1.7. Molina, Emilio y Molina, Cristina. <i>Iniciación</i> (2004a), <i>Piano 1</i> (2004b), <i>Piano 2</i> (2004 c), <i>Piano 3</i> (2004d) y <i>Piano 4</i> (2005a)	97
4.1.1.8. Linares, J. Javier (2008). <i>Con-tacto 1</i>	107
4.1.1.9. Ramírez Sola, Alejandro et al. (2009). <i>Cuaderno de Iniciación al Piano Contemporáneo</i>	115
4.1.1.10. Lara Huertas, Lorena (2010a y b). <i>Cinco notas. Método de iniciación al piano</i>	117

4.1.2. Métodos para la clase colectiva de piano	122
4.1.2.1. Colinet, María Consuelo e Higuera Álvarez, Fermín (1996). <i>Iniciación a la música. Juegos para el teclado</i>	122
4.1.2.2. Mariné, Sebastián y Aguado, Elena (1996). <i>Paso a paso. Iniciación al piano. Clase colectiva para piano</i>	124
4.1.2.3. Castro Portugal, Jesús; Castro Portugal, Lourdes; Gómez Díaz, Victoria (1998). <i>Cuaderno de clases colectivas de piano</i>	130
4.1.2.4. Martínez Fernández, Agustín Manuel (1998a y b). <i>Piano Creativo. Volumen A y B</i>	134
4.1.2.5. Santacana, Benjamí (2002). <i>El piano a primera vista. Elemental</i>	137
4.1.2.6. Gómez Gutiérrez, Eva Malía (2003a y b, 2007 y 2008). <i>Clase Colectiva de Piano. Volumen 1, 2, 3 y 4. Grado Elemental</i>	142
4.1.2.7. Nieto, Albert (2003). <i>La clase colectiva de piano: Ideas de actividades</i>	148
4.1.2.8. Buitrago Téllez, Álvaro J. (2004). <i>Conjunto Instrumental: Piano. Actividades Piano Colectivo. Piano a 4 manos y acompañamiento</i>	150
4.1.2.9. Marín, Almudena; Chabrera, Héctor; Gil, Pau y Ambrosini, Brenno (2004). <i>El Piano. La clase colectiva en el grado elemental</i>	152
4.1.2.10. Molina, Emilio y Molina, Cristina (2005b). <i>Piano colectivo. Grado Elemental. Primer Curso</i>	154
4.1.2.11. Albarracín García, Cándida (2008). <i>Guía didáctica de piano colectivo</i>	162
4.1.2.12. Maffiotte, Liliana (2009). <i>Piano Actual. Cuentos musicales para niños de 7 a 99 años</i>	167
4.2. Métodos franceses.....	171
4.2.1. Le Carpentier, Adolphe (1956). <i>Método de Piano</i>	171
4.2.2. Van de Velde, Ernest (1960). <i>Método Rosa</i>	172
4.2.3. Joste, Martine; Guérin-Descouturelle, Valérie; Barkeshli, Pari; Chartreux, Annick. <i>Pianolude. Volume I</i> . (2002). <i>Pianolude Volume II</i> (2006)	174
4.2.4. Hervé, Charles y Pouillard, Jacqueline (2007). <i>Méthode de piano pour Débutants</i>	181
4.3. Métodos alemanes.....	183
4.3.1. Beyer, Ferdinand (1919). <i>Escuela Preparatoria del Piano op.101</i>	183

4.3.2. Molsen, Uli (1983). <i>Klavier-Boutique</i>	184
4.3.3. Emonts, Fritz (1992). <i>Método Europeo de piano</i>	186
4.3.4. Ehrenpreis, Claudia & Wohlwender, Ulrike (1995). <i>1 2 3 Klavier. Klavierschule für 2-8 hände. Heft I</i>	194
4.4. Métodos húngaros.....	195
4.4.1. Bartók, Béla (1987). <i>Mikrokosmos. Volume 1</i>	195
4.4.2. Kurtág, György (1979 a, b, c y d, 1997a y b, 2003 y 2010). <i>Játékok</i>	198
4.4.3. Papp, Lajos (2006). <i>Méthode de piano pour débutants</i>	202
4.4.4. Szekely, Katalin (2008). <i>Iniciación al piano. Método de la escuela húngara</i>	209
4.5. Métodos hispanoamericanos	215
4.5.1. Hemsy de Gainza, Violeta (1974a y b y 1976a y b). <i>Método para piano. Introducción a la música</i>	215
4.5.2. Hemsy de Gainza, Violeta (1987a). <i>A jugar y cantar con el piano. Iniciación a la enseñanza instrumental</i>	219
4.5.3. Hemsy de Gainza, Violeta (1987b). <i>Palitos chinos</i>	228
4.6. Métodos estadounidenses	230
4.6.1. Aaron, Michael (1975a, b, c y d). <i>Los primeros pasos / Curso para Piano. Libro Primero. Libro Segundo. Libro Tercero</i>	230
4.6.2. Bastien, James (1990 y 1991). <i>Piano. Nivel Elemental y Nivel 1</i>	231
4.6.3. Thompson, John (s.f.). <i>Enseñando a tocar a los dedos</i>	237
4.7. Otros métodos	238
4.7.1. Reino Unido	238
4.7.1.1. Barrat, Carol (1977). <i>Chester's Piano Book. Number One</i>	238
4.7.2. Rusia.....	241
4.7.2.1. Nikolaiev, Alexander (2000). <i>Escuela Rusa de Piano 1A</i>	241
4.7.2.2. Tchokov y Gemiu (2005 a y b). <i>El Piano. Iniciación a la música y Preparatorio</i>	243

4.7.3. Japón	252
4.7.3.1. Suzuki, Shinichi (1995). <i>Suzuki Piano School. Volume I</i>	252
4.7.4. Italia.....	253
4.7.4.1. Vacca, María (2000). <i>El Musigato. Método para el estudio del piano. Nivel Preparatorio</i>	253
4.8. Análisis comparativo de los métodos de piano.....	254
4.9. Otros libros de improvisación.....	259
4.9.1. Libros para la enseñanza de Acompañamiento.....	260
4.9.2. Libros para la enseñanza del Piano Complementario	261
4.9.3. Libros para la enseñanza del Jazz	261
5. Propuesta de actividades para la clase colectiva de piano	265
5.1. Introducción	265
5.2. Características generales del alumnado	267
5.3. Ámbito geográfico y temporalización	269
5.4. Objetivos de las actividades de improvisación	270
5.5. Actividades propuestas	275
5.5.1. Descubriendo el piano.....	275
5.5.2. Buscando las notas	277
5.5.3. El diseño melódico.....	278
5.5.4. Intervalos de tercera	280
5.5.5. Jugando con el <i>cluster</i>	281
5.5.6. Historias inventadas	284
5.5.7. Mantener el pulso.....	285
5.5.8. Escala pentatónica en teclas negras.....	287
5.5.9. En posición fija	288
5.5.10. Improvisando en base a un dibujo y viceversa	290

5.5.11. Los acordes y los arpeggios	291
5.5.12. Jugando con las teclas negras y blancas.....	292
5.5.13. Improvisando con el ritmo	293
5.5.14. Materiales aleatorios	295
5.5.15. <i>Cluster</i> en teclas negras y blancas.....	299
5.5.16. Pasando el pulgar	302
5.6. Tabla resumen con las actividades de improvisación	304
5.7. Puesta en práctica con los alumnos y resultados obtenidos.....	305
6. Conclusiones, aplicaciones y nuevas líneas de investigación	311
6.1. Conclusiones.....	311
6.1.1. Marco legal nacional	311
6.1.2. Métodos de iniciación analizados	312
6.1.3. Didáctica pianística en las EE.EE. de piano	314
6.2. Aplicaciones.....	315
6.2.1. Actividades propuestas.....	315
6.3. Nuevas líneas de investigación	317
BIBLIOGRAFÍA	321
WEBGRAFÍA	347
ANEXOS	351
I. Orden de 21 de junio de 1968 (B.O. del Ministerio de 29-VII-1968).....	351
II. Real Decreto 756/1992, de 26 de junio	357
III. Orden de 28 de agosto de 1992.....	358
IV. Repertorio de Piano en las EE.EE. (Castilla y León)	360

V. Repertorio de Piano en las EE.EE. (Cantabria)	384
VI. Materiales utilizados en las clases colectivas	403
VII. Índice de vídeos.....	413
VIII. Grabaciones en vídeo de las improvisaciones en las actividades propuestas para las clases colectivas. Formato DVD	414

Índice de tablas

Tabla 1: Desarrollo normativo de las EE.EE. de música según la LOE, en las diferentes autonomías del Estado Español (elaboración propia).....	67
Tabla 2: Análisis de los métodos de piano (elaboración propia).....	255
Tabla 3: Análisis de los métodos de piano que contienen improvisación (elaboración propia).....	256
Tabla 4: Libros de improvisación para la asignatura de Acompañamiento (elaboración propia).....	260
Tabla 5: Libros de improvisación para la asignatura de Piano Complementario (elaboración propia).....	261
Tabla 6: Libros de improvisación para la enseñanza del Jazz (elaboración propia)	261
Tabla 7: Actividades de improvisación propuestas para la clase colectiva (elaboración propia).....	304

Índice de imágenes

Figura 1: Sistema de niveles (García Abril, 1986, vol. 1, en el índice).....	76
Figura 2: Bolamar (García Abril, 1986, vol. 1, p. 6).....	77
Figura 3: Práctica 03. <i>Glissandi</i> en teclas blancas y negras (Herranz et al., 1992, p. 11).....	80
Figura 4: Práctica 04. <i>Clusters</i> de antebrazo (Herranz et al., 1992, p. 12).....	80
Figura 5: Práctica 05. <i>Clusters</i> de mano con cuatro dedos (Herranz et al., 1992, p. 13).....	80
Figura 6: Práctica 06. <i>Clusters</i> con dos dedos (Herranz et al., 1992, p. 14)	81
Figura 7: Práctica 07. Una sola nota (Herranz et al., 1992, p. 15)	81
Figura 8: Práctica 1.1 <i>Cluster</i> de cuatro dedos (Herranz et al., 1992, p. 20).....	82
Figura 9: Lección 6.9 (Herranz et al., 1993a, p. 24).....	82
Figura 10: Actividades de improvisación (Herranz et al., 1992, p. 41)	83
Figura 11: Fragmento de la práctica 10.14 (Herranz et al., 1993b, p. 22).....	84
Figura 12: Fragmento de la obra <i>A que no me coges</i> , de R. Schumann (Herranz et al., 1993b, p. 23)	85
Figura 13: Los acordes y sus disposiciones (Herranz et al., 1993b, p. 24)	85
Figura 14: Pieza nº 1. Notas dobles con m.d. (Carra, 1994a, vol. 1, p. 11).....	87
Figura 15: Pieza nº 2. Notas dobles con m.i. (Carra, 1994a, vol. 1, p. 12)	88
Figura 16: Pieza nº 4 en posición fija (Carra, 1994a, vol. 1, p. 16).....	89
Figura 17: Ejercicio de escritura (Carra, 1994a, vol. 1, p. 20)	89
Figura 18: Ejercicio de notas dobles (Carra, 1994a, vol. 1, p. 22)	90

Figura 19: Pieza nº 11 (Carra, 1994a, vol. 1, p. 26)	90
Figura 20: Pieza nº 11 bis (Carra, 1994a, vol. 1, p. 29).....	91
Figura 21: Pieza nº 16 (Carra, 1994a, vol. 1, p. 31)	91
Figura 22: El elefante y los monos (Mariné y Aguado, 1995, p. 16)	94
Figura 23: Explicación sobre manos separadas (Mariné y Aguado, 1995, p. 5).....	95
Figura 24: Canción El trío RA (Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 55).....	102
Figura 25: Motivo rítmico de la canción El trío RA (Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 56)	103
Figura 26: Motivos rítmicos con anacrusas (Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 56)...	103
Figura 27: Estructura armónica sobre tónica y dominante (Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 57)	104
Figura 28: Patrones de acompañamiento para El trío RA (Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 60)	105
Figura 29: Las notas que vas a aprender, unidad 2 (Linares, 2008, p. 19)	108
Figura 30: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 4 (Linares, 2008, p. 35).....	108
Figura 31: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 5 (Linares, 2008, p. 43)	109
Figura 32: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 6 (Linares, 2008, p. 51)	109
Figura 33: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 7 (Linares, 2008, p. 59).....	109
Figura 34: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 8 (Linares, 2008, p. 65)	110
Figura 35: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 9 (Linares, 2008, p. 73).....	110
Figura 36: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 11 (Linares, 2008, p. 85)	110
Figura 37: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 12 (Linares, 2008, p. 93)	111

Figura 38: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 15 (Linares, 2008, p. 117)	111
Figura 39: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 18 (Linares, 2008, p. 143)	111
Figura 40: Ejercicios de preparación para la m.d., unidad 2 (Linares, 2008, p. 20).....	112
Figura 41: Ejercicios de preparación para la m.d., unidad 2 (Linares, 2008, p. 21).....	113
Figura 42: Creación de obra contemporánea (Ramírez Sola et al., 2009, p. 9).....	116
Figura 43: Propuesta de pieza aleatoria (Ramírez Sola et al., 2009, p. 40).....	117
Figura 44: Preparativos para utilizar el método (Lara Huertas, 2010a, p. 10)	118
Figura 45: Propuesta de cuento (Lara Huertas, 2010a, p. 24)	119
Figura 46: Asignación de vocal a nota (Lara Huertas, 2010a, p. 25)	120
Figura 47: Propuestas de improvisación (Lara Huertas, 2010a, p. 20)	120
Figura 48: Propuesta de audición (Colinet e Higuera, 1996, p. 16)	123
Figura 49: Guión sobre el relato Historia de la princesa cautiva (Mariné y Aguado, 1996, p. 15)	126
Figura 50: Ostinato en compás binario (Mariné y Aguado, 1996, p. 17).....	127
Figura 51: Ostinato en compás binario (Mariné y Aguado, 1996, p. 19).....	127
Figura 52: Ostinato en compás ternario compuesto por la célula rítmica del vals (Mariné y Aguado, 1996, p. 22).....	127
Figura 53: Ostinato en compás ternario compuesto por la célula rítmica de la mazurca (Mariné y Aguado, 1996, p. 24).....	128
Figura 54: Posición de las manos del improvisador (Mariné y Aguado, 1996, p. 27)	128

Figura 55: Improvisación con cambio de posición (Mariné y Aguado, 1996, p. 33)....	129
Figura 56: Improvisación sobre un acompañamiento desplegado (Mariné y Aguado, 1996, p. 39)	129
Figura 57: Ejercicio de lectura a primera vista (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 18).....	131
Figura 58: Ejercicio de improvisación (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 15).....	131
Figura 59: Ejercicio de improvisación (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 29).....	132
Figura 60: Ejercicio de improvisación (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 66).....	133
Figura 61: Ejercicio de armonización (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 75)...	133
Figura 62: Ejercicio de improvisación (Martínez Fernández, 1998, vol. A, p. 73).....	136
Figura 63: Ejercicio de improvisación en conjunto (Martínez Fernández, 1998, vol. A, p. 68) ...	136
Figura 64: Ritmos para el acompañamiento de la melodía (Martínez Fernández, 1998, vol. B, p. 26)	137
Figura 65: Ejercicio de improvisación (Santacana, 2002, p. 11).....	138
Figura 66: Ejercicio de improvisación al unísono (Santacana, 2002, p. 33)	139
Figura 67: Ejercicio de improvisación de un acompañamiento (Santacana, 2002, p. 54).....	139
Figura 68: Ejercicio de improvisación con la m.d. (Santacana, 2002, p. 60).....	140
Figura 69: Ejercicio de memorización (Santacana, 2002, p. 14).....	140
Figura 70: Ejercicio de memorización (Santacana, 2002, p. 43).....	141
Figura 71: Ejercicio de transporte (Santacana, 2002, p. 56).....	141
Figura 72: Ejercicio de improvisación rítmica (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 85)	143
Figura 73: Ejercicio de improvisación con escalas no tonales (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 91).....	143

Figura 74: Ejercicio de improvisación (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 87)	144
Figura 75: Ejercicio de improvisación mediante un gráfico (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 92)	145
Figura 76: Ejercicio de improvisación con personajes (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 86).....	145
Figura 77: Ejercicio de improvisación con elementos (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 90)	146
Figura 78: Ejercicio de improvisaciones armónicas (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 91).....	147
Figura 79: Ejercicio de estructuras armónicas y patrones rítmicos (Buitrago Téllez, 2003, p. 28) ...	151
Figura 80: Ejercicios con el peso (Marín et al., 2004, p.18)	153
Figura 81: Propuesta de efectos e invención de nuevos elementos (Molina y Molina, 2005b, p. 28)	156
Figura 82: Ejercicio de invención de una historia con personajes y situaciones (Molina y Molina, 2005b, p. 29).....	157
Figura 83: Acompañamiento de melodías (Molina y Molina, 2005b, p. 42)	158
Figura 84: Acompañamiento de melodías (Molina y Molina, 2005b, p. 43)	159
Figura 85: Improvisación de melodías (Molina y Molina, 2005b, p. 66)	160
Figura 86: Improvisación entre dos alumnos (Molina y Molina, 2005b, p. 67).....	161
Figura 87: Improvisación sobre el acorde de Do mayor (Molina y Molina, 2005b, p. 62).....	161
Figura 88: Realización de acordes con la m.d. (Albarracín García, 2008, p. 11).....	163
Figura 89: Realización de acordes con ambas manos (Albarracín García, 2008, p. 13).....	164
Figura 90: Realización de arpeggios con ambas manos (Albarracín García, 2008, p. 18)	165
Figura 91: Realización de acordes con diferentes dinámicas (Albarracín García, 2008, p. 25)....	166
Figura 92: Cuento titulado Las cometas (Maffiotte, 2009, p. 24)	168

Figura 93: Cuento titulado Las cometas (Maffiotte, 2009, p. 25)	169
Figura 94: Ámbito del teclado (Maffiotte, 2009, p. 1 del glosario)	170
Figura 95: Exploración del teclado (Joste et al., 2002, p. 9)	175
Figura 96: <i>En colère</i> , ejemplo de obra con <i>clusters</i> (Joste et al, 2002, p. 17).....	176
Figura 97: Melodía repartida entre ambas manos (Joste et al, 2002, p. 18).....	177
Figura 98: Obra con notas dobles en ámbito de quinta (Joste et al, 2002, p. 48).....	177
Figura 99: <i>Comme un blues</i> (Joste et al, 2002, p. 64).....	178
Figura 100: Obra con notas dobles a distancia de segunda (Joste et al, 2002, p. 64)....	178
Figura 101: Fragmentos A, B y C (Joste et al, 2002, p. 22)	179
Figura 102: Obra para combinar fragmentos A, B y C (Joste et al, 2002, p. 23)	179
Figura 103: Ejercicio de improvisación (Joste et al, 2006, p. 23)	180
Figura 104: Improvisación de dos pianistas con ostinato y melodía (Joste et al, 2002, p. 39).....	180
Figura 105: Acompañamientos a una misma melodía (Molsen, 1983, p. 46).....	185
Figura 106: Primer contacto con el instrumento (Emonts, 1992, p. 10)	188
Figura 107: Obra a cuatro manos con <i>clusters</i> en teclas negras (Emonts, 1992, p. 11)	189
Figura 108: Invención de melodía en teclas negras y acompañamiento con ostinato en teclas negras y blancas (Emonts, 1992, p. 16)	190
Figura 109: Acompañamiento de melodía en m.i. y m.d. (Emonts, 1992, p. 27).....	191
Figura 110: Obra para completar (Emonts, 1992, p. 32).....	192
Figura 111: Transporte de pieza de Do mayor a Do menor (Emonts, 1992, p. 58)	192
Figura 112: Partitura en base a signos (Ehrenpreis y Wohlwender, 1995, p. 47)	195

Figura 113: Canon a la octava (Bartók, 1987, p. 26).....	197
Figura 114: Melodía al unísono (Bartók, 1987, p. 15)	197
Figura 115: <i>Perpetuum mobile</i> (Kurtág, 1979a, p. 1A).....	200
Figura 116: <i>Perpetuum mobile</i> (Kurtág, 1979a, p. 25).....	201
Figura 117: Juego de cartas (Papp, 2006, p. 119).....	203
Figura 118: Reloj rítmico (Papp, 2006, p. 109).....	204
Figura 119: Ejercicios de imitación (Papp, 2006, p. 9)	205
Figura 120: Ejercicios rítmicos (Papp, 2006, p. 12).....	206
Figura 121: Obra con resonancias (Papp, 2006, p. 37).....	207
Figura 122: Ejercicio de transporte (Papp, 2006, p. 53).....	208
Figura 123: Nociones básicas al piano (Szekely, 2008, p. 6).....	211
Figura 124: Ejercicios rítmicos (Szekely, 2008, p. 7):	211
Figura 125: Ejercicios y escalas (Szekely, 2008, p. 10):.....	212
Figura 126: Improvisación en espejo (Szekely, 2008, p. 20)	213
Figura 127: Improvisación libre en base a un ritmo (Szekely, 2008, p. 21).....	213
Figura 128: Improvisación en base a pregunta-respuesta (Szekely, 2008, p. 46)	214
Figura 129: Al estilo israelí, obra para cantar, transportar e improvisar (Hemsey de Gainza, 1976b, p. 61).....	218
Figura 130: Libre exploración por el teclado (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 5)	221

Figura 131: Improvisación entre m.d. y m.i. (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 6)	222
Figura 132: Juego de improvisación (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 9)	222
Figura 133: Obra para transportar (Hemsey de Gainza, 1987a, p. 13).....	223
Figura 134: Ejercicio de improvisación melódica (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 11).....	224
Figura 135: Juego de improvisación melódica (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 13)	225
Figura 136: Improvisación de una danza india (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, pp.13-14).....	225
Figura 137: Improvisación de un vals (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 14).....	226
Figura 138: Palitos folclóricos en tres tipos de notaciones (Hemsey de Gainza, 1987b, p. 33).....	229
Figura 139: Primera Marcha (Bastien, 1990, p. 8)	233
Figura 140: Canción del Do (Bastien, 1990, p. 26).....	234
Figura 141: Mi Ordenador (Bastien, 1990, p. 40)	235
Figura 142: Pajarillo (Bastien, 1990, p. 50)	235
Figura 143: Correspondencia entre los contenidos del libro (Bastien, 1990, p. 3)	236
Figura 144: Ejercicios con acordes (Barrat, 1977, p. 24).....	239
Figura 145: Composición en base a un dibujo (Barrat, 1977, p. 23).....	240
Figura 146: Himno a la alegría (Tchokov-Gemiu, 2005a, p. 10)	244
Figura 147: A contar (Tchokov-Gemiu, 2005a, p. 17)	245

Figura 148: Navidad (Tchokov-Gemiu, 2005a, p. 11)	246
Figura 149: Al pasar la barca (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 7).....	248
Figura 150: Navegando (Tchokov-Gemiu, 2005b, p.11)	248
Figura 151: Juegos rítmicos (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 24)	249
Figura 152: Cuento musical El oso (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 32)	250
Figura 153: Iniciación a la improvisación (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 47).....	250
Figura 154: El cangrejo (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 40)	251
Figura 155: Porcentajes de utilización de la improvisación en los métodos de piano analizados (elaboración propia).	257
Figura 156: Porcentajes de orientación hacia la clase colectiva o individual, en los métodos de piano analizados (elaboración propia).....	257
Figura 157: Porcentaje de utilización de las diferentes actividades de improvisación en los métodos de piano analizados (elaboración propia)	258
Figura 158: Diseño melódico propuesto a los alumnos para improvisar (elaboración propia).....	279
Figura 159: Fist Play 1 de los Játékok I, G. Kurtág (1979a)	283
Figura 160: Partitura propuesta con <i>clusters</i> en base a la que improvisar 1/1 (elaboración propia).....	300
Figura 161: Partitura propuesta con <i>clusters</i> en base a la que improvisar 2/1 (elaboración propia).....	301
Figura 162: Obra compuesta por un alumno de 3º de EE.EE durante el curso 2013/2014 en el Conservatorio de Música de Torrelavega.....	307

Abreviaturas y siglas

EE.EE.: Enseñanzas Elementales.

EE.PP.: Enseñanzas Profesionales.

m.d.: mano derecha.

m.i.: mano izquierda.

art.: artículo.

Plan 66: Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. (BOE 24-10-1966).

LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE 06-08-1970).

LOECE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE 27-06-1980).

LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE 04-07-1985).

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 04-10-1990).

LOPEGC: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros. (BOE 21-11-1995).

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 24-12-2002).

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 04-05-2006).

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE 10-12-2013).

“Todo niño lo bastante músico como para seguir una enseñanza pianística
es capaz de improvisar”

Émile Jaques-Dalcroze

Introducción

La creatividad es una de las capacidades inherentes al ser humano que mejor definen su esencia. A su vez, la improvisación o transmisión espontánea de una idea refleja la creatividad del individuo, estableciéndose así como uno de los recursos más valiosos en el mundo de las artes.

Sin embargo, en el caso de la enseñanza musical en los conservatorios, la práctica de la improvisación suele postergarse a los últimos cursos, momento en el cual los alumnos disponen de una serie de conocimientos teóricos y destrezas en el manejo del instrumento que a priori se consideran necesarios para su desarrollo.

La asignatura de Acompañamiento, que se imparte en los cursos quinto y sexto de las EE.PP., sólo para alumnos pianistas, incluye la improvisación como uno de sus ejes fundamentales. De forma optativa, algunos centros proponen una asignatura denominada Improvisación, también destinada a los dos últimos cursos de las citadas enseñanzas, que aglutina a alumnos de diferentes instrumentos. También se cita su práctica en la materia de Conjunto Instrumental, que se desarrolla a lo largo de las EE.PP., en diferentes cursos, dependiendo de la concreción curricular de cada autonomía. Pero no encontramos ninguna referencia a la improvisación dentro del currículo de piano en las EE.EE. en comunidades autónomas como la de Castilla y León o Cantabria, en las que he impartido la docencia, a diferencia de otras, en las que sí aparece, como veremos más adelante.

Mi experiencia personal con la improvisación comienza de forma totalmente autodidacta. En los primeros años en los que cursaba piano en el conservatorio, solía improvisar música en mi casa, imitando el estilo de los autores cuyas partituras estudiaba para la clase de piano. De forma espontánea, sentía la necesidad de expresarme a través del instrumento, al mismo tiempo que disfrutaba enormemente de dicha práctica. La lectura, estudio e interpretación del repertorio, planteada en las clases de instrumento del conservatorio, también me fascinaban, pero la inmediatez de la acción de improvisar me producía una satisfacción única. A través de ella podía probar

y descubrir sonoridades nuevas o ya conocidas y usarlas en función de mis gustos personales, sin tener que estudiar durante horas previamente.

En el marco de las enseñanzas regladas en el conservatorio, mi primer contacto con la improvisación tuvo lugar en la denominada asignatura de Repentización, Transposición y Acompañamiento incluida en el Decreto 2618/1966, que regulaba el plan de estudios vigente durante mi etapa como alumna de piano. En dicha asignatura comencé a trabajar la práctica del bajo cifrado, la lectura a primera vista y otras actividades que se diferenciaban sustancialmente de la tradicional práctica de las clases de piano, centradas en la lectura y repetición continua de las obras hasta llegar a una interpretación lo más correcta y fiel al texto posible.

Pero mi verdadero acercamiento a la improvisación no llegaría hasta los dieciocho años de edad, cuando ya estaba a punto de finalizar los estudios profesionales de música, de la mano de Alejandro Moreno Soriano. En sus clases de la citada asignatura de Repentización, Transposición y Acompañamiento tuve la oportunidad de descubrir que aquellas improvisaciones que yo había realizado durante mis primeros años, también constituían una forma más de hacer música y que incluso se podían sistematizar dentro de las enseñanzas del conservatorio.

Un año después, y gracias a los consejos de Alejandro, proseguí mis estudios de acompañamiento con Emilio Molina, en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. La práctica de la improvisación en sus clases me aportó beneficios en todos los aspectos; aprendí a expresarme musicalmente sin necesidad de leer una partitura escrita por otro autor; me permitió profundizar en el análisis de las obras; clarificó mis ideas con respecto a las mismas; me ayudó a comprender mejor las obras pertenecientes al repertorio que interpretaba en las clases de piano y a economizar esfuerzos en su estudio; desarrolló mis capacidades creativas y por encima de todo, me enseñó a disfrutar de la música de forma espontánea, tal y como había hecho de forma natural durante mi infancia.

Recuerdo con especial cariño las enseñanzas de ambos profesores y todo lo que supusieron en aquel momento para mí. Sus clases me hicieron reflexionar,

replanteándome la necesidad de ahondar en un mundo tan apasionante como el de la improvisación. Todo ello supuso un importante punto de inflexión en mi formación y posterior carrera.

A partir de entonces fueron muchas las cuestiones que me planteé, pero hubo una pregunta que me obsesionaba: si tantos beneficios había procurado en mí la práctica de la improvisación, ¿por qué no había recibido enseñanzas de ella mucho antes?; ¿no se podría iniciar a los alumnos desde los primeros años en la práctica de la improvisación, y así aprovechar todos sus beneficios desde el mismo comienzo de los estudios y a lo largo de los mismos de forma paulatina?

Años después de haber finalizado mis estudios, y ya como profesora de piano en diversos conservatorios, he podido comprobar cómo llegaban a mis clases de instrumento alumnos con unas ganas de aprender y una curiosidad desmedida, que poseían una imaginación y creatividad sin límites, que demostraban verdadera fascinación ante todo lo que se relacionaba con la música y que, en definitiva, querían tocar y disfrutar con dicha práctica. Comprobé también cómo estos alumnos utilizaban la improvisación de forma espontánea, cuando aún no habían adquirido una técnica básica del piano ni tenían unos conocimientos armónicos elementales.

Dados los beneficios que la improvisación aportó en mi formación integral como músico, me planteé la necesidad de llevarla a cabo con mis alumnos. No sólo en los últimos cursos, sino también desde el inicio de las EE.EE. de música, a pesar de que su aprendizaje no se define de forma específica en el currículo de piano de las comunidades autónomas en las que he impartido la docencia, (Castilla y León y Cantabria). Desde mi punto de vista, esta carencia supone una clara deficiencia en su regulación curricular.

En la búsqueda de materiales adaptados a los niños, con los que poder poner en práctica la improvisación en mis clases, apenas pude encontrar unos pocos libros con los que poder trabajar en ese sentido. La mayor parte de los métodos más utilizados en los conservatorios y escuelas de música, para la toma de contacto con el teclado de los

alumnos más pequeños, no pretendían iniciarles en modo alguno mediante la improvisación.

Asimismo, a lo largo de los nueve años en los que llevo impartiendo clases en diversos conservatorios de música, he constatado el desconocimiento, por parte del profesorado, de materiales con los que trabajar la improvisación con los alumnos más pequeños.

En muchos casos he percibido una gran falta de formación en relación a la improvisación. No es de extrañar que así sea, puesto que gran parte del profesorado actual posee titulaciones que no exigían más que uno o unos pocos cursos de Acompañamiento, en el tramo final de sus estudios. Teniendo en cuenta que en sus inicios instrumentales, no tuvieron contacto con la improvisación, ni se utilizó ésta como su metodología de trabajo, es bastante evidente, que en sus clases tienden a reproducir el mismo modelo que usaron con ellos, centrado especialmente en la interpretación de obras barrocas, clásicas, románticas y modernas.

No obstante, la demanda por parte de mis compañeros de profesión sobre el conocimiento de métodos relativos a la improvisación, orientada a las EE.EE., ha sido siempre constante. Mientras que manifiestan una mejor preparación para impartir nociones de improvisación en las EE.PP., en las que los conocimientos armónicos suelen ser la base de las mismas, en las EE.EE., se sienten más desorientados. Por una parte manifiestan su preocupación por no encontrar actividades concretas que puedan realizar y por otra, confiesan tener dificultades sobre cómo introducir la improvisación en sus clases con alumnos que aún no tienen demasiados conocimientos armónicos, sobre los que sustentar estas prácticas, como es el caso de los alumnos de los primeros cursos.

Lamentablemente, tampoco existen muchos cursos de formación del profesorado que aborden la improvisación en los primeros pasos de los alumnos al piano. En el reciclaje educativo de los docentes hay una importante laguna en este sentido.

Por todo lo anterior, y debido a la ausencia de trabajos en los que se realice un análisis amplio sobre la improvisación en esta etapa educativa, me propuse la

elaboración de esta tesis, con el objetivo de compilar y analizar el mayor número posible de materiales al respecto.

Así pues, con este trabajo se pretende llevar a cabo un análisis profundo de los métodos de piano más utilizados para la iniciación, con especial énfasis en aquellos en los que la improvisación está presente. Para ello nuestra investigación se basará en la búsqueda y recopilación de libros procedentes de diversos países, que son usados habitualmente en nuestros conservatorios. Tras este estudio previo, y en función de las conclusiones extraídas, propondremos una serie de actividades didácticas de improvisación adaptadas a los alumnos de EE.EE. que se integren en la metodología de iniciación al piano para alcanzar los objetivos planteados en el currículo, en las clases colectivas.

Una de las características propias de las aulas de enseñanzas artísticas es el número reducido de alumnos, debido al alto grado de especialización que requiere el aprendizaje de un instrumento. Por ejemplo, un conservatorio como el de Torrelavega, suele tener matriculados en torno a unos seis alumnos en cada curso de las EE.EE. Esta particularidad hace muy difícil un estudio cuantitativo para extraer resultados estadísticos fiables.

De este modo, nuestra puesta en práctica de las actividades de improvisación con los alumnos es claramente una investigación cualitativa. Con ella pretendemos comprobar su eficacia, observar los resultados obtenidos con ellas y modificarlas si fuera necesario.

Para concretar esta investigación se hace necesario definir, en primer lugar, la hipótesis de partida y la metodología con la que se llevará a cabo nuestro estudio. Después se revisará la normativa legal vigente y la bibliografía referida a la improvisación en el piano, en los principales métodos de iniciación. Finalmente se plantearán una serie de actividades de carácter improvisatorio como propuesta de trabajo para los alumnos de las EE.EE., en la clase colectiva.

1. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

1. Definición del objeto de estudio y metodología

1.1. Objeto de estudio

1.1.1. La improvisación a lo largo de la historia

Si examinamos las diversas manifestaciones de improvisación musical a través de la historia nos damos cuenta de que, de uno u otro modo y en mayor o menor grado, ésta siempre ha estado presente. De hecho, resulta lógico pensar que la improvisación existe desde el mismo momento en el que se producen las primeras manifestaciones musicales. En este sentido, Alcalá-Galiano (2007), señala lo siguiente:

Lo que sí podemos adivinar a través de las investigaciones que han llegado a nosotros, es que hasta el desarrollo de la notación escrita (siglos VIII y IX, en los que aparecen los signos gráficos descifrables y conocidos, que han evolucionado hasta llegar a la escritura musical que se conoce en occidente), la música tuvo que ser transmitida mediante la pura memorización. Por tanto se puede deducir que las melodías recopiladas, tan solo podían ser aprendidas escrupulosamente o simplemente ser la base de una creativa improvisación (Fernández de la Cuesta, 1983, pp. 24-33).

Muchas son las culturas en las que la improvisación tiene un papel fundamental en su música. Así, en la India, la música indostaní, propia del norte y la música carnática, propia del sur, se articulan en torno a la improvisación. No obstante, Bailey (2010), señala que la música indostaní es mucho más proclive a los cambios y a la experimentación, por lo que se encuentra mucho más inmersa en la improvisación que la carnática.

También encontramos la improvisación en la música árabe, en la que funciona como elemento generador de las composiciones. Según Racy (2004), “los escritos sobre el modelo de creatividad *tarab* hacen hincapié en el ámbito del modo y la improvisación”.

Durante la Edad Media, sobre todo durante su primera parte, es difícil saber con certeza si la música era improvisada o no, puesto que no contamos con grabaciones que

puedan atestiguarlo. En muchos casos, los manuscritos conservados se realizaron años después de la creación de las obras, con lo cual tampoco se sabe con seguridad si la improvisación jugaba un papel importante en ellas. No obstante, encontramos referencias evidentes en el canto de carácter litúrgico. El *jubilus*, consistente en un melisma que se cantaba sobre la última sílaba del Aleluya, representa la prueba más clara de su presencia.

En el Renacimiento, también encontramos numerosas manifestaciones de improvisación. Según Grout y Palisca, (1999), “El ejecutante del siglo XVI tenía dos maneras principales de improvisar: mediante la ornamentación de una línea melódica dada o por el añadido de una o más partes contrapuntísticas a una melodía determinada, con un canto llano” (pp. 300-301). Además, numerosas composiciones para solistas, típicas de la época, como el preludio, la fantasía o el *ricercare* tienen un marcado carácter de improvisación.

Con la llegada del Barroco, la práctica del bajo continuo o bajo cifrado, se articula como eje fundamental de la práctica instrumental. Podríamos decir que es la textura por excelencia de la época. Según Chailley (1991):

Los orígenes del bajo continuo se remontan a finales del siglo XVI, cuando Peri, o Cavallieri o Caccini acompañan sus recitativos, cantos y arias con un bajo. Este bajo instrumental, que se mantiene a lo largo de una composición, puede ser o no cifrado (...) Confiado a instrumentos de armonía (laúd, tiorba, guitarra, órgano, espineta, clavecín), doblado un día por instrumentos monódicos (viola da gamba, viola, más tarde fagot – o bajón), este bajo realizado por el acompañante (...) conoce un apogeo que se prolonga durante un siglo en Europa: más o menos desde 1660 hasta 1760. (p. 225).

La notación utilizada considera al bajo como la voz fundamental a la que las demás están relacionadas y las cifras especifican los intervalos que se forman a través del bajo (Forte y Gilbert, 1992). Su realización podía variar, dependiendo de las habilidades de cada ejecutante, incorporando acordes sencillos, añadiendo notas de paso o incorporando motivos melódicos imitando las partes de soprano y bajo (Grout y Palisca, 1999).

Sobre el desarrollo del bajo continuo existen numerosos tratados en los que se explica detalladamente cómo realizarlo. Algunos de ellos son los de Martínez Bravo (1983), Mattheson (1731) o Arnold (2003).

Por otra parte, la ornamentación también refleja la práctica improvisatoria de la época. Consistente en una modificación de la música para enriquecerla y también para demostrar las aptitudes de cada intérprete (Randel, 2004), podemos afirmar que su práctica variaba dependiendo del compositor o país en concreto. Así, en la música para teclado encontramos como principales escuelas de ornamentación; la francesa, la alemana y la italiana. Uno de los tratados más importantes de la época es el *Essay on the true art of playing keyboard instruments* de C. P. E. Bach [1753] (1949). Este libro aborda la interpretación de los instrumentos de tecla, la ornamentación y la digitación, todos ellos, de forma muy detallada.

Según Sadie (2000), la ornamentación “constituía una forma de improvisación. Aquí, el instrumentista o el cantante embellecían una línea dada, con frecuencia de manera bastante libre, para mejorar la expresión y exhibir sus capacidades inventivas” (p. 463).

Durante la época clásica, la improvisación sigue estando presente en ciertas formas musicales como la del concierto para solista y orquesta. Es el caso de la *cadenza*. Ésta consistía en un pasaje ornamental, que tenía lugar en la penúltima o antepenúltima nota o armonía de una cadencia destacada (Randel, 2004). Dependiendo de la época y/o autor, la *cadenza* podía escribirse o no. Así, según Zamacois (1994), “los compositores no escribían la *cadenza*, siendo improvisada por los intérpretes hasta principios del siglo XIX, momento en el cual algunos compositores como Beethoven comenzaron a escribir algunas de sus *cadenzas*” (p. 213).

Luca Chiantore (2002), relata también las cualidades improvisatorias de L. V. Beethoven, y cómo hasta 1971, apenas había escrito las obras importantes de su producción, pero se daba a conocer con sus improvisaciones, a través de las cuales experimentaba y sondeaba los límites de la escritura pianística.

En el Romanticismo, la improvisación comienza cada vez a estar menos presente en la música occidental. No obstante, existen numerosas referencias que evidencian su práctica. Según Cortot (1994), Chopin se veía obligado en ocasiones a improvisar en algunos de sus conciertos. Además, ciertas formas musicales como la fantasía, impromptu, capricho, balada, o rapsodia, muy usadas en la época, tiene un matiz de cierta libertad formal, que se transmite también a la tipología de creación de la obra.

De forma paulatina, como consecuencia de la especialización musical que tiene lugar a partir del Romanticismo, la figura de intérprete-creador va desapareciendo, dejando al intérprete como mero ejecutor de las obras de los compositores. Es así, que los instrumentistas abandonan poco a poco la práctica de la improvisación. Sin embargo, algunos compositores, curiosamente relacionados con la práctica del órgano, siguen haciendo uso de ella durante el siglo XX. Olivier Messiaen, es un claro ejemplo de ello.

En el campo de la música contemporánea, la improvisación reaparece en escena como resultado de la experimentación y búsqueda de nuevas formas de expresión y contacto con el público. Según relata Dibelius (2004), una vez que se superó la primera etapa de serialismo, que supuso una forma de componer con un control muy estricto, los compositores comenzaron a explorar factores como la causalidad, la variabilidad y la improvisación.

Otro de los compositores de referencia del siglo XX, J. Cage, compuso numerosas obras en las que la indeterminación es evidente. Obras como *las Sonatas e Interludios* tienen un componente evidente de improvisación. El propio Cage (2002), describe como después de haber determinado la estructura de la obra, el método de la misma contenía mucho de improvisación.

En el campo de la música electrónica la improvisación también es una práctica relevante. Según Morgan (1999), “a finales de la década de 1960, comenzaron a aparecer varios grupos dedicados exclusivamente a la improvisación y que utilizaban instrumentos electrónicos en directo, como fueron MEV en Roma y los grupos ingleses AMM”

Otro de los ámbitos especialmente importantes en el mundo de la improvisación es el mundo del jazz. Su origen se remonta al siglo pasado y a pesar de que se considera a Lousiana como la cuna del jazz, sus orígenes nos llevan hasta la cultura africana. Según Tirro (2007), “el género se desarrolló en embrión a partir de las tradiciones de África occidental, Europa y América que hallaron su crisol entre la comunidad afroamericana asentada en el sur de Estados Unidos” (p. 25). En el jazz, los *standards* se articulan como la referencia clave para poder improvisar. Uno de los libros más interesantes sobre cómo llevar a cabo las improvisaciones al piano lo tenemos en la obra de Levine (1989).

Este pequeño recorrido por la historia de la improvisación pone en evidencia que su uso ha sido desarrollado en diferentes momentos históricos y en diferentes contextos y que, de algún modo, su práctica se relaciona con la creatividad propia de la expresión artístico-musical.

Para una mayor claridad, consideramos necesario definir con exactitud la tipología de improvisación sobre la que versa esta tesis, por lo que a continuación analizaremos varias definiciones de improvisación y concretaremos la nuestra propia.

1.1.2. Definiciones de improvisación

La vigésimo segunda edición del Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española (2001), define improvisar como: “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación” (p. 1257).

A su vez, la tercera edición del diccionario María Moliner (2007) lo define como:

Hacer una cosa sin haberla preparado por adelantado o inventándola mientras se va haciendo o ejecutando; como pronunciar un discurso, recitar una poesía o ejecutar un trozo de música. Hacer una cosa para la que no se está preparado con los medios de que se dispone: Improvisó en *media* hora una comida para diez personas (p. 1614).

Ambas definiciones dejan entrever el carácter de espontaneidad que denota la improvisación, aun no refiriéndose únicamente al ámbito de lo musical.

Veamos ahora otras dos definiciones de enciclopedias especializadas en música. Nettl et al. (2001), expone la siguiente descripción en *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*:

La creación de música, o la forma final de una obra musical en el curso de la ejecución. Puede suponer la composición inmediata de la obra por sus intérpretes, la elaboración o ajuste de un patrón ya existente, o también cualquier instancia entre uno u otro extremos (Vol. XII, p. 94).

Otro de los referentes musicales, el Diccionario Harvard de Música, de Randel (2004), la define en los siguientes términos:

La creación de música en el curso de la interpretación. Aunque resulte tentador distinguir simplemente entre música compuesta o precompuesta (determinada con precisión con antelación) e improvisación (creada en el momento), el mundo de la música abarca realmente repertorios e interpretaciones en los que la improvisación de tipos muy diferentes está presente en diversos grados (p. 257).

De las dos definiciones podemos extraer la conclusión de que la improvisación tiene lugar en el transcurso de la ejecución, a diferencia de lo que ocurre en una composición musical escrita en su forma final. Además, nos concretan que el material utilizado en la improvisación puede ser tanto la composición de una idea nueva, el ajuste de una idea ya conocida o bien, una combinación de ambas.

Como podemos ver, la composición o creación musical es citada en las diversas definiciones. Existen numerosas comparaciones de ella con la improvisación, como la de Nettl y Russell (2004): “Por razones lexicográficas, el concepto y la condición de la improvisación para los habitantes del mundo de la música culta y los musicólogos incorpora de manera importante su relación y comparación con la composición o precomposición” (p. 17-18).

En este sentido Bailey (2010), afirma lo siguiente “No importa cómo se la llame ni cómo se desarrolle. La creación de música trasciende el método y, en esencia, la dicotomía entre composición e improvisación no existe” (p. 252).

Así pues, la composición e improvisación representan dos ámbitos creativos que parecen conectados entre sí estrechamente. En algunas ocasiones la improvisación es utilizada por el compositor como generadora de ideas que finalmente desembocan en composiciones musicales. De hecho muchos de los grandes compositores como J. S. Bach, W. A. Mozart o F. Chopin eran también grandes improvisadores.

Existe aún hoy en día, la creencia injustificada de que para poder improvisar hay que poseer un conocimiento detallado del lenguaje musical (acordes, tonalidades, escalas, y otros muchos más), además de una técnica desarrollada, o lo que es lo mismo (buena destreza en la ejecución al piano o buen nivel pianístico). Si bien es cierto, que en algunos tipos de improvisación como la jazzística, o si queremos realizar improvisaciones en base a imitaciones de diferentes estilos (barroco, clásico, romántico, moderno o contemporáneo), se necesita un cierto dominio del primero, para otro tipo de improvisaciones no es necesario tal y como veremos más adelante.

Así pues, un niño que no tenga ningún tipo de conocimiento musical puede perfectamente improvisar música, al igual que pinta un dibujo sin saber cuáles son las reglas de la pintura. Nuestro objeto de estudio se acerca mucho a este tipo de improvisación, sobre todo en las primeras experiencias.

Ello no quiere decir que el alumno desconozca los elementos con los que improvisa. A veces los descubre en el transcurso de la improvisación al piano y otras profundiza en ellos mediante la misma. Lo realmente importante es la forma en la que se acerca a ellos, que en todos los casos es mediante la experimentación. Obviamente, a medida que el alumno avance de curso, sus conocimientos se ampliarán y poco a poco será más consciente de los elementos sonoros con los que improvisa y las relaciones entre ellos.

Nuestro trabajo con los alumnos se nutre de dos tipologías distintas de improvisación: libre y dirigida. La improvisación libre consiste en la libertad total del alumno para expresarse mediante el piano utilizando los recursos y materiales que considere oportunos, combinándolos sin ningún tipo de restricción en cuanto a forma, estructura, duración de la pieza, características de la misma u otras.

Por el contrario, la improvisación dirigida o guiada, supone la aceptación por parte del alumno de unas reglas determinadas antes de enfrentarse a su proceso de expresión. Esas reglas, que deberán ser fijadas con anterioridad al acto de improvisar, señalarán consignas que el alumno debe respetar. De este modo, se puede acotar el material que tiene que emplear (utilizar sólo las teclas negras, utilizar el pedal, tocar sólo determinadas notas, emplear un motivo rítmico concreto, etc.) o bien indicar la forma o estructura que la pieza tendrá. No sólo se utilizarán elementos musicales para la improvisación, sino que también se podrán proponer como premisas elementos extra-musicales en los que el alumno debe inspirarse para improvisar (cuentos, historias, fenómenos atmosféricos, dibujos, etc.).

Conviene aclarar que cuando nos referimos a improvisación dirigida, no implica que la pieza improvisada sea dirigida en el mismo momento por alguien. Hemos optado por denominarla o bien dirigida o guiada, puesto que en la mayor parte de los casos, será el profesor el que oriente al alumno con sus indicaciones hacia un determinado tipo de creación-improvisación.

De este modo, la propuesta didáctica que presentaremos se centrará en detallar las actividades de improvisación dirigidas, puesto que las libres no necesitan ningún tipo de aclaración o explicación previa.

1.1.3. La iniciación al piano

La enseñanza instrumental es una tarea de una gran complejidad que requiere un gran esfuerzo. Shamagian (2007), coincide en señalar la dificultad de la iniciación al piano, debido al gran número de elementos en los que el alumno debe fijar su atención, debiendo:

Leer correctamente las notas, pulsar las teclas apropiadas, realizar las pulsaciones con los dedos adecuados, hacer movimientos bastante ágiles para observar diferentes técnicas de pulsación, tocar rítmicamente guardando las pausas, oír interiormente la música interpretada, oír exteriormente controlando su interpretación, y tocar con un sonido bello y melódico de forma reflexiva, a la vez que en cierta medida, emocionada (p. 22).

Además, en el caso de la educación centrada en alumnos que se encuentran en la etapa inicial de sus estudios, las dificultades que se presentan para profesor y alumno se hacen aún más evidentes. Las características específicas de cada alumno determinarán, en gran medida, cómo se va a desarrollar su proceso de aprendizaje. De este modo, un alumno que comience sus estudios con ocho años no estará en las mismas condiciones que uno de diez u once años, por encontrarse en momentos evolutivos diferentes. A su vez, un alumno que no haya experimentado con la música previamente, ya sea cantando o tocando un instrumento, tampoco puede ser tratado como aquel que sí haya llevado a cabo dicho proceso.

Así pues, a parte de los conocimientos en interpretación pianística que se presuponen a todo docente de la especialidad, en la etapa de iniciación al piano se hace indispensable el empleo de una serie de herramientas y estudios en materia pedagógica que nos ayudarán a alcanzar el éxito en nuestra tarea, dando respuesta a la variedad de alumnos a los que debemos enseñar.

Según un estudio llevado a cabo con los profesores de piano de los conservatorios de Castilla y León, la falta de una mayor formación pedagógica en su formación queda patente. Un 60% de los encuestados manifestó que la formación recibida en sus estudios no fue suficiente para enfrentarse con resolución a su práctica diaria con los alumnos de EE.EE. Por otra parte, un 70%, recurrió a especializarse pedagógicamente fuera de las enseñanzas del conservatorio (Pérez Villán, I., 2010).

En este sentido, Coso (2002), expone que en la gran mayoría de los casos, los alumnos, al culminar sus estudios, llegan a alcanzar unos niveles de conocimiento muy elevados en cuanto a la práctica del instrumento, pero a la hora de enseñar se encuentran con que hay mucha información pedagógicamente necesaria que no se les ha proporcionado durante sus estudios.

Uno de los recursos más extendidos para esta primera etapa es el método de iniciación al piano. La mayor parte de ellos son progresivos y abordan las dificultades de forma gradual empezando por las actividades más fáciles hasta alcanzar las de mayor dificultad. En su mayoría, se centran en el aprendizaje de la técnica, dejando al margen

actividades de carácter creativo, tales como la improvisación o creación de obras, considerándolas como actividades secundarias que complementan a la principal.

Además de las particularidades específicas con las que cada alumno se enfrenta a su propio proceso de aprendizaje, es importante señalar que la elección de uno u otro instrumento también determina la forma de aproximación al mismo. La iniciación en un instrumento requiere un período de adaptación que depende en gran medida de sus características constructivas y, como consecuencia, también de las sonoras.

Un niño que comienza sus primeras clases de clarinete o de violín necesitará inevitablemente un tiempo determinado para poder hacer que su instrumento produzca notas afinadas; en el caso del clarinete, deberá aprender a soplar y a colocar la embocadura; en el caso del violín, tendrá que aprender a agarrar el arco o a colocarse el instrumento de forma adecuada.

En el piano, la producción afinada de las notas no se encuentra supeditada a otros factores como en los instrumentos anteriores. Desde un primer momento, se pueden producir notas con una afinación perfecta, sin necesidad de haber realizado ninguna explicación específica al respecto, aun cuando el alumno no coloque bien los dedos o manos. El alumno tiene a su disposición todas las notas de forma inmediata desde el mismo momento en el que se sitúa frente al teclado, pudiendo realizar improvisaciones al piano antes incluso de seguir ningún tipo de instrucción reglada.

Anteriormente, cuando hablábamos de la iniciación al piano, estábamos refiriéndonos a la enseñanza que tiene lugar en un conservatorio, en el que se persiguen unos objetivos claros especificados en un currículo. En este tipo de enseñanza, el profesor lleva a cabo el seguimiento continuo del estudio del alumno, guiándolo en todo momento en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero existe otro tipo de iniciación que, en la mayoría de los casos, tiene lugar mucho antes de que comience una enseñanza reglada e incluso paralela a la misma.

Dicha iniciación podría definirse como la experimentación libre que un niño realiza con un piano, de forma autónoma, sin seguir ningún tipo de indicación, más que la de seguir sus instinto en todo momento. En este sentido, Hemsy de Gainza (2007), señala

que “la improvisación instrumental comienza también como un balbuceo o garabato musical que surge del hacer funcionar simplemente el instrumento, por cualquier medio y a cualquier nivel” (p. 15-16).

Los conocimientos previos constituyen indudablemente una herramienta muy útil en el mundo de la enseñanza. En alusión a ellos, Pozo (2008) afirma que “las teorías constructivistas del aprendizaje asumen que éste consiste básicamente en una reestructuración de los conocimientos anteriores, más que en la sustitución de unos conocimientos por otros” (p. 139).

En el ámbito del aprendizaje instrumental es fundamental que el proceso de aprendizaje parta de las destrezas previas para poder alcanzar otras destrezas nuevas. Según Pozo (2008), “el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y nuestras representaciones anteriores” (p. 134).

De este modo, conocimientos previos, como la improvisación, deberían conformar un importante punto de partida para los profesionales de la enseñanza del piano que imparten la docencia en las EE.EE. de piano. La improvisación puede así erigirse como un modelo de metodología extraíble para nuestras clases con los alumnos. Con ella se antepone la experimentación directa con el teclado a la explicación teórico-técnica. Es decir, práctica antes que teoría. Por otra parte, introduce lo lúdico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con la motivación que ello conlleva.

Así pues, nuestra tesis se centrará en el estudio analítico-comparativo de diferentes métodos de iniciación al piano, centrándonos en especial, en aquellos en los que se utiliza la improvisación como actividad creativa en la que los alumnos experimentan con materiales sonoros. Además, revisaremos la normativa referente a las EE.EE. de piano, objeto de nuestro estudio.

1.1.4. Hipótesis de trabajo

La improvisación al piano se trabaja de forma puntual durante la etapa inicial (EE.EE.) de los estudios de piano en los conservatorios de música. Desde nuestro punto de vista, el trabajo sistemático con la improvisación no sólo reporta grandes beneficios a

los alumnos que la llevan a cabo, sino que también permite un aprendizaje mucho más fluido y natural de la técnica pianística, al mismo tiempo que permite experimentar la música de una forma mucho más directa y personal.

Además, creemos que la improvisación como metodología de iniciación resulta muy adecuada, teniendo en cuenta que resulta la continuación lógica de las primeras experiencias al piano de los niños.

Así pues nuestra hipótesis de trabajo se formula de la siguiente manera:

La aplicación de la improvisación como metodología en las clases colectivas de EE.EE. puede favorecer las capacidades creativas y la motivación del alumnado, en mayor medida que la metodología tradicional, enfocada fundamentalmente hacia el estudio e interpretación del repertorio barroco, clásico, romántico y moderno.

Los aspectos que pueden ser más favorecidos por el uso de la improvisación como metodología son los siguientes:

- 1- Desarrollo de la creatividad del alumno.
- 2- Estimulación del aprendizaje por auto-experimentación.
- 3- Motivación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4- Adaptación del método a la etapa evolutiva en la que se encuentran los alumnos.
- 5- Estimulación de la libre expresión a través del instrumento.

1.1.5. Objetivos de la investigación

Definida la hipótesis, que expone la problemática que tiene lugar al emplear fundamentalmente una metodología tradicional en el proceso de enseñanza aprendizaje, frente a una metodología basada en la improvisación, establecemos los objetivos propuestos con nuestra investigación.

Por una parte nuestros objetivos generales son:

1. Ofrecer una visión global del lugar que ocupa la improvisación en las EE.EE. de piano en los conservatorios, a través del análisis de la normativa oficial y los métodos que se utilizan en ellos.
2. Compilar diferentes métodos que aborden la iniciación al piano desde perspectivas diferentes, haciendo especial hincapié en la búsqueda de materiales que incluyan la improvisación, con el objetivo de realizar una valoración crítica de los mismos, desde el punto de vista de la didáctica pianística.

Por otra parte, nuestros objetivos específicos son los siguientes:

1. Llevar a cabo la revisión de la normativa relativa a las EE.EE. de piano, con el objetivo de analizar la presencia de la improvisación en su desarrollo y las posibles carencias de la misma.
2. Realizar una revisión bibliográfica profunda de los métodos de iniciación al piano usados en los conservatorios.
3. Realizar un estudio comparativo de los diferentes métodos de iniciación al piano, diseñando tablas resumen en la que se expongan las principales coincidencias y diferencias entre ellos.
4. Diseñar una serie de actividades didácticas de improvisación para la clase colectiva de piano en las EE.EE., en función del material analizado y las conclusiones extraídas tras su estudio.
5. Poner en práctica con los alumnos las actividades diseñadas y corregir posibles deficiencias, a través de los resultados obtenidos.
6. Sentar las bases para desarrollar un método progresivo de iniciación al piano, basado en la improvisación, orientado a las clases colectivas.

7. Transmitir toda la información resultado de nuestras investigaciones a la comunidad educativa, poniendo a su disposición todas las conclusiones y material recopilado.
8. Favorecer las actividades creativas en los alumnos que se inician en el aprendizaje de un instrumento, intentando unir lo máximo posible el proceso-creativo con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la etapa de la iniciación al piano, para que los recursos y actividades empleados en el mismo sean lo más efectivos posible.

1.2. Metodología

1.2.1. Método de investigación

Para poder ofrecer una visión completa del uso de la improvisación en las EE.EE. de piano, nuestro estudio se centra en la investigación bibliográfica, como metodología principal.

En el desarrollo de dicha investigación nos hemos centrado en la búsqueda, compilación, descripción, análisis-comparativo, valoración crítica y organización de los métodos de iniciación al piano. Así pues, el uso de una metodología de tipo cualitativo en el estudio analítico citado anteriormente es evidente. Por otro lado, tras el análisis comparativo de los métodos, hemos extraído datos estadísticos, en relación a sus contenidos, por lo que también se ha usado una metodología de tipo cuantitativo.

De forma complementaria, y después de analizar los métodos de iniciación y extraer conclusiones al respecto, hemos elaborado una propuesta didáctica para trabajar la improvisación con los alumnos en la clase colectiva de piano.

Además, con el objetivo de mejorar las propuestas de actividades y modificarlas, si así fuera necesario, hemos procedido a ponerlas en práctica con los alumnos de piano de

las clases colectivas en las que imparto la docencia, usando la observación sistemática de las improvisaciones como metodología principal en la recogida de datos.

El instrumento de registro de las observaciones ha sido la grabación en vídeo de las improvisaciones llevadas a cabo por los alumnos en las clases colectivas de piano. Además, se ha utilizado un diario de campo en el que se han plasmado las observaciones realizadas por la profesora en las clases.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, de los citados registros, se ha utilizado una vez más, una metodología de carácter cualitativo. Las razones principales que nos han llevado a ello han sido las siguientes:

Nuestro estudio se centra en el trabajo intensivo con un grupo pequeño de alumnos. Recordemos que una de las características propias de las aulas de enseñanzas artísticas es el escaso número de alumnado. En consecuencia no podemos extrapolar los resultados obtenidos a una población superior, sino mejorar las actividades propuestas, basándonos en un estudio de casos.

En nuestra investigación el instrumento de medida es el profesor-investigador. Las características de la misma hacen difícil la utilización, de forma principal, de otro instrumento de medida diferente.

1.2.2. Etapas de la investigación

Nuestro proceso de investigación se divide en tres fases. La primera de ellas se centra en búsqueda de bibliografía relacionada con la improvisación y la iniciación al piano. La segunda fase se dedica a la revisión del material citado y al análisis del mismo. Por último, en la tercera fase, se diseñaran las actividades propuestas para la clase colectiva y se expondrán las conclusiones finales. A continuación detallamos cada una de ellas:

1ª Fase:

- Búsqueda de la normativa legal relativa a las EE.EE. de piano en el territorio español.
- Búsqueda de los métodos de iniciación al piano más utilizados en los conservatorios de música.
- Búsqueda de métodos de iniciación al piano que incluyan la improvisación como eje fundamental de sus propuestas.
- Búsqueda de todo tipo de bibliografía centrada en la iniciación al piano mediante la improvisación: artículos en revistas especializadas, tesis doctorales, trabajos de investigación, libros, etc.

2ª Fase:

- Revisión bibliográfica de la normativa legal relativa a las enseñanzas musicales incluidas en las enseñanzas artísticas de régimen especial. Nos centraremos especialmente en el análisis de todo lo relacionado con las EE.EE. de piano.
- Revisión bibliográfica de los métodos de iniciación al piano más usados en los conservatorios.
- Revisión bibliográfica de los métodos de iniciación al piano más usados en los conservatorios, que utilicen la improvisación como metodología o que la incluyan dentro de sus propuestas.
- Elaboración de tablas de resumen comparando los métodos de iniciación al piano analizados.
- Elaboración de tablas con bibliografía concerniente a la improvisación, orientada a enseñanzas avanzadas.

3ª Fase:

- Diseño de una serie de actividades basadas en la improvisación para la clase colectiva de piano. Con estas actividades se pretende que los alumnos trabajen los contenidos de la enseñanza, contribuyendo así a alcanzar los objetivos propuestos en el currículo. Para su realización se ha llevado a cabo un análisis previo de la bibliografía y métodos de piano analizados anteriormente, adaptando y/o ampliando las ideas contenidas en los mismos. Puesta en práctica de éstas con los alumnos y modificación en función de los resultados obtenidos.
- Redacción de las conclusiones finales.
- Elaboración de posibles líneas de investigación futuras, de acuerdo con los resultados obtenidos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2. Estado de la cuestión

2.1. La improvisación en las enseñanzas especializadas de música

La improvisación, dentro del ámbito educativo en los conservatorios, ha sido siempre una práctica marginada. En este sentido, Alonso (2008), señala que:

Mientras que en todos los conservatorios o Universidades de Música se puede aprender a componer, la improvisación libre es la gran ausente de casi todas las enseñanzas musicales, quizás con la excepción de los países nórdicos. (...) Sin embargo, improvisar con el instrumento ayuda en la adquisición del lenguaje propio y de la técnica necesaria para expresarse (p. 55).

Además, durante muchos años la práctica de la improvisación en España se ha considerado como una destreza fuera del alcance de la gran mayoría de los músicos.

En el entorno musical español, y especialmente en el entorno educativo, donde la improvisación apenas existe, o existe de una forma estereotipada, es importante hablar de improvisación desde el punto de vista de los músicos, que es el punto de vista de la realidad y que es la forma de entender que la improvisación no es un fantasma musical o una genial aptitud reservada a unos pocos elegidos, sino una práctica musical que tiene bastante que ver con lo que consideramos un buen músico (Sarmiento, 2004).

No obstante, la situación de la enseñanza de la improvisación en los conservatorios españoles ha cambiado sensiblemente en los últimos años. Mientras que en el Plan 66, sólo se daba cabida a su puesta en marcha en la denominada asignatura de Repentización instrumental, Transposición instrumental y Acompañamiento, mediante la realización repentizada al piano de bajos cifrados, de armonización de melodías y de reducción de partituras, el siguiente plan de estudios regulado por el Real Decreto 756 (1992), amplía un poco más el horizonte. Se incluye su nomenclatura dentro de los criterios de evaluación de la asignatura de lenguaje musical en los grados elemental y medio, así como en los contenidos de unos pocos instrumentos (viola da gamba, flauta

de pico y percusión)¹. Años después se produce un cambio más radical y profundo mediante el Real Decreto 1577 (2006), de 22 de diciembre, con la inclusión de la improvisación ya sí como uno de los objetivos específicos de las EE.PP. de música.

Esta situación, resulta chocante si tenemos en cuenta que la improvisación es una práctica creativa por naturaleza y por lo tanto, debería haber estado incluida en todas las especialidades y asignaturas de los estudios de especialización musical desde hace tiempo.

Son numerosos los trabajos y escritos sobre creatividad, como los de Guilford (1950) o Torrance (1974) que avalan su importancia en el campo de la pedagogía. Prueba de ello es su presencia en todas las normativas de la enseñanza general, “la creatividad y el tema de aprender a aprender que es primo hermano de la creatividad, están como constantes en todas las reformas educativas de todo el mundo en este momento” (Díaz y Frega, 1998, p. 24). En relación a la composición, Giráldez (2005) señala la importancia de incluirla en las aulas de música para su desarrollo, haciendo mención también de la improvisación, como proceso generador de creatividad. Por otra parte, también existen estudios sobre la influencia de la música en otros aspectos. Palacios (2005) expone que “Silvermann halló que la improvisación en grupo es una actividad única para el éxito, al desarrollar el potencial creativo de los estudiantes con más talento musical, y así poder enseñar a los estudiantes con técnicas específicas de creatividad a través de la música” (p. 144).

Ya desde principios del siglo XX, diversas corrientes pedagógicas recuperan la improvisación. En su búsqueda por mejorar los programas educativos y desarrollar las capacidades creativas de los alumnos, introducen metodologías donde la improvisación representa un papel destacado. Autores como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff y Zoltán Kodály revolucionan el mundo de la pedagogía, sirviendo de modelo para otros autores

¹ Las características del Real Decreto 756/1992, de 26 de junio serán analizadas pormenorizadamente en el apartado 3.1.3. del Tercer Capítulo: Revisión de la normativa institucional de las enseñanzas de música en España y su currículo.

posteriores. Como resultado de las investigaciones de los autores citados anteriormente y de otros como Edgar Willems o R. Murray Schafer, se introducen poco a poco cambios que transformarían el tradicional método de enseñanza-aprendizaje de los instrumentos.

Afirmaciones como la de Willems y Chapuis (1989) “La improvisación debe ser practicada desde el comienzo, y puede consistir, en el niño, en sencillas invenciones breves”, (p. 390), dan muestra, una vez más, de la importancia de esta práctica.

Un libro muy interesante y completo sobre la aplicación de la improvisación como metodología es el de Bachmann (1998). El tema principal del libro se articula en torno a la rítmica Jaques-Dalcroze. En él encontramos explicaciones detalladas sobre actividades de improvisación al piano que tienen lugar en Ginebra, en los congresos internacionales de rítmica. Bachmann (1998) afirma fervientemente que “como campo de estudio, la improvisación al piano se sitúa en el cruce de caminos del resto de enseñanzas que ha recibido de otras fuentes: rítmica, solfeo, armonía, expresión corporal, bailes tradicionales, formas y estilos” (p. 84).

Los escritos de Schafer también nos muestran los avances en la concepción de una nueva forma de aproximarse a la pedagogía. Obras como *El compositor en el aula* (1998), *El nuevo paisaje sonoro* (1990), *Cuando las palabras cantan*, Schafer y Gainza (1998) y *El rinoceronte en el aula* (1975), ofrecen una reflexión importante sobre la práctica de la educación.

Curiosamente, mientras que en la enseñanza musical general estos cambios se produjeron de forma más o menos paralela a las investigaciones, en el ámbito de la enseñanza musical especializada, desarrollada en su mayoría en los conservatorios de música, el cambio en las metodologías empleadas tendría que esperar mucho más tiempo. Tal y como hemos visto anteriormente, en España, tendríamos que esperar hasta el año 1992 para ver reflejada la improvisación en una ley educativa centrada en la especialización musical.

En el ámbito pedagógico, Maneveau (1993), manifiesta que “la improvisación presenta un notable interés pedagógico en la medida en que se funda obligatoriamente

sobre esquemas de la memoria, incluso cuando se trata de esquemas que son resultado de una convención previa, por ejemplo, en el caso de improvisación colectiva” (p. 140).

Otra reflexión interesante, sobre la improvisación y su relación con las técnicas utilizadas en su desarrollo, es la señalada por Molana (1999): “En la enseñanza musical, nos hemos ahogado en reglas, técnicas, limitando nuestro crecimiento al marco que nos indican estos elementos y hemos dejado de un lado a la improvisación que se puede contemplar como el acto más natural de la vida” (p. 62).

Si nos centramos en el piano, una de las figuras más importantes e influyentes en el mundo de la pedagogía musical es la argentina Violeta Hemsy de Gainza. Sus reflexiones y estudios sobre la improvisación, reflejados en numerosas publicaciones, constituyen una de las aportaciones más influyentes en las generaciones posteriores de pedagogos y una de las más importantes para la pedagogía pianística en concreto.

En España, Emilio Molina se erige como una figura de referencia en lo que a la improvisación se refiere. Precursor de la introducción de la improvisación en los conservatorios españoles, su labor como investigador y pedagogo se refleja en su amplia bibliografía. Creador del Instituto de Educación Musical (IEM), mediante el que se pretende potenciar la improvisación como sistema pedagógico para todas las especialidades, sus enseñanzas han sido ya transmitidas a varias generaciones de estudiantes. A través de diversos cursos impartidos por la geografía española, tanto para profesores, como para alumnos y del Congreso CEIMUS, de educación e investigación musical, sus enseñanzas se transmiten y se intercambian experiencias en el campo de la docencia. Asimismo, su amplia bibliografía supone un aporte indiscutible al mundo de la enseñanza.

Otra institución relevante en el campo de la improvisación es el Instituto Jaques-Dalcroze de Ginebra, dedicado a la enseñanza musical, en base a las enseñanzas del autor que le da su nombre. La improvisación está presente en todos los programas del instituto. En la introducción al plan de estudios de piano podemos leer lo siguiente:

La formación permite a los alumnos adquirir progresivamente una autonomía musical e instrumental ligada al desarrollo artístico de su personalidad a través de la práctica de:

1. La literatura musical desde la época barroca hasta la época contemporánea.
2. La técnica de acuerdo a una buena adaptación psicológica al instrumento.
3. La lectura a primera vista.
4. La música de conjunto.
5. La improvisación (Institut Jaques-Dalcroze, s.f.).

Mientras que en el campo de la enseñanza musical general existen, desde hace tiempo, numerosas publicaciones sobre la improvisación y su práctica con los alumnos, en la enseñanza especializada del piano la proliferación de bibliografía no ha sido tan acentuada ni tan temprana como en el caso anterior.

Aun así, hoy en día contamos con variedad de artículos en revistas especializadas sobre la improvisación desde diferentes puntos de vista, como los de Palmer Aparicio (2008 y 2009-2010), Matthews (2002) o Gould & Keaton (2011), así como publicaciones dedicadas íntegramente a ella, como las de Bailey (2010), Nettle y Russell (2004), Alonso (2008 y 2014), o las orientadas a la pedagogía del piano incluyendo la improvisación como medio para su desarrollo, como las de Hemsy de Gainza (2007).

Además, proliferan cada vez más tesis dedicadas al estudio de la improvisación desde diversos puntos de vista. Algunas abordan su estudio desde una perspectiva histórica, tanto a nivel musical como pedagógico, como la de Alcalá-Galiano Ferrer (2007). Otras se centran en las interacciones que se producen entre composición e improvisación, como la de Palmer Aparicio (2004). En relación a la pedagogía, Eunice Chyu (2004) aborda la enseñanza de la improvisación con alumnos de nivel elemental y medio, y, Tolmos (2006) realiza una propuesta metodológica de la improvisación orientada a alumnos de grado medio. Por su parte, Molina (2011), centra su atención en las aportaciones de la improvisación y el análisis a la formación del intérprete pianista, según el modelo de los estudios op. 25 de F. Chopin.

También existen otros estudios y propuestas muy interesantes relativas a la aplicación de la improvisación en el ámbito de la musicoterapia. Wigram (2005), nos acerca sus convicciones a través de un interesante libro titulado *Improvisación: métodos y técnicas para clínicos, educadores y estudiantes de musicoterapia*.

En cuanto a métodos de improvisación dedicados a alumnos con un nivel técnico medio encontramos bastante material, como los métodos de autores como Wiedemann (2010), Molina (1990, 1994), Molina, García y Roca (2001), Molina, Cisneros, Doña y Rodríguez (2007 y 2009) o Arnal (2005), entre otros.

Sin embargo, si nos centramos exclusivamente en las publicaciones sobre improvisación en el nivel inicial del piano, el campo se ve reducido drásticamente. Hemos de remontarnos a figuras de referencia como Violeta Hemsy de Gainza, y a unos pocos autores que se centran en dicho tipo de estudio. Artículos como La improvisación al piano en el nivel inicial: la fragancia de la idea musical, de García Calero (1999) o los publicados en la revista especializada de música Quodlibet y en la Conferencia ofrecida en la I Semana Internacional de la pedagogía del instrumento en Barcelona, por Pérez (1995, 2003 y 2005), representan un número bastante escaso de producción dedicada a este tema.

Aun así, hemos de destacar que, en lo referente a la pedagogía del piano, existe cada vez un mayor interés en su renovación y actualización. Prueba de ello son los trabajos de Carrascosa (2003), Lorenzo Martín (2009), Harder Ducatti (2005), Roldán Alcázar (2010) o Jaramillo Hernández (2007), así como la proliferación de artículos en revistas especializadas como Quodlibet, Música y Educación, Doce Notas Preliminares, Eufonía y otras.

2.2. La improvisación en el material pedagógico de iniciación al piano

Los beneficios que aporta la improvisación para un pianista son muchos. En este sentido, Hemsy de Gainza (2007) expone lo siguiente: “cuando se improvisa se absorben materiales auditivos, pero sobre todo, se adquieren experiencias, conocimientos, destrezas y se promueven emociones en contacto con el sonido o las

diversas estructuras sonoras musicales” (p. 15). Alonso (2008), nos expone también los valores que promueve la improvisación en la enseñanza:

A través de la improvisación se aprende a explorar y negociar nuevas formas de relaciones interpersonales basadas en la igualdad. Se establecen relaciones creativas y no competitivas entre los músicos (...) a través de la improvisación se profundiza la relación entre el músico y el instrumento (...) la improvisación es también una excelente herramienta para comprender mejor la música compuesta y para mejorar y renovar su interpretación, al favorecer un espíritu analítico y personal en el estudio de las composiciones (...) (pp. 57-58).

Globokar (1982) también pone en evidencia la falta de sensibilidad en el desarrollo de la creatividad de los alumnos. A su vez, Neuhaus (1973) expone la necesidad de “desarrollar primero el sentido musical, el oído, la imaginación, la inteligencia, en una palabra, las cualidades espirituales” (p. 92).

A pesar de ello, durante muchos años, la enseñanza del piano se ha limitado a saber leer una partitura para poder interpretarla. Todo en la enseñanza giraba en torno a cómo descifrar los signos impresos en ella, cómo colocar bien las manos o los dedos y qué movimientos eran adecuados en mayor o menor medida. Podría decirse que la enseñanza se centraba casi exclusivamente en la técnica.

Así, durante el siglo XIX, encontramos textos pedagógicos centrados en el componente sensitivo de la interpretación y en su relación con las características psicológicas del alumno, como *Le toucher. Enseignement du piano basé sur la physiologie*, de Jaëll-Trautmann (1895), la *Grosse theorisch-praktische Klavierschule* de Lebert y Stark (1858), cuya concepción de la técnica pianística se basaba en la acción del dedo, o *Die Ästhetik des Klavierspiels* (Estética de la ejecución pianística), de Kullak (1860), volcado también en el estudio de los movimientos subrayando la indisoluble separación entre acción digital y colaboración del brazo.

En el primer cuarto del siglo XX siguen apareciendo textos que describen minuciosamente los tipos de ataques que tienen lugar en la técnica pianística tales como *The Act of Touch in all its Diversity*, de Matthey (1903). Algunos se dedican a explicar la técnica natural del piano, centrada en el uso del peso, como *Die natürliche*

Klaviertechnik, de Breithaupt (1905, 1913 y 1919-1921). Otros, como *L'Enseignement musical de la Technique du Piano*, de Selva (1916-1925), se centran en la amplitud de los gestos y en el estudio de cada movimiento, o, como en el caso de *The Physiological Mechanics of Piano Technique*, de Ortmann (1929), en el estudio de la anatomía humana y el estudio de los movimientos.

Si bien el uso de un método o libro de iniciación al piano no implica que el docente utilice o no la improvisación en sus clases o la incluya dentro de su metodología, el hecho de que no aparezca ninguna referencia a la misma, en los métodos anteriores, nos hace pensar que el excesivo interés por la técnica era reflejo de la pedagogía del momento.

En España, los métodos de piano del siglo XIX, comprenden las obras de autores como Pedro Albéniz, cuyo *Método Completo de Piano del Conservatorio de Música: obra fundada sobre el análisis de los mejores métodos que se han publicado hasta el día, así como sobre la comparación de los diferentes sistemas de ejecución de los mejores pianistas de Europa* (1840), fue el primer método instaurado en el Conservatorio de Madrid e incluido dentro de la programación oficial de los estudios allí impartidos.

La obra está compuesta por numerosos ejercicios y estudios, entre los que se incluyen escalas, terceras, sextas, octavas, pasos de pulgar, arpeggios, notas repetidas o trinos. Se incluyen explicaciones sobre cómo colocar correctamente las manos, digitar o cómo presionar las teclas, además de otras indicaciones sobre expresión musical.

Otro de los métodos españoles de esta época y de características muy parecidas al anterior es *el Método completo de piano: adoptado como obra de texto en la Escuela Nacional de Música* de Montalbán (1880). Este autor también llevó a cabo otras obras, entre las que se encuentran el *Curso infantil de piano o Introducción a su método* (1894) o *Especialidades técnicas para piano: 35 ejercicios para los dedos 4º y 5º* (1901).

Si nos centramos en los métodos de enseñanza utilizados en España durante la primera mitad siglo pasado, la *Escuela Elemental de Piano*, editada por la Sociedad

Didáctico Musical (1958) y ajustada al programa oficial del Conservatorio Nacional de Música y Declamación de Madrid, supone un ejemplo de la pedagogía dedicada a los más pequeños. En el primero de sus cinco volúmenes, se pueden observar toda clase de ejercicios de escalas, arpeggios, así como otros de diversa índole técnica, demasiado farragosos para los comienzos de un niño pequeño.

Otro método es el *Estudio elemental del piano o Ejercicios, estudios y sonatas para cada uno de los años en que se divide dicha enseñanza ajustados al nuevo programa oficial*, publicado en Unión Musical Española por Montalbán (1930). De nuevo una colección de ejercicios técnicos, junto con una recopilación de estudios y sonatas, conforman el texto dedicado a los alumnos incipientes.

Para poder encontrar materiales pedagógicos dedicados a la enseñanza del piano, en los que avistemos cambios en la pedagogía, como reflejo de los nuevos sistemas pedagógicos, aún tendremos que esperar algunos años más. Concretamente, hacia finales del siglo XX.

En lo relativo al material pedagógico dirigido a los alumnos de los primeros cursos de piano en los que la improvisación juega un papel importante, hoy en día ya contamos con algunos materiales al respecto. *Piano-Iniciación y Piano 1, 2, 3 y 4* de Molina, E. y Molina, C. (2004a, 2004b, 2004c, 2004d y 2005 a), *Paso a paso. Iniciación al piano. Primer Curso. Clase colectiva* de Mariné y Aguado (1996), *A jugar y cantar con el piano* (1987), y *Método para piano-Introducción a la música* (1974 y 1976), de Hemsy de Gainza, son varios ejemplos claros de ello.

A pesar de que no constituyen métodos de improvisación en sí mismos, las obras como los *Játékok* del húngaro Kurtág (1979), representan una aportación importante al mundo de la pedagogía infantil, por su evidente reflejo con las improvisaciones de los niños al piano, al mismo tiempo que se inicia al alumno en el lenguaje contemporáneo.

En la misma línea, encontramos una obra muy interesante desde el punto de vista del acercamiento de los niños a la música contemporánea. *Piano Actual- Cuentos Musicales para niños de 7 a 99 años*, de Maffiotte (2009), refleja una apuesta clara por

el desarrollo de la creatividad de los alumnos en el desarrollo de obras en base a grafías contemporáneas.

Otro método con propuestas de improvisación, que también apuesta por la creatividad y conjuga grafías clásicas y contemporáneas es *Pianolude*, de Joste, Guérin-Descouturelle, Barkeshli y Chartreux (2002 y 2006). En él se combina la interpretación de obras con ambos tipos de grafías y se fomenta la creatividad de los alumnos en la creación improvisada de sus propias obras.

3. REVISIÓN DE LA NORMATIVA INSTITUCIONAL DE LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA EN ESPAÑA Y SU CURRÍCULO

3. Revisión de la normativa institucional de las enseñanzas de música en España y su currículo

El sistema educativo español ha sufrido numerosas reformas a lo largo de su historia más reciente. La LGE es la primera ley que regula y estructura todo el sistema educativo español en el siglo XX. Frente a la educación autoritaria promulgada durante la dictadura franquista, esta ley propone un tipo de educación de tradición liberal. Una de las principales novedades con respecto a la legislación anterior es la supresión de la doble vía².

La primera ley orgánica que regula el sistema educativo que atañe a las enseñanzas medias, una vez aprobada la Constitución Española (1978), fue la LOECE. A ella le siguieron la LODE, la LOGSE, la LOPEGC, la LOCE, la LOE y por último la LOMCE. Aunque algunas de ellas no se llegaron a implantar, como la LOECE y la LOCE, (ésta última no se llegó a aplicar, puesto que no se llevó a cabo el calendario de implantación, debido a un cambio de gobierno), y otras, como la LOPEGC no afectan a la estructura del sistema educativo, sino a otro tipo de cuestiones como la participación, la evaluación y el gobierno de los centros, es indudable que el ritmo de cambio de reformas educativas es claramente excesivo. Así pues, en un período de algo más de treinta años, la sociedad española ha visto cómo su legislación educativa ha sido modificada constantemente.

Puesto que el objetivo de nuestra investigación es analizar toda la documentación institucional relativa a las enseñanzas musicales españolas, no nos detendremos en cada una de las leyes citadas anteriormente y a partir de ahora, nos centraremos en las que afectan a nuestra investigación.

² Los alumnos que no podían acceder a Bachillerato recibían un tipo de educación diferente, consistente en formación laboral.

3.1. Legislación educativa española de las enseñanzas musicales

3.1.1. Decreto de 15 de junio de 1942

Para encontrar la primera ley de cierta relevancia que regula las enseñanzas musicales españolas tenemos que remontarnos unos cuantos años atrás, concretamente, al Decreto de 15 de junio (1942), sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Este decreto, de apenas tres páginas, pone de manifiesto la necesidad de organizar tanto las enseñanzas musicales, como las de arte dramático, danzas artísticas y folclóricas.

Hasta su aparición, el único centro que se encontraba regulado por el estado español, en lo que se refiere a enseñanzas de música, era el Real Conservatorio de Madrid. El resto de centros de enseñanza musical y declamación que surgieron por iniciativa privada, en su mayoría, no seguían las normas establecidas para dicho tipo de instituciones, siendo la referencia para su creación el Real Decreto de dieciséis de junio (1905).

Con esa reforma se pretende pues llevar a cabo una reorganización de los conservatorios españoles estableciendo una clara división de los mismos: “Los Conservatorios oficiales de Música y Declamación se dividirán en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales. Pertenece a la primera el Real Conservatorio de Madrid, que conservará la categoría de Centro de Enseñanza Superior” (Decreto de 15 de junio, 1942, art. 1). Así pues, el único centro oficial que impartiría las enseñanzas superiores de música sería el Real Conservatorio de Madrid, quedando el título profesional relegado a los conservatorios profesionales y los certificados de aptitud a los conservatorios elementales. Asimismo, se establecen las normas de expedición de títulos:

Los títulos que podrán expedirse por los Conservatorios Profesionales serán los siguientes: Enseñanzas Musicales. Compositor. Instrumentistas (en los diversos instrumentos). Cantante. Enseñanzas de Declamación. Actor teatral. Únicamente en el Real Conservatorio de Madrid, como Centro Superior, se expedirá el título de Profesor en las distintas especialidades, que se considerará mérito preferente para el desempeño de Cátedras numerarias, especiales y

auxiliares desde que comience a efectuarse su expedición, e indispensable cuando se determine por el Ministerio de Educación Nacional (Decreto de 15 de junio, 1942, art. 2).

De este modo, se establecen dos niveles de titulaciones claramente diferenciadas: una en un nivel básico y otra a un nivel avanzado, como título de Profesor. En este mismo decreto se establece también la tipología de enseñanzas que se llevarán a cabo en el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. Dentro de la categoría de Cátedras numerarias, se detallan las materias de: “Piano. Órgano y armónium. Violín. Viola. Violoncello. Arpa. Armonía. Contrapunto y Fuga. Composición y formas musicales. Música de cámara. Acompañamiento al piano (bajo cifrado, melodías acompañadas, transporte y reducción de partituras antiguas y modernas)” (Decreto de 15 de junio, 1942, art. 3).

Encontramos incluida ya la asignatura de acompañamiento dentro de las enseñanzas que se llevan a cabo en el Real Conservatorio de Madrid, pudiendo comprobar que el tipo de actividades detalladas (bajo cifrado, melodías acompañadas, transporte y reducción de partituras antiguas y modernas), coinciden con las que se desarrollan actualmente en la asignatura actual.

A pesar de que explícitamente no se cite la improvisación, entendemos que el desarrollo de las actividades citadas en él, se encuentran estrechamente ligadas al ejercicio de esta disciplina.

Por otra parte, en comparación con la normativa actual, resulta extraño que durante las EE.EE. no se impartan enseñanzas de diferentes instrumentos: “En los Conservatorios Elementales sólo se darán, en su grado elemental, las enseñanzas de Solfeo y Nociones de Canto, Piano, Violín y Armonía” (Decreto de 15 de junio, 1942, art. 5). Más adelante podemos comprobar que la oferta de enseñanzas en los conservatorios elementales se ampliará notablemente con respecto a este decreto.

Otro dato de especial importancia es la designación de diferentes cuerpos para las diversas tipologías de conservatorios: “Además del Cuerpo de Catedráticos numerarios, se establece para los Conservatorios de Madrid y Profesionales el de Profesores

Especiales y Auxiliares numerarios (...) Los Conservatorios Elementales sólo tendrán Profesores Especiales y Auxiliares” (Decreto de 15 de junio, 1942, art. 9).

En el acceso a la función pública docente se establece el concurso-oposición para el Cuerpo de Catedráticos numerarios y Profesores Especiales, así como para el Profesorado Auxiliar. Pero, mientras que en este último caso, no vienen especificadas las características de las pruebas, en el caso de los accesos a Catedrático numerario y Profesor Especial, se determinan de forma bastante específica. Así, será imprescindible presentar los certificados necesarios que acrediten la titulación del aspirante, así como los años de servicios prestados y los que acrediten la experiencia y especialización docente: “Los ejercicios para el concurso-oposición serán orales, escritos, teóricos y prácticos, sin que puedan faltar entre ellos algunos que sirvan para apreciar la preparación docente y artística de los concursantes.” (Decreto de 15 junio, 1942, art. 10).

De este modo, el acceso a la función pública se hará mediante pruebas de carácter estatal en las que se valorará tanto la formación artística, como la pedagógica, debiendo presentar la documentación que la acredite en éste último supuesto. El concurso-oposición se considera pues indispensable, a excepción de un único caso:

En casos excepcionales podrán nombrarse por Decreto del Ministerio de Educación Nacional, para el desempeño de las plazas de Catedráticos y Profesores Especiales, a personalidades de mérito extraordinario en las respectivas disciplinas. Esta designación deberá ir precedida de los informes del Consejo Nacional de Educación, de la real Academia de Bellas Artes de San Fernando o de la Lengua y del Claustro del Conservatorio de la plaza que se trate a proveer (Decreto de 15 de junio, 1942, art. 11).

Como hemos podido observar, el procedimiento de acceso a los distintos cuerpos se encuentra descrito a rasgos generales, sin concretar demasiado la tipología de las diversas pruebas escritas, orales, teóricas o prácticas.

Tras analizar este decreto, nos llama la atención la inexistencia de ningún tipo de concreción curricular. La falta de especificación de los contenidos, objetivos o criterios de evaluación de cada asignatura, parecen estar a merced del buen hacer de cada profesor en cuestión. Además, tampoco se concretan las características de las pruebas en

el caso del concurso-oposición. Así pues, resulta evidente que esta normativa educativa presenta muchas omisiones, en comparación con otras legislaciones más actuales, que analizaremos a continuación.

3.1.2. Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre

Para solventar las deficiencias y lagunas del sistema vigente hasta entonces y con ánimo de adaptar las enseñanzas musicales a las modernas orientaciones de organización, nace el presente Decreto sobre reglamentación general de los conservatorios de música. Ya en el Decreto de catorce de marzo (1952), se separan las enseñanzas de música y las de declamación. Mientras que las primeras se impartirán en los denominados conservatorios, las segundas se trasladan a las Escuelas de Arte Dramático. Esta separación se justifica por la necesidad de dar la relevancia que se merece a estos dos tipos de enseñanzas tan variadas, complejas e importantes.

Las categorías de los Conservatorios divididas en superiores, profesionales y elementales se siguen manteniendo y además se clasifican teniendo en cuenta la entidad que los crea y sustenta. Así coexisten los conservatorios oficiales estatales y los no estatales.

Puesto que el objetivo de esta investigación es profundizar en las enseñanzas iniciales dentro del conservatorio, a partir de ahora nos centraremos principalmente en todo lo relacionado con ellas.

En cuanto a las enseñanzas impartidas en los conservatorios, la ley establece que serán distribuidas en cursos y se agruparán en tres grados: elemental, medio y superior. El grado elemental de las enseñanzas estará constituido por:

- a) Solfeo y Teoría de la Música, Piano, Violín y Violonchelo: Cursos primero a cuarto.
- b) Conjunto Coral e Instrumental: Curso Primero de Conjunto Coral.
- c) Arpa, Guitarra y Vihuela, Viola, Contrabajo, Instrumentos de Viento (Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxófono, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba y los similares a todos los citados en embocadura o mecanismo), Canto e

instrumentos de púa (Mandolina, Bandurria y Laúd): Cursos primero, segundo y tercero.

d) Instrumentos de membranas, Láminas, Fuelles manuales y similares (Timbales, Caja, Bombo y Platillos, Celesta, Xilófono, Acordeón y análogos): curso primero (Plan 66, cap. 2, art. 5, nº 2).

De este modo, durante el primer curso de las enseñanzas, un alumno de piano cursaba las asignaturas de piano y solfeo y teoría de la música. La proporción horaria de dichas materias no era establecida en el decreto, quedando a disposición de cada centro en concreto. Asimismo, se contempla la posibilidad de aumentar ambos cursos (tanto el de Solfeo y Teoría de la Música, como el de los diferentes instrumentos): “Será facultativo del Director de cada Conservatorio el añadir un curso preparatorio (de examen voluntario) a las enseñanzas de Solfeo y Teoría de la Música y de los Instrumentos...” (Plan 66, cap. 2, art. 5, 5).

Los conservatorios también estarán obligados a organizar cursos preliminares de Canto Coral, independientes del Solfeo y Teoría de la Música, con la finalidad de despertar en los alumnos interés por la música, practicando canciones populares correctamente organizadas a dos y tres voces y obras sencillas de autores eminentes. En cuanto a las titulaciones a obtener en los conservatorios:

Los diplomas y Títulos que podrán expedirse por los estudios realizados en los Conservatorios Oficiales, será los siguientes:

a) Diploma elemental.

b) Diploma de Instrumentista (de cualquiera de los instrumentos que figuran en el cuadro de enseñanzas) o de Cantante.

c) Título de Profesor de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, de Canto, de Instrumentos (cualquiera de los que figuran en el cuadro de enseñanzas), de Armonía, Contrapunto y Composición.

d) Título de Profesor superior de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, de Canto, de Dirección de Orquesta, de Dirección de Coros, de Instrumentos (cualquiera de los que figuran en el cuadro de enseñanzas), de Armonía, Contrapunto y Composición, de Musicología (Estética e Historia de la Música, Folklore, Gregoriano, Rítmica y Paleografía), de Música Sacra, de Música de Cámara, de Pedagogía Musical) (Plan 66, cap. 3, art. 10).

Como podemos observar, el número de rangos de titulaciones se amplía y se añade el título de profesor superior.

Además de toda la enseñanza profesional que se lleva a cabo en los conservatorios, se autoriza a impartir en los mismos una enseñanza no profesional. Para ello, los programas y contenidos de las mismas serán de menor profundidad y los cursos superados no permitirán, en ningún caso, el acceso a la enseñanza profesional. En toda la documentación de este tipo de enseñanza deberá constar textualmente: enseñanza no profesional.

Para el inicio de los estudios musicales en el grado elemental se deberán cumplir los siguientes requisitos: “Grado elemental: que el aspirante tenga ocho años de edad y que acredite estar realizando los estudios de enseñanza primaria o media con escolaridad y aprovechamiento normales” (Plan 66, cap. 4, art. 16, 1).

Si nos centramos en las asignaturas que comprenden el grado elemental para un estudiante de piano, comprobamos que además de los cuatro cursos de instrumento y, de solfeo y teoría de la música, se debe superar un curso de conjunto coral. Desgraciadamente, no encontramos ninguna asignatura relacionada con la improvisación en este primer tramo de estudios, sin embargo sí que la encontramos en el grado medio: “Constituirán el Grado Medio: (...) Repentización instrumental. Transposición instrumental y Acompañamiento, (Realización repentizada al piano de bajos cifrados, de armonización de melodías y de reducción de partituras): Los tres cursos” (Plan 66, cap. 2, art. 5, 3).

A pesar de que se incluyen tres cursos de la asignatura para el grado medio, debemos señalar que para la obtención del Título de Profesor de Instrumento, únicamente es necesaria la superación del primer curso. Los otros dos cursos, serían necesarios en caso de optar por la Titulación de Profesor Superior de Piano y también de otras como la de Profesor Superior de Armonía, Contrapunto, Composición e Instrumentación. De este modo, durante todo el grado elemental y medio, sólo se impartiría un curso de la asignatura de Repentización, de forma obligatoria, en la que el alumno tomaría contacto con la improvisación.

Centrándonos en la concreción de la asignatura de Repentización instrumental, Transposición instrumental y Acompañamiento, citada previamente, comprobamos que se sugieren las mismas actividades planteadas en el decreto anterior, todas ellas relacionadas de una u otra forma con la práctica de la improvisación.

No obstante, los programas de los exámenes de los conservatorios, sugieren que el principal foco de atención se centra casi exclusivamente en el repertorio y no en otro tipo de actividades como las relacionadas con la improvisación. En el anexo I³, podemos comprobar como la superación de los diferentes grados de la enseñanza instrumental se centra en un listado de repertorio para cada uno de ellos, otorgando también importancia a la memorización de las obras.

En ese mismo documento, también podemos comprobar que las pruebas de la asignatura de Repentización instrumental, Transposición y Acompañamiento comprenden ejercicios de reducción armónica, armonización y acompañamiento de melodías o transporte a diferentes tonalidades.

En el Reglamento para los exámenes de Grado de los Conservatorios de Música Oficiales, comprobamos que el alumno debe dominar la improvisación en cierta manera, siempre en la asignatura de Repentización instrumental, Transposición y Acompañamiento. Así, en su programa de exámenes, se propone la lectura mental de ejercicios para dicha asignatura, concretando que el ejercicio no puede ser ejecutado en ningún instrumento. También se deja claro que en el acompañamiento repentizado de una melodía, el intérprete de la misma no se detendrá, ni esperará al acompañante.

Por otra parte, tras analizar el reglamento para los exámenes, nos damos cuenta de que la palabra improvisación se cita textualmente al hablar de la Música Sacra. Los alumnos que deseen obtener el Título de Profesor Superior de Música Sacra deberán realizar un examen de improvisación al órgano.

³ Reglamento de exámenes y programas para los exámenes de fin de Grado de los Conservatorios de Música Oficiales. Orden 21 de Junio de 1968 (B.O.M.E.C 29 de Julio de 1968).

En conclusión, podemos decir, que según esta nueva legislación, la única asignatura en la que un alumno pianista puede tomar contacto con la improvisación es la denominada Repentización instrumental, Transposición y Acompañamiento. Y ese primer contacto tiene lugar, durante el grado medio, y no durante el grado elemental.

3.1.3. Real Decreto 756/1992, de 26 de junio

El Real Decreto 756 (1992), de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, fue el encargado de desarrollar las enseñanzas de música establecidas en la LOGSE.

La dimensión del mismo se incrementa en relación a los anteriores y la concreción de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada asignatura, ausentes en las anteriores normativas, suponen una de las principales causas de ello.

De acuerdo con el art. 39.1 de la LOGSE, las enseñanzas de música se dividirán en tres grados; elemental, de cuatro años de duración; medio, de tres ciclos de dos cursos cada uno y; superior, un solo ciclo de duración determinada según el itinerario escogido. Además se establece la duración mínima de las enseñanzas instrumentales y también el horario mínimo de los grados elemental y medio:

Durante todos los cursos de los grados elemental y medio, los alumnos recibirán, al menos, sesenta minutos semanales de enseñanza instrumental individual, salvo en el grado elemental de la especialidad de percusión, en el cual la enseñanza instrumental será colectiva, con una relación numérica profesor-alumno no superior 1/5 (Real Decreto 756, 1992, art. 13, 2).

El tiempo lectivo mínimo correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 4.2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema, será el establecido en el anexo II del presente Real Decreto (Real Decreto 756, 1992, anexo 2)⁴.

⁴ Véase anexo II.

Es importante destacar que en este decreto aparece por primera vez el término currículo. El término hace referencia no sólo a lo que hay que enseñar, sino también a cómo hay que enseñarlo y cómo evaluarlo: “A los efectos de lo dispuesto en este Real Decreto se entiende por currículo de las enseñanzas de música de grado elemental y medio, el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en estos grados” (Real Decreto 756, 1992, art. 2, 1).

Además, se hace alusión a la autonomía de los centros, que podrán personalizar sus programas educativos: “Al establecer el currículo de los grados elemental y medio, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente” (Real Decreto 756, 1992, art. 3).

Esta última frase supone un primer acercamiento a la práctica de la investigación por parte del profesorado de música en el ámbito de un conservatorio.

En cuanto a las capacidades a desarrollar en el grado elemental, se detallan las siguientes:

El grado elemental de las enseñanzas de música tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
- b) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal.
- c) Interpretar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos para vivir la música como medio de comunicación.
- d) Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto.

e) Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo.

f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical (Real Decreto 756, 1992, art. 4).

Así pues, a diferencia de las dos leyes citadas anteriormente, en ésta se detallan específicamente los contenidos de las asignaturas. Los objetivos a conseguir son descritos en términos de capacidades, tal y como hemos visto en el párrafo anterior. Además, los objetivos generales para cada una de las especialidades son concretados posteriormente. En el caso de la especialidad de piano, se citan cinco objetivos:

La enseñanza del piano en el grado elemental tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

a) Adoptar una posición adecuada del cuerpo con respecto al instrumento que posibilite y favorezca la acción del conjunto brazo-antebrazo-mano sobre el teclado.

b) Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas dentro de las exigencias del nivel.

c) Conocer las diferentes épocas que abarca la literatura pianística a lo largo de su historia y de las exigencias que plantea una interpretación estilísticamente correcta.

d) Mostrar un grado de desarrollo técnico que permita abordar -siempre dentro de las exigencias del nivel- los distintos estilos de escritura que son posibles en un instrumento de la capacidad polifónica del piano.

e) Interpretar un repertorio de obras representativas de las diferentes épocas y estilos de una dificultad adecuada al nivel (Real Decreto 756, 1992, anexo Ia).

En cuanto a los contenidos de piano, se citan los siguientes:

Desarrollo de la percepción interna de la propia relajación, así como de los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental, tratando siempre de hallar un equilibrio satisfactorio entre ambos factores. Sentar las bases de una utilización consciente del peso del brazo. Desarrollo de la habilidad de cada mano y del juego coordinado de ambas. Planificación del trabajo de la técnica teniendo en cuenta los siguientes principios generales: a)

Práctica de la técnica digital dirigida a incrementar la independencia, la velocidad, la resistencia y la capacidad de diversificación dinámica partiendo de los movimientos de las articulaciones de los dedos; b) estudio de los movimientos posibles a partir de las distintas articulaciones del brazo (muñeca, codo, hombro), tales como caídas, lanzamientos, desplazamientos laterales, movimientos circulares y de rotación y toda la combinatoria que permite; c) percepción clara de que la interacción permanente de esos diferentes tipos de acciones constituyen la base de toda técnica pianística eficaz. Estudio de los principios generales de la digitación pianística y su desarrollo en función de la complejidad progresiva de las dificultades a resolver. Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido. Aprendizaje de los diversos modos de ataque y de articulación en relación con la dinámica, la conducción de la frase y la densidad de la textura musical. Desarrollo de la capacidad de obtener simultáneamente sonidos de distinta intensidad entre ambas manos o entre los dedos de una misma mano, tratando de alcanzar una diferenciación dinámica que resulta indispensable en un instrumento polifónico como el piano, ya se trate de la relación melodía-acompañamiento o de planteamientos contrapuntísticos de mayor o menor complejidad. Conocimiento y práctica de los pedales. Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles –motivos, temas, períodos, frases, secciones, etc.- para llegar a través de ello a una interpretación consciente y no meramente intuitiva. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. Desarrollo de hábitos correctos y eficaces de estudio, estimulando la concentración, el sentido de la autocrítica y la disciplina en el trabajo. Selección, progresiva en cuanto al grado de dificultad, de los ejercicios, estudios y obras del repertorio pianístico que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno (Real Decreto 756, 1992, anexo Ia).

Tras la lectura de los objetivos y contenidos de las enseñanzas de piano en el grado elemental, nos damos cuenta de que no existe ninguna referencia a la improvisación en ellas. Podríamos decir que todas las intenciones se centran en la interpretación de un determinado repertorio, utilizando una buena técnica y demostrando cierta coherencia estilística, al igual que sucedía en la legislación anterior.

De hecho, en el preámbulo de este decreto se pone de manifiesto que la especialidad instrumental escogida por cada alumno es el eje vertebrador de las enseñanzas de grado elemental y medio, y que ésta sirve para preparar el acceso a los estudios de especialización superiores o como medio de acceder a otros itinerarios diferentes.

Sin embargo, si analizamos los criterios de evaluación de la enseñanza de Lenguaje Musical en el grado elemental de estas enseñanzas sí que encontramos varias referencias a la improvisación:

12. Improvisar estructuras rítmicas sobre un fragmento escuchado.

Con este criterio de evaluación se pretende estimular la capacidad creativa del alumno aplicando libremente fórmulas rítmicas conocidas o no, acordándolas con el pulso y el compás del fragmento escuchado.

13. Improvisar melodías tonales breves.

Este criterio pretende comprobar la asimilación por parte del alumno de los conceptos tonales básicos haciendo uso libre de los elementos.

16. Improvisar individual o colectivamente pequeñas formas musicales partiendo de premisas relativas a diferentes aspectos del lenguaje musical.

Este criterio de evaluación pretende comprobar el desarrollo creativo y la capacidad de seleccionar elementos de acuerdo con una idea y estructurarlos en una forma musical. Asimismo se pretende que sean capaces de discernir ideas principales y secundarias (Real Decreto 756, 1992, anexo Ia).

Además de estar presente en el Lenguaje Musical, el término improvisación se introduce en los contenidos de unos pocos instrumentos (viola da gamba, flauta de pico y percusión), pero seguimos sin encontrar ninguna alusión directa en el resto de instrumentos, salvo en el caso del arpa en grado medio.

El motivo por el que la improvisación ha sido incluida en unos instrumentos y en otros no, parece no tener una razón justificada. Podríamos pensar que se incluye su práctica en aquellas especialidades vinculadas tradicionalmente a la improvisación. Pero el hecho de que en una especialidad como el clave no se haga referencia a ella, nos induce a descartar esa idea. En todo caso, a pesar del avance que supone la inclusión de su nomenclatura en las asignaturas citadas, no podemos dejar de echar de menos que su práctica hubiera sido incluida en todas las especialidades.

3.1.4. Orden de 28 de agosto de 1992

Mientras que el Real Decreto 756 (1992), establecía los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, la Orden de 28 de agosto (1992), regula el acceso a los grados elemental y medio, al mismo tiempo que detalla de nuevo el currículo citado anteriormente, ampliando las asignaturas contenidas en él.

En el grado elemental, la Orden completa la enseñanza instrumental y la de lenguaje musical con asignaturas de conjunto. Según se cita en el preámbulo:

..el currículo que se regula en la presente Orden, completa las enseñanzas mínimas establecidas en el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, con una doble atención a la práctica musical de conjunto: Como clase colectiva, dentro de los contenidos de la enseñanza instrumental, para contribuir, entre otros aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades de socialización del alumno, a despertar el interés hacia un repertorio más amplio que el que le brinda el estudio de su propio instrumento y servir de preparación para una participación ulterior en agrupaciones orquestales y camerísticas, así como a través de la enseñanza de Coro, en lo vocal, para fomentar tanto el conocimiento de un nuevo repertorio como la expresividad propia del canto (Orden de 28 de agosto, 1992, preámbulo).

La inclusión de una clase colectiva, en la que coinciden varios alumnos del mismo instrumento, es una de las principales novedades con respecto a la legislación anterior. Su carga lectiva, así como la de coro se detalla en el Anexo I.a), de la citada orden, a razón de una hora semanal de clase colectiva durante los cuatro primeros cursos del grado elemental, así como una hora y media semanal de coro, en los cursos tercero y cuarto⁵. No obstante, no encontramos ninguna especificación de currículo para la clase colectiva de instrumento.

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación concretados para las enseñanzas de piano en el grado elemental coinciden con los del Real Decreto 756 (1992). La única

⁵ Véase Anexo III, 1.

novedad es la inclusión de la Práctica de Conjunto al final de los contenidos, en clara alusión a la clase colectiva de piano que se detalla para estas enseñanzas.

En lo que se refiere a las enseñanzas de grado medio, el Anexo II.a), 13, de la Orden de 28 de agosto (1992), detalla la carga lectiva de las asignaturas de piano⁶. Así, se establecen tres ciclos de dos cursos cada uno. Durante el primer ciclo, los alumnos cursarán una hora semanal de clase individual de piano y otra de clase colectiva, además de las dos horas semanales de Lenguaje Musical. Durante el segundo ciclo, una hora semanal de piano individual, dos de armonía y una de música de cámara. Y, durante el tercer ciclo, una hora semanal de piano individual, una hora y media de música de cámara, dos horas de historia de la música y una hora y media de acompañamiento, como asignaturas obligatorias.

Además, en éste último ciclo, los alumnos tienen que escoger entre dos opciones. La primera de ellas comprende una hora y media de análisis y una hora de una asignatura optativa de las ofertadas por cada centro en concreto, o bien, tres horas de fundamentos de composición. Por otra parte, durante todo el grado medio, los alumnos deberán cursar dos años de coro, a razón de hora y media semanal.

De todas las asignaturas citadas, la de Acompañamiento representa el acercamiento más claro al mundo de la improvisación. En la introducción de la asignatura podemos leer lo siguiente:

Puesto que el objetivo principal de esta disciplina consiste en un proceso práctico de consolidación del pensamiento armónico y de la capacidad de realización en tiempo real, el conjunto de conocimientos que la integran debe estar íntimamente relacionado a través de un enfoque pedagógico común, aun cuando en la práctica deba ser desglosado en diversos bloques. (Orden de 28 de agosto, 1992, anexo IIb).

Los bloques de contenidos detallados comprenden la repentización, la transposición y la realización de cifrados (bajos cifrados, cifrado funcional y cifrado americano).

⁶ Véase Anexo III, 2.

Todos ellos están relacionados, de un modo u otro, con la práctica de la improvisación, la cual se hace imprescindible para poder demostrar soltura en el manejo de las actividades planteadas.

Entre los objetivos de esta asignatura, observamos ya la aparición explícita de la palabra improvisación: “Improvisar unidades formales a partir de un esquema armónico dado, así como el acompañamiento a una melodía a partir o no de un bajo cifrado” (Orden de 28 de agosto, 1992, anexo IIb).

Para el dominio de la improvisación se hace indispensable el dominio de la forma de las obras y consecuentemente del análisis de las mismas, que también constituye otro de los objetivos de esta materia: “Conocer la disposición formal de obras de factura clara, analizando sus secciones, puntos de tensión, etc.” (Orden de 28 de agosto, 1992, anexo IIb).

Al fijarnos en los contenidos de la asignatura, observamos que la improvisación se encuentra cada vez más detallada. Así, el primer bloque de contenidos, dedicado íntegramente a la misma, nos propone diversos tipos de trabajos. Por un lado, se propone el trabajo de la improvisación, utilizando ejercicios de una única armonía, variando el ritmo del mismo, de forma progresiva. Por otra parte, la realización de estructuras armónicas, formando frases de cuatro, ocho y dieciséis compases. Además, también se trabaja con estructuras rítmicas, tanto de acompañamiento, como de solista, y, a través del análisis de distintos tipos de frases, se pretende que se utilicen procesos utilizados en las mismas, como el que se ajusta al de pregunta-respuesta.

Dentro del apartado de contenidos, también se detalla el trabajo de la repentización, centrándose no sólo en la lectura a primera vista de obras, sino también en la lectura armónica de obras mediante el análisis armónico, rítmico y melódico de las mismas.

En lo que se refiere al transporte, se puntualiza el trabajo del transporte armónico, con el conocimiento de la técnica y mecánica tradicionales del transporte, mediante claves, armaduras y diferencias.

Por otra parte, en cuanto a la realización del bajo cifrado, se concreta el trabajo con acordes triadas y séptimas (dentro de una armonía tonal). También se trabaja el cifrado americano, realizando versiones con diferentes tipos de ritmos, y la ejecución de estructuras armónicas improvisadas.

Nos damos cuenta de la variedad de actividades propuestas, tras leer los contenidos de esta asignatura, comprobando así el alcance de la improvisación en esta materia. Aun así, no podemos dejar de echar en falta este tipo de contenidos en las enseñanzas de iniciación al piano.

Si analizamos el resto de asignaturas de grado medio, nos encontramos con algunas citas a la improvisación. En el caso de la asignatura de análisis encontramos referencias como ésta:

Improvisar en un instrumento polifónico, a partir de esquemas propuestos, fragmentos basados en los procedimientos de las distintas épocas y estilos que incluyan en su realización elementos horizontales. Mediante este criterio se podrá valorar tanto la capacidad del alumno para improvisar los elementos estudiados como el grado de interiorización de los mismos (Orden de 28 de agosto, 1992, anexo IIb.)

En la asignatura de armonía también encontramos diversas referencias en los criterios de evaluación:

Improvisar en el piano, a partir de esquemas propuestos, los encadenamientos de acordes y procedimientos de la armonía tonal estudiados dentro de un carácter básicamente homofónico.- Con este criterio se podrá valorar tanto la capacidad del alumno para improvisar los encadenamientos y procesos armónicos básicos en todas las tonalidades como el grado de interiorización de los mismos. (Orden de 28 de agosto, 1992, anexo IIb).

Igualmente, la asignatura de Fundamentos de Composición incluye citas como ésta:

Realizar pequeñas obras libres con el fin de estimular el desarrollo de la espontaneidad creativa (...) Improvisar en un instrumento polifónico, a partir de esquemas propuestos, fragmentos esencialmente homofónicos basados en los procedimientos de las distintas épocas y estilos. – Con este criterio se podrá valorar tanto la capacidad del alumno para improvisar los elementos estudiados como el grado de interiorización de los mismos (...) Improvisar en un

instrumento polifónico, a partir de esquemas propuestos, fragmentos basados en los procedimientos de las distintas épocas y estilos que incluyan en su realización elementos horizontales.- Mediante este criterio se podrá valorar tanto la capacidad del alumno para improvisar los procedimientos estudiados, como el grado de interiorización de los mismos. (Orden de 28 de agosto, 1992, anexo IIb).

Resumiendo, llegamos a la conclusión de que la LOGSE supuso un gran avance con respecto al anterior plan de estudios musicales. No sólo se incluyen nuevas asignaturas antes inexistentes, como las de la clase colectiva instrumental, sino que la concreción del currículo y la inclusión del uso de la improvisación en diferentes materias, nos acercan a una enseñanza más completa y global musicalmente.

El hecho de equiparar los estudios superiores de música a los de Titulado Universitario, a todos los efectos y no sólo a efectos de docencia, como ocurría con el plan de estudios anterior, regulado por el Decreto 2618/1966, también es muestra de interés por actualizar este tipo de enseñanzas y equipararlas de algún modo a las universitarias. No obstante, seguimos percibiendo una cierta reticencia a incluir la improvisación en la primera etapa de la formación instrumental del pianista.

3.1.5. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo

La siguiente ley que regula de nuevo las enseñanzas educativas españolas es la LOE. En ella se regula la estructura y organización de las enseñanzas no universitarias (educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas de idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas y la educación para personas adultas).

La nueva normativa hace especial hincapié en los principios de calidad y equidad de la educación. Se pretende así garantizar la igualdad de oportunidades de cualquier alumno, independientemente de su situación personal, económica, cultural o social. Además, se concibe la educación como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida, promoviendo la investigación e innovación educativa en todo tipo de enseñanzas.

Mientras que en la LOGSE se define el currículo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, la LOE lo define como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Así pues, las competencias básicas aparecen como novedad, respecto a la legislación anterior. En el Anexo I del Real Decreto 1631 (2006), encontramos definidas dichas competencias. Entre ellas está la competencia en comunicación lingüística; la matemática; la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; la de tratamiento de la información y competencia digital; la competencia social y ciudadana; la cultural y artística; la competencia para aprender a aprender; o la que tiene que ver con la autonomía e iniciativa personal.

Todas ellas se consideran aprendizajes imprescindibles que los alumnos deben haber adquirido al finalizar sus estudios de enseñanza obligatoria. Con ello se pretende que cada alumno pueda realizarse personalmente de forma adecuada, formando parte activamente de la sociedad y siendo capaz de seguir formándose a lo largo de toda su vida.

Dentro de los fines del sistema educativo de la LOE encontramos uno que, desde nuestro punto de vista, representa un claro acierto: “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (LOE, cap. 1, art. 2, f).

En concordancia, la enseñanza primaria y el bachillerato también aluden a la creatividad entre sus objetivos y principios, pero dentro de esta Ley Orgánica no encontramos ninguna alusión a la misma, en la enseñanza secundaria obligatoria, lo cual no parece muy congruente, dados los fines generales que se establecen en ella.

3.1.6. Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre

Mediante el Real Decreto 1577 (2006) podemos constatar la importancia concedida a la improvisación en las EE.PP. de música. Precisamente, uno de los objetivos específicos establecidos para este tipo de enseñanzas es el siguiente: “Cultivar la

improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical” (Real Decreto 1577, 2006, cap. 1, art. 3, j).

Salvo en el caso de cante flamenco, cuya especialidad se incluye en la nueva legislación como novedad, en el resto de instrumentos se incluye el desarrollo de la improvisación entre sus objetivos y/o contenidos.

En el caso del piano, se cita su realización dentro de los objetivos de la siguiente forma: “Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía, progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento” (Real Decreto 1577, 2006, anexo 1).

Además, su práctica también se encuentra presente en las asignaturas comunes a todas las especialidades de Lenguaje Musical, Conjunto, Orquesta y Banda.

En el caso del Lenguaje Musical las alusiones son varias. A través de la asignatura, se pretende que el alumno sea capaz de expresarse musicalmente no sólo a través de la interpretación, sino también a través de la improvisación y la composición de pequeñas obras. Así pues, de la lectura de los contenidos de esta asignatura, se desprende la idea de que el conocimiento necesita de la expresión para poder ser significativo.

En los criterios de evaluación de esta asignatura también podemos comprobar el alcance de la improvisación:

Improvisación vocal o instrumental de melodías dentro de una tonalidad determinada. Este criterio pretende comprobar el entendimiento por parte del alumnado de los conceptos tonales básicos al hacer uso libre de los elementos de una tonalidad con lógica tonal y estructural (Real Decreto 1577, 2006, anexo I).

Además, la improvisación también se incluye como uno de los objetivos de la asignatura de Conjunto, como podemos comprobar a continuación: “Aplicar, con autonomía progresivamente mayor, los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento” (Real Decreto 1577, 2006, anexo I).

Tras este repaso, es evidente que la improvisación ocupa cada vez más espacio dentro de las enseñanzas artísticas. Resulta pues incuestionable la importancia concedida en concreto, en todas las asignaturas de las EE.PP. en la LOE.

3.1.7. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre

Con apenas una diferencia de unos pocos años, aparece la última de las reformas educativas realizadas en España. La LOMCE nace del deseo de mejorar la calidad educativa, tal y como su propio nombre indica, y promulga efusivamente la búsqueda de la excelencia en el alumnado.

Las principales novedades que aporta la nueva ley en lo que se refiere a las enseñanzas de música son; la obtención de un Título de Técnico tras superar las Enseñanzas Profesionales de Música; la equiparación a todos los efectos del Título Superior de Música al título universitario de grado (nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior); y el restablecimiento en dieciséis años, como edad mínima de acceso a los estudios Superiores de Música⁷.

El currículo de las enseñanzas sigue estando compuesto de; objetivos; contenidos o conjuntos de conocimientos; habilidades, destrezas y actitudes; y competencias o capacidades para poder aplicar de forma integrada los contenidos. No obstante, encontramos una novedad con respecto a las leyes anteriores. Aparecen los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

En el Real Decreto 1105 (2014), podemos ver claramente en qué términos se definen:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y

⁷ Según el artículo 40 de la LOGSE, para acceder a las enseñanzas superiores de música será necesario estar en posesión del título de Bachiller, haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio y haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno.

evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. (Real Decreto 1105, 2014, cap. 1, art. 2).

Además, nos parece significativo destacar que la nueva ley cita la creatividad como unos de sus objetivos principales. Así, se señala la necesidad de fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, las capacidades comunicativas, así como una serie de actitudes, como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio, al margen de las habilidades cognitivas que se consideran imprescindibles.

Otro de los énfasis de la ley aparece en el espíritu emprendedor que se encuentra presente en la concepción de la misma, tal y como comprobamos a continuación:

La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa (LOMCE, preámbulo, Título IV).

En relación a los nexos de unión entre la universidad y las enseñanzas artísticas superiores, la ley establece lo siguiente: “Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades”. (LOMCE, art. 46).

Se estrechan así lazos entre universidad y centros de enseñanzas artísticas superiores, que suponen un acercamiento entre ambas entidades, con todo lo que ello conlleva.

3.2. Legislación actual sobre las EE.EE. en las diferentes comunidades autónomas

3.2.1. Desarrollo normativo de la LOE

Según el artículo 48, sobre organización de las EE.EE. y EE.PP. de música y danza de la LOE: “Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen” (art. 48, 1).

Así pues, cada una de las comunidades autónomas del estado desarrolla la normativa referida a dichas enseñanzas de forma totalmente autónoma, siempre de acuerdo con la legislación nacional. A continuación exponemos una tabla resumen que hemos elaborado, en la que aparecen todas las normativas clasificadas según la comunidad autónoma a la que pertenecen. En ella podemos comprobar que las comunidades autónomas de Canarias, Cataluña, Navarra y País Vasco no tienen normativa referida a este tipo de enseñanzas, puesto que dicha labor es desempeñada por las escuelas de música.

DESARROLLO NORMATIVO DE LAS EE.EE. DE MÚSICA SEGÚN LA LOE		
Ámbito territorial	Normativa vigente	Ámbito de gestión
Andalucía	Orden de 24 de junio de 2009 por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. (BOJA de 14 de julio de 2009).	Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
Aragón	ORDEN de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA de 1 de junio de 2007).	Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón.

Principado de Asturias	Decreto 57/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música en el Principado de Asturias. (BOPA de 18 de junio de 2007).	Consejería de Educación y Ciencia. Gobierno del Principado de Asturias.
Islas Baleares	Decreto 23/2011, de 1 de abril, por el cual se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOIB de 9 de abril de 2011).	Consejería de Educación y Cultura. Gobierno de las Islas Baleares.
Canarias	---	---
Cantabria	Decreto 9/2008, de 17 de enero, por el que se establece currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC de 30 de enero de 2008).	Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
Castilla-La Mancha	Decreto 75/2007, de 19-06-2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza y se determinan las condiciones en las que se han de impartir dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (BOCM de 22 de junio de 2007).	Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
Castilla y León	Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL de 13 de junio de 2007). CORRECCIÓN de errores del Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL de 29 de junio y 27 septiembre de 2007).	Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
Cataluña	---	---
Comunidad Valenciana	Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. (DOCV de 25 de septiembre de 2007).	Consejería de Educación. Generalitat Valenciana.

Extremadura	DECRETO 110/2007, de 22 de mayo, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (DOE de 29 de mayo de 2007).	Consejería de Educación. Junta de Extremadura.
Galicia	Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música. (DOG de 25 de octubre de 2007).	Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
Comunidad de Madrid	Resolución de 25 de junio de 2007, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre las enseñanzas elementales de música. Orden de 28 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados. (BOE de 9-09-1992).	Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
Región de Murcia	Decreto 58/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia. (BORM de 16 de abril de 2008).	Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia.
Navarra	---	---
La Rioja	Decreto 28/2007, de 18 de mayo, por el que se establecen las características y la organización de las enseñanzas elementales de música y se determina su currículo. (BOR de 22 de mayo de 2007).	Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de La Rioja.
País Vasco	---	---
Ceuta y Melilla	Orden ECI/1889/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de Música de Ceuta y Melilla. (BOE de 28 de junio de 2007).	Ministerio de Educación.

Tabla 1: Desarrollo normativo de las EE.EE. de música según la LOE, en las diferentes autonomías del Estado Español (elaboración propia)

Tras analizar toda la normativa anterior llegamos a la conclusión de que no en todas las autonomías se incluye la improvisación en la asignatura de piano. Sólo en las Comunidades de Andalucía y Asturias se cita explícitamente dentro de los contenidos de su currículo. Así, en Andalucía se menciona de la siguiente forma: “Práctica de la improvisación libre basada en efectos tímbricos, agógicos, etc., y/o dirigida, sobre esquemas armónicos sencillos, motivos melódicos y rítmicos básicos” (Orden de 24 de junio, 2009, anexo I). En Asturias también aparece de la siguiente manera: “Improvisaciones instrumentales libres y dirigidas, sobre esquemas armónicos sencillos y motivos melódicos y rítmicos básicos” (Decreto 57, 2007, anexo II).

En otras comunidades, como la Valenciana, lo encontramos en los criterios de evaluación de los instrumentos: “Crear improvisaciones en el ámbito rítmico y tonal que se le señale. Este criterio de evaluación intenta evaluar la habilidad del estudiante para improvisar, con el instrumento, sobre los parámetros rítmicos y melódicos dados, con autonomía y creatividad” (Decreto 159, 2007, anexo I).

En Ceuta y Melilla, la improvisación se encuentra citada dentro de los objetivos específicos de las EE.EE. de música: “Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical” (Orden ECI/1889, 2007, art. 5). Pero también en los objetivos y contenidos de la clase colectiva. En la Introducción a dicha asignatura aparece lo siguiente:

El desarrollo de esta clase ha de ser eminentemente práctico y los contenidos han de ser aprehendidos a través de la experimentación en el instrumento; para ello será conveniente la utilización de los juegos de pregunta-respuesta tanto rítmica como melódica, la improvisación melódica tanto tonal como modal, la práctica de los acordes, sus inversiones, los grados tonales y de las estructuras armónicas básicas, la improvisación tanto libre como guiada, con propuesta o sin propuesta previa, etc. (Orden ECI/1889, 2007, anexo I, la clase colectiva).

En los contenidos de la clase colectiva: “Improvisación o composición de pequeñas obras piezas musicales aplicando los conocimientos teóricos y teórico-prácticos del lenguaje musical”, (Orden ECI/1889, 2007, anexo I, la clase colectiva), y en los objetivos: “Improvisar o componer, a partir de una propuesta dada o no, pequeñas piezas musicales”. (Orden ECI/1889, 2007, anexo I, la clase colectiva).

Otras comunidades, como la de Castilla la Mancha, introducen la improvisación tanto en los objetivos como en los contenidos y criterios de evaluación de todos los instrumentos: “Estimular la creatividad expresiva a través de la práctica de la improvisación” (Decreto 75, 2007, anexo II). “Improvisación guiada o libre” (Decreto 75, 2007, instrumentos), “Realizar improvisaciones y variaciones en repertorios habituales. Este criterio valora la iniciativa del alumnado para improvisar e incorporar variaciones en la interpretación de fragmentos sencillos” (Decreto 75, 2007, instrumentos).

En el resto de especialidades, el uso de la improvisación aparece mencionado en más ocasiones en instrumentos como la flauta de pico, viola da gamba, o percusión. No obstante en muchas comunidades también se presenta en otros instrumentos como la dulzaina en Castilla y León; la gaita y el acordeón en Asturias; los instrumentos de púa en Extremadura; o instrumentos de viento-madera o cuerda en Castilla y León. También, las asignaturas comunes de Lenguaje Musical o Coro, la incluyen entre sus objetivos en muchas de las Comunidades Autónomas citadas.

Así pues, llegamos a la conclusión de que si bien la improvisación se encuentra presente de alguna forma en gran parte de los currículos de enseñanzas elementales, en la gran mayoría de ellos no se incluye en el currículo específico de piano. No encontramos para ello ninguna razón justificada por la que se haya decidido excluirla y creemos que debería estar presente en todos los currículos de las enseñanzas elementales, sin excepción.

3.2.2. Desarrollo normativo de la LOMCE

Hasta la actualidad, la única comunidad autónoma que ha actualizado la normativa sobre el currículo de las enseñanzas elementales de música, de acuerdo con la LOMCE es la de Madrid. El decreto de referencia es el Decreto 7 (2014), de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de música en la Comunidad de Madrid, así como su Corrección de errores. El principal motivo por el que dicha comunidad muestra cierta rapidez en el cambio puede ser debido a que la antigua normativa de referencia en dicha comunidad

era la de la Orden de 28 de agosto (1992). Mientras que el resto de comunidades actualizaron el currículo con la llegada de la LOE, Madrid aún seguía manteniendo el currículo de la LOGSE, mediante Resolución de 25 de junio (2007).

Así pues, actualmente, la normativa que aborda el currículo de las EE.EE. de música en todo el territorio español, sigue rigiéndose por la normativa LOE, a excepción de la citada anteriormente.

En relación a la misma, y tras su análisis, tampoco encontramos en ella la presencia de la improvisación en el currículo de piano, aunque sí en otros instrumentos y materias como el coro, la flauta de pico, la percusión o la viola da gamba.

3.3. Programaciones departamentales

Tal y como se expone en la LOMCE:

Corresponde al Gobierno:...El diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley. (LOMCE, art. 6bis).

Además, según esta misma legislación:

En el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, los centros establecerán sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado. (LOMCE, art. 74).

Así pues, la concreción curricular detallada en los apartados anteriores, supone el punto de partida sobre el que cada centro educativo trabajará posteriormente. En este sentido, las programaciones departamentales son los documentos en los que se refleja la práctica educativa de cada centro o grupo de profesores en cuestión, dependiendo de su contexto educativo.

Sin pensar que puedan reflejar toda la práctica educativa de una forma exhaustiva, hemos decidido analizar las programaciones departamentales de los conservatorios de las comunidades en las que he impartido la docencia (Castilla y León y Cantabria). Nuestra atención se centra en todos los conservatorios dependientes de la Junta de Castilla y León y del Gobierno de Cantabria, respectivamente.

El objetivo principal ha sido recopilar todo el repertorio concretado para los cuatro cursos de las EE.EE. de piano en los diferentes conservatorios, organizarlo y confeccionar una tabla, de elaboración propia, en la que se incluyan todos ellos.

Con ello, pretendemos observar cuales son los métodos más utilizados en la iniciación al piano, para posteriormente analizarlos y comprobar si incluyen la improvisación como una de sus metodologías más relevantes.

También hemos considerado necesario incluir algún método de iniciación más, ausente en las programaciones departamentales de los citados conservatorios, debido a la presencia de la improvisación en los mismos. Ello ha requerido una investigación bibliográfica previa de dicho tipo de material.

En los anexos IV y V, adjuntamos las tablas elaboradas. Éstas reflejan muy bien el tipo de repertorio y los métodos que se utilizan en la gran mayoría de los conservatorios españoles.

4. LA IMPROVISACIÓN EN LA INICIACIÓN AL PIANO

4. La improvisación en la iniciación al piano

El presente capítulo se centra en el análisis de métodos de iniciación al piano procedentes de diferentes países. Con ello pretendemos investigar cuáles de ellos utilizan la improvisación en los primeros pasos al piano y de qué forma la llevan a cabo, entre sus diversas actividades.

Debido a la gran cantidad de métodos existente, hemos tenido que seguir ciertos criterios en su selección. Principalmente, hemos optado por incluir aquellos métodos más utilizados en los conservatorios españoles, tomando como referencia los incluidos en las diferentes programaciones departamentales de los conservatorios de Castilla y León y Cantabria, cuyo repertorio hemos incluido en el capítulo anterior.

Asimismo, hemos incorporado a nuestra selección algunos métodos presentes en otras programaciones de piano de otros conservatorios españoles; otros, especialmente interesantes debido a sus propuestas en improvisación; y algunos cuyo uso está ampliamente generalizado en la enseñanza inicial del piano.

4.1. Métodos españoles

4.1.1. Métodos para la clase individual de piano

4.1.1.1. García Abril, Antón (1986). *Cuadernos de Adriana*

Los *Cuadernos de Adriana* son una colección de cuarenta y dos piezas divididas en tres volúmenes. Tal y como el mismo Antón García Abril expone en el prólogo que precede a la obra: “El cuaderno de Adriana es un largo proyecto que nace en mí desde el momento que mis hijos comienzan el período de iniciación a la música”. Al igual que otros muchos compositores, García Abril compone estas obras específicamente para los niños que comienzan a dar sus primeros pasos en el piano.

El procedimiento compositivo empleado constituye a su vez una técnica de piano basada en un sistema de niveles que sirven de guía al alumno a través de todo el teclado. Así pues, emplea siete niveles distintos empezando por cada una de las siete notas de la

escala diatónica. El alumno puede identificarlos fácilmente coloreando cada uno de ellos de forma opcional. Los siete niveles son los siguientes:

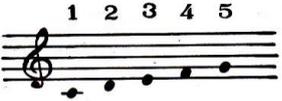
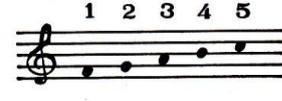
1. ^{er} nivel		se identificará con el ROSA
2.º »		AMARILLO
3.º »		ROJO
4.º »		MARRON
5.º »		VERDE
6.º »		AZUL
7.º »		GRIS

Figura 1: Sistema de niveles (García Abril, 1986, vol. 1, en el índice)

En cada una de las obras se trabaja casi siempre en una posición fija, con lo que apenas se llega a introducir al alumno en la técnica del paso del pulgar. Dicha posición fija se desarrolla en el ámbito de un intervalo de quinta. Esta elección del autor representa una consideración importante hacia la fisiología natural de las manos de los niños pequeños ya que, generalmente, sus manos se adaptan muy bien a dicho intervalo.

Al comienzo de cada una de las obras, en la parte superior izquierda, se expone el nivel que se va a utilizar en la misma, indicando la nota diatónica en la que empieza y el resto de notas que completan el ámbito de quinta en el que se mueve la mano. Todas ellas se encuentran digitadas, tal y como podemos ver en el ejemplo indicado a continuación:

I - BOLAMAR

The image shows a musical score for a piece titled "I - BOLAMAR". It consists of two systems of piano accompaniment, each with a treble and bass clef staff. The time signature is 4/4. Above the first system, there is a small diagram of a five-note scale with fingerings 1, 2, 3, 4, 5. The first system's right hand plays a sequence of notes: C4 (finger 1), D4 (finger 2), E4 (finger 3), F4 (finger 4), G4 (finger 5), F4 (finger 4), E4 (finger 3), D4 (finger 2), C4 (finger 1), and G4 (finger 5). The left hand plays: C3 (finger 5), D3 (finger 1), E3 (finger 5), F3 (finger 1), G3 (finger 5), F3 (finger 4), E3 (finger 3), and D3 (finger 2). The second system's right hand plays: C4 (finger 1), G4 (finger 5), C4 (finger 1), D4 (finger 2), E4 (finger 3), F4 (finger 4), G4 (finger 5), F4 (finger 4), E4 (finger 3), and D4 (finger 2). The left hand plays: C3 (finger 1), D3 (finger 2), E3 (finger 3), F3 (finger 4), G3 (finger 5), C3 (finger 1), G3 (finger 5), and C3 (finger 1).

Figura 2: Bolamar (García Abril, 1986, vol. 1, p. 6)

Por otra parte, el que todas las notas de las piezas estén perfectamente digitadas con números, fomenta el aprendizaje de la digitación misma, a la vez que ayuda al alumno en la lectura de notas. A este respecto, el hecho de que en muchas de las obras ambas manos estén escritas en clave de sol facilita la rapidez de su lectura y las hace más accesibles a los niños. Recordemos que en la actualidad los conservatorios de música desarrollan las clases de lenguaje musical en paralelo a las de piano. Durante el primer año, los alumnos aún están aprendiendo lectura de claves al mismo tiempo que se inician en el instrumento. Por ello, mientras la clave de sol la realizan con una mayor soltura, la clave de fa en cuarta les resulta algo más compleja.

Otro aspecto importante que favorece la accesibilidad de estas piezas a los más pequeños es el hecho de que la grafía de las notas sea más grande y más acentuada de lo habitual.

Desde el punto de vista pedagógico, los *Cuadernos de Adriana* representan una aportación importante al mundo de la enseñanza infantil. Las obras no sólo cumplen una función didáctica, sino también una función puramente musical.

Aunque en la obra de Antón García Abril no encontramos ninguna referencia a la improvisación, a través de la *Guía Didáctica del piano sobre los Cuadernos de Adriana* de Zaldívar (1989), descubrimos que existen algunas actividades de carácter improvisatorio relacionadas con la pieza a interpretar. Así, según Zaldívar (1989), en el Tema con Variaciones se plantea como actividad complementaria la posibilidad de “Inventar otras variaciones para la mano derecha e izquierda. Pueden ser de carácter improvisado o escrito” (p. 31). También propone: “Improvisar juntos otra pieza basada en Bolamar” (p. 58).

El resto de propuestas metodológicas, fueron realizadas por Ana Pilar Zaldívar para dejar constancia de su experiencia de trabajo con las piezas, guiada por las indicaciones del mismo Antón García Abril. Comprenden diferentes tipos de actividades; transporte, empezando por otro nivel diferente al utilizado en la pieza; invención de nuevas frases a partir de las utilizadas en las obras; actividades colectivas utilizando el canto y tocando a cuatro manos; realización de juegos rítmicos o ejercicios de reconocimiento auditivo.

Los *Cuadernos de Adriana* constituyen uno de los materiales de iniciación al piano más utilizados en España, precisamente porque el valor musical de las piezas trasciende lo puramente didáctico. La obra de Ana Pilar Zaldívar completa el material pedagógico presentado en el libro y representa uno de los ejemplos más claros sobre cómo un material puede ser utilizado de muy diferentes formas, dependiendo de la metodología utilizada. En lo relativo a las propuestas de improvisación, no se expone ninguna pauta de realización o instrucciones para llevarla a cabo.

4.1.1.2. Herranz, Monreal y Aroca (1992 y 1993a). *Piano Opus Uno. Iniciación y Preparatorio*

Los dos libros que conforman el *Piano Opus Uno* (iniciación y preparatorio) abordan diez unidades didácticas, ordenadas progresivamente en cuanto a su nivel de dificultad. Ambos volúmenes representan un curso propedéutico de iniciación al piano, cuya principal característica es su carácter empírico. De este modo, sus enseñanzas parten siempre de la experimentación de los alumnos con los contenidos, de una forma lúdica y atractiva.

Las primeras experiencias que los alumnos llevan a cabo en el piano comienzan con *glissandi* en teclas blancas y negras, *clusters* de antebrazo, *clusters* con la mano (cuatro dedos), *clusters* con dos dedos, hasta llegar al ataque de una sola nota.

Esta progresión nos parece muy interesante puesto que fomenta la experimentación libre y comienza la aproximación al teclado abordando el uso del peso en el teclado, que tan frecuentemente es relegado a etapas posteriores de la enseñanza del piano, en otros métodos. Veamos algunos ejemplos de estas propuestas:

GLISSANDOS EN TECLAS BLANCAS Y NEGRAS

The diagram shows a piano keyboard with three regions labeled: AGUDO (treble), MEDIO (middle), and GRAVE (bass). The musical notation consists of two staves. The upper staff shows a series of upward-pointing arrows indicating a glissando on white keys, with a bracket underneath. The lower staff shows a series of downward-pointing arrows indicating a glissando on black keys, also with a bracket underneath.

Figura 3: Práctica 03. *Glissandi* en teclas blancas y negras (Herranz et al., 1992, p. 11)

PRACTICA 0.4

The diagram shows a piano keyboard with three regions labeled: AGUDO (treble), MEDIO (middle), and GRAVE (bass). The musical notation consists of two staves. The upper staff shows a series of upward-pointing arrows indicating a cluster of notes, with a bracket underneath. The lower staff shows a series of downward-pointing arrows indicating a cluster of notes, with a bracket underneath. A 'PEDAL' label is positioned below the lower staff.

Recuerda: ♭ teclas BLANCAS, # teclas NEGRAS.

Figura 4: Práctica 04. *Clusters* de antebrazo (Herranz et al., 1992, p. 12)

PRACTICA 0.5

The diagram shows a piano keyboard with three regions labeled: AGUDO (treble), MEDIO (middle), and GRAVE (bass). The musical notation consists of two staves. The upper staff shows a series of upward-pointing arrows indicating a cluster of notes, with a bracket underneath. The lower staff shows a series of downward-pointing arrows indicating a cluster of notes, with a bracket underneath. A 'PEDAL' label is positioned below the lower staff.

Recuerda: ♭ teclas BLANCAS, # teclas NEGRAS. Atención al Pedal.

Figura 5: Práctica 05. *Clusters* de mano con cuatro dedos (Herranz et al., 1992, p. 13)

PRACTICA 0.6

AGUDO
MEDIO
GRAVE

PEDAL

Recuerda: ♭ teclas **BLANCAS**. # teclas **NEGRAS**. Atención al **PEDAL**

Detailed description: This figure shows a piano keyboard diagram on the left, divided into three registers: AGUDO (treble), MEDIO (middle), and GRAVE (bass). To the right is a musical staff with a treble clef. The staff contains a sequence of notes, many of which are beamed together to form clusters. Some notes are marked with a sharp sign (#) and others with a flat sign (♭). Below the staff is a pedal line with brackets indicating when the sustain pedal should be held down. The notes are primarily in the middle and upper registers.

Figura 6: Práctica 06. *Clusters* con dos dedos (Herranz et al., 1992, p. 14)

PRACTICA 0.7

AGUDO
MEDIO
GRAVE

PEDAL

Recuerda: ♭ teclas **BLANCAS**. # teclas **NEGRAS**. Atención al **PEDAL**

Detailed description: This figure shows a piano keyboard diagram on the left, divided into three registers: AGUDO (treble), MEDIO (middle), and GRAVE (bass). To the right is a musical staff with a treble clef. The staff contains a sequence of single notes, some marked with a sharp sign (#) and others with a flat sign (♭). Below the staff is a pedal line with brackets indicating when the sustain pedal should be held down. The notes are primarily in the middle and upper registers.

Figura 7: Práctica 07. Una sola nota (Herranz et al., 1992, p. 15)

Tras experimentar tanto con las notas negras, como con las blancas y con la utilización del pedal, se comienza el trabajo rítmico, también a través de los *clusters*, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

CONTAR 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Recuerda: △ , Cluster de 4 dedos que dura una negra;
 △↑ , mano derecha; △↓ , mano izquierda Atención al Pedal.

Figura 8: Práctica 1.1 *Cluster* de cuatro dedos (Herranz et al., 1992, p. 20)

El alumno comienza a sentir el pulso y lo lleva a cabo mediante *clusters*, para después, de forma progresiva interpretarlo con notas. Las primeras notas escogidas parten de la zona central del piano, con los dedos 2 y 3 de cada mano. Sucesivamente se van incorporando los dedos 4, 5 y 1. Por otra parte, el método utilizado para abordar las obras, con notación tradicional, incluye el trabajo previo con el ritmo que se encuentra en cada uno de los ejercicios. En el ejemplo siguiente podemos ver cómo se lleva a cabo, de forma previa, un módulo rítmico extraído de la pieza que posteriormente se interpretará:

MODULO RITMICO 1º

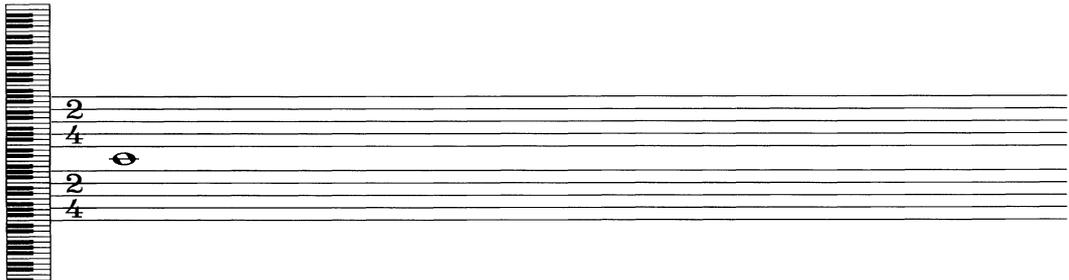
MODULO RITMICO 2º

VARIACION Nº 5 ATAQUES: • , ~

Figura 9: Lección 6.9 (Herranz et al., 1993a, p. 24)

En lo que se refiere a improvisación, en diversas ocasiones se sugieren actividades en las que se da mucha libertad al intérprete, poniendo como única premisa, la utilización de unos pocos elementos. En el caso siguiente, se propone la improvisación con *clusters* y figuras de negra y blanca.

4º Improvisa en 2/4 con clusters de duración de negra y blanca (\triangle \blacktriangle) en teclas blancas y negras.



5º) Continúa el Ritmo con los clusters que prefieras.

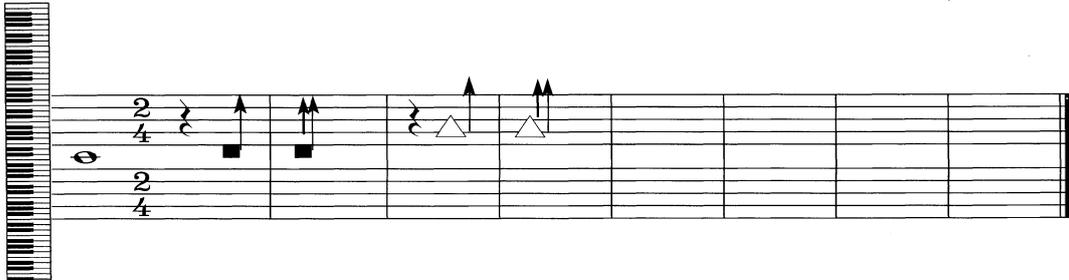


Figura 10: Actividades de improvisación (Herranz et al., 1992, p. 41)

Los primeros ejercicios de aproximación al teclado, así como los pequeños ejercicios rítmicos, tienen un marcado carácter de repentinización, que fomenta la creatividad de los más pequeños de forma evidente.

Podemos decir pues que la propuesta de los autores, en lo que se refiere a la utilización de elementos y actividades que asemejen las primeras experiencias de los niños al piano, son muy sugerentes. Asimismo, la metodología de trabajo, en cuanto disocia la parte rítmica de la general, es bastante efectiva para el trabajo con alumnos y la interiorización no sólo del sentido del pulso, sino también del ritmo.

4.1.1.3. Herranz, Monreal y Aroca (1993b). *Piano Opus Dos*

Este volumen es la continuación del *Opus Uno* de los mismos autores del método anterior y conforma junto a ellos una colección dedicada al primer ciclo del grado elemental de piano en la LOGSE.

En el prólogo podemos leer una clara declaración de intenciones en cuanto al diseño de la metodología utilizada. Así, autores como J. Piaget, L. S. Vigotsky, B. Bartók, G. Kurtág, E. Willems o J. C. Peery son citados como influencias notables de los autores de este libro en su proceso de elaboración.

Articulado en cinco unidades didácticas, la principal característica del libro reside en el procedimiento de trabajo utilizado. Sus creadores no se limitan a incluir una mera recopilación de obras de diferentes autores y estilos para la simple interpretación de los mismos, sino que van más allá. En un intento por desgranar los elementos compositivos que se van a utilizar en las piezas, se plantean diversos ejercicios preparatorios a las mismas para poder entenderlas y realizarlas de una forma mucho más eficaz.

En el siguiente ejercicio preparatorio, podemos observar cómo se trabajan las terceras como notas dobles, con una determinada digitación para cada mano:

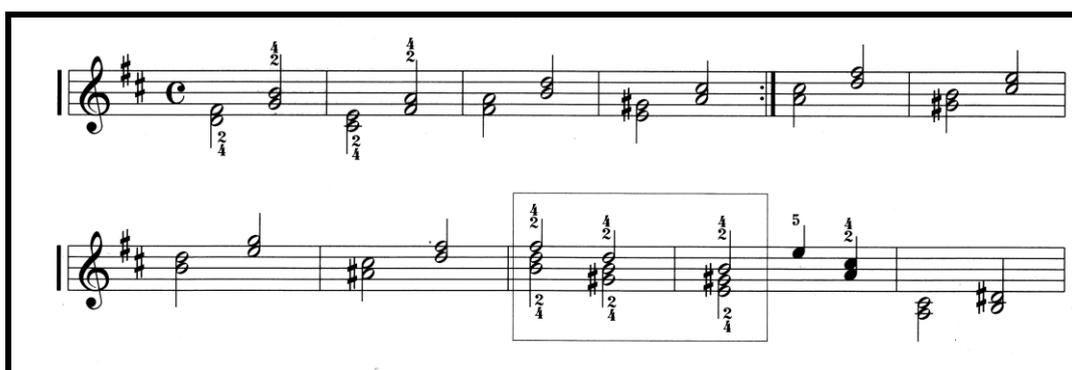


Figura 11: Fragmento de la práctica 10.14 (Herranz et al., 1993b, p. 22)

Una vez dominado, se procede a interpretar la obra de Robert Schumann que exponemos en la siguiente imagen:



Figura 12: Fragmento de la obra A que no me coges, de R. Schumann (Herranz et al., 1993b, p. 23)

Como podemos ver en la imagen, el trabajo previo permite tener más claros los cambios de posición de la pieza. A partir de él, el alumno rellenará el intervalo de tercera con la nota de paso que se encuentra entre las dos, además de interpretar correctamente el ritmo. Podríamos decir pues que se trabaja primero con un esquema de la obra, extraído a partir del análisis, para después interpretar la pieza en su elaboración final. Este tipo de actividades se encuentran presentes en todo el libro y también otras en las que se trabaja el acompañamiento de las obras con distintas figuraciones rítmicas, a partir de un acorde. Un ejemplo de ello lo podemos observar en el resumen de la unidad 10, presente en la página veinticuatro, que exponemos a continuación:



Figura 13: Los acordes y sus disposiciones (Herranz et al., 1993b, p. 24)

Al margen de este tipo de actividades, también se propone la creación de acompañamientos escritos o el análisis de frases y creación de las mismas.

Desde el punto de vista pedagógico, podemos afirmar que el tipo de trabajo planteado en este libro se centra en cómo enseñar a comprender cómo están hechas las obras que se pretenden interpretar y no sólo en leerlas sin plantearse nada más sobre ellas. En nuestra opinión, este tipo de propuestas detalladas, suponen un avance importante en la metodología al incluir orientaciones claras sobre cómo trabajar las obras con los alumnos. No obstante, en lo que se refiere a improvisación, no encontramos ningún plan de trabajo diseñado específicamente para su desarrollo.

4.1.1.4. Carra, Manuel (1994a y b). *Nuevo método. Curso Primero*

El nuevo método de piano de la Sociedad Didáctico Musical fue creado con motivo de la aparición de la nueva normativa musical española, la LOGSE, que se comenzó a aplicar en los conservatorios españoles a partir del año 1992. Con este nuevo método se pretendía, entre otras cosas, adaptar la iniciación en el piano a la nueva situación que se presentaba, en la que la enseñanza del lenguaje musical y por consiguiente, los conocimientos teóricos, se iniciaban al mismo tiempo que los instrumentales y no antes, como sucedía en el anterior plan de estudios, el conocido como Plan 66.

El método está dedicado a los tres primeros cursos. Nos centraremos ahora en el primero de ellos. Editado en 1994, se presenta en dos volúmenes; el primero de ellos supone el acercamiento del alumno al piano y el segundo la profundización en su técnica básica.

Tanto en el primer volumen como en el segundo, la estructura del método se presenta de la misma forma; una serie de estudios reunidos en diversos grupos (cuerpo del método); el Apéndice I, constituido por estudios de autores reconocidos; el Apéndice II, con diversos ejercicios técnicos y por último las Orientaciones al Profesor.

En la primera parte del primer volumen, de forma previa a cada grupo de ejercicios, se expone una parte teórica con los elementos que intervienen en los mismos. Se

consideran necesarias pues dichas explicaciones, y su exposición por parte del profesor que realiza aquí un doble papel: el de profesor de instrumento y de lenguaje musical.

Otra peculiaridad que presenta este método y quizás sea una de las más importantes, es la elección del movimiento simétrico y contrario que se utiliza para empezar con la práctica de manos juntas. Mientras que la gran mayoría de los métodos tradicionales se inclinan por el movimiento paralelo, éste muestra su predilección por el contrario y simétrico, que es el más fácil de asimilar para los principiantes puesto que el cuerpo humano es por definición simétrico y los movimientos que toman como modelo esa simetría resultan más fáciles y naturales de llevar a cabo.

Asimismo, desde el primer ejercicio, se muestra la importancia que representa el tocar conjuntamente con el profesor. Se intercalan obras para interpretar a cuatro manos con las de realización individual.

Se incita así pues al alumno a realizar una escucha activa tanto de lo que él está interpretando como de lo que interpreta su profesor. A su vez, se crea en el alumno la falsa ilusión de estar interpretando algo realmente complicado desde un comienzo, hecho éste que resulta altamente motivador en los inicios de cualquier instrumento.

El método comienza de una forma poco frecuente. En los tres primeros ejercicios del libro, el alumno tiene que interpretar notas dobles. Primero sólo con la m.d. y luego con la m.i., tal y como vemos en las figuras 14 y 15:

Figura 14: Pieza n° 1. Notas dobles con m.d. (Carra, 1994a, vol. 1, p. 11)

The image shows a musical score for a piece titled 'Pieza n° 2'. It is written for Piano (P) and Acoustic Guitar (A) in 3/4 time. The tempo is marked 'Comodo' with a quarter note equal to approximately 56 beats per minute. The score consists of five measures. The right hand (P) plays a sequence of notes with first finger (m.i.) fingering, using fingering 3-1-3-1-3-1. The left hand (A) plays a sequence of notes with first finger (m.d.) fingering, using fingering 1-3-3-3-3-3. The dynamic is marked 'mf'.

Figura 15: Pieza n° 2. Notas dobles con m.i. (Carra, 1994a, vol. 1, p. 12)

Las notas simultáneas utilizadas son las que conforman el ámbito de quinta y sexta, utilizando el primer y quinto dedos. El empleo de ambos no es arbitrario, sino que se pretende que el alumno vaya tomando conciencia de la forma que la mano tiene que adoptar al tocar (forma de cueva). El ataque simultáneo del primer y quinto dedo favorece la disposición de la mano y facilita la colocación más o menos espontánea del resto de los dedos.

En los ejercicios cuatro, cinco, seis y siete, se parte de la misma distancia de quinta, pero el alumno comienza ya a tocar todas las notas en ese ámbito, de forma alterna, es decir: dedos 5-1, 4-1, 3-1, 2-1, o empezando por el pulgar.

En el caso del ejercicio cuatro, que exponemos a continuación, primero se lleva a cabo la alternancia 5-1, 4-1, 3-1, 2-1, en la m.i. y después, en el compás n° 5, se continua con el mismo proceso, interpretado por la m.d.

Nº 4

Moderato ♩ = 100 ca.

The score is for a piece titled 'Nº 4' in a fixed position. It is marked 'Moderato' with a tempo of approximately 100 beats per minute. The piece is written for a single melodic line (A) and a grand staff (P). The first system shows the beginning of the piece with a forte dynamic (f) and a mezzo-dextera (m. dcha.) instruction. The second system continues the piece, also marked m. dcha. Fingerings are indicated with numbers 1-5 for each note.

Figura 16: Pieza nº 4 en posición fija (Carra, 1994a, vol. 1, p. 16)

Para acabar estos dos primeros grupos, con los que se inicia al alumno en el instrumento, el autor propone un ejercicio de escritura. En esta actividad el alumno tiene que completar los espacios en blanco que hay en la obra y también debe señalar la digitación que pondrá a cada nota, tal y como vemos a continuación:

Nº 7 bis

The exercise 'Nº 7 bis' is for a single melodic line (A). It consists of two staves. The first staff starts with a treble clef and a common time signature (C). The first staff has a mezzo-dextera (m. dcha.) instruction. The second staff continues the exercise. The exercise is designed for the student to complete the blank spaces between notes and indicate the fingerings for each note.

Figura 17: Ejercicio de escritura (Carra, 1994a, vol. 1, p. 20)

En el grupo III, se continúa con el trabajo simultáneo de notas dobles en los intervalos que se han llevado a cabo en el grupo II, según vemos a continuación:

The image shows a musical score for exercise N° 8. It is titled "N° 8" and "Andantino" with a tempo marking of $\text{♩} = 54$. The score is in 3/4 time and marked *mf*. The right hand (A) is labeled "m. dcha." and the left hand (P) is labeled "cantando". The score consists of two staves. The right hand plays a series of chords and intervals, while the left hand plays a more complex rhythmic pattern with fingerings. The score includes various musical notations such as notes, rests, and slurs.

Figura 18: Ejercicio de notas dobles (Carra, 1994a, vol. 1, p. 22)

A partir del ejercicio n° 11 comienza el trabajo con ambas manos simultáneamente. Los movimientos escogidos para estos primeros contactos son los contrarios y simétricos tal y como hemos mencionado anteriormente. Poco a poco se introducen, entre otros elementos de trabajo nuevos, las alteraciones, e incluso se propone al alumno el transporte a otras tonalidades de varias de las piezas, tal y como vemos a continuación:

The image shows a musical score for exercise N° 11. It is titled "N° 11" and "Moderato" with a tempo marking of $\text{♩} = 66 \text{ ca.}$. The score is in common time (C) and marked *mf*. The score consists of two staves. The right hand (A) and left hand (P) play a series of chords and intervals. The score includes various musical notations such as notes, rests, and slurs.

Figura 19: Pieza n° 11 (Carra, 1994a, vol. 1, p. 26)

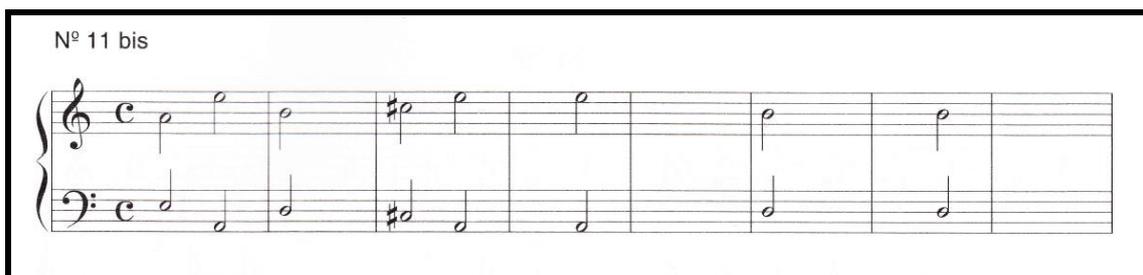


Figura 20: Pieza n° 11 bis (Carra, 1994a, vol. 1, p. 29)

Sucesivamente, se va incorporando el uso de matices, indicaciones de tempo y diferentes tipos de ataques. La utilización de teclas negras comienza con los dedos centrales más largos, que son el segundo y tercero, y sigue con el cuarto dedo. Esta elección no es arbitraria. Se utilizan los dedos más largos para las teclas negras, mientras que los más cortos, pulgar y meñique se quedan en las teclas blancas. Según Chopin: “Encontramos la posición de la mano colocando los dedos sobre las teclas Mi, Fa#, Sol#, La#, Si; los dedos largos ocuparán las teclas altas y los dedos cortos las teclas bajas” (Chopin y Eigeldinger, 1993). Esta observación de la coincidencia de la morfología de la mano con la construcción del teclado, refuerza la idea de la posición natural de la mano sobre el teclado y supone una referencia que, en el caso del método de Carra, es llevado a la práctica para comenzar la instrucción manual de los más pequeños.

El grupo V está constituido por ejercicios contruidos en base a progresiones por segundas consecutivas en el ámbito de una quinta, por movimiento contrario, tal y como vemos en una de las piezas:

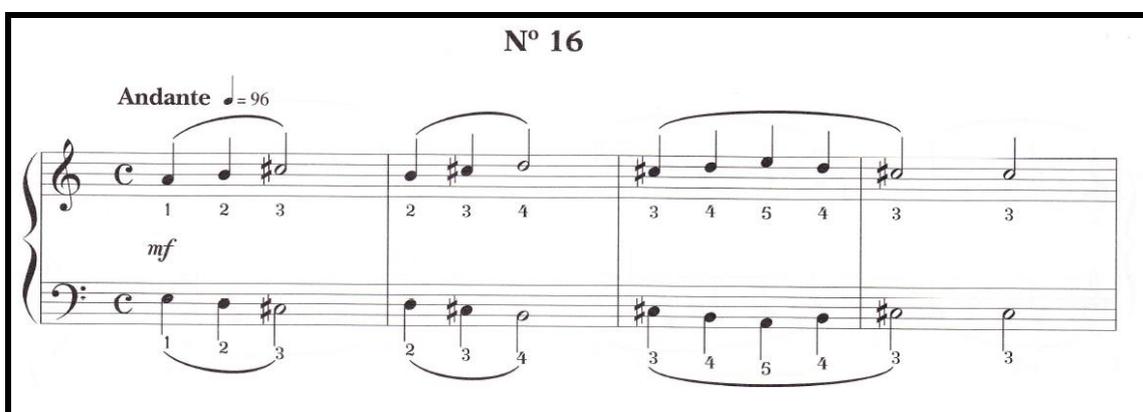


Figura 21: Pieza n° 16 (Carra, 1994a, vol. 1, p. 31)

El grupo VI, continúa con ejercicios para ser interpretados por ambas manos, ya no sólo por segundas consecutivas. Sigue utilizando el movimiento contrario, pero la utilización de las teclas negras hace que a veces los movimientos no sean totalmente simétricos. En el siguiente grupo comienzan a utilizarse ya los movimientos paralelos, siempre en el ámbito de la quinta y en una única posición.

El segundo volumen presenta una colección de piezas que nos proponen paulatinamente más dificultades. Comenzando por piezas de carácter imitativo, el autor aborda la ejecución de melodías con diferentes tipos de acompañamientos, el uso del pedal a tiempo y a contratiempo, ataques ligados de dos en dos notas, acordes, ataques *staccato* y *legato*, iniciación al paso del pulgar, o escalas.

Así pues, el método plantea propuestas innovadoras como la de comenzar con notas dobles, así como utilizar los movimientos contrarios y simétricos, y no dejar de lado la utilización de teclas negras por el simple hecho de que se supone que son más difíciles para el alumno. Aprovecha pues la forma natural que la mano tiene al situarse con los dedos más largos sobre las teclas negras y los más cortos sobre las teclas blancas. También remarca entre sus páginas la importancia que tiene la memoria desde el comienzo de los estudios de piano. No obstante, echamos en falta que el alumno pueda tocar desde un principio usando todo el teclado y no sólo con la parte central del mismo.

Desde nuestro punto de vista, el método es bastante acertado en sus planteamientos iniciales, pero, aparte de unas pocas actividades creativas destinadas a completar obras para transportarlas, el método no muestra ningún tipo de iniciativa de actividades relacionadas directamente con la improvisación.

4.1.1.5. Bodó, Arpad (1994). *El Piano. Moviendo los dedos*

Con la idea de servir como material actualizado para la LOGSE, nace el presente trabajo. Dedicado a la iniciación pianística, la totalidad del libro nos presenta una amplia colección de ejercicios técnicos. Algunos de ellos provienen de autores como J. Brahms, E. Dohnanyi o M. Moszkowsky. Otros son del pianista y pedagogo húngaro Arpad Bodó, autor del libro. Puesto que los ejercicios técnicos no suelen ser

musicalmente muy atractivos para los niños, el autor se ha esmerado en diseñar pequeñas obras artísticas que combinan técnica y musicalidad al mismo tiempo.

A lo largo de sus páginas encontramos ejercicios para desarrollar y fortalecer la musculatura en los que se trabaja la articulación, el paso del pulgar y las notas dobles en diferentes variantes, pero no encontramos ningún otro tipo de ejercicio relacionado con el desarrollo de la creatividad ni la improvisación.

4.1.1.6. Mariné, Sebastián y Aguado, Elena (1995). *Paso a paso. Iniciación al piano. Primer curso. Clase individual*

Al igual que varios de los métodos anteriores, el libro que vamos a analizar también pretende responder a la nueva realidad de las enseñanzas de música en los conservatorios españoles. Editado en el año 1995, pretende tener en cuenta la nueva legislación del momento, la LOGSE. Según se explica en el prólogo, en su elaboración se han tenido en cuenta tres aspectos. El primero de ellos, el desarrollo paralelo de la enseñanza del piano con la del lenguaje musical. El segundo, que esa enseñanza la dirigen dos personas diferentes; profesor de piano y profesor de lenguaje musical. Y el último de ellos, que es la necesidad de trabajar la improvisación y la lectura a primera vista, siendo incluidas en otro libro dedicado exclusivamente a ello para la clase colectiva.

Se deduce pues, de lo citado anteriormente, que ya no existe un único objetivo consistente en pretender que los alumnos se desenvuelvan progresivamente en el manejo de la técnica del piano, si no que se aspira a proporcionar además, una educación global en diversos niveles para poder formar a futuros músicos de una forma mucho más completa. Desde el punto de vista de la pedagogía, resulta interesante observar cómo se habla del carácter lúdico de las piezas, así como de la metodología que se deberá emplear con ellas. El considerar trascendente que las obras no deben ser monótonas y aburridas para los alumnos constituye uno de los pilares de la pedagogía moderna. La elección de las piezas se ha llevado a cabo procurando ofrecer al alumno diversos estilos y sugiriendo imágenes. Incluso algunas llegan a ser onomatopeyas; Gato y perro; Los bomberos; Campanas en el tren; Canguros, etc. Las primeras piezas

son canciones populares muy conocidas por los niños españoles, como las de Al pasar la barca o Tengo una muñeca. Además, también se incorporan otro tipo de piezas a cuatro manos (profesor y alumno), que fomentan la práctica en grupo y la capacidad de escucha activa en el alumno.

En las obras no existen explicaciones exhaustivas dirigidas a los alumnos sobre los elementos del lenguaje musical que intervienen en ellas, como sucedía en el Nuevo Método de Manuel Carra. No obstante, sí se incluye una pequeña indicación al alumno de conceptos que se van a trabajar. Para ello utiliza la palabra presentamos, tal y como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Pieza a cuatro manos (alumno y profesor).
El alumno mantiene sus manos (otra vez separadas dos 8ª) en posición fija,
pero algo más abierta: abarcan un intervalo de 6ª.
PRESENTAMOS: La indicación dinámica "*f*"

El Elefante y los Monos

S. MARINÉ

10

The musical score consists of two systems. The first system has two staves: the top staff is for the student (treble clef) and the bottom staff is for the teacher (bass clef). The student's part begins with a forte (*f*) dynamic. Fingerings are indicated above the notes: 1, 4, 5, 4, 3, 4, 4, 5. The teacher's part has fingerings: 5, 2, 1, 2, 3, 2, 2, 1. The second system continues the melody with fingerings: 1, 4, 5, 4, 3, 4 in the student's part and 5, 2, 1, 2, 3, 2 in the teacher's part. A circled number '10' is placed to the left of the first system.

Figura 22: El elefante y los monos (Mariné y Aguado, 1995, p. 16)

Las diferentes piezas del método se agrupan en función del aspecto técnico que se quiere trabajar y previamente a cada grupo de obras, encontramos una explicación que se dirige al profesor. Veamos un ejemplo de ello:

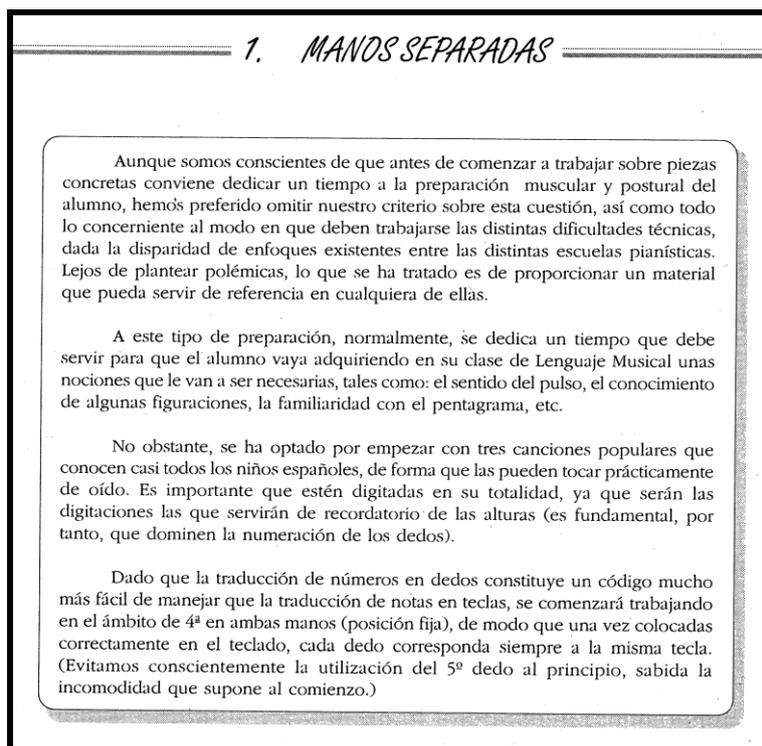


Figura 23: Explicación sobre manos separadas
(Mariné y Aguado, 1995, p. 5)

Los aspectos técnicos en los que se agrupan las piezas son los siguientes:

- Manos separadas
- Manos simultáneas en movimiento contrario
- Manos simultáneas en movimiento directo
- Independencia de manos (I)
- Acordes de dos notas
- Acordes de tres notas
- Independencia de manos (II)
- Cambios de posición
- Paso del pulgar

- *Staccato*
- *Legato* entre dos notas
- *Legato* entre tres notas
- Combinación entre *legato* y *staccato*

Resulta interesante observar el orden sucesivo que se le ha dado a cada aspecto técnico, puesto que a través de él, podemos ver cómo ordenan de forma lógica los elementos, empezando por los más sencillos hasta llegar a los más complejos, tal y como los autores mencionan en el libro:

Si se hojea este libro se observará que, a diferencia del segundo, se asemeja bastante en cuanto a presentación a lo que se viene entendiendo por un método de iniciación al instrumento: una colección de piezas de dificultad creciente encaminadas a lograr un progresivo desenvolvimiento en el manejo de piano, partiendo de un absoluto desconocimiento del mismo (prólogo).

De este modo, los autores consideran que cada aspecto técnico nuevo es algo más complejo que el anterior. Se opta pues porque el primer contacto del alumno con el instrumento sea a manos separadas. Además, se comienza con el movimiento contrario en la práctica de ambas manos juntas, lo cual creemos que es un acierto. Se introduce al alumno en acordes de dos y tres notas relativamente pronto. Más adelante, inicia el trabajo con los cambios de posición y el paso del pulgar (al principio trabaja en una posición fija). Y por último, se aborda la realización del *staccato* frente al *legato* (dejando la combinación de ambos para el final).

Tal y como hemos mencionado anteriormente, las actividades de tipo creativo, como la improvisación se encuentran en el otro libro que analizaremos en el apartado siguiente, dedicado a los métodos orientados a la clase colectiva de piano.

Un aspecto que también nos parece importante señalar es la digitación de las obras, que ayuda mucho a los alumnos, además del tipo de grafía utilizada que resulta muy clara y lo suficientemente grande y espaciada como para que los más pequeños puedan leer con claridad la partitura.

En resumen, podemos decir que este libro, dedicado a la clase individual de piano, tiene muy en cuenta al tipo de alumnado al que va dirigido, puesto que escoge canciones de su entorno, con un marcado carácter lúdico por encima de todo. Además, la secuenciación seguida de los contenidos nos parece acertada. Únicamente echamos en falta la utilización del pedal, aunque sea de una forma muy elemental, un mayor uso de todo el registro del teclado, así como una pequeña iniciación al lenguaje contemporáneo.

4.1.1.7. Molina, Emilio y Molina, Cristina. *Iniciación* (2004a), *Piano 1* (2004b), *Piano 2* (2004c), *Piano 3* (2004d) y *Piano 4* (2005a)

El conjunto de ejemplares dedicados al piano por la editorial Enclave Creativa está formado por varios volúmenes; un primer libro de acercamiento al piano, titulado *Iniciación* y dirigido a niños de entre cinco y siete años; otros dos titulados *Piano 1* y *Piano 2*, para el primer curso de la enseñanza en conservatorios; y otros dos titulados *Piano 3* y *Piano 4*, para el segundo curso.

La metodología desarrollada por esta colección forma parte de la que se lleva a cabo por el Instituto de Educación Musical Emilio Molina (IEM). Creado hace ya veinte años, este instituto se centra en la improvisación como sistema pedagógico. No se centra pues en el puro dominio técnico. Tal cual se expone en el prólogo que antecede al mismo, varios son los objetivos del método que creo importante exponer a continuación, debido a su gran trascendencia dentro de la pedagogía moderna:

OBJETIVOS GENERALES:

Disfrutar de la práctica musical.

Utilizar el instrumento como medio de acceder al lenguaje musical. El instrumento se concibe como un medio de acceder a la comprensión y a la utilización creativa del lenguaje musical.

Potenciar la creatividad. El alumno es motivado para crear algo propio. Para ello necesita el asesoramiento del profesor quien le aportará los datos extraídos del análisis de una obra.

Potenciar el análisis. El análisis permite el descubrimiento y comprensión de cada uno de los elementos que integran la obra musical. El alumno motivado por el profesor solicitará la información que le permita entender los propósitos del autor y por lo tanto los suyos propios.

Potenciar la lectura, la memorización y la interpretación comprensiva. Cuando se conoce el significado de cada uno de los pormenores de una obra, llegando hasta el punto de poder utilizarlos para poder crear música propia, las manos adquieren destrezas que asocian a la comprensión del lenguaje musical y no al mero entrenamiento físico. Las decisiones sobre aspectos interpretativos se podrán basar en la comprensión de la música y no en la sola imitación o reproducción de unas directrices recibidas.

Desarrollar la capacidad auditiva. Este desarrollo es de vital importancia para una música que maneja el sonido como la materia principal de su arte o profesión. El alumno aprende a referenciar los sonidos y adquiere la capacidad de identificarlos y reproducirlos de forma progresiva.

Promover la globalidad y coherencia de los diferentes niveles y materias que forman parte de la educación musical (prólogo).

Tras analizar estos objetivos, comprobamos cuán diferente resulta el enfoque de esta metodología si lo comparamos con la metodología tradicional. Para comenzar, y quizás, no como mera coincidencia, se cita como primer objetivo el disfrute de la música. Ello supone, desde nuestro punto de vista, una consideración diferenciada, en virtud de sus características, hacia los niños. Es evidente que ningún niño se acerca de forma instintiva a la música, si ella no le produce cierto nivel de satisfacción. Y eso es precisamente lo que no se quiere perder en los primeros momentos de acercamiento al piano.

Como segundo objetivo, se propone que el instrumento sea concebido como un medio para acceder al lenguaje musical. Es decir, supone el conocimiento conjunto de ambas disciplinas, y no solo eso, sino que pretende además que los alumnos utilicen el lenguaje de forma creativa.

Como tercer punto, y al hilo de lo anterior, se propone la potenciación de la creatividad. No se persigue únicamente que el alumno toque obras ya escritas, sino que se pretende que ellos mismos elaboren sus propias composiciones. Se hace pues imprescindible que el alumno conozca bien los procedimientos que se usan en las obras

y, es por ello, que el análisis constituye el siguiente de sus objetivos. El alumno debe llegar a comprender la estructura de la obra, mediante el análisis de los elementos que la integran.

Otro de los objetivos mencionados responde a la necesidad de realizar una lectura, memorización e interpretación comprensiva. No se trata pues de que el alumno realice un simple entrenamiento físico e imitativo en la realización de las obras, sino que entienda bien su significado, mediante la perfecta comprensión de su lenguaje.

Además se busca el desarrollo de la capacidad auditiva de cada alumno, para que paulatinamente maneje el sonido de una forma cada vez más inteligente.

Por último se señala la importancia de la globalidad y coherencia entre las diferentes materias y niveles de la educación musical.

Al igual que muchos métodos de iniciación, las primeras páginas, tanto del volumen de iniciación como del nivel 1, están dedicadas a explicar de forma muy básica lo que es un piano, sus elementos constructivos, así como su funcionamiento. Para ello, se proporcionan al alumno dibujos para completar los nombres de las diversas partes de las que está compuesto. También, se exponen los elementos básicos para comenzar a tocar, tales como la digitación, la notación musical y su correspondencia en el teclado o cómo sentarse correctamente.

La metodología utilizada, que se expone en la introducción de los cinco volúmenes, supone un avance importante en la pedagogía pianística. Frente a la simple compilación de piezas, ordenadas de menor a mayor dificultad, sin ningún tipo de explicación sobre cómo enfrentarse a las mismas, esta obra plantea la necesidad de enfocar la enseñanza pianística desde una perspectiva completamente distinta.

La aparición de un método de enseñanza en el que la mayor importancia se la concede a la metodología que se use por parte del profesor y no a las obras en sí mismas, ya supone todo un avance dentro del mundo de la pedagogía del piano.

Esta metodología consiste en:

1. Cantar una canción:

Se presenta cada unidad didáctica con una o varias melodías clásicas, populares o expresamente inventadas. El primer paso consiste pues en aprender a cantar dicha melodía (ya sea con su letra o sin ella). A continuación se afrontan las dificultades que plantea, mediante el análisis, realizando una serie de ejercicios con los contenidos teóricos y prácticos sobre los que gira la unidad didáctica, para después llegar, en último lugar, a su interpretación.

2. Analizar:

Se analiza la forma, el ritmo, la melodía y la armonía de cada obra. Desde el punto de vista formal se pretende que los alumnos distingan las divisiones importantes de cada obra, las frases y las semifrases. En cuanto al ritmo, se analiza el compás de la obra, las diversas figuras rítmicas, los motivos rítmicos, las articulaciones, etc. Armónicamente, el análisis se centra en la tonalidad, los acordes, enlaces posibles de los mismos, etc. Por último, en cuanto a la melodía, se pretende que se determinen los motivos melódicos, las células, diferenciar las notas reales de las de adorno, etc.

3. Ritmo:

Para el aprendizaje del ritmo de las obras se proponen una serie de ejercicios. En primer lugar, el alumno deberá aprender el ritmo de la obra por imitación. A continuación, identificará su grafía, después procederá a interpretarla y por último se crearán motivos rítmicos nuevos a partir de los estudiados. Con este trabajo se pretende desarrollar la destreza rítmica en los alumnos y conseguir una coordinación independiente de las manos, lo que constituye uno de los principales objetivos de la técnica pianística.

4. Melodía:

Respecto a la melodía, se analizan los motivos y después se realizan ejercicios derivados de ellos. Se trabaja también la memoria a través de su interpretación. Por otra parte, se practica con los acordes de las obras y se realizan diversos ejercicios derivados de los mismos. Todo ello, está orientado a desarrollar la capacidad de comprensión e invención melódica.

5. Técnica e interpretación:

Para la interpretación de las obras, se van añadiendo progresivamente indicaciones de fraseo, dinámica, agógica y géneros de toque. Para controlar el sonido y los ataques se proponen diversos ejercicios y para el dominio de la técnica se sugieren las escalas y arpeggios.

6. Piano acompañante y solista:

La obra objeto de estudio en cada unidad didáctica puede ser interpretada de diversas formas. Una de ellas sería la interpretación de un alumno de la pieza. Pero todo el estudio previo y análisis de la obra, permite realizar a los alumnos diversas adaptaciones y arreglos. De este modo un alumno puede realizar la melodía y otro acompañar o bien, dos alumnos pueden tocar a cuatro manos.

7. Educación auditiva:

En el trabajo de la capacidad auditiva de los alumnos se plantean ejercicios encaminados no sólo a su desarrollo, sino también, a fomentar la creatividad, de forma paralela. Se proponen motivos melódicos al alumno que deberá repetir y a su vez, éste, podrá improvisar otros. Además, con este tipo de ejercicios se consigue que el alumno potencie su capacidad de concentración y desarrolle la memoria.

Así pues son numerosas las técnicas utilizadas para aprender música, y muchas las diferentes actividades que tienen lugar; cantar, percusión corporal, creación e improvisación, escritura para completar un ejercicio o inventarlo, tocar y cantar al

mismo tiempo, tocar a cuatro manos, escucha activa, lectura de piezas, ejercicios técnicos o interpretación de las obras.

A modo de ejemplo vamos a incluir un modelo de cómo se trabaja con los alumnos a partir de una canción. En la unidad 5 del libro 1, podemos ver cómo se comienza el trabajo cantando la canción propuesta y se expone el esquema de la forma musical de la pieza para que el alumno sea consciente de la misma (figura 24).

A continuación se lleva a cabo un trabajo rítmico, extrayendo de la pieza el motivo que se repite a lo largo de la misma. El alumno debe completar el ejercicio escribiendo la parte rítmica que falta, tal y como vemos en la figura 25.

Aprende a cantar esta canción.

El trío RA

Andante semifrase

mf Ra - úl to-ca la vio-la Ra - quel to-ca el vio-

lín, Ra - món el vio-lon - che-lo Ra - món, Ra - quel, Ra - úl. Ra -

món, Ra-quel, Ra - úl.

Casilla de repetición

Indica que al repetir se salta la 1º casilla y pasamos directamente a la 2º

Forma musical

Frase (compases de 1-8)

Semifrase (compases de 1-4) Semifrase (compases de 5-8)

Motivo Motivo Motivo Motivo

Figura 24: Canción El trío RA (Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 55)

Ritmo

Escribe el ritmo del motivo que se repite constantemente a lo largo de la canción.

Anacrusa
Son la notas que están
antes del primer acento.

Figura 25: Motivo rítmico de la canción El trío RA (Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 56)

Con motivo del aprendizaje de la anacrusa, se sugiere al alumno que practique varios motivos que comienzan por ella y de nuevo, que se invente uno:

Practica los siguientes motivos rítmicos que comienzan en anacrusa.
Marca el pulso con el pie.

Figura 26: Motivos rítmicos con anacrusas (Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 56)

Tras ello, se explican los acordes de tónica y dominante de la tonalidad de la canción (Do mayor), y se pide al alumno que busque en cada compás de la obra el acorde que le correspondería en caso de acompañar la canción. Una vez hecho esto, el alumno debe practicar la estructura armónica I-V-V-I, tal y como vemos a continuación:

Practica la estructura armónica T - D - D - T en la tonalidad de Do M:

5 3 1 5 4 2 1

5 1

T D D T

Aprende a tocarla de memoria

Figura 27: Estructura armónica sobre tónica y dominante
(Molina, E. y Molina, C., 2004b, p. 57)

Otra de las actividades propuestas consiste en cantar y acompañar la canción con los acordes citados anteriormente, o bien tocar la melodía con la m.d. y acompañar con los acordes propuestos como podemos ver a continuación, en la figura 28:

Tal y como podemos comprobar, son varias las actividades propuestas en apenas unas pocas páginas: cantar, tocar, inventar, improvisar. Esta es la línea general de todo el libro. Además, en cada página aparece un icono para situar al alumno frente el tipo de actividad que tiene que llevar a cabo.

Las actividades de improvisación/creación incluidas en los cinco volúmenes comprenden las siguientes:

1. Inventar/improvisar melodías:
 - Libres
 - Sólo con las notas de un determinado acorde
 - Con floreos y notas de paso
 - En base a una estructura armónica
 - En base a la escala pentatónica
 - En base a la escala blues
 - Con variaciones en base a un tema dado
2. Inventar/improvisar patrones y motivos rítmicos
3. Inventar/improvisar ejercicios técnicos en base a un diseño dado
4. Buscar las armonías de una canción y acompañarla
5. Jugar con determinadas notas por el teclado
6. Completar compases de una melodía o canción (a dos manos)
7. Acompañar con música una historia
8. Inventar una canción libre

9. Inventar una canción de 8 compases en base a una estructura armónica
10. Inventar una estructura armónica
11. Completar una melodía en base a pregunta-respuesta
12. Improvisar una obra con las mismas notas pero diferentes dinámicas
13. Inventar una pieza con características similares a otra dada

Esta metodología representa pues uno de los planteamientos más innovadores en la enseñanza desde diversos puntos de vista, con el fin de desarrollar al máximo las capacidades del alumno y fomentar su espíritu creativo y no meramente reproductivo.

No podemos sino aplaudir este tipo de iniciativas editoriales con respecto a la creación de materiales que sirven de referencia como metodología de trabajo para las clases de piano.

Hemos de destacar que el tipo de trabajo expuesto en estos libros aborda la enseñanza de piano de forma global, tal y como se desprende de las consideraciones iniciales de cada libro en las que se afirma lo siguiente: “saber música es hacer música y no exclusivamente poder interpretarla”.

4.1.1.8. Linares, J. Javier (2008). *Con-tacto 1*

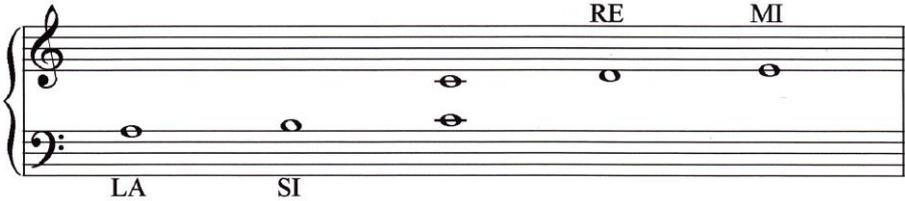
José Javier Linares nos presenta un sistema de aprendizaje del piano secuenciado progresivamente en el que introduce elementos teóricos nuevos en cada una de las unidades didácticas, y planteado más como un libro de texto que como una simple recopilación de obras con fines pedagógicos.

Este volumen, que forma parte de una serie dedicada a los cuatro primeros cursos de las EE.EE., expone también la necesidad de implicar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, para lo cual se adjuntan unas fichas de seguimiento del estudio del alumno para que los padres controlen sus hábitos de estudio.

En la primera unidad didáctica se proporcionan unas nociones básicas sobre cómo sentarse al piano y colocar las manos y los dedos, además de enseñar al alumno los signos más básicos del lenguaje musical (nombre de las notas, pentagrama, clave de sol, clave de fa, etc.).

En las siguientes unidades el alumno comienza ya a tocar el teclado. Lo hace primero con tres dedos (pulgár, índice y corazón), a manos separadas y después tocando una melodía repartida entre ambas manos. Así irá sucesivamente aumentando la dificultad, añadiendo un dedo más (el anular), y por último el meñique. A continuación, podemos ver la secuencia seguida en la progresiva incorporación de las notas utilizadas, a través de los siguientes ejemplos:

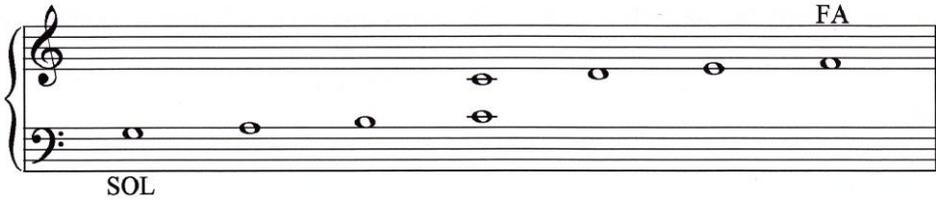
LAS NOTAS QUE VAS A APRENDER



The image shows a grand staff with two staves. The treble clef is on the top staff and the bass clef is on the bottom staff. The notes are: LA (bottom line of bass staff), SI (first space of bass staff), RE (second space of bass staff), and MI (first line of treble staff). The notes are labeled with their names in Spanish: LA, SI, RE, and MI.

Figura 29: Las notas que vas a aprender, unidad 2 (Linares, 2008, p. 19)

LAS NOTAS QUE CONOCES Y LAS QUE VAS A APRENDER



The image shows a grand staff with two staves. The treble clef is on the top staff and the bass clef is on the bottom staff. The notes are: SOL (bottom line of bass staff) and FA (first space of treble staff). The notes are labeled with their names in Spanish: SOL and FA.

Figura 30: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 4 (Linares, 2008, p. 35)



Figura 31: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 5 (Linares, 2008, p. 43)



Figura 32: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 6 (Linares, 2008, p. 51)



Figura 33: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 7 (Linares, 2008, p. 59)



Figura 34: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 8 (Linares, 2008, p. 65)



Figura 35: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 9 (Linares, 2008, p. 73)



Figura 36: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 11 (Linares, 2008, p. 85)



Figura 37: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 12 (Linares, 2008, p. 93)



Figura 38: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 15 (Linares, 2008, p. 117)



Figura 39: Las notas que conoces y que vas a aprender, unidad 18 (Linares, 2008, p. 143)

Además, en las primeras unidades didácticas se propone la realización de unos ejercicios para practicar la pulsación, colocación de mano y dedos, relajación y preparación del ataque siguiente. A continuación podemos ver un ejemplo de los citados ejercicios para colocar la mano:

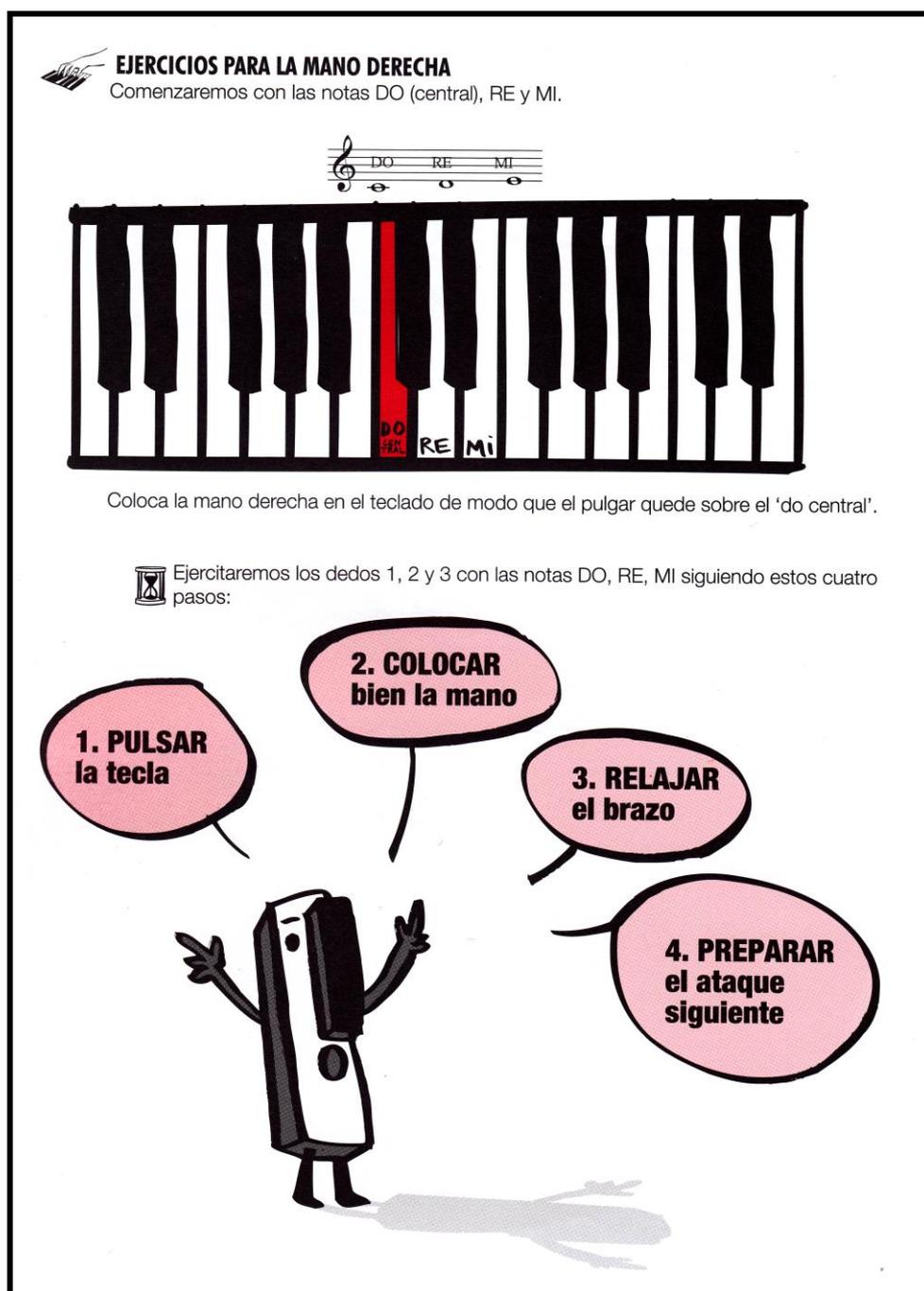


Figura 40: Ejercicios de preparación para la m.d., unidad 2 (Linares, 2008, p. 20)

No tengas prisa entre nota y nota. Tu objetivo no es hacerlo rápido, sino hacer bien cada uno de los pasos.

a 1.Pul. 2.Col. 3.Rel. 4.Pre. 1.Pul. 2.Col. 3.Rel. 4.Pre. 1.Pul. 2.Col. 3.Rel. 4.Pre.

b 1. 2. 3. 4. 1. 2. 3. 4. 1. 2. 3. 4. 1. 2. 3. 4. 1. 2. 3. 4.

c 1. 2. 3. 4.

d

e

f

g

Figura 41: Ejercicios de preparación para la m.d., unidad 2 (Linares, 2008, p. 21)

Progresivamente, añade más dificultades técnicas en cada unidad didáctica nueva (notas repetidas, acordes, etc.) empezando a trabajar ya con las manos de forma simultánea. Hasta este momento el alumno trabaja solamente con la posición fija.

A partir de la unidad 11 introduce el trabajo con melodías paralelas, introduciendo después cambios en la posición fija de la mano, y trabajando con los movimientos de extensión (abrir mano) y retracción (cerrar mano).

Después comienza el estudio de las notas dobles, tocadas con diferentes digitaciones. Poco a poco introduce el uso de las teclas negras (sostenidos, bemoles), que hasta ahora no aparecían y el de los acordes, con todas sus inversiones.

Al final introduce el paso de la mano por encima del pulgar, e inicia al alumno en la práctica de conjunto, mediante canciones para ser interpretadas a tres y cuatro manos.

Para llevar a acabo todo este recorrido utiliza pequeñas canciones infantiles de carácter popular mezcladas con otras obras y ejercicios de carácter más técnico.

En resumen, podemos decir que el trabajo que propone el autor se articula en torno al reconocimiento, la lectura y posterior reproducción al piano de los elementos presentados en cada una de las unidades didácticas diseñadas.

La secuenciación planteada sigue el orden establecido en la gran mayoría de los métodos tradicionales de iniciación al piano. Así, se comienza con la interpretación con tres dedos, para añadir progresivamente el resto. También se establece el trabajo a manos separadas en los comienzos para después repartir una melodía entre ambas manos y por último tocar con las manos juntas. Poco a poco, los ejercicios y obras propuestas añaden nuevos elementos de lenguaje musical que enriquecen los recursos interpretativos de los alumnos (matices, tipologías de articulación, signos de expresión, alteraciones, etc.).

En lo que se refiere al desarrollo de las capacidades creativas, este libro no realiza ninguna propuesta al respecto, no apareciendo ninguna actividad sobre improvisación entre sus páginas.

A pesar de que el planteamiento del libro, en cuanto a la elección de contenidos para iniciar a un alumno en el piano, nos parece adecuado, la ausencia total de ningún tipo de actividad vinculada con la improvisación no hace sino remarcar el poco valor que parece concedérsele a este tipo de actividades dentro de los primeros años de iniciación.

En lo que se refiere al orden de aparición de los contenidos también echamos en falta que el alumno pueda tocar por todo el teclado desde un principio, no limitándose sólo al uso del registro central y que pueda practicar con todas las notas también desde los comienzos para familiarizarse con ellas (teclas negras y teclas blancas).

4.1.1.9. Ramírez Sola, Alejandro et al. (2009). *Cuaderno de Iniciación al Piano Contemporáneo*

Este trabajo, llevado a cabo por un grupo de profesores, pretende seguir la senda marcada por otras colecciones como los *Jatékók* de G. Kurtág o los *Musical Toys* de S. Gubaidulina, en el acercamiento de la música contemporánea a los más pequeños. En ese empeño, pretenden ofrecer una recopilación de piezas dirigidas a los cuatro primeros años de la formación pianística.

En ellas podemos observar recursos muy extendidos ya en la música pianística actual, como los *clusters*, obtención de armónicos, o la manipulación y preparación del piano.

Este tipo de música, acepta una mayor libertad en la interpretación del pianista. No siempre se tiene que tocar exactamente lo que está escrito en la partitura. Un ejemplo de ello lo vemos en la siguiente pieza:

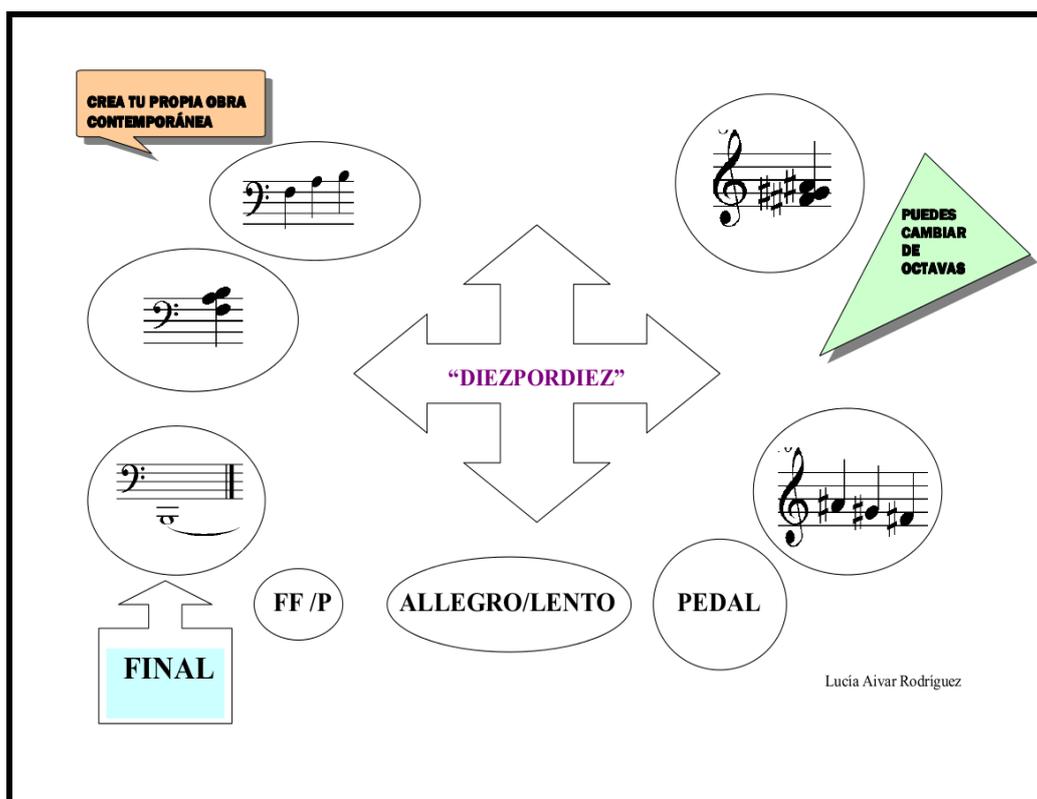


Figura 42: Creación de obra contemporánea (Ramírez Sola et al., 2009, p. 9)

Como podemos ver, no existe un orden fijo para interpretar los diferentes recursos y elementos que aparecen en la pieza. Será el alumno el que determine cuales utiliza y de qué forma lo hace. Así pues, la espontaneidad aparece aquí de forma evidente, puesto que el alumno tendrá que ingeniárselas en tiempo real para poder llevar a cabo su idea musical.

La siguiente propuesta utiliza la aleatoriedad como motor principal. En ella, el alumno puede escoger el orden de los elementos, la figuración rítmica, así como otras combinaciones que quiera utilizar. Únicamente tendrá que tener en cuenta que no puede repetir ni un grupo de notas, ni matices o figuraciones rítmicas, si no ha interpretado todo lo demás antes. En este sentido la pieza tiene un marcado carácter serial.

DESK-ONTROL
Fernando Mimbreno Villegas

Figura 43: Propuesta de pieza aleatoria (Ramírez Sola et al., 2009, p. 40)

Estas propuestas, así como las del resto del libro, suponen un acercamiento del lenguaje contemporáneo al alumno que bien merece la pena ser destacado. Por un lado, los alumnos interpretan música contemporánea ya desde los inicios de su enseñanza instrumental, con los beneficios que ello conlleva, y por otro lado, se proporcionan recursos interpretativos más libres, que encajan muy bien con las capacidades creativas que los alumnos de estas edades suelen demostrar.

4.1.1.10. Lara Huertas, Lorena (2010a y b). *Cinco notas. Método de iniciación al piano*

Este método, publicado en dos volúmenes, se centra no tanto en llevar a cabo una iniciación instrumental mediante la alfabetización musical, sino en que los niños desarrollen una serie de vivencias musicales a edades tempranas. Mientras que el primero de los volúmenes está pensado para trabajar con niños de 4-5 años, el segundo se dedica a niños de 6-7 años.

La iniciación instrumental es llevada a cabo mediante un cuento y la utilización de vocales, como herramientas principales. En lo que se refiere al sistema de lectura utilizado, la autora se decanta por la asociación de colores a los cinco dedos de cada mano. A continuación mostramos la página 10 del primer volumen del método en la que se detalla la asignación de los colores a cada dedo, al cual, a su vez, le corresponde una determinada nota:

Preparativos generales requeridos para la utilización correcta del método

Para llevar a cabo correctamente este método es necesario antes de cada clase:

- Colocar sobre las teclas que se vayan a utilizar una marca a rotulador (o pegatinas fáciles de despegar después) de los colores siguientes:
 - Verde: en la tecla sobre la que vaya a tocar el dedo 1.
 - Rojo: en la tecla sobre la que vaya a tocar el dedo 2.
 - Azul: en la tecla sobre la que vaya a tocar el dedo 3.
 - Naranja: en la tecla sobre la que vaya a tocar el dedo 4.
 - Morado en la tecla sobre la que vaya a tocar el dedo 5.
- Rodear las notas de la partitura con la que se vaya a trabajar del color que corresponda (en las partes de la mano derecha, el Do es verde, el Re rojo, el Mi azul, el Fa naranja y el Sol morado; en las partes de la mano izquierda, el Sol es verde, el Fa es rojo, el Mi azul, el Re naranja y el Do morado).
- Pintarle con rotulador al niño o a la niña el número de cada uno de los dedos de cada mano del color que corresponda:

1: verde	2: rojo	3: azul	4: naranja	5: morado
----------	---------	---------	------------	-----------

Así, el dedo verde siempre tocará la nota verde en la tecla del mismo color, el dedo rojo tocará la nota roja en la tecla de igual color, etc., para que no sea necesario en este comienzo conocer el nombre de las notas, ni en la partitura ni en el teclado.

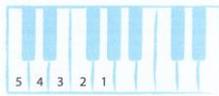
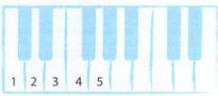






Figura 44: Preparativos para utilizar el método (Lara Huertas, 2010a, p. 10)

Así pues, será necesario realizar una preparación del piano y los dedos de cada alumno, antes de comenzar el trabajo. Además, se propone que el alumno pinte las notas de las partituras con el color correspondiente.

La elección de la autora por este sistema se fundamenta en la conveniencia de utilizar un procedimiento basado exclusivamente en unos elementos, colores y números, ya conocidos y dominados por los alumnos de esas edades.

En el primer volumen, los niños utilizan las notas extremas del pentacordo⁸ mayor (Do-Sol), en ambas manos, que, optativamente, podrá ser cambiado de posición o transportado. En las primeras actividades se comienza a trabajar con los dedos 1 y 2, a los que posteriormente se irán añadiendo los 3, 4 y 5.

El sistema propuesto para comenzar es un cuento que va presentando las notas y las asocia a un color determinado. En el primer cuento expone las notas do y re (m.d.) y sol y fa (m.i.). En el segundo cuento el mi (en ambas manos). En el tercer cuento el fa (m.d.) y re (m.i.), y en el último cuento, el sol (m.d.) y do (m.i.). Además, a cada nota le asigna una vocal que servirá para que el alumno cante la melodía. Veamos un ejemplo de ello:

4 Sonidos: Sol (mano derecha) y Do (mano izquierda)

Cuento y actividades asociadas a las piezas quinta y sexta.

▶ El pájaro 5 entristeció al ver que no había sonidos para él. Entonces, el niño dijo:
- ¡Callad!, busquemos entre todos sonidos para 5.
El niño pasó días pensando que sonidos podría cantar aquel pájaro, y los pájaros mientras tanto aguardaron inquietos en silencio junto a él a la espera de que se le ocurriese algo.
Una mañana, de repente, el viento empezó a soplar más y más fuerte, y el niño gritó:
- UUU...uuu... ¿Es que no lo escucháis?
El viento.
Los sonidos de 5 serán los del viento.
Solucionado el problema, comenzaron todos a cantar de nuevo junto con los sonidos de las estrellas verdes, rojas y azules, los de las gotas del girasol y los del viento. Y aquel niño siguió inventando canciones con ayuda de su espectacular imaginación.

- Repetir en torno a esta parte del cuento las actividades anteriormente propuestas.
- Trabajar posteriormente las piezas sexta y séptima siguiendo también las pautas que se han ido sugiriendo para la interpretación de las piezas anteriores.

Figura 45: Propuesta de cuento (Lara Huertas, 2010a, p. 24)

⁸ Nombre que designa a los cinco primeros grados de la escala en música.

The image shows a musical score for a piece titled 'UVA'. On the left, there is a drawing of a bunch of grapes and a pencil. The score consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff has a key signature of one flat (B-flat) and a 2/4 time signature. The notes are A, E, I, O, U, U, A. Fingerings are indicated above the notes: 1, 2, 3, 4, 5, 5, 1. The note 'U' is circled in blue and labeled 'SOL'. The piece ends with a double bar line and the word 'Fin'. The bass staff has a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The notes are A, E, I, O, U, U, A. Fingerings are indicated below the notes: 1, 2, 3, 4, 5, 5, 1. The note 'U' is circled in blue and labeled 'DO'. The piece ends with a double bar line and the word 'Da Capo'. Above the treble staff, there is a diagram of a hand with fingers numbered 1-5 and a piano keyboard with the G key (SOL) highlighted. Below the bass staff, there is a diagram of a hand with fingers numbered 1-5 and a piano keyboard with the C key (DO) highlighted.

Figura 46: Asignación de vocal a nota (Lara Huertas, 2010a, p. 25)

Las actividades que se presentan en ambos volúmenes comprenden la interpretación de piezas, memorización de sonidos, improvisación sobre los sonidos aprendidos, asociación de sonidos a vocales, canto de las melodías al mismo tiempo que se tocan, acompañamiento de las melodías con percusión corporal, ejercicios de audición y práctica en grupo. Además, en el segundo tomo se inicia la alfabetización musical.

En lo que se refiere a improvisación, el primer volumen nos presenta varias ocasiones en las que experimentar con ella, tal y como vemos en la siguiente figura:

The image shows a text box with a blue header that reads '2 Sonidos: mi'. Below the header, there is a sub-header: 'Cuento y actividades asociadas a la tercera pieza.' There are two main text blocks, each preceded by a blue arrow. The first block contains a story: 'Justo antes del amanecer, el niño fue despertado por nuevos sonidos. Se desprendían de estrellas colgantes de color azul, que se entremezclaban con las verdes y rojas, ahora en silencio y teñidas de plata.' Below this block is a bullet point: '• Pedir al alumnado que improvise, en base a unas pautas, ritmos en el piano con las teclas azules.' The second block contains another story: 'El niño comenzó a cantar los nuevos sonidos, y los llamó I. Antes de darse cuenta había amanecido. Las estrellas plateadas volvieron a ser verdes y rojas y empezaron a sonar otra vez, alternándose con las nuevas azules. Ahora podían oírse más sonidos distintos.' Below this block is a bullet point: '• Repetir el ejercicio anterior, pero ahora añadiendo también las teclas rojas y verdes.' In the bottom right corner of the text box, there are two star icons: a solid blue star and a white star with a blue outline.

Figura 47: Propuestas de improvisación (Lara Huertas, 2010a, p. 20)

Como hemos podido comprobar, se propone la improvisación rítmica y melódica en base a una historia, que tiene relación con los dibujos que aparecen en cada pieza. Para ello, se establecen una serie de pautas.

En el segundo volumen se plantea la improvisación de un ritmo con los puños, tanto en la parte aguda del piano, como en la grave, con el objeto de diferenciar ambos registros. Se propone también la improvisación grupal de la misma actividad en base a la imitación.

Además, se introduce el silencio como elemento nuevo y la utilización de onomatopeyas, proponiendo la improvisación vocal en el momento de interpretar los silencios.

La importancia concedida a actividades lúdicas y atractivas para los niños, como la utilización de cuentos, el canto, práctica en grupo, colorear las piezas, etc., hacen de este método una propuesta muy interesante e innovadora, dentro de las metodologías de iniciación al piano.

En una apuesta clara por la musicalización, la autora evita la iniciación utilizando el sistema de lectura habitual y propone un sistema basado en colores y números que pretende acercar el piano al alumno de una forma mucho más espontánea de la habitual.

Desde nuestro punto de vista, este procedimiento basado en colores y números, tiene en cuenta la edad del alumnado al que va dirigido, evitando la utilización de la notación tradicional, que resultaría mucho más compleja en los inicios instrumentales de niños de cuatro, cinco o seis años.

En el segundo volumen se inicia la alfabetización musical, de forma progresiva, lo cual nos parece un acierto ya que consideramos que es indispensable en la enseñanza musical y creemos que en torno a los siete u ocho años, es necesario comenzarla.

En lo relativo a la improvisación, el libro la incluye como una actividad más, igual de importante que el resto. Las actividades propuestas al respecto nos parecen muy lógicas teniendo en cuenta la edad de los alumnos. Además, desde nuestro punto de

vista, todas ellas se asemejan con la lógica experimentación que realiza un niño pequeño al piano de forma espontánea.

En resumen, el método propuesto por Lorena Lara Huertas nos parece una apuesta clara por la innovación en el campo de la iniciación al piano, que plantea una iniciación instrumental mucho más completa y muy alejada de la excesiva preocupación por la técnica instrumental de otros métodos.

4.1.2. Métodos para la clase colectiva de piano

4.1.2.1. Colinet, María Consuelo e Higuera Álvarez, Fermín (1996). *Iniciación a la música. Juegos para el teclado*

A pesar de que este libro está dirigido a la iniciación musical de niños de temprana edad, hemos decidido incluirlo y analizarlo por representar una forma de aproximarse al teclado muy diferente de las tradicionalmente usadas en los métodos de piano que se utilizan en los conservatorios de música.

El volumen se articula en dos partes. La primera de ellas se centra en la historia o narración de un tren mágico que viaja por todo el mundo y la segunda parte, pretende repasar todo lo aprendido, de una forma lúdica.

La gran mayoría de las actividades que se realizan, tienen como elemento generador la escucha activa de música interpretada por el profesor, tal y como vemos a continuación:

Vamos a recordar:
 ¿Has dormido bien?. Vamos a contarnos el viaje de ayer.
 Hoy amaneció con un sol espléndido. El paisaje está lleno de montañas y de bosques. ¿Te los recuerda la pieza que está tocando tu profesor?. ¿Qué oyes?:



- ¿Hay pájaros en esa música?
- ¿Y agua?
- ¿Sientes el bosque?
- ¿Qué más cosas oyes?

El gorrión puede sonar así:

Toca varias veces una nota en la parte derecha del teclado como si tu dedo fuese el pico de un pollito



Y el agua así:

En la parte derecha del teclado, deja resbalar hacia arriba tus 3 dedos más largos de la mano derecha por las teclas blancas.
 En la parte derecha del teclado, deja resbalar hacia abajo tus 3 dedos más largos de la mano izquierda por las teclas blancas.

Figura 48: Propuesta de audición (Colinet e Higuera, 1996, p. 16)

Además, la imitación es usada constantemente para fomentar la creatividad e imaginación de los niños, como también observamos en la figura anterior. En algunos casos se propone la imitación de sonidos de la naturaleza como la lluvia, los copos de nieve, un relámpago o el viento. En otros, ruidos de animales, emulando cómo se arrastra una serpiente o cómo canta un ruiseñor. También se propone la simulación de los diferentes ruidos producidos por el tren en su viaje; cuando sube una cuesta, cuando baja, al correr rápido, su silbido, etc.

Por otra parte, el alumno debe inventarse constantemente obras con características similares a las tocadas por el profesor copiando el tipo de acompañamiento utilizado en las mismas o el estilo musical al que pertenecen. El vals, la polonesa, la música china, o el blues conforman algunas de las propuestas de los autores a este respecto.

Nos parece importante remarcar que constantemente se incluyen pequeñas guías sobre cómo realizar las imitaciones que sirven de base para que los alumnos comiencen a explorar su creatividad al piano de forma progresiva.

La segunda parte del libro se centra más en comenzar a dar forma, teóricamente, de todo lo aprendido anteriormente. Así, se expone el nombre de las notas y su ubicación dentro del teclado, se inicia rítmicamente al alumno para consolidar la sensación de pulso y se proponen pequeñas obras musicales escritas con un teclado y números.

Así pues, la forma de aproximación al piano utilizada por los autores, nos parece muy acertada porque trabaja la sensibilidad auditiva de forma muy original y lúdica, fomentando la creatividad de los alumnos desde los comienzos de la enseñanza. La utilización de la improvisación queda patente en la mayor parte de las actividades del libro.

Desde nuestro punto de vista, el libro tiene una metodología de trabajo muy adecuada para los niños a los que está destinado, teniendo en cuenta que en sus primeros pasos, todavía no ha llegado el momento idóneo para la alfabetización musical.

4.1.2.2. Mariné, Sebastián y Aguado, Elena (1996). *Paso a Paso. Iniciación 1º. Clase colectiva para piano*

Sebastián Mariné y Elena Aguado nos presentan un libro dedicado a la clase colectiva de piano en el que se trabajan, de forma exclusiva, la improvisación y la lectura melódica y rítmica.

El motivo para escoger los citados contenidos, de entre todos los posibles para la enseñanza del piano, lo encontramos en la página tres del prólogo, relatado por sus autores así:

Este libro trata de apuntar una serie de caminos a través de los cuales se puedan desarrollar aquellos aspectos que durante mucho tiempo se han visto frecuentemente excluidos de los métodos utilizados en la enseñanza del piano, tales como la improvisación, el desarrollo del sentido rítmico o la lectura a primera vista (p. 3 del prólogo).

Así pues, esta obra representa una apuesta clara por la inclusión de la improvisación en la iniciación al piano, optando por llevarla a cabo en la clase colectiva del instrumento cuyo espacio considera como el más adecuado para su desarrollo.

Articulado en una serie de unidades didácticas numeradas, los contenidos pueden ser trabajados en una o diversas clases según el criterio del docente. Cada unidad didáctica contiene dos partes; la primera de ellas, dedicada a la improvisación; y la segunda, a la lectura. El propósito de los autores consiste en que las actividades sirvan de guía, incitando la creatividad del profesor, en la creación de nuevos materiales a través de los existentes o en el desarrollo de los mismos.

Al comienzo del libro se exponen una serie de consideraciones generales sobre la improvisación y otras sobre la repentización.

En cuanto a la primera de ellas, los autores exponen la controversia creada entre la improvisación y la iniciación al piano. Frente a la corriente que desaconseja su ejercitación y puesta en práctica por su inutilidad en los primeros acercamientos con el teclado, sus autores pretenden demostrar su importancia y conveniencia, como el modo más natural de iniciar al alumno en el mundo de la música. En este sentido, exponen que, al igual que los primeros garabatos de un niño en un papel son necesarios para desarrollar su creatividad, sin tener que fijar atención a otros puramente técnicos (cómo colocar la mano, cómo coger la pinturilla, etc.) en el mundo de la música, y más concretamente, en el de la iniciación a un instrumento, debería suceder lo mismo. Un alumno de piano debería poder desarrollar su creatividad en el piano, sin que el profesor le esté constantemente martirizando sobre la posición de la mano, de los dedos, etc. Con ello, sus autores no pretenden minimizar la importancia de la técnica, sino más bien poner de manifiesto la necesidad de desarrollar la creatividad del mismo modo.

Además, se exponen detalladamente los beneficios del trabajo con la improvisación, enumerando las siguientes capacidades que se alcanzan a través de ella; desarrollo de la creatividad musical, del sentido rítmico, del sentido melódico, desinhibición, concienciación artística e iniciación atractiva.

Los objetivos y contenidos para el primer curso de improvisación también son especificados minuciosamente. En lo que se refiere a los sistemas musicales usados, Sebastián Mariné y Elena Aguado nos explican que han optado por utilizar una cierta vaguedad tonal frente a la atonalidad que es usada por otros métodos para llevar a cabo

las primeras improvisaciones. La razón de esta elección es la necesidad de que los niños improvisen música estéticamente cercana a ellos, evitando así la música contemporánea, que consideran alejada de sus preferencias musicales.

Así pues, el trabajo con la improvisación se comienza con la escala pentatónica en teclas negras, para continuar posteriormente con escalas provenientes de los modos jónico, dórico, frigio, lidio, mixolidio y eólico.

La primera actividad propuesta propone al alumno la exploración de las diferentes alturas y de los matices del piano, utilizando exclusivamente la escala pentatónica en teclas negras. Para que el alumno tenga la impresión de estar improvisando una música atractiva, se le insta a dejar el pedal derecho presionado durante toda la recreación.

Después de este primer acercamiento, las dos improvisaciones siguientes sugeridas se centran en expresar sentimientos y evocar imágenes a través de un guión, como el que podemos ver en el ejemplo siguiente:

<p>Historia de la princesa cautiva</p> <p>1ª escena - La princesa llora desconsoladamente en el castillo donde permanece cautiva por un cruel dragón.</p> <p>2ª escena - El dragón irrumpe de repente en la celda asustando terriblemente a la princesa.</p> <p>3ª escena - Aparece el ejército que liberará a la princesa desfilando hacia el castillo.</p> <p>4ª escena - Liberada la princesa, se celebra un gran baile.</p>

Figura 49: Guión sobre el relato Historia de la princesa cautiva (Mariné y Aguado, 1996, p. 15)

Para su realización, se sigue recomendando el uso de la escala pentatónica en teclas negras, así como del pedal.

Las unidades siguientes (desde la número cuatro hasta la doce), reúnen ejercicios de improvisación a cuatro manos. Únicamente la número diez se centra en una improvisación individual. En todas ellas, el ejercicio consiste en que uno de los alumnos realice un ostinato determinado, mientras su compañero lleva a cabo una improvisación melódico-rítmica. En algunas ocasiones el alumno que lleva a cabo la parte melódica, debe utilizar la repetición y el eco como modelo generador de estructuras melódico-rítmicas, el empleo de melodías duplicadas, o la adaptación a una fórmula rítmica

determinada, como la mazurca o el vals. Asimismo, se sugiere el uso de matices, que deberán ser propuestos por el alumno que interpreta el ostinato y seguidos por el alumno que es responsable de la parte melódica. A continuación podemos ver algunos ejemplos de los ostinatos planteados por los autores:



Figura 50: Ostinato en compás binario
(Mariné y Aguado, 1996, p. 17)

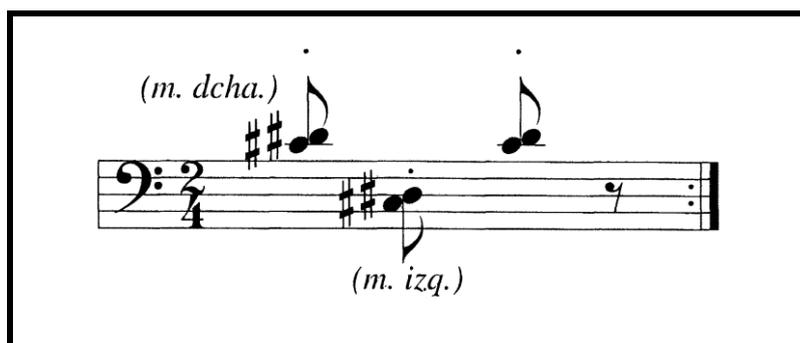


Figura 51: Ostinato en compás binario
(Mariné y Aguado, 1996, p. 19)

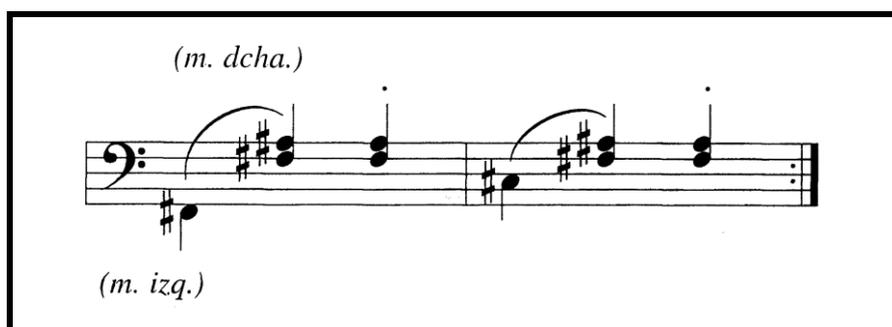


Figura 52: Ostinato en compás ternario compuesto por
la célula rítmica del vals (Mariné y Aguado, 1996, p. 22)

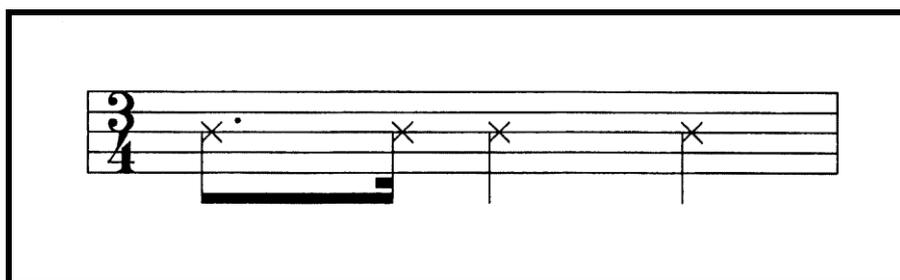


Figura 53: Ostinato en compás ternario compuesto por la célula rítmica de la mazurca (Mariné y Aguado, 1996, p. 24)

La posición de las manos del alumno que improvisa la parte melódica es indicada por los autores como en el caso de la unidad doce, que podemos ver a continuación:

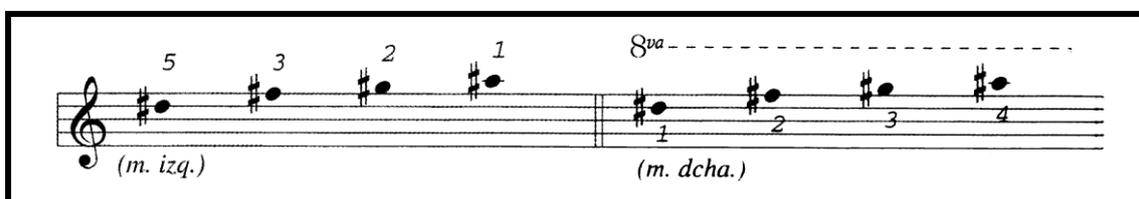


Figura 54: Posición de las manos del improvisador (Mariné y Aguado, 1996, p. 27)

Así pues, el niño que improvisa no cambia la posición de sus manos. Aunque en las primeras actividades no se cita ningún cambio de registro, en el caso de la unidad siete, sí se sugiere la posibilidad de modificarlo.

A partir de la unidad número trece y hasta el final del libro, las improvisaciones se basan en escalas modales. Salvo la número trece y la número quince, el resto de unidades enfocan su atención en la improvisación individual. Lo que hasta ahora se hacía a cuatro manos, ahora se traslada al ámbito de lo individual. De esta forma, el alumno toca el ostinato con la m.i. y la melodía con la m.d.

A través de otras improvisaciones, los autores amplían el uso de la posición fija, incitando al cambio de posición en muchas de ellas, tanto en el ostinato como en la melodía, tal y como observamos en el siguiente ejemplo:



Figura 55: Improvisación con cambio de posición (Mariné y Aguado, 1996, p. 33)

También se propone la improvisación melódica imitando los giros que caracterizan a la música flamenca, y la improvisación en base a la forma rondó, con la memorización de un estribillo. Igualmente, en las últimas unidades las improvisaciones se complican un poco con cambios de posición en la m.d. mediante el paso del pulgar y desplegando el acompañamiento en la m.i., como vemos en el siguiente ejemplo:

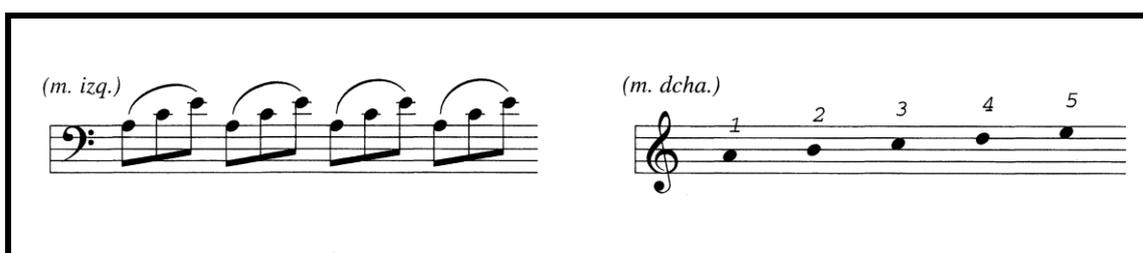


Figura 56: Improvisación sobre un acompañamiento desplegado (Mariné y Aguado, 1996, p. 39)

Tras este repaso por las improvisaciones mencionadas en el libro para trabajar con los alumnos del primer curso, podemos concluir señalando que la apuesta por la actividad creativa y en concreto, la que se refiere a la improvisación, nos parece muy remarcable en este volumen.

No sólo se presenta un material para improvisar muy bien secuenciado y organizado, sino que también se profundiza bastante en cada una de las improvisaciones. Además, los contenidos de lenguaje musical utilizados se adaptan muy bien a cada una de las propuestas.

Si bien es verdad que la atonalidad estaría más alejada de los gustos musicales de un niño que comienza sus estudios musicales, desde nuestro punto de vista, evitarla nos parece que supone desaprovechar recursos muy válidos para los primeros pasos de un niño al instrumento.

Por otra parte la elección de limitar las primeras improvisaciones a una posición fija, no nos parece del todo acertada porque implica evitar una experimentación y contacto tan espontáneo y tan lógico como el que realizan los niños habitualmente frente a un teclado desde el mismo momento que se sitúan frente a él.

4.1.2.3. Castro Portugal, Jesús; Castro Portugal, Lourdes; Gómez Díaz, Victoria (1998). *Cuaderno de clases colectivas de piano*

Surgido en el seno del conservatorio elemental de música de Fuengirola, este libro pretende dar respuesta a la demanda de material pedagógico de la asignatura de piano colectivo. Gracias al trabajo conjunto de profesores del citado centro, se propone un método que abarca diferentes tipos de actividades, con el ánimo de desarrollar en los alumnos capacidades dispares.

Todas las propuestas se basan en el acorde de tres sonidos. Partiendo de la explicación de cómo se construye una escala y de sus características, se llega a la formación del acorde. Paralelamente se realizan explicaciones sobre la ubicación de las notas en el teclado y las digitaciones recomendables, tanto para la m.d. como para la m.i.

El trabajo que se plantea a los alumnos se centra en la digitación, lectura a primera vista, improvisación y armonización de melodías que utilizan exclusivamente las tres notas de un acorde.

En el ejemplo siguiente se propone la lectura a primera vista, tanto con la m.d., como con la m.i., de una sucesión de negras con las notas del acorde de do. El alumno debe pensar qué digitación es la más adecuada y llevar a cabo el ejercicio con un acompañamiento en blancas con la nota do.

Lectura A Primera Vista

Lectura a primera vista sobre el acorde de Do. Piensa un poco la digitación que tienes que utilizar para tocar el siguiente ejercicio (pero no la escribas). Sin tocar en el teclado, mueve los dedos que correspondan a cada sonido escrito. Una vez que creas que eres capaz de tocarlo ve al teclado y tócalo.

Ejercicio: lectura a 1ª vista

Figura 57: Ejercicio de lectura a primera vista (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 18)

En lo que se refiere a la improvisación, el material utilizado surge también del acorde. Para comenzar, se propone la repentización con las notas del acorde de do, en negras, con una duración de ocho pulsos. Primero con la m.d. y después con la m.i., tal como podemos observar a continuación:

Ejercicio de improvisación: Practica una improvisación en \bullet y durante 8 tiempos, sobre los sonidos del acorde de Do. No toques los 3 sonidos del acorde a la vez. Improvisa primero con la mano derecha y luego con la mano izquierda.

Por ejemplo: para la mano derecha

Ahora, improvisa tú.

Figura 58: Ejercicio de improvisación (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 15)

La misma improvisación se realiza posteriormente con el acorde de sol. Después de estos dos ejercicios, se vuelve a proponer la misma tarea, pero ahora las notas utilizadas son las comprendidas entre las notas del acorde de do o las del acorde de sol. A continuación vemos un ejemplo con el acorde de sol:

Ejercicio de improvisación: *Improvisa sobre SOL-LA-SI-DO-RE en ♩ y durante ocho tiempos.*
Por ejemplo:



Improvisa primero con una mano y después con la otra.



The figure contains a musical exercise instruction and a cartoon illustration. The instruction is in Spanish and describes an improvisation exercise on the G chord (SOL-LA-SI-DO-RE) in quarter notes for eight measures. It includes an example musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), showing the notes G, A, B, C, D, E, F# in sequence. Below the staff, it says to improvise first with one hand and then the other. The cartoon shows a man at a piano and another man playing a double bass, with musical notes and the words 'OH, YEAH!' floating around them.

Figura 59: Ejercicio de improvisación (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 29)

Posteriormente, las actividades de improvisación propuestas son similares a las anteriores pero un poco más extensas. Así, algunas proponen la improvisación en base a series de acordes, como por ejemplo, do-sol-do, o do-fa-do-sol-do. En algunos casos se utilizan solamente las notas del acorde y en otros las comprendidas entre ellas. Además, se añade un elemento nuevo, como es la utilización de la primera y segunda inversión del acorde. Casi todo el trabajo planteado propone la realización de la improvisación con una de las dos manos por separado. Únicamente, en algunas de las actividades se añade un acompañamiento que consiste en realizar una nota pedal con la fundamental

del acorde o duplicar lo improvisado a distancia de octava, tal y como observamos en el siguiente ejemplo:

Ejercicio de improvisación: *Improvisa sobre la serie de acordes DO-FA-DO-SOL-DO, utilizando todos los sonidos que comprenden el ámbito de cada acorde.*



Por ejemplo:



Nº de pulsos: 8 sobre cada acorde.
 Figura rítmica: ♩
 Intenta improvisar este ejercicio con las dos manos a la vez, toca las mismas notas en ambas. La mano izquierda siempre una octava baja.

Figura 60: Ejercicio de improvisación
 (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 66)

Además de la improvisación, otra de las actividades principales incluidas en el método es la armonización de melodías. Con ella se pretende que los alumnos sean capaces de encontrar los acordes más adecuados para ellas. A continuación exponemos un ejemplo de ello:

Ejercicio de armonización: *armoniza esta canción conocida con Do- Fa y Sol.*
Escoge el acorde que mejor te suene según el momento. Pon uno cada vez que veas una cruz.

Canción de cuna (Brahms)




Figura 61: Ejercicio de armonización
 (Castro Portugal y Gómez Díaz, 1998, p. 75)

Desde nuestro punto de vista, las actividades propuestas en este método suponen un acercamiento a tareas más creativas, en contraste con la lectura y perfeccionamiento de obras a través de su repetición, tan utilizada en las clases individuales.

No obstante creemos que varias de las propuestas llevadas a cabo no son coherentes. Por una parte, la utilización de una única posición en todos los ejercicios no nos parece acertada, puesto que los alumnos se ven limitados a practicar en un único registro, no estableciendo contacto con todo el teclado, desde un principio, como creemos que sería deseable en las primeras fases de la iniciación pianística. Además, la restricción de improvisar únicamente con negras, no nos parece que sea adecuada. Podría serlo si se limitara a unos pocos ejercicios, pero no a todo un curso completo, en el que se supone que tienen que aprender más figuras. Asimismo, la elección del registro central y la utilización exclusiva de las teclas blancas (a pesar de que se explican las negras), no resulta lógica, desde nuestra perspectiva.

En todo momento, hemos supuesto que este libro está destinado a la clase colectiva del primer curso, debido a los contenidos del mismo, sin embargo, a través de sus páginas no encontramos ninguna referencia de ello. Consideramos pues que el libro realiza propuestas interesantes, pero echamos en falta una mayor concreción de las actividades en función del curso al que van destinadas y una mayor diversidad de las mismas.

4.1.2.4. Martínez Fernández, Agustín Manuel (1998a y b). *Piano Creativo. Volumen A y B*

Estos dos volúmenes están orientados a su puesta en marcha tanto en las clases colectivas e individuales de piano, como en las de la asignatura para alumnos no pianistas de Piano Complementario. La razón por la que hemos decidido incluirlos en este apartado viene dada por la gran variedad de actividades que se llevan a cabo, cuyo espacio más idóneo para su puesta en marcha, nos parece la clase colectiva.

Tal y como explica su autor, la colección no pretende formar un método como tal, sino más bien ser una recopilación de materiales que pueden ser modificados o ampliados por cada profesor y utilizados según su criterio.

Desarrollado en el marco de la LOGSE, y con ánimo de ofrecer un mayor abanico de material bibliográfico en español dedicado a la improvisación, entre otras materias, el autor nos ofrece una compilación de recursos y actividades que él mismo ha desarrollado en sus clases.

Las actividades abordan contenidos muy heterogéneos: desarrollo auditivo, improvisación, acompañamiento, composición, lectura a primera vista, análisis, digitación, memorización, fraseo, técnica, transporte y práctica pianística de conjunto.

Para llevar a cabo el trabajo se ha optado por utilizar melodías propias del folclore musical español. Dos son las razones de esta elección. La primera de ellas se apoya en la necesidad de utilizar obras que se encuentren en la memoria musical de los alumnos, pudiendo de este modo realizar actividades muy beneficiosas tales como sacar de oído una determinada melodía. La otra razón se centra en la importancia de preparar a los alumnos en los giros propios de la música española, como ejercicio previo para posteriores interpretaciones de música española.

La metodología de trabajo de los dos volúmenes se basa en el aprendizaje por descubrimiento. Por otra parte, todas las actividades incluidas no tienen por qué ser llevadas a cabo tal cual están ordenadas. El docente será el que, según el caso, las combine y las utilice en el momento que crea más adecuado.

En lo que se refiere a la improvisación, cada una de las diez unidades didácticas de cada libro contiene una parte exclusivamente dedicada a ella. Los ejercicios sugieren: la improvisación de melodías, de contornos dibujados; improvisación de diferentes tipos de acompañamientos; improvisación con diferentes ritmos; improvisación de variaciones sobre una melodía; improvisación sobre escalas determinadas o la improvisación en base a un esquema armónico.

Otras propuestas proponen la elección de un ritmo y la realización de acordes según vemos a continuación:

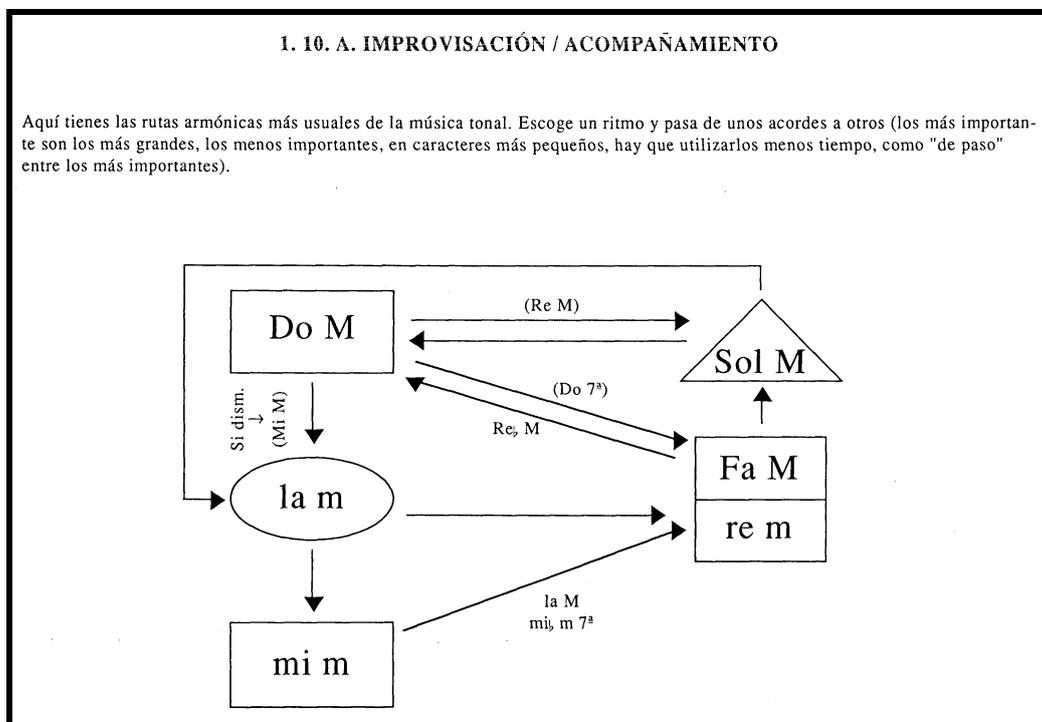


Figura 62: Ejercicio de improvisación (Martínez Fernández, 1998, vol. A, p. 73)

La práctica de conjunto no sólo se trabaja en piezas para ser interpretadas, sino que también se incluye en las de improvisación. En la siguiente propuesta se sugiere la improvisación de la melodía y el acompañamiento por parte del profesor u otro alumno y viceversa:

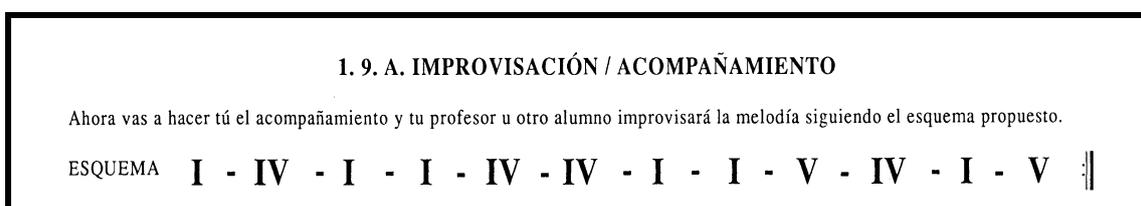


Figura 63: Ejercicio de improvisación en conjunto (Martínez Fernández, 1998, vol. A, p. 68)

Otra de las actividades interesantes para que los alumnos vayan adquiriendo cierta soltura poco a poco consiste en la improvisación de acordes, siguiendo un esquema armónico simple, en base a unos ritmos determinados. En la figura siguiente observamos un ejemplo de ello:

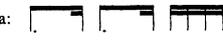
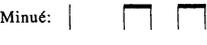
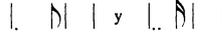
2. 2. A. IMPROVISACIÓN / ACOMPAÑAMIENTO

RITMOS DE DANZA

Aquí tienes muchas danzas características. Practica sus ritmos con un acorde; luego cambia de acordes siguiendo una estructura simple como I, V, I, por ejemplo.

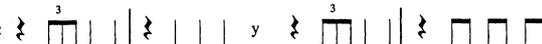
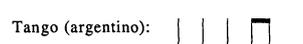
Vals:  Siciliana:  y 

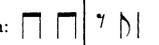
Bolero y Sevillanas:  Bolero melódico: $\frac{12}{8}$ 

Polonesa:  Minué:  Habaneras y tango: 

Sardana:  Zortziko:  Zapateado y tarantela:  *Presto*

Peteneras y guajiras: $\frac{6}{8}$  y $\frac{3}{4}$  Malagueña: 

Farruca: $\frac{3}{4}$  y $\frac{3}{4}$  Tango (argentino): 

Marcha turca:  Marcha:  Polka: 

Chacona:  Samba: 

Inventa una melodía para alguno de estos ritmos.

Figura 64: Ritmos para el acompañamiento de la melodía
(Martínez Fernández, 1998, vol. B, p. 26)

Podemos afirmar pues que esta obra resulta bastante completa, en cuanto a sus contenidos, y propone una metodología adecuada a los alumnos. A pesar de que el propio autor remarca que los recursos musicales propuestos son orientaciones y pueden ser modificables, echamos en falta una mayor concreción en cuanto al tipo de alumnado al que están dirigidos.

4.1.2.5. Santacana, Benjamí (2002). *El piano a primera vista. Elemental*

El libro que ahora abordamos está estructurado en cuatro niveles diferentes, que suponemos corresponden a los cuatro primeros cursos de las EE.EE. de piano.

Específicamente diseñado para trabajar la lectura a primera vista, entre sus actividades encontramos también ejercicios de creación, improvisación, transporte y acompañamiento de melodías.

La elección de llevar a cabo un libro exclusivamente dedicado a la lectura a primera vista radica en la importancia que esta destreza tiene para todo pianista a lo largo de toda su vida profesional.

El material utilizado en las piezas es muy variado: imitaciones, respuestas, cánones, espejos, simetrías o estructuras palindrómicas. Además, se combinan diferentes estilos musicales, incluyendo grafías de música contemporánea.

Todas las obras son muy cortas y están ordenadas de forma progresiva en cuanto a nivel de dificultad. Mientras que los dos primeros niveles se centran sobre todo en la posición fija sobre los cinco dedos, en los dos últimos niveles se utilizan las extensiones, los cambios de posición y diversos movimientos de libertad sobre el teclado.

A continuación exponemos algunos de los ejercicios de improvisación que se incluyen en el volumen:

6. Improvisa distintos finales para esta melodía:



Figura 65: Ejercicio de improvisación (Santacana, 2002, p. 11)

52. Improvisa con las dos manos al unísono el final de esta melodía:

Lento

Figura 66: Ejercicio de improvisación al unísono (Santacana, 2002, p. 33)

90. a)

Poco scherzando

b) Improvisa un acompañamiento diferente con la mano izquierda.

Figura 67: Ejercicio de improvisación de un acompañamiento (Santacana, 2002, p. 54)

101. a) **Blues^(*)**

Midle

b) Repitiendo la mano izquierda, varía o improvisa la mano derecha cuantas veces quieras.

Figura 68: Ejercicio de improvisación con la m.d. (Santacana, 2002, p. 60)

Como hemos podido comprobar, se propone la improvisación de melodías entre ambas manos, al unísono y melodías o acompañamientos diferentes a los propuestos en una obra en concreto. Por otra parte, también se proponen actividades que buscan el entrenamiento de la memoria, el transporte a otra tonalidad diferente o la finalización de una obra, siguiendo una determinada secuencia. Veamos algunos ejemplos de ello:

14. a)

Lento

b) Memoriza el ejercicio anterior y practícalo sobre otras notas del teclado.

Figura 69: Ejercicio de memorización (Santacana, 2002, p. 14)

69. a) **Simetrías**

Animato

b) Memoriza el ejercicio y continúa la secuencia con teclas blancas.

Figura 70: Ejercicio de memorización (Santacana, 2002, p. 43)

93. a)

Andante cantabile *cantabile*

mp

b) Transporta esta pieza a la tonalidad de **Do M.**

Figura 71: Ejercicio de transporte (Santacana, 2002, p. 56)

Aunque las actividades dedicadas a la improvisación no constituyen el grueso de este libro, creemos que el hecho de incluirlas denota la importancia que se les concede dentro de las enseñanzas de piano. En lo que se refiere a la lectura a primera vista, el conjunto de actividades son realmente interesantes por dos motivos; ofrecen al alumno el contacto con diversos estilos desde los comienzos de su enseñanza, y; aportan gran variedad de texturas musicales a las que los alumnos deberán enfrentarse a lo largo de sus diversas etapas formativas. En cierto modo, lectura a primera vista e improvisación muestran bastantes puntos de coincidencia.

Así pues, creemos que el libro amplía notablemente la bibliografía específica al respecto, para los cursos de EE.EE., poniendo de manifiesto la gran importancia de esta destreza en las mismas.

4.1.2.6. Gómez Gutiérrez, Eva Malía (2003a y b, 2007 y 2008). *Clase Colectiva de Piano. Volumen 1, 2, 3 y 4. Grado Elemental*

En clara referencia a la clase colectiva de piano, Eva Malía Gómez Gutiérrez nos propone una serie de actividades para trabajar en ella. Las diferentes propuestas responden a la necesidad de complementar la formación recibida en la clase individual de piano. En cuanto al modo de trabajarlas, la autora expresa la posibilidad de realizar las diferentes tareas tanto de forma individual, colectiva o en pequeños grupos.

Los cuatro volúmenes se articulan en torno a diversos bloques de contenidos: lectura, memorización, digitación, tocar en conjunto, pedalización, análisis, improvisación, formación del oído y pasatiempos musicales. A partir del segundo curso incluye dos bloques más: la composición y combinados. La elección del momento en el que introducir los diferentes contenidos y la combinación de los mismos se deja a criterio del profesor.

Tal y como podemos comprobar, la improvisación es uno de los contenidos incluidos para los cuatro primeros años de enseñanza instrumental. Dentro de este apartado podemos ver cómo se trabaja la improvisación desde diversos puntos de vista. Por un lado se trabaja con la improvisación en base a elementos musicales, pero por otra parte, también se trabaja con la improvisación en base a elementos extramusicales: dibujos, personajes, caracteres predeterminados, etc.

Así pues se proponen improvisaciones rítmicas como la siguiente:

TEORÍA

Construye una improvisación que rítmicamente contenga sólo los ritmos siguientes (combinados como quieras), pero que sea libre respecto a todo lo demás:

RÍTMICA 1

Utiliza los ritmos:

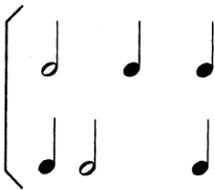


Figura 72: Ejercicio de improvisación rítmica (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 85)

Tal y como podemos ver, la única premisa que se fija para la improvisación es la utilización de los ritmos detallados. Todo lo demás, podrá ser libre. En otra de las actividades de improvisación se propone el trabajo con la escala pentatónica en teclas negras, acompañado de un ostinato por el profesor, tal y como vemos a continuación:

IMPROVISACIONES DE ESCALAS NO-TONALES

CHINA 1

- **Elementos del profesor:** Un acompañamiento obstinado que repita la célula:

- **Elementos del alumno:** Una melodía improvisada en 4/4, con las notas de las posiciones:


etc.



Figura 73: Ejercicio de improvisación con escalas no tonales (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 91)

Además se propone la improvisación en base a gráficos o imágenes, en una determinada apuesta por representar mediante el piano la direccionalidad de las líneas y las diferentes formas, tal y como podemos ver en la figura 75, y la improvisación utilizando elementos con una temática determinada, en este caso, relativos a condiciones meteorológicas, como se ve en la figura 74.

IMPROVISACIÓN

EL CIELO

• **Elementos:**

- Sol: utilizar la nota **SOL** por todo el registro.
- Nubes:
 - Nubes blancas: clusters con teclas blancas.
 - Nubes negras: clusters con teclas negras.
- Rayos: líneas descendentes en el registro agudo.
- Truenos: clusters en el registro grave.
- Arco-iris: dibujos de medio-círculo, por ejemplo: 

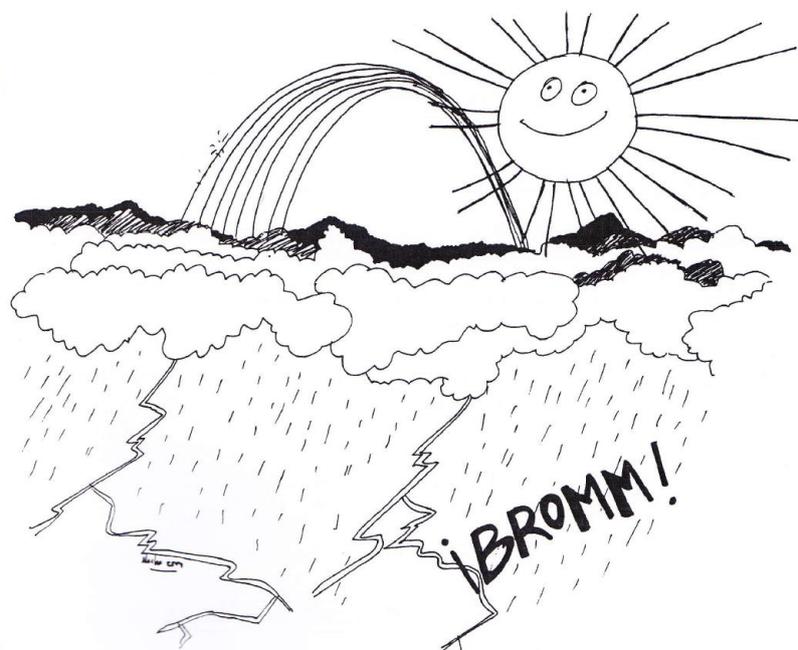


Figura 74: Ejercicio de improvisación
(Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 87)



Figura 75: Ejercicio de improvisación mediante un gráfico (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 92)

Otra de las improvisaciones propuestas consiste en la invención de una historia, por el propio alumno, a partir de una serie de personajes, como vemos a continuación:

IMPROVISACIONES DE PERSONAJES

Construye una historia a partir de los personajes o las instrucciones que se te dan, de forma que el que escucha pueda identificarla con el título de la improvisación:

EL TREN

- **Elementos del profesor** (el maquinista):
 - Obstinato (el chucu-chucu del tren) con:

etc.

- Decidir cuándo ir más deprisa y cuándo ir más despacio.
- Anunciar cuándo se acerca el tren a una estación.

- **Elementos del alumno:**
 - Pito del tren: una nota aguda repetida.
 - Al parar en una estación, abrir y cerrar las puertas: subir y bajar el atril del piano.
 - Gritar "viajeros al tren" antes de cerrar las puertas en una estación.
 - Decidir cuándo se entra en un túnel: tocar en fuerte (tanto el profesor como el alumno).
 - A lo largo del viaje, ir cantando una melodía (con una sola mano) en la posición:

Figura 76: Ejercicio de improvisación con personajes (Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 86)

También se proponen improvisaciones más o menos libres, en las que el alumno debe desarrollar su creatividad teniendo en cuenta premisas como utilizar los matices *forte-piano-forte* o improvisaciones melódicas en base a un compás determinado con las notas en el ámbito de una quinta. A veces, las premisas son bastante más concretas: tocar la nota re con un matiz determinado, hacer un ritmo concreto, crear melodías que tengan tres notas seguidas, utilizar la nota re sostenido en piano, e incluso efectos propios del lenguaje contemporáneo como golpear la tapa del piano o hacer disonancias (ver figura 77):

IMPROVISACIONES DE ELEMENTOS

Elabora una improvisación medio-libre, en la que sólo puedes utilizar los elementos que se te dan, pero todos dentro de una gran libertad (puedes hacer lo que quieras mientras mantengas el enunciado del elemento). Cuanto más desarrolles los elementos y cuanto más los combines, mas riqueza tendrá la improvisación. Un ejemplo:

IMPROVISACIÓN A

- **Elementos:**
 - La nota RE en forte.
Por ejemplo, puedes utilizar esa nota en cualquier parte del registro; con el ritmo que quieras; combinar varias notas RE como quieras; etc.

 - El ritmo (♩ ♩ ♩).
Por ejemplo, no se especifica sobre qué notas; ni en qué matiz; ni el registro; etc.

 - Melodías de 3 notas seguidas.
Por ejemplo, puede ser con cualquier ritmo; con las notas que tú quieras; se pueden unir con otras 3 notas; etc.

 - La nota RE# en piano.
Como este elemento es parecido al primero, ya conoces algunas cosas que se podrían hacer con él.

Además, puedes utilizar el mismo elemento en las dos manos, o combinar uno en una mano mientras la otra juega con otro elemento, etc.

Y recuerda que cuanto más te muevas por el registro, cuantos más matices utilices y cuanto más varíes los elementos, más completa y más bonita saldrá tu improvisación.

Figura 77: Ejercicio de improvisación con elementos
(Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 90)

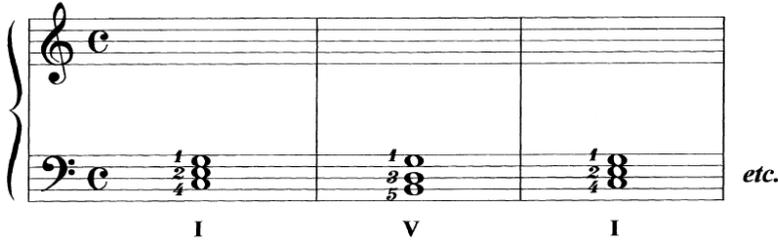
En los volúmenes dos, tres y cuatro, la autora nos sigue proponiendo el mismo tipo de actividades, añadiendo paulatinamente elementos nuevos del lenguaje musical, y a partir del tercer volumen introduce la improvisación teniendo en cuenta referencias armónicas, tal y como vemos en la siguiente propuesta, de la figura 78:

IMPROVISACIONES ARMÓNICAS

Estas improvisaciones se basan en la armonía y en algunos diseños de acompañamiento. Prepara previamente el acompañamiento; cuando manejes los cambios armónicos, improvisa una melodía con la otra mano, teniendo siempre en cuenta el acorde sobre el que va construida.

ARMÓNICA 1 (en Do Mayor)

- **Acompañamiento:** acordes de 3 notas sobre Tónica y sobre Dominante:



ARMÓNICA 2 (en Do Mayor)

- **Acompañamiento:** arpeggios de acordes de 3 notas sobre Tónica y sobre Dominante:

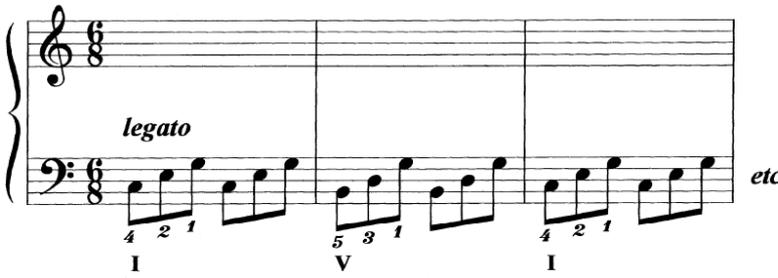


Figura 78: Ejercicio de improvisaciones armónicas
(Gómez Gutiérrez, 2003a, p. 91)

Así pues esta colección nos presenta la improvisación como unos de los objetivos importantes que se pretenden desarrollar durante la clase colectiva de piano. Nos ofrece una serie de actividades basadas en una tipología de improvisación que parte de la experimentación con los diferentes elementos propuestos, esperando que el alumno los asimile al mismo tiempo que realiza sus propias creaciones.

La propuesta realizada por la autora nos parece muy acertada para la clase colectiva de piano, por su afán de abordar diferentes problemáticas. El hecho de presentarnos un apartado no sólo de improvisación, sino también uno de composición o formación del oído refleja la importancia concedida a este tipo de cuestiones en el aprendizaje de la música.

Desde nuestro punto de vista, la colección de libros dedicados al piano colectivo presentada por Gómez Gutiérrez es una de las más completas en cuanto a la variedad de propuestas y a la clasificación de actividades en función del curso, estableciendo un libro para cada tramo educativo. No obstante, echamos de menos una mayor profundización en cada uno de los bloques detallados previamente.

4.1.2.7. Nieto, Albert (2003). *La clase colectiva de piano: Ideas de actividades*

Esta obra nace de la necesidad de crear un contenido específico para la clase colectiva de piano, a partir de la entrada en vigor de la LOGSE en los conservatorios españoles. Puesto que en el plan de estudios anterior, no existía una clase de piano colectiva, el material presentado en el libro pretende así llenar el vacío bibliográfico existente hasta entonces.

El texto, dirigido al profesor, propone el desarrollo de una serie de destrezas, de diversa índole, que normalmente no suelen ser abordadas en la clase individual, en la que la atención suele centrarse, sobre todo, en la interpretación de un repertorio específico.

Entre las actividades que propone encontramos algunas orientadas hacia la interpretación (lectura a primera vista, improvisación, música de conjunto, ejercicios de estudio) y otras relacionadas con la audición, el análisis, la comprensión terminológica o la gestualidad, entre otras.

En lo que se refiere a la improvisación, encontramos varias alusiones. La primera de ellas aparece en la página 27, dentro del apartado dedicado al elemento expresivo, proponiendo la siguiente actividad: libre improvisación con un carácter prefijado o sugerido por un relato, lectura de un poema, la visión de un dibujo o de una pintura. De

este modo, el autor propone la improvisación en base a elementos extra-musicales, centrándose en un determinado carácter fijado con anterioridad.

La segunda mención a la improvisación aparece en la página 38 del libro, en el segundo punto del apartado de los recursos complementarios, denominado imitación e improvisación. Según palabras textuales:

Es importantísimo adquirir el hábito de imitar e improvisar aplicando los contenidos asimilados en las clases instrumental y de lenguaje musical, lo que permite al alumno desarrollar todo su potencial imaginativo, de intuición musical, y de sentido rítmico, disfrutando al mismo tiempo del placer que produce crear la música por sí mismo y en complicidad con los compañeros de clase. Se pueden realizar diferentes modalidades de imitación y de improvisación, siendo ideal poder contar con más de un piano (p. 38).

De estas palabras deducimos la importancia que se le concede a la improvisación, en el desarrollo de la creatividad. El tipo de improvisación que nos propone pretende que los alumnos utilicen elementos ya trabajados en las clases de lenguaje musical e instrumental, además de sugerir el trabajo con la imitación. Destaca además, el hecho de que los alumnos creen su propia música, así como la colaboración con sus compañeros, disfrutando ampliamente de dicha práctica.

El autor concreta las actividades a realizar, detalladamente, de la siguiente manera:

- La imitación idéntica de una frase propuesta.
- Respuesta improvisada a un motivo o diseño rítmico dado (utilizando una o ambas manos, y diversas agógicas y dinámicas).
- Doble respuesta o cuadratura (tema-respuesta no conclusiva / tema respuesta conclusiva).
- Improvisación tonal libre en base a: carácter prefijado, relato o imágenes; sobre un ostinato rítmico; sobre determinadas formas musicales; empleando diversas tipologías de escalas o utilizando un esquema

armónico concreto como la de la cadencia andaluza⁹, o el esquema armónico del blues.

- Libre improvisación a dos manos de una melodía duplicada, con o sin el acompañamiento de un ostinato por parte de un compañero.

El libro representa una aportación importante a la bibliografía de la clase colectiva de piano debido a la gran variedad de propuestas que en él se describen. Sin embargo, echamos en falta una clasificación de las actividades en función del curso en el que se encuentra cada alumno. Recordemos que en el grado elemental LOGSE, la clase colectiva tenía lugar durante los cuatro cursos que lo conforman.

El objetivo del autor de aunar en un mismo libro actividades de muy diversa índole, hace difícil abordar con profundidad cada uno de los ejercicios y tampoco permite adaptarlos a un curso en concreto.

En lo que se refiere a la improvisación, el libro se limita a exponer unos cuantos ejercicios en apenas una página, con el inconveniente que ello supone para un desarrollo amplio de los contenidos a trabajar en la materia y que, desde nuestro punto de vista, necesariamente deben especificarse teniendo en cuenta el curso y los alumnos a los que van dirigidos.

4.1.2.8. Buitrago Téllez, Álvaro J. (2004). *Conjunto Instrumental: Piano. Actividades Piano Colectivo. Piano a 4 manos y acompañamiento*

El material recopilado en el libro por Buitrago Téllez comprende un conjunto de propuestas didácticas, fruto de su experiencia directa en las clases colectivas de piano. Su primer capítulo se dedica íntegramente a ofrecer orientaciones sobre la interpretación a cuatro manos. Cómo colocarse o qué gestos de coordinación utilizar son algunas de las pinceladas que en líneas generales se sugieren.

⁹ Cadencia característica de la música andaluza y flamenca. Consiste en una progresión diatónica descendente que va desde la nota la hasta el mi, siendo el último acorde mayor.

A partir del segundo capítulo se comienza el trabajo con los acordes. Primero se propone su formación a partir de diferentes notas y la digitación más adecuada dependiendo de la posición en la que se encuentren. Posteriormente, se plantea la interpretación de diferentes patrones rítmicos en base a los acordes trabajados con anterioridad.

En el cuarto capítulo, el trabajo empieza a centrarse en los acordes de tónica, subdominante y dominante. Se propone la interpretación de enlaces con los acordes en estado fundamental y enlaces con acordes en inversiones, para favorecer un movimiento de voces lógico. Todo ello tiene como principal objetivo el poder realizar un acompañamiento en las tonalidades de Do mayor y La menor.

En los últimos capítulos se sugiere la realización de estructuras armónicas con los acordes citados con anterioridad, en las tonalidades de La menor y Do mayor, así como el desarrollo de una serie de patrones rítmicos. A continuación vemos el ejemplo de una de ellas:

T / S / T / D /
T / S / D / T //

ALLEGRO

T S T D T S D T

→ APRENDER DE MEMORIA LOS ACORDES
→ TOCAR LOS AMBOS ACORDES CON LOS SIGUIENTES RÍTMICOS

1 **2** **3**

Figura 79: Ejercicio de estructuras armónicas y patrones rítmicos
(Buitrago Téllez, 2003, p. 28)

Tal y como podemos comprobar primero se realizará la estructura armónica y después se llevará a cabo su desarrollo con diferentes patrones rítmicos. Para acabar la recopilación, se introduce el cifrado americano y se sugieren nuevamente diversas estructuras armónicas en base al mismo.

Así pues, todas las propuestas de actividades anteriores concentran su interés en la utilización de la armonía y en el de enlace de acordes. Entendemos que ese trabajo previo está orientado a realizar improvisaciones en base a las estructuras armónicas propuestas, así como realizar acompañamientos de melodías. Entre las actividades del libro echamos en falta una propuesta didáctica sobre cómo trabajar esos acompañamientos con una parte melódica. No sabemos si las mismas estructuras armónicas deben servir de base a una improvisación melódica por parte de otro compañero al piano o si se trabajará posteriormente con otras estructuras.

Por los contenidos del libro, pensamos que este material podría estar destinado a trabajar con alumnos de las EE.EE. de piano, posiblemente en un tercer o cuarto curso de dichas enseñanzas.

Sin que el libro suponga una referencia completa de todas las actividades que se llevan a cabo en las clases colectivas de piano, el material sugerido nos parece interesante, a pesar de que creemos que omite parte del trabajo completo que supuestamente se debería llevar a cabo con los alumnos.

4.1.2.9. Marín, Almudena; Chabrera, Héctor; Gil, Pau y Ambrosini, Brenno (2004). *El Piano. La clase colectiva en el grado elemental*

Como resultado de las investigaciones llevadas a cabo dentro de un programa de postgrado didáctico, surge la idea de realizar este libro dedicado a la clase colectiva de piano. Los contenidos, que en él se abordan, se organizan entorno a tres grandes bloques: el cuerpo, el piano y nuestra música.

En el primer bloque, denominado El cuerpo, se llevan a cabo explicaciones sobre los músculos y huesos que lo conforman y se desarrollan diversos ejercicios físicos con

el objetivo principal de tomar conciencia sobre cómo funciona el cuerpo y cómo lo utilizamos al tocar el piano.

En el siguiente bloque de contenidos, El Piano, se llevan a cabo nuevamente actividades en las que se explican los elementos que conforman un piano. Además, se exponen sus instrumentos antecesores, así como su funcionamiento, siendo el principal objetivo el reconocimiento de los mismos.

Por último, se aborda el bloque denominado Nuestra música, recabando información sobre los diferentes compositores de los períodos barroco, clásico, romántico, moderno y también sobre los principales intérpretes del piano.

Casi todas las actividades planteadas son teóricas. En algunas se pretende que el alumno reconozca los nombres de compositores y los memorice, además de asociarlos a sus estilos correspondientes. En otras se pide al alumno que reconozca las partes del cuerpo o también los elementos constitutivos de un piano. Solamente en algún ejercicio la práctica pasa a un lugar principal, como en la que se pide al alumno que realice ejercicios de carácter físico para tomar conciencia de su cuerpo, como el que mostramos a continuación:

DESCUBRIMOS NUESTRO PESO

Ficha 6

Os pondréis por parejas. Uno se pondrá detrás del otro. Las piernas de ambos deberán estar paralelas y alineadas con los hombros. El que esté situado desplazará los hombros hacia atrás y los subirá todo lo posible. El de detrás apoyará las manos sobre los hombros del compañero y hará presión hacia abajo. El de delante contará mentalmente hasta 10 y al llegar a 10 destensará el músculo Trapecio para que los hombros caigan rápidamente ayudados por el peso de los brazos y la presión del compañero. El ejercicio se volverá a realizar cambiando la situación de la pareja.



Figura 80: Ejercicios con el peso (Marín et al., 2004, p. 18)

Tampoco encontramos ningún ejercicio o actividad vinculada con la improvisación o con la práctica del piano. Si bien los contenidos que en él se incluyen son perfectamente válidos para una clase colectiva e incluso individual, creemos que el libro se limita a exponer solamente actividades de concienciación corporal y datos teóricos sobre compositores y el instrumento. Así pues, desde nuestro punto de vista, este texto adolece de propuestas prácticas que se apoyen en la práctica del piano y no aborda nada más que una mínima parte de los contenidos que deberían conformar una clase colectiva de piano.

4.1.2.10. Molina, Cristina y Molina, Emilio (2005b). *Piano colectivo. Grado Elemental. Primer Curso*

La propuesta del Instituto de Educación Musical (IEM), nos presenta un libro dirigido a la clase colectiva de piano que puede trabajarse con niños desde los siete a los doce años. Su sistema pedagógico, como ya hemos visto anteriormente, se basa en la improvisación, utilizándola como motor principal del trabajo con los alumnos.

El libro está pensado para que el alumno adquiera de forma simultánea recursos técnicos y habilidades de lectura musical y reconocimiento auditivo, al mismo tiempo que improvisa. En su introducción podemos ver un resumen de los contenidos del libro, que se estructuran en los siguientes bloques:

- Improvisar
- Cultura musical
- Recursos interpretativos
- Audición
- Test

Todos los bloques van apareciendo de forma intercalada a lo largo de las nueve unidades en las que se divide el libro. El primer bloque de contenidos es el dedicado a la improvisación musical. Según palabras textuales, relativas a ella: “es un objetivo fundamental tanto desarrollar la creatividad musical como la formación pianística. La formación musical para el alumno se pretende tanto a nivel compositivo como interpretativo” (p. 5).

Las actividades que se proponen, dentro de la improvisación son: acompañar canciones y realizar arreglos; improvisar melodías sobre una estructura armónica dada e inventar nuevas canciones; y la creación de piezas programáticas, denominada cuentos musicales.

En la página 28 (figura 81), podemos ver cómo se exponen una serie de recursos (material musical) para interpretar al piano, entre los cuales están los *clusters*, *glissandi*, el pedal, o los ostinatos.

Se propone la interpretación de las sugerencias y la invención de fórmulas parecidas. Después de este trabajo previo, en la página siguiente (figura 82) se propone la invención de una historia con sus personajes y la utilización de sonidos para caracterizarlos, utilizando las diferentes cualidades del sonido.

Así pues, se trabaja la creatividad del alumno mediante la libertad de escoger un determinado material sonoro para un cuento, habiéndole proporcionado ya como sugerencia en la página anterior, material con el que llevarlo a cabo.

● Cuento musical II

Aprende a tocar los siguientes fragmentos musicales e inventa otros parecidos.

1 Hacer la barca con la palma de la mano sobre teclas negras.



2 El piano tiene diferentes registros. Inventa un motivo rítmico tocando con tus puños en teclas negras y repítelo varias veces seguidas cambiando de registro.

3 ¿Sabes qué es un cluster?

Tocando un gran número de teclas con la mano o el brazo conseguirás hacer clusters. Hacemos clusters con teclas blancas.

Inventa un motivo rítmico y toca con clusters.

4 ¿Sabes hacer glissandi? ¡Cuidado con los dedos y las uñas!

5 ¿Qué suena si muevo el pedal sin tocar ninguna nota?

6 Inventa melodías con teclas negras acompañándote con un ostinato también con teclas negras.

7 ¿Sabes qué es el eco?

Utiliza la caja de resonancia del piano para escuchar el eco.

Pisa el pedal derecho y habla fuerte dentro de la caja de resonancia.

Figura 81: Propuesta de efectos e invención de nuevos elementos
(Molina y Molina, 2005b, p. 28)

Cualidades del sonido

Un fragmento musical puede caracterizarse según las cualidades del sonido:

 <p>Altura agudo-grave</p>	<p>Duración largo-corto</p> 	<p>Intensidad fuerte-piano</p> 
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inventa una historia

Utiliza las cualidades del sonido para caracterizar a los personajes y las situaciones.
Dibuja o nájrala en las seis viñetas.

1

2

3

4

5

6

Estudia su interpretación al piano en casa y apréndela de memoria para interpretarla delante de tus compañeros.

Figura 82: Ejercicio de invención de una historia con personajes y situaciones (Molina y Molina, 2005b, p. 29)

También encontramos la utilización de la improvisación en el acompañamiento de melodías. Tal y como podemos ver en la página 42 (figura 83), en primer lugar se trabajan los acordes de tónica, subdominante y dominante y la utilización de las digitaciones necesarias para enlazarlos. A continuación, observamos una serie de

realizaciones de diversos patrones de acompañamiento que el alumno debe practicar. Ya en último lugar se propone al alumno la creación de uno diferente.

Una vez que el alumno los domine, deberá descubrir la estructura armónica de la pieza, a través de la interpretación completa de la obra por parte del profesor, para después ser él mismo quien improvise el acompañamiento de la melodía utilizando el patrón rítmico que se encuentra escrito, o alguno inventado por él mismo.

A continuación mostramos las dos páginas en las que se detallan las actividades citadas:

Practicamos ahora otros nuevos patrones en el compás de $\frac{3}{4}$

Utilizaremos la siguiente disposición de las notas de cada acorde:



T S D

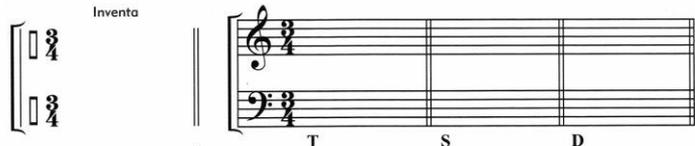
Ritmo **Patrones de acompañamiento**



T S D

T S D

Inventa



T S D

Figura 83: Acompañamiento de melodías
(Molina y Molina, 2005b, p. 42)

Noche de Paz

semifrase

semifrase

semifrase

Elige ahora otros villancicos y aprende a acompañarlos.
 Completa la estructura armónica:

Semifrase

T	T							
S		T						
					T	D	T	T

Figura 84: Acompañamiento de melodías
 (Molina y Molina, 2005b, p. 43)

En lo que se refiere a la improvisación de melodías en base a una estructura armónica concreta, mostramos dos ejemplos. El primero de ellos propone completar una melodía tomando como referencia la armonía indicada, para después inventar una entera (figura 85).

Completa

Inventa

Las melodías inventadas pueden ser acompañadas con patrones estudiados anteriormente a 1 ó 2 pianos.

Figura 85: Improvisación de melodías (Molina y Molina, 2005b, p. 66)

El segundo de los ejemplos que mostramos se centra en la interpretación de una pieza a cuatro manos en la que un alumno realiza la melodía duplicada y el otro el acompañamiento con las dos manos. Una vez que los alumnos controlen la obra, se insta a que improvisen alternando la canción entera, a modo de estribillo, con su nueva creación.

Cuatro Dinosaurios

Allegro
8^{va}

I *mf* Cua - tro di - no - sau - rios ves - ti - dos con fal - da cont.

II cont.

T D

Dar paso a improvisaciones de cada alumno alternando con la canción, que sirve de Estribillo.
En los compases 4 y 8 de cada frase es conveniente variar un poco el patrón.

Figura 86: Improvisación entre dos alumnos (Molina y Molina, 2005b, p. 67)

Como paso previo a este tipo de trabajos, el libro va intercalando poco a poco, pequeñas sugerencias de improvisaciones como las basadas en ostinatos rítmicos, o la improvisación sobre el acorde de Do mayor, que vemos en el siguiente ejemplo:

Acorde de Do M

Forma musical

Forma rondó: A - B - A - C - A - D - A...

A = estribillo
B, C, D... = improvisaciones de cada alumno

Durudú

Estribillo

Allegro

Piano
Voz

du du - ru du - ru dú du du - ru dú

Pitos

Pie

du du - ru du - ru - dú du du - ru - dú

Improvvisa 8 compases con el acorde de Do M y vuelve al Estribillo

Estrofa

cont.

Figura 87: Improvisación sobre el acorde de Do mayor (Molina y Molina, 2005b, p. 62)

La variedad de actividades propuestas y el trabajo creativo que se aborda, conforman un libro interesante para la clase colectiva. Recordemos que se incluyen tanto ejercicios interpretativos individuales y en conjunto, como ejercicios auditivos, de improvisación, de teoría (conocimiento de compositores y obras), así como de conocimiento de las características sonoras de otros instrumentos. Sin embargo, algunas de las tareas propuestas en improvisación y centradas en el dominio de estructuras armónicas no creemos que puedan ser fácilmente abordables por los niños más pequeños. Así pues, echamos en falta una mayor concreción de las actividades en función de la edad del alumno con el que se pretenden llevar a cabo.

4.1.2.11. Albarracín García, Cándida (2008). *Guía didáctica de piano colectivo*

Esta pequeña guía (apenas cincuenta y seis páginas, la mayor parte de ellas, con numerosos ejemplos), es el fruto de la autora tras años de experiencia docente. Justificando la necesidad de adaptar los cambios introducidos por la LOE en los contenidos y en el modelo de docencia, Cándida García nos presenta un material centrado casi exclusivamente en el dominio de los acordes.

Por consiguiente, uno de los principales objetivos es que el alumno alcance un buen dominio en la interpretación de los acordes triadas sobre los grados I, II, III, IV, V y VI. Con su realización a lo largo de todo el teclado, pretende que el alumno pierda el miedo a la amplitud de registros del piano, al mismo tiempo que se trabaja la igualdad en su ejecución y la correcta posición de la mano.

Tras toda una serie de ejercicios encaminados al citado desarrollo, se aspira a que el alumno sea capaz de improvisar diferentes secuencias armónicas, desarrollando así su imaginación sonora. De este modo se propone al alumno que comience con la realización de acordes con la m.d. y con la m.i. A modo de ejemplo, mostramos los relativos a la m.d. en la figura 88:

Formación de acordes con la mano derecha:



Guiamos al alumnado mediante diversas secuencias de acordes. De este modo, a un primer/a alumno/a le haremos formar acordes triadas, por ejemplo, con Do, Fa, Sol. A un segundo/a alumno/a con acordes que comiencen, por ejemplo, por las notas Do, Fa, La y así sucesivamente con el resto del alumnado.

Figura 88: Realización de acordes con la m.d. (Albarracín García, 2008, p. 11)

A continuación propone diferentes tipos de realización de los acordes: la ejecución simultánea de los acordes con ambas manos, en diferentes ritmos, alternando m.d. con m.i., etc. Mostramos a continuación el ejemplo en el que se realizan los acordes con ambas manos al mismo tiempo, y luego con diferentes ritmos:

Ambas manos:

A estos ejercicios le seguirán ejercicios similares pero esta vez con ambas manos de forma simultánea.



Una vez conseguida esta simultaneidad debemos hacer que alumno toque los acordes en distintos tiempos y con diversos ritmos.

Ejemplo de ritmo:



Figura 89: Realización de acordes con ambas manos
(Albarracín García, 2008, p. 13)

Después de haber experimentado con los acordes, la autora comienza el trabajo con los arpeggios, siguiendo el mismo tipo de secuenciación: primero la m.d., luego la m.i., a continuación ambas manos a la vez, ambas manos a la vez pero con diferente ritmo, alternancia de manos y ambas manos repitiendo octavas. A continuación ponemos de ejemplo los ejecutados con ambas manos, sin repetir la octava:

Arpeggios ejecutados con ambas manos sin repetir la octava a lo largo de toda la extensión del teclado.

Comenzando por la derecha:

Alternancia de manos

Piano

Comenzando por la izquierda:

Figura 90: Realización de arpeggios con ambas manos
(Albarracín García, 2008, p. 18)

Una vez superado todo, se propone la realización de los mismos ejercicios pero añadiendo diferentes dinámicas. En algunos casos se puede comenzar en piano hasta alcanzar un *forte* o a la inversa. Veamos un ejemplo de ello:

3)

Alternancia de manos

1
3
m.i. 5 idem..

Piano

f *p*

1 5
3 3
5 1
m.i. m.d

4)

Alternancia de manos

1 3 5
5 3 1

Piano

f *p*

1 3 5 5 3 1 1 3 5

Figura 91: Realización de acordes con diferentes dinámicas
(Albarracín García, 2008, p. 25)

Tras dominar las digitaciones de los acordes y las dificultades técnicas, la autora propone la utilización del pedal de resonancia, cambiándolo al pasar de una armonía a otra.

Después de realizar todos estos ejercicios, se sugieren una serie de melodías populares para ser acompañadas con los grados I, IV y V. Los pasos a seguir para ello comienzan con el canto de la melodía, la búsqueda de la notación de la misma y su escritura, para pasar finalmente a encontrar los acordes para poder acompañarla.

Así pues, este libro presenta una parte muy concreta del trabajo a realizar en la clase colectiva, que es la relativa a la realización de acordes y arpeggios en diversas formas hasta llegar a alcanzar un buen dominio de los mismos, improvisando así diferentes

secuencias armónicas. También se plantea el acompañamiento de melodías, analizando los acordes que mejor puedan emplearse en cada momento.

Desde el punto de vista de la improvisación, se hace una apuesta clara por el trabajo con elementos que luego nos servirán como material para poder improvisar. Aunque el libro no especifica el curso al que se dirige, la forma en la que trabaja con los acordes y arpeggios nos inclina a pensar como mínimo, en su realización a partir de un segundo curso de piano, si bien, algún ejercicio modificado podría ser introducido al final del primer curso. El trabajo planteado resulta enriquecedor y muy apropiado para los pianistas, puesto que les obliga a soltarse en el teclado y fijar su atención en lo que están haciendo y no en una partitura escrita ya previamente.

A pesar de que el trabajo ofrecido está cuidadosamente detallado paso a paso, sobre todo en lo que se refiere a los acordes y arpeggios, echamos en falta otro tipo de actividades que pueden formar parte de la clase colectiva. Asimismo, en lo que se refiere a la improvisación, también extrañamos la presencia de otro tipo de actividades que no se centren única y exclusivamente en el manejo de acordes, es decir, en el aspecto armónico de la música.

4.1.2.12. Maffiotte, Liliana (2009). *Piano Actual. Cuentos musicales para niños de 7 a 99 años*

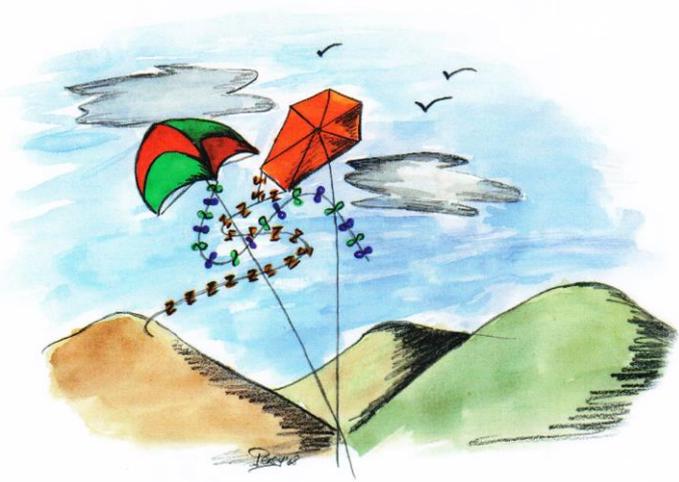
La autora de este libro, con amplia experiencia en el campo de la música contemporánea, nos presenta una creativa y original propuesta dentro de los métodos dedicados a los primeros años de la enseñanza pianística.

Utilizando exclusivamente recursos de la música contemporánea, el alumno podrá desarrollar su creatividad tomando como elemento generador el cuento. En la primera parte del libro se incluyen quince relatos breves, y en la segunda parte, pequeños ejercicios con los que practicar los recursos de la música contemporánea, con el fin de que el alumno se familiarice con ellos y pueda utilizarlos con soltura en el acompañamiento de cada relato.

Al lado de cada una de las frases de cada cuento aparece un pentagrama con los símbolos orientativos sobre los que los alumnos se basarán para acompañar el texto. Estos símbolos aparecen recogidos y explicados en un glosario incluido en una separata del libro.

Como podemos ver en el siguiente ejemplo, los relatos son cortos y, con ellos se pretende que los alumnos desarrollen su imaginación sonora:

9 Las cometas
Els estels
The kites



- Dos cometas vuelan.
- Dos estels voleien.
- Two kites are flying.

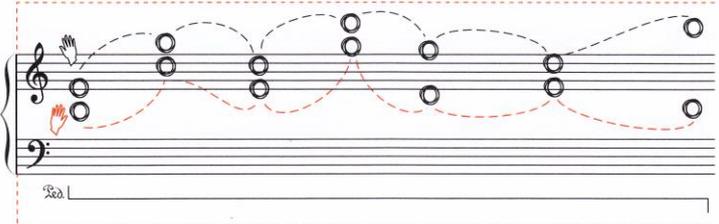


Figura 92: Cuento titulado Las cometas (Maffiotte, 2009, p. 24)

Se enredan.
S'enreden.
They get tangled up.

¿Se caen?
Caen?
Are they going to crash?

No, vuelven a volar.
No, tornen a voleiar.
No, they are flying again.

Figura 93: Cuento titulado Las cometas (Maffiotte, 2009, p. 25)

Como vemos en las figuras anteriores, el cuento está diseñado a base de *clusters*, cuya duración depende del símbolo indicado. Así, los *clusters* del primer sistema son de duración más larga que los del segundo, que a su vez, también son más largos que los del tercer sistema. Los dibujos de palmas de mano indican el movimiento que se produce entre ambas. Así, durante el primer sistema se utiliza un movimiento paralelo, pero durante el segundo se producen cruces de manos. Además, también se indica la mano que quiere que el alumno utilice. Si nos fijamos en el tercer pentagrama podemos ver que se alternan sucesivamente m.d. y m.i.

Cada *cluster* puede ser realizado por el intérprete con las notas que prefiera. No se pretende que se utilicen unas notas concretadas previamente, pero sí se tendrá en cuenta una zona o registro determinado en función de su posición. Tal y como vemos en el siguiente gráfico, la posición de las notas vendrá determinada por su ubicación dentro del teclado, de la siguiente forma:

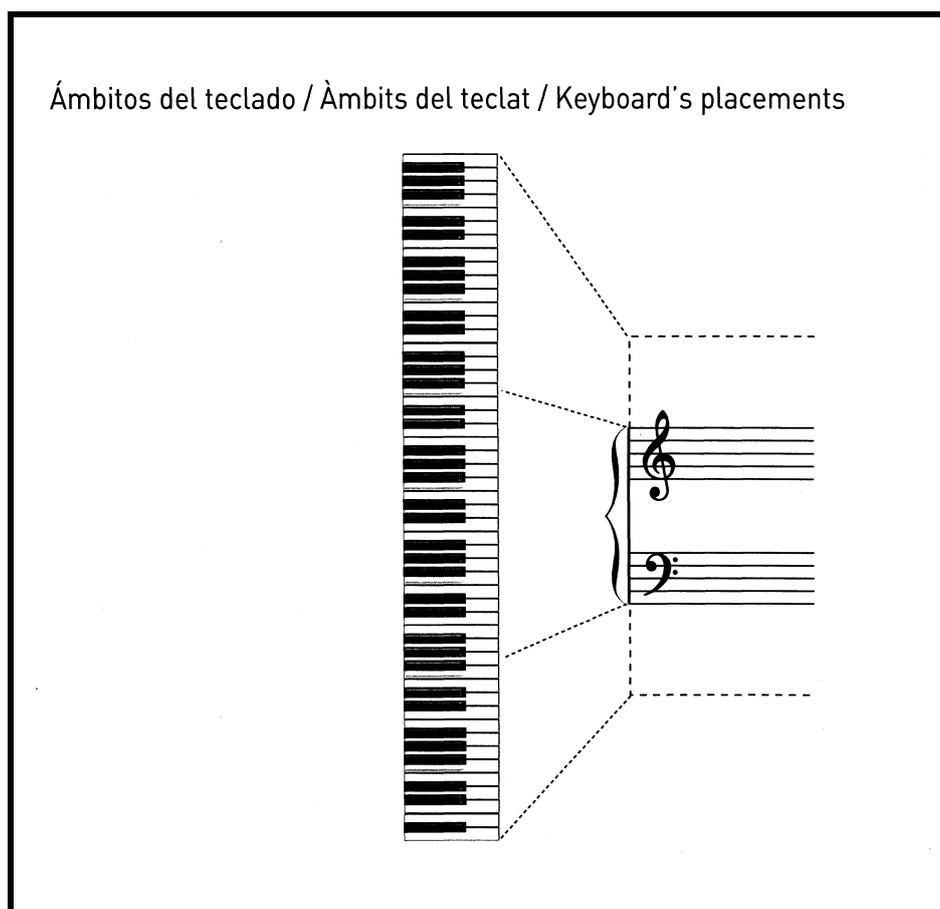


Figura 94: Àmbito del teclat (Maffiotte, 2009, p. 1 del glosario)

Además de *clusters* con cinco notas, como los del cuento incluido anteriormente, también se utilizan otros de seis a ocho notas, de antebrazo o de puños, en diferentes variantes. Igualmente, se utilizan notas libres o notas interpretadas con el filo de la mano. El libro se completa con un CD con grabaciones de los cuentos y la música, a modo de ejemplo.

El tipo de trabajo que se realiza en este libro nos parece muy enriquecedor para el alumno, no sólo por acercarle a la música contemporánea, sino también por utilizarla para que el alumno experimente al piano cuestiones de tipo técnico que se suelen posponer a cursos más avanzados. Así, el uso de *glissandi*, o *clusters* en los que se utiliza inevitablemente el peso del cuerpo de una forma muy evidente, acercan al alumno dichos conceptos de forma lúdica, evitando demasiadas explicaciones técnicas para su realización que pueden ser incluso perjudiciales en las primeras etapas de la enseñanza del piano.

No cabe de duda que ese trabajo representa una apuesta clara por la creatividad de los alumnos. Recordemos que además de interpretar los cuentos propuestos, también se les invita a crear los suyos propios. Además, la utilización de recursos propios de la música contemporánea fomenta su aprendizaje desde los comienzos de la enseñanza, con todos los beneficios que ello conlleva. Por otra parte, el elemento lúdico, asociado a la imaginación sonora para recrear la pequeña historia, hace de esta obra una acertada propuesta pedagógico-infantil, en todos sus aspectos. A pesar de que observamos que este libro no expone ninguna práctica improvisatoria como tal, sí que entendemos que, en parte, su esencia se encuentra presente de forma implícita a través de las actividades.

4.2. Métodos franceses

4.2.1. Le Carpentier, Adolphe (1956). *Método de Piano*

Este método, dedicado a la enseñanza de los niños, aglutina diferentes ejercicios de carácter técnico, mezclados con pequeñas obras musicales. Tras las explicaciones iniciales sobre las cuestiones básicas del lenguaje musical, se exponen una serie de ejercicios que comienzan con la posición fija de do. La metodología para la realización de estas primeras obras, así como de otras posteriores, consiste en la interpretación separada de cada mano, juntándolas posteriormente.

Con el objetivo de que el alumno lea con soltura las notas, tanto en clave de sol, como en clave de fa, se propone su interpretación, a manos separadas, nombrando en voz alta cada una de ellas.

La mayor parte de los ejercicios utilizan la posición fija, salvo casos puntuales, en los que se quiere enseñar al alumno a realizar movimientos de extensión de la mano. Entre las primeras obras ya encontramos pequeños ejercicios de escalas, casi todos ellos centrados en el movimiento paralelo entre ambas manos, así como arpeggios.

La obra se completa con más ejercicios de adiestramiento técnico, principalmente, en posición fija, así como obras a cuatro manos, ejercicios de paso de pulgar, escalas por terceras, sextas, octavas, además de escalas cromáticas.

Por último, en el libro se incorporan seis pequeños estudios, también de carácter técnico y arreglos de obras de compositores reconocidos como W. A. Mozart, L. V. Beethoven o R. Wagner.

Podríamos decir que el objetivo didáctico, marcado por el autor de este método, se centra casi exclusivamente en el dominio de la técnica. Si bien los ejercicios iniciales pueden ser beneficiosos para fortalecer la musculatura infantil, creemos que el libro adolece de un enfoque pedagógico bien definido. La razón es que el alumno en muy pocas lecciones deberá comenzar el estudio de escalas y arpegios que, dada su complejidad, no suponen un escalonamiento progresivo de las dificultades.

En lo que concierne a propuestas sobre improvisación, no encontramos ninguna, ni tampoco nada relacionado con el desarrollo de la creatividad en los más pequeños. Podemos así afirmar pues que el método se basa exclusivamente en la interpretación, sin incluir ningún tipo de actividad o recurso diferente.

4.2.2. Van de Velde, Ernest (1960). *Método Rosa*

La edición de 1960, del *Método Rosa*, compuesto para principiantes, se articula en torno a seis bloques claramente definidos. En cada uno de ellos el autor del libro propone una serie de ejercicios técnicos y obras en las que se aplican los problemas que se pretenden abordar.

En el primer bloque (Primer Grado), el trabajo se centra exclusivamente en ejercitar los cinco dedos de la mano en posición fija, o bien con la m.d. sola o bien con la m.i. Las posiciones escogidas son la de Do y Sol.

En el segundo bloque (Segundo Grado), comienza la interpretación con ambas manos, en las claves de sol y fa. Se siguen utilizando las posiciones anteriores y se añade el cambio de posición en una misma obra.

En el tercer bloque (Tercer Grado), las obras y ejercicios propuestos se complican cada vez más con el uso de alteraciones, silencios y puntillos. Además, se incorpora el

uso del intervalo de sexta en la posición en la que comienza la mano, iniciando así al alumno en los movimientos de extensión entre los dedos de la mano.

El cuarto bloque (Cuarto Grado), está dedicado principalmente al trabajo con las corcheas. No obstante también se incluyen ejercicios con notas tenidas, ligaduras, puntillos, compases más complejos como el 3/8 o 6/8, así como el paso del dedo por encima del pulgar.

El quinto bloque (Quinto Grado), se centra en el trabajo con los movimientos de extensión y aproximación de los dedos, además de contar con un apartado dedicado a las notas repetidas.

En el sexto bloque (Sexto Grado), se incorporan los matices en la interpretación de las piezas, así como la sustitución de dedo. Para acabar el libro, se añade una amplia colección de ejercicios de escalas, comenzando por el movimiento contrario.

A través de este resumen, comprobamos que todo el trabajo del método de Van de Velde se centra en ejercicios técnicos para el adiestramiento, como si se tratara de una gimnasia de los dedos, y en arreglos de canciones populares francesas. Una de las pocas sugerencias didácticas que aparecen en el libro recomienda primero el trabajo a manos separadas y después a manos juntas.

Salvo unas descripciones iniciales al comienzo del libro sobre los diferentes instrumentos antecesores del piano y las explicaciones sobre los nuevos elementos que se pretenden enseñar en cada bloque, no encontramos ninguna propuesta didáctica que incluya la improvisación. El método parte de la técnica, basándose en canciones familiares para los niños, con el único objetivo de conseguir destreza manual al piano.

Desde nuestro punto de vista, este enfoque nos parece insuficiente, puesto que el aprendizaje musical de todo alumno debería fusionar lo creativo con lo puramente técnico.

4.2.3. Joste, Martine; Guérin-Descouturelle, Valérie; Barkeshli, Pari; Chartreux, Annick. *Pianolude, Volume I* (2002). *Pianolude, Volume II* (2006)

Los dos volúmenes de este método de iniciación al piano, pretenden integrar la música contemporánea en la enseñanza tradicional del piano. De este modo, el aprendizaje convencional propuesto en la mayoría de los métodos se combina con propuestas de carácter lúdico y experimental, utilizando recursos propios del lenguaje contemporáneo.

El título escogido, *Pianolude*, simboliza el carácter lúdico del libro, resultado de la mezcla de las palabras juego y piano. El primer volumen se acompaña además de un CD, con ejemplos de las creaciones e improvisaciones de los mismos alumnos, así como de las interpretaciones propuestas en el mismo, tanto individuales como colectivas.

Las primeras páginas del primer tomo tienen como principal objetivo el que el alumno descubra por sí mismo las características sonoras del piano mediante la observación de sus elementos y la experimentación con los mismos; haciendo sonar el piano con los dedos o la mano, tocando directamente en las cuerdas, en la caja, haciendo *glissandi*, utilizando los pedales o escuchando la duración de extinción del sonido en el piano.

Se prosigue en esta introducción con la diferenciación entre graves y agudos, y ataque *forte* o *piano*, así como de otros términos e indicaciones elementales. Todo ello está acompañado de sugerentes ilustraciones, tal y como podemos observar en la figura 95.

Después, se proponen actividades como el juego con los grupos de dos y tres teclas negras a lo largo de todo el teclado en diferentes combinaciones: manos alternas o simultáneas, manos cruzadas, una mano por encima de la otra, sonidos cortos o largos, con o sin pedal, tocando *forte*, *piano*, etc.

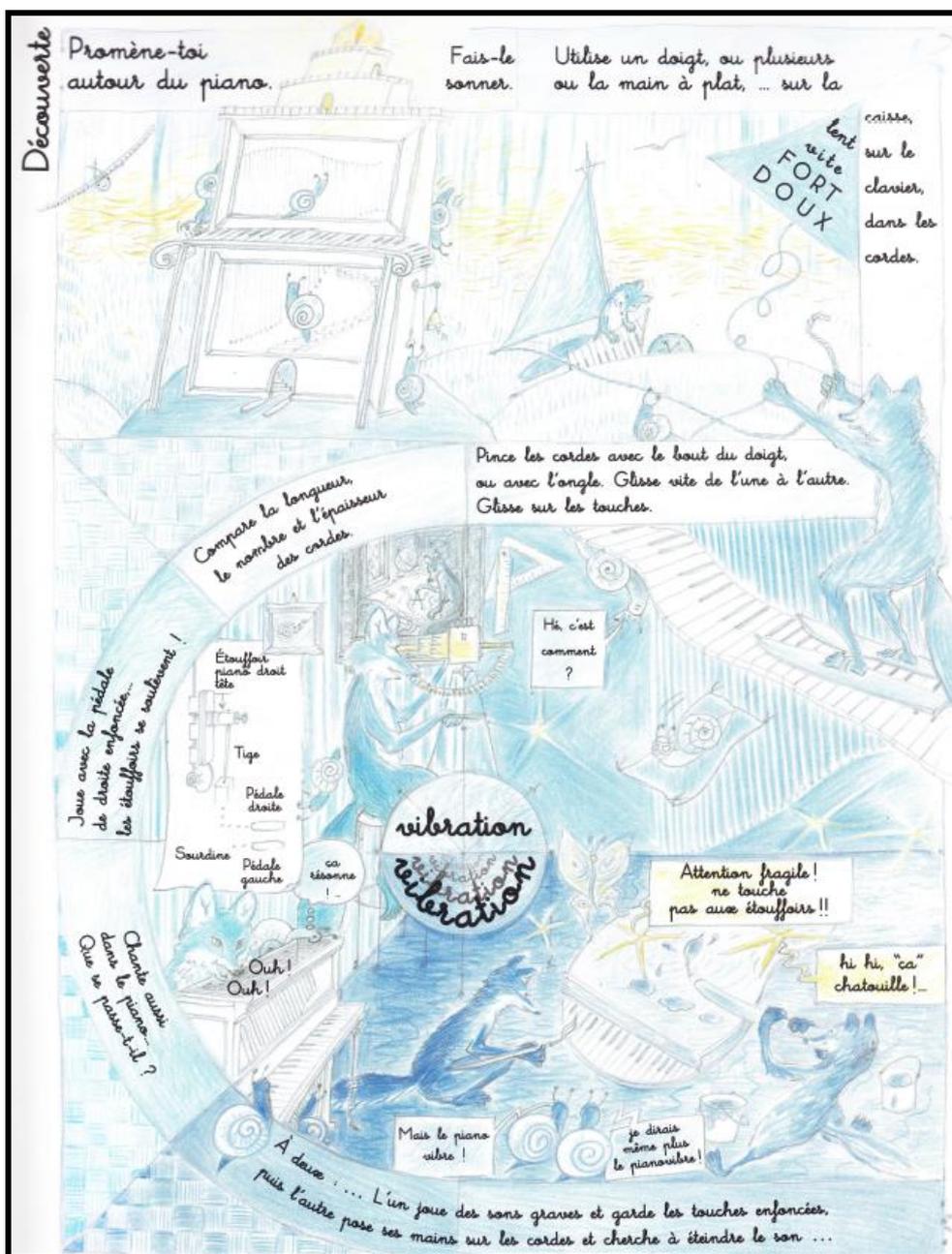


Figura 95: Exploración del teclado (Joste et al., 2002, p. 9)

Otro de los juegos consiste en que un alumno actúe de líder y otros dos o tres se dispongan cada uno en una parte del teclado. El líder propone la ejecución de una nota y el alumno que más rápido la toque, y alcance la puntuación de tres puntos pasará a ser el líder. Además se trabaja con: el juego con todos los Do y Fa del teclado, sacar de oído una canción conocida o inventar una música mezclando teclas negras y los Do y Fa utilizando los pedales.

El método también incluye partes explicativas de los elementos musicales que se utilizan, en los que se detalla la posición de las notas en el teclado.

Entre las primeras páginas encontramos ya el primer contacto con los *clusters*. Mediante un conjunto de elementos se propone al alumno la interpretación de una obra en torno a la temática del título sugerido: *En colère* (enojado). Como podemos observar se sugieren las notas do, re y mi, para la m.d. y do, si, y la, para la m.i., combinadas con diferentes tipos de duraciones del sonido, el *legato* y el uso del pedal:

Figura 96: *En colère*, ejemplo de obra con *clusters* (Joste et al, 2002, p. 17)

Mezcladas entre las variadas actividades de tipo creativo que se sugieren en el libro, encontramos piezas tradicionales para la iniciación instrumental, dedicadas a

familiarizar al alumno con elementos del lenguaje musical básicos como la medida de negras y blancas. La elección hecha para estas primeras obras es la de tocar una melodía entre ambas manos, evitando tocar simultáneamente, tal y como vemos a continuación:

Joue maintenant "Au clair de la lune".

Pour clarifier la lecture on regroupe les notes en mesures... ... séparées par des barres de mesure.

Sol

Figura 97: Melodía repartida entre ambas manos (Joste et al, 2002, p. 18)

Los autores eligen los dedos uno, dos y tres de cada mano para comenzar a tocar, evitando así el uso del cuarto y quinto dedos, que se añadirán progresivamente.

Para iniciar al alumno en la técnica de las notas dobles, las obras propuestas comienzan el trabajo mediante la interpretación de dos notas que comprenden un intervalo de quinta con los dedos 1 y 5, tal y como vemos en el siguiente ejemplo:

8vb

Figura 98: Obra con notas dobles en ámbito de quinta (Joste et al, 2002, p. 48)

Poco a poco se introducen el resto de dedos en diferentes combinaciones: dedos 1-4 y 2-5, dos notas a distancia de segunda, y por último acordes de tres notas. Veamos a continuación algunos ejemplos de ello:

Figura 99: *Comme un blues* (Joste et al, 2002, p. 64)

Figura 100: Obra con notas dobles a distancia de segunda (Joste et al, 2002, p. 64)

Por otra parte, el uso de alteraciones también es bastante frecuente, utilizando en algunas canciones la posición de la mano en la que los dedos más largos de la mano (dos, tres y cuatro) quedan por encima de las teclas negras y los dedos más cortos (uno y cinco) se sitúan sobre las teclas blancas. Recordemos que la posición resultante de la citada colocación es la considerada como la más natural conforme a la forma de teclado y mano, según F. Chopin.

El pedal también es incluido aunque de forma muy esencial. Además, es importante destacar que se alterna la proposición de piezas donde el alumno toca en la parte central del piano y otras en las que utiliza todo el registro. También se trabajan, de forma alterna, las melodías al unísono y por movimiento contrario.

En lo que se refiere a actividades de improvisación-creación, encontramos numerosas propuestas. Algunas de ellas proponen la creación de una obra en base a

materiales sonoros definidos con antelación. En el ejemplo siguiente, el alumno deberá combinar los elementos A, B, C, A', B' y C', según el orden que prefiera, acabando con uno de los elementos en *pianissimo*:

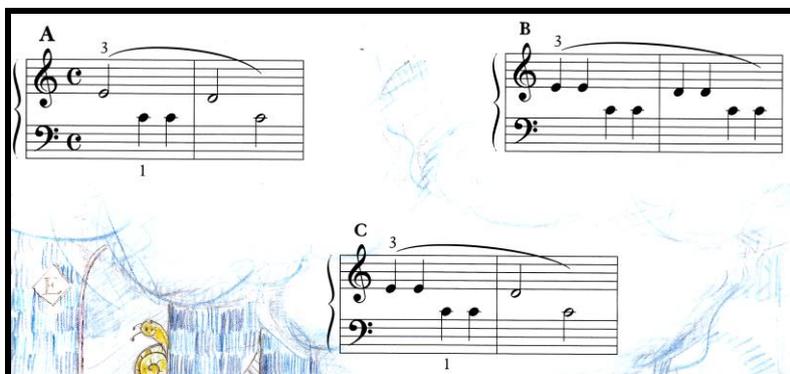


Figura 101: Fragmentos A, B y C (Joste et al, 2002, p. 22)

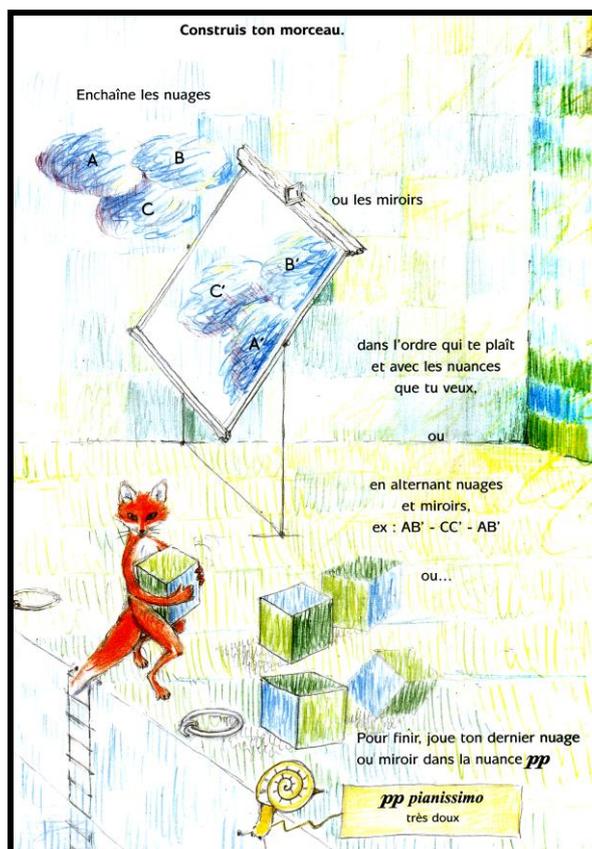


Figura 102: Obra para combinar fragmentos A, B y C (Joste et al, 2002, p. 23)

Otras propuestas indican diversos tipos de improvisaciones muy detalladas en su elaboración. Así, en el siguiente ejemplo se propone primero improvisar alternando los

acordes en la m.i. Después se improvisa con las notas indicadas una melodía en negras con ritmos variados, y por último, se improvisa melodía y acompañamiento con acordes a la vez.

Pistes d'improvisation B. Ratier

Jouer les deux accords de la dernière partie en alternance à la main gauche :



Improviser à la main droite des mélodies en ♩ puis avec des rythmes variés, sur les notes suivantes :



Pour finir l'improvisation, jouer les deux derniers accords à la main gauche, la main droite improvisant sur les mêmes notes que précédemment (excepté le fa#).



Terminer sur un *la*, précédé du *si*♭, comme dans la pièce originale.



Figura 103: Ejercicio de improvisación (Joste et al, 2006, p. 23)

Otra de las actividades sugiere una improvisación conjunta de dos pianistas. Uno interpreta un ostinato en la parte grave del piano y otro realiza una parte melódica en las notas agudas:

15 **Ostinato**

À deux sur les touches noires.

L'un répète, dans le grave, sans interruption une courte formule rythmique : c'est un ostinato.
Utiliser des clusters ou deux ou trois sons ensemble ou...

L'autre invente une mélodie dans l'aigu.

Il n'est pas indispensable de jouer rigoureusement ensemble.
Laisser aller sa fantaisie...

Penser à la pédale et aux nuances
Rit. p.
poco dim. //



Figura 104: Improvisación de dos pianistas con ostinato y melodía (Joste et al, 2002, p. 39)

También se trabaja la composición de obras en base a una obra pictórica o la invención de una música que refleje una determinada historia, lo que supone la creación en base a elementos extramusicales.

La manipulación, no sólo de las teclas del piano sino también de las cuerdas, la utilización de los armónicos por resonancia, o la preparación de un piano, son recursos utilizados en muchas de las actividades. Ello indica claramente la importancia concedida a la música contemporánea en el método.

También se concede bastante relevancia a la interpretación grupal, no limitándose únicamente a la interpretación a cuatro manos, sino que se utilizan tres, e incluso cuatro pianistas para muchas de las obras de conjunto.

Desde nuestro punto de vista, el método representa una de las aportaciones más claras a la inclusión de la música contemporánea en la iniciación al piano. La forma de aproximación al piano que combina diferentes grafías y el pedal desde los comienzos, y la creatividad que se fomenta en todas las actividades, favorecen ampliamente los primeros pasos de un alumno al piano.

En lo que se refiere a improvisación, los dos volúmenes proponen constantemente actividades directa o indirectamente relacionadas con su práctica. Dicho trabajo se basa principalmente en la utilización de determinados recursos propuestos por los autores; acordes, *clusters* con determinadas notas, partes melódicas según escalas, acompañamientos, diferentes ritmos, intervalos, etc.

Así pues, creemos pues que *Pianolude* es un método muy completo y que su metodología de trabajo con los alumnos fomenta la curiosidad y la creatividad, tan usuales en los niños de las edades a las que van dirigidos los dos volúmenes.

4.2.4. Hervé, Charles y Pouillard, Jacqueline (2007). *Méthode de piano. Débutants*

Los autores de este método tienen una amplia colección dedicada a la enseñanza del piano orientada a los niños. Libros como *De Bach à nos jours, 33 Études, Doigté des*

Gammes et des Arpèges o Piano Technic, entre otros, completan una lista bastante amplia de las Ediciones Henry Lemoine.

El libro que ahora nos ocupa, tiene su traducción a otros idiomas, entre ellos el español, en el libro denominado *Mi primer Año de Piano*. Para su análisis, hemos preferido tomar como referencia el redactado en francés.

En el prefacio del método se exponen los objetivos principales que los autores pretenden conseguir, que son: desarrollar su sensibilidad auditiva, cuidar la técnica pianística y adquirir hábitos de concentración adecuados.

Articulado en siete capítulos distintos, el método comienza con explicaciones sobre cómo sentarse al piano, qué posición del cuerpo adoptar y cómo se debe colocar la mano correctamente, además de la digitación correspondiente a cada dedo. Todo ello, ilustrado con atractivos dibujos.

En el capítulo I se aborda el ataque *legato*, *non legato* y se propone la realización de melodías entre ambas manos con dos, tres y cuatro dedos. La digitación escogida para estas primeras melodías puede ser 1-2-3 o 2-3-4, dependiendo de la estabilidad que pueda alcanzar la mano con una u otra opción.

En el segundo capítulo se continua con el ataque *legato*, practicando con manos separadas y se comienza con las manos juntas, en la posición de Do y Sol. Además se inicia el trabajo de los matices, el fraseo y los cambios de registro.

En el tercer capítulo se trabaja la independencia de manos, los acordes, las alteraciones y se comienza a utilizar el cruce de las manos.

En el cuarto capítulo, encontramos el estudio del paso del pulgar, la introducción de las corcheas en los ritmos utilizados y los cambios de posición.

En el capítulo V, se abordan obras con las tonalidades de Sol mayor, Re mayor, y La mayor, el uso de cromatismos y la realización de acordes arpegiados, en estado fundamental y sus diferentes inversiones.

En el capítulo VI se emplean obras con las escalas relativas menores de Do mayor, Sol mayor y Fa mayor. También se introduce el uso del pedal, la síncopa, los tresillos, las semicorcheas y las octavas.

Por último, en el capítulo VII, se incluye una colección de estudios y piezas de diferentes compositores reconocidos, entre las que se encuentran también obras para la interpretación a cuatro manos.

Este método opta por una graduación progresiva de las piezas a interpretar. Las ilustraciones que acompañan al libro son muy sugerentes y hacen más apetecible el estudio para los más pequeños. Las explicaciones sobre cómo realizar las piezas son constantes y muy detalladas. Asimismo se exponen gran variedad elementos que hacen de este libro un material bastante completo.

No obstante, entre todas las obras, echamos en falta actividades y propuestas de tipo creativo, así como algún material relativo a la improvisación, que completaría el libro de una forma mucho más global.

4.3. Métodos alemanes

4.3.1. Beyer, Ferdinand (1919). *Escuela Preparatoria del Piano op. 101*

Este método representa la obra de referencia del compositor alemán Ferdinand Beyer. Surge de una necesidad notoria de ofrecer este tipo de materiales pedagógico-infantiles. Se divide en dos partes y consta de un total de 106 ejercicios simples, ordenados de forma gradual, para ser llevados a cabo durante el primer y tal vez, segundo año del aprendizaje instrumental de los alumnos.

Tal y como el mismo autor señala en el prefacio, la obra está destinada a iniciar, de la manera más fácil, a los alumnos más pequeños en el bello arte de tocar el piano. Además, señala que este método de instrucción puede ser de utilidad a los padres para guiar a sus hijos hasta que reciban una instrucción reglada de manos de un profesor especializado.

La primera parte comienza con explicaciones teóricas sobre los nombres de las notas, su posición, funcionamiento de las alteraciones, etc. Además se incluyen dibujos en los que se indica la posición de la mano deseada y cómo mover los dedos y la mano. Los ejercicios, propiamente dichos, comienzan con el trabajo de cada mano por separado, para pasar progresivamente al trabajo conjunto de ambas manos. Los ejercicios se completan con obras acompañadas por el profesor y obras a cuatro manos. Las posiciones empleadas son sobre todo las de Do y Sol.

En la segunda parte, se llevan a cabo ejercicios cada vez más complejos, en los que se incluyen el paso del pulgar por debajo de otros dedos y de otros dedos por encima de él, notas dobles, tresillos, etc. También se dedica un apartado bastante importante a las escalas, comenzando desde la de Do mayor, Sol mayor, Re mayor, etc.

Como podemos comprobar, todo el trabajo se orienta a adquirir independencia y fuerza en los dedos. No encontramos ningún objetivo didáctico más allá de éste. Tampoco ninguna actividad relacionada con la improvisación.

4.3.2. Molsen, Uli (1983). *Klavier-Boutique*

Profesor de piano en la Hochschule für Musik de Stuttgart durante muchos años, Uli Molsen posee una amplia bibliografía que incluye obras de referencia como *Curso de Digitación* (Molsen, 1987) o *Curso de Pedalización* (Molsen, 1990), ambos editados por Real Musical.

Las piezas contenidas en el libro son de diversa procedencia. Podemos encontrar obras musicales desde autores barrocos como J. S. Bach hasta el más moderno I. Stravinski. También contiene blues y piezas compuestas por los propios niños, así como material para realizar algunas improvisaciones.

Orientado a la enseñanza de niños a partir de ocho años de edad, el libro comienza con pequeñas melodías que el alumno interpreta entre ambas manos. Después se introduce poco a poco la interpretación con ambas manos de sencillas canciones. En algunas ocasiones utiliza el movimiento paralelo y en otras el contrario entre ambas

manos. Al mismo tiempo, introduce los dos tipos de ataques principales: *staccato* y *legato*, así como dinámicas e indicaciones para comenzar a utilizar el pedal.

En lo que se refiere a la improvisación, el libro introduce un pequeño apartado de acercamiento que comprende fundamentalmente el acompañamiento de melodías mediante los acordes de tónica, subdominante y dominante, con diferentes tipos de fórmulas rítmicas para los acompañamientos. Al mismo tiempo, se estimula la creación de melodías por parte del alumno y su acompañamiento. En el siguiente ejemplo observamos una propuesta de diferentes tipos de acompañamientos para una misma melodía:

z. B. im Dreiertakt: *oder*

z. B. im Vierertakt:

Hierzu ein Beispiel:

Erfinde selbst weitere Figuren. Sie müssen zum Takt und zur Art der Melodie passen.

The image shows musical notation for piano accompaniment. It includes two examples of accompaniment patterns in 3/4 and 4/4 time signatures, and a larger example showing a melody and accompaniment in 3/4 time. The text encourages the student to create their own figures that fit the rhythm and style of the melody.

Figura 105: Acompañamientos a una misma melodía (Molsen, 1983, p. 46)

Desde nuestro punto de vista, el libro no se aleja mucho de la tradicional recolección de piezas de muchos de los métodos tradicionales, si bien, el apartado dedicado a la improvisación y a la creación supone un distanciamiento y un cambio de perspectiva frente a los anteriores. Aun así, el trabajo de improvisación se centra fundamentalmente en la armonía, dejando al margen cualquier otro tipo de improvisación no relacionada con ella.

4.3.3. Emonts, Fritz (1992). *Método Europeo de piano*

El *Método Europeo de Piano*, compuesto por tres volúmenes, fue creado por el pianista y pedagogo, Fritz Emonts. El primero de sus volúmenes, editado en Mainz en 1992, es el que da comienzo a la iniciación de los alumnos en el teclado. En la introducción al mismo, realizada por Rosa María Kucharski, se realiza una importante observación: “Es el profesor original e imaginativo, quien, por la fuerza de su convicción, hará pasar a la enseñanza que imparte todo lo que un método de piano no puede dar”.

En este sentido, Fritz Emonts, apoya estas palabras, en la entrevista que se incluye en el mismo libro, dando respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué papel juega en realidad un método de piano en la enseñanza? ¿No se exagera por lo general su importancia? Soy de la opinión que en primer plano está siempre el profesor. Un profesor cualificado es capaz de trabajar sin método de piano y de extraer de cualquier método lo que le interesa. Un mal profesor, por el contrario, tampoco consigue mucho aunque cuente con un método reconocido. Lo decisivo es siempre la actitud pedagógica y la fantasía del profesor, así como también su capacidad de motivar adecuadamente al alumno (p. 8, introducción).

De todo lo anterior podemos sacar una conclusión bastante contundente, y es que, la metodología usada por cada profesor se considera más importante que el método usado. Este reconocimiento supone un avance considerable en la pedagogía del piano.

El hecho mismo de incluir esas palabras en el prólogo de un libro demuestra la relevancia que se le da a este aspecto, en contraste con otros métodos en los que no se cita dicha consideración.

En cuanto a su presentación, el *Método Europeo de Piano* es quizás uno de los que mejores ilustraciones contiene. Son constantes los dibujos infantiles que se encuentran entre sus páginas. Realizados por Andrea Hayer, constituyen un atractivo muy particular para los niños más pequeños.

Entre sus composiciones encontramos melodías de todos los países de Europa. Esta elección no es fortuita, sino que su autor manifiesta su inclinación hacia la variedad de las mismas para lograr un enriquecimiento musical mayor del que se produciría si únicamente se utilizaran melodías propias de cada nación. Es por ello que el método se titula Europeo, con el ánimo también de contribuir así a la Unión de los Países Europeos (UE).

Además, Fritz Emonts defiende el uso de melodías de diversos estilos, pop, jazz, etc., por considerarlas útiles en el trabajo con los niños.

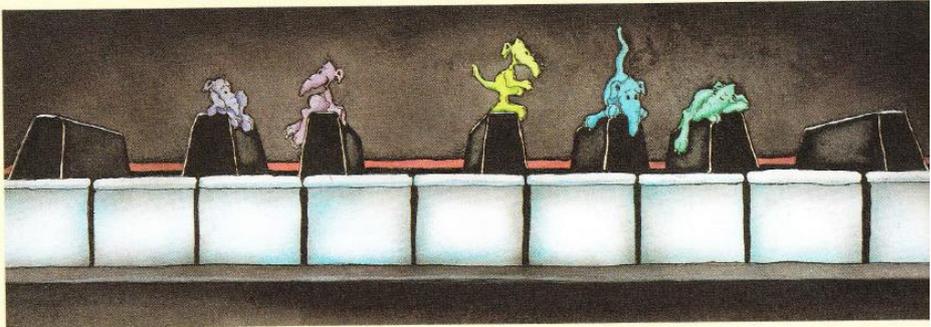
El libro se estructura en torno a las siguientes unidades:

1. Tocar con las teclas negras:

El alumno comienza su aproximación mediante las teclas negras del piano. Se le proporciona el material con el que va a trabajar y se proponen diversas variantes: desde tocar con *clusters* en un primer momento, después con los dedos, con diversos ritmos, o diversas octavas. La idea consiste en que no sea necesario que el alumno sepa leer lo que está escrito, sino más bien que experimente de oído lo que el profesor le sugiere.

A continuación, podemos observar la forma en la que propone este primer contacto con el instrumento:

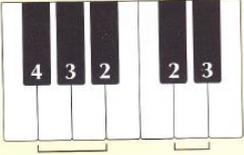
2 + 3 = 5





3 2 2 3 4

oder
or
ou



4 3 2 2 3

1. Cluster

3 a 

b 

c 

Erfinde rhythmische Varianten.

2. Einzeltöne / Single Notes / Notes simples

a 

b 

c 

Try to invent rhythmic variations.

Essaie de trouver des variantes rythmiques.

10

Figura 106: Primer contacto con el instrumento (Emonts, 1992, p. 10)

Inmediatamente después comienza a trabajar ya la interpretación a cuatro manos. Como podemos ver a continuación, el alumno sigue utilizando el material anterior, es decir, *clusters* en teclas negras:

Stücke für zwei Spieler
 Pieces for Two Players • Pièces à jouer à deux

Jumbo tanzt Walzer Jumbo Dances a Waltz Jumbo danse une valse

Primo

Secondo

© B. Schott's Söhne, Mainz, 1992

11

Figura 107: Obra a cuatro manos con *clusters* en teclas negras (Emonts, 1992, p. 11)

También, en esta primera parte del libro, se propone la invención de melodías con las cinco notas de las teclas negras, fomentando así la creatividad. Por otra parte, se combinan las teclas negras con las blancas, proponiendo también la invención de una

melodía propia. Se introduce ya el uso del pedal, aunque sea a un nivel básico, tal y como podemos ver a continuación:

3 Weiße und 3 Schwarze

3 White and 3 Black Keys
3 touches blanches et 3 touches noires




Über die ganze Klaviatur,
in Clustern und in Einzeltönen
(Ganztonleiter)

Across the whole keyboard,
with clusters and with single notes
(whole-tone scale)

D'un côté à l'autre du clavier entier,
avec des clusters et des notes
simples (gamme entière)

Melodie und Klang

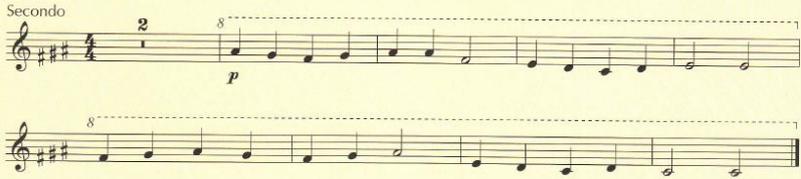
Melody and Sound

Mélodie et sonorité

Primo



Secondo



© B. Schott's Söhne, Mainz, 1992

Erfinde eine eigene Melodie.

Try to invent your own melody.

Essaie de trouver ta propre mélodie.

16

Figura 108: Invención de melodía en teclas negras y acompañamiento con ostinato en teclas negras y blancas (Emonts, 1992, p. 16)

En resumen, podemos decir que los primeros contactos sugeridos en este método, representan una apuesta clara por introducir el juego y la creatividad a través de las teclas negras del teclado, abarcando toda la amplitud del teclado y utilizando *clusters* o los dedos indistintamente, según las características de cada alumno.

2. Toca de oído:

En este apartado se propone tocar de oído melodías conocidas por el alumno, sin la ayuda de ninguna notación. Según palabras del mismo autor: “La progresión que se produce desde que se escucha y canta una canción, hasta que se toca, es la base para que se desarrolle el oído y la musicalidad. Cuando se utiliza un instrumento, siempre se debe intentar repetir lo que se ha escuchado” (prefacio). Esta práctica fomenta también el desarrollo de la memoria del alumno y fomenta la escucha activa.

Además, se pretende que el alumno realice un acompañamiento muy fácil para las diversas melodías. Se propone en primer lugar que acompañe con la m.d., para después tocar la melodía en la m.i. y acompañar con la m.d. En la siguiente figura vemos un ejemplo de ello:

Ist ein Mann in' Brunn' gefallen

12

12

Figura 109: Acompañamiento de melodía en m.i. y m.d. (Emonts, 1992, p. 27)

3. Tocar a partir de un texto:

A partir de la página treinta del libro, comienza el aprendizaje de la notación musical. Se comienza tocando únicamente con los dedos 1, 2 y 3, para pasar después a tocar con los cinco dedos. La progresión seguida es la siguiente: interpretar una melodía, repartida entre ambas manos e introducir poco a poco la realización conjunta de las mismas. El autor se decanta por el movimiento contrario frente al paralelo en la interpretación conjunta de las dos manos, lo cual desde nuestro punto de vista resulta un acierto, por ser el movimiento más fácil para comenzar debido a la simetría de nuestro cuerpo.

Dentro de esta parte, encontramos una propuesta muy interesante para fomentar la creatividad de los alumnos. Se proponen obras incompletas, que deben ser terminadas,

de acuerdo a las pistas que se proporcionan (en este caso, movimiento contrario de la m.i. o m.d.):

Figura 110: Obra para completar (Emonts, 1992, p. 32)

Veamos a continuación la figura 111:

Figura 111: Transporte de pieza de Do mayor a Do menor (Emonts, 1992, p. 58)

En ella se sugiere la realización de la misma pieza, primero en modo mayor y después en modo menor, tal y como hemos podido comprobar.

También se trabaja la articulación *legato-staccato*. Una de las actividades propuestas al respecto consiste en que el alumno averigüe a qué canciones les conviene más el toque *legato* y a cuales el *staccato*.

En resumen podemos decir que el *Método Europeo de Piano* inicia al alumno desde una perspectiva novedosa, como es la de utilizar sólo las teclas negras del teclado, y en sus diferentes registros, jugando con las teclas como si de un juego se tratara. Este tipo de acercamiento, desde nuestro punto de vista, es acertado, puesto que incluye el juego dentro de la enseñanza, no bloqueando al alumno en las primeras clases con cuestiones sobre cómo debe colocar la mano o los dedos.

Por otra parte el tocar de oído fomenta la escucha activa y contribuye a trabajar con el alumno la educación auditiva, tan descuidada en las clases de instrumento durante muchos años.

En lo que se refiere a actividades creativas, encontramos algunas como la creación de melodías, el acompañamiento a las mismas, completar una canción en base a frases de pregunta y respuesta o escribir música. Además, las primeras actividades que se centran en el juego con teclas negras tienen un marcado carácter de improvisación.

El método tiene actividades que consideramos muy beneficiosas y adecuadas, como el juego con las teclas negras y las canciones para tocar de oído. No obstante, aparte de esas actividades y de alguna otra más, el método nos presenta la tradicional recopilación de obras de diferentes autores, como en muchos de los métodos tradicionales, sin ningún tipo de conexión u orden entre ellas.

Para finalizar, me gustaría señalar otra de las frases del autor incluidas en el libro que, desde nuestro punto de vista, refleja muy bien, el cambio en la pedagogía del piano que ha tenido lugar paulatinamente: “no existe, ni existirá, un método ideal de piano. Existen infinitas formas de realizar un curso de piano con fantasía y dirigido individualmente a cada alumno. Es imposible que un método abarque en 80 o 90 páginas todas esas posibilidades” (p. 8, separata).

4.3.4. Ehrenpreis, Claudia Y Wohlwender, Ulrike (1995). *1 2 3 Klavier. Klavierschule für 2-8 hände. Heft I*

Este método aborda la iniciación pianística intentando integrar el desarrollo creativo en el proceso de aprendizaje de cada alumno de una forma lúdica. Las actividades que se presentan son muy variadas, pero comprenden fundamentalmente las siguientes:

- Representación de sonidos de animales o personajes
- Representación de fenómenos atmosféricos a partir de dibujos
- Interpretación de obras
- Completar obras
- Sacar canciones de oído
- Acompañar obras con diferentes acompañamientos
- Hacer variaciones rítmicas sobre una melodía

Las teclas negras y blancas son utilizadas indistintamente, desde el principio, tanto en las representaciones de animales, fenómenos atmosféricos y personajes, como en las obras. También el pedal comienza a ser utilizado desde los primeros momentos.

El conjunto de obras propuestas para su interpretación están ordenadas de menor a mayor dificultad y, mientras los primeros contactos tienen lugar mediante el ritmo, poco a poco se incorporan las notas. Hemos de destacar que la realización conjunta de ambas manos utiliza preferentemente el movimiento contrario.

Una actividad interesante es la siguiente:

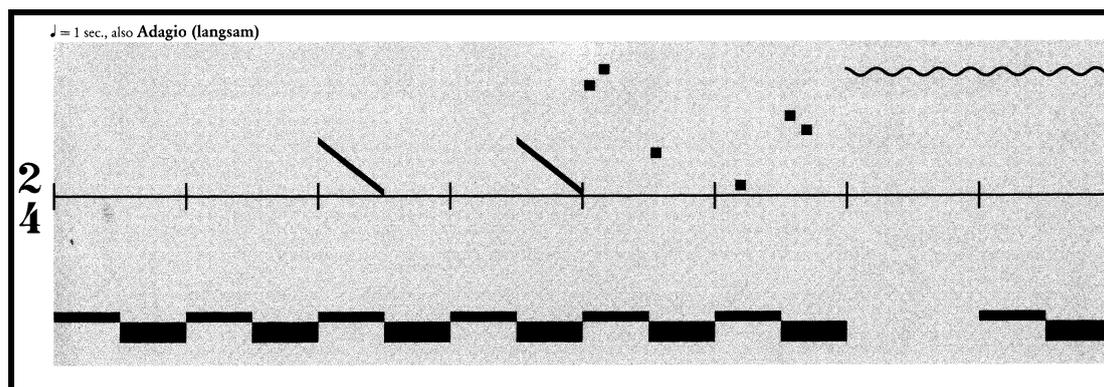


Figura 112: Partitura en base a signos (Ehrenpreis y Wohlwender, 1995, p. 47)

Tal y como hemos podido ver, en ella se sugiere la interpretación de una partitura en base a diferentes signos.

El planteamiento del libro nos parece muy adecuado, puesto que introduce actividades de tipo creativo e incluye como recurso pedagógico el juego. La progresiva aparición de pequeñas obras para interpretar también está diseñada con bastante acierto, sin limitarse a trabajar sólo con las teclas blancas o sin el pedal.

Si nos centramos en la improvisación, actividades como la de la figura anterior y la de representación de personajes, animales o fenómenos atmosféricos, representan uno de los acercamientos más evidentes, junto con la realización de acompañamientos diferentes a una melodía o las variaciones sobre la misma.

4.4. Métodos húngaros

4.4.1. Bartók, Béla (1987). *Mikrokosmos. Volume 1*

Según las declaraciones que Béla Bartók hizo en 1945 a una Radio de Nueva York:

El *Mikrokosmos* es un ciclo de 153 piezas para piano escritas con una finalidad didáctica. Esto quiere decir que se empieza con las obras más fáciles y se continúa en orden progresivo con las más difíciles. Y *Mikrokosmos* puede ser interpretada como una serie de piezas de estilos diferentes que representan un pequeño mundo. También se pueden entender como el mundo de los pequeños, de los niños (en prólogo).

Así pues, el objetivo principal de esta colección, repartida en seis volúmenes diferentes, es el de iniciar a los alumnos más pequeños en el piano.

Su origen surge a través de la demanda de su hijo Peter por iniciarse en el piano. Según él mismo relata, su padre accedió a enseñarle y para ello iba escribiendo, lección a lección, pequeñas obras con las que desarrollar el entrenamiento de los dedos.

Alejado de los métodos de las escuelas pianísticas, en las que se realizan explicaciones técnicas o teóricas, el *Mikrokosmos* pretende ofrecer una serie de piezas, con diferentes problemas técnicos, que pueden ser interpretadas en el orden que el profesor considere más oportuno.

Otro punto importante del método que Bartók utilizaba para enseñar a su hijo reside en el canto. Según Peter, antes de empezar a tocar, se pasó bastante tiempo cantando.

De acuerdo con las afirmaciones de Bartók, los ejercicios planteados en los volúmenes 1 a 3, podrían ser llevados a cabo durante el primer y segundo curso de enseñanza. Además, en algunos números se incluyen obras a cuatro manos, cuya práctica es considerada esencial por el autor, desde los inicios de la enseñanza.

Muchas de las piezas incluidas se encuentran relacionadas entre sí. Así, al lado de cada número de obra podemos encontrar la referencia a otra pieza que tiene dificultades técnicas que se pueden aplicar a la misma. En las dos figuras siguientes vemos un ejemplo de ello:

Canon at the Octave
 Canon à l'octave
 Oktavkanon
 Kánon oktávában

♩ = 112
 5
 28^{1)*} *p*

1) cf. No. 7 [30 sec.]

Figura 113: Canon a la octava (Bartók, 1987, p. 26)

Dotted Notes
 Notes pointées
 Punktierte Noten
 Kóta ponttal

♩ = 112
 5

7¹⁾

1) cf. No. 28 [30 sec.]

Figura 114: Melodía al unísono (Bartók, 1987, p. 15)

Estas dos obras comparten una misma melodía, tratada de forma diferente. En el primer ejemplo se utiliza el canon, mientras en la segunda, el movimiento paralelo de la melodía al unísono. En ellas también podemos observar uno de los rasgos que definen el conjunto de su obra, que es la utilización de una posición fija. Aunque no todas las piezas se basan en ella, sí que podemos decir que su preferencia queda definida de forma bastante clara a lo largo de los diferentes volúmenes.

En cuanto al tipo de melodías, Bartók utiliza gran variedad de ellas, siendo las texturas contrapuntísticas, una preferencia evidente. Obras con forma de canon, movimientos paralelos o simétricos de las voces, uso de síncopas, y el uso de modos frigios o dóricos conforman las piezas incluidas en este primer volumen.

A pesar de que no encontramos ninguna referencia a actividades relacionadas con la improvisación, consideramos que este volumen, en concreto, ofrece al alumno que se inicia en el piano ejercicios para la independencia de los dedos de gran valor. Recordemos que este libro ha sido, y sigue siendo obra de referencia en los conservatorios españoles desde hace ya bastante tiempo.

4.4.2. Kurtág, György (1979a, b, c y d; 1997a y b; 2003 y 2010). *Játékok*

La obra de György Kurtág representa una de las contribuciones más originales del compositor a la literatura pianística. Formada por pequeñas piezas inspiradas en la idea del juego, los *Játékok*¹⁰ se distribuyen hasta el momento en ocho volúmenes.

Los cuatro primeros volúmenes, editados en 1979, aglutinan obras compuestas entre los años 1973 y 1975. El quinto y sexto volumen fueron publicados en el año 1997. El séptimo en el año 2003 y el último en el 2010.

Su composición se inicia a comienzos de los años setenta, con la idea de tratar de explotar el piano como un juguete en el que los niños desarrollen su imaginación. Según el mismo autor relata en el prólogo del libro:

¹⁰ La traducción de *Játékok* al español es juegos.

La idea de componer *Játékok* me vino sugerida por niños que tocaban espontáneamente, niños para los que el piano sigue siendo un juguete. Experimentan con él, lo acarician, se lanzan sobre él y pasan sus dedos. Amontonan sonidos aparentemente desconectados y, si esto consigue despertar su instinto musical, buscan conscientemente algunas de las armonías surgidas por casualidad y tratan de repetir las. Esta serie no pretende por tanto, enseñar, ni se trata simplemente de una colección de piezas. Su función es posiblemente la de experimentar, pero no la de aprender a tocar el piano (prólogo).

A pesar de que Kurtág manifiesta explícitamente que los *Játékok* no conforman ningún método, tal y como comprobamos en la cita anterior, el valor que supone la aparición de estas piezas en el mundo pedagógico es de especial importancia. Por una parte, introducen la posibilidad de tocar por todo el teclado ya desde el primer momento que el alumno se acerca al instrumento, a diferencia de los métodos de iniciación tradicionales, y por otra parte, se introduce el uso de *clusters*, *glissandi* y otros efectos más propios de la música contemporánea, que normalmente suelen ser enseñados cuando el alumno ya tiene una cierta soltura técnica en el piano.

Concebidas como piezas de corta duración, los *Játékok* no siguen ningún orden fijo de dificultad. Así, podemos encontrar piezas más o menos difíciles mezcladas, sin ningún orden preestablecido. En ellas Kurtág combina la notación tradicional con la suya propia, que se encuentra detallada mediante una guía que se incluye con cada uno de los volúmenes.

Desde el punto de vista corporal, los *Játékok* introducen una novedad con respecto a los métodos clásicos, incluyendo la movilidad de los músculos de los hombros desde el principio. Y ello supone ventajas, puesto que el alumno puede aprender a utilizar esa parte de su cuerpo y a controlarla, evitando posturas y tensiones indeseables y perjudiciales para una interpretación fluida.

El carácter abierto e indeterminado de muchas de las piezas de los *Játékok* animan a los alumnos a improvisar. Según palabras del mismo Kurtág, “Debemos valernos de todo lo que sabemos y recordar la declamación libre, la música folklórica, el parlando-rubato, el canto gregoriano y toda la práctica musical improvisatoria de cualquier momento histórico” (prólogo).

A veces, incluso una misma pieza tiene dos versiones diferentes. Una primera versión que es menos determinada y una segunda más cerrada. Un ejemplo de ello es el *Perpetuum mobile* que podemos ver en la figura 115.

El do central (C1), señalado al inicio sirve de referencia para iniciar la pieza. Sin embargo, la elección de la amplitud de cada onda, y por lo tanto, las notas que se utilizarán, se encuentran a merced de cada intérprete en concreto.

En una versión posterior (figura 116), podemos ver que la misma pieza es concretada con más precisión. Así, podemos observar el mismo fragmento pero con la diferencia de que la amplitud de la onda se encuentra especificada por las notas a las que tiene que alcanzar, mediante letras que indican la posición de la onda dentro del teclado.

A continuación podemos ver las dos versiones de *Perpetuum mobile*:

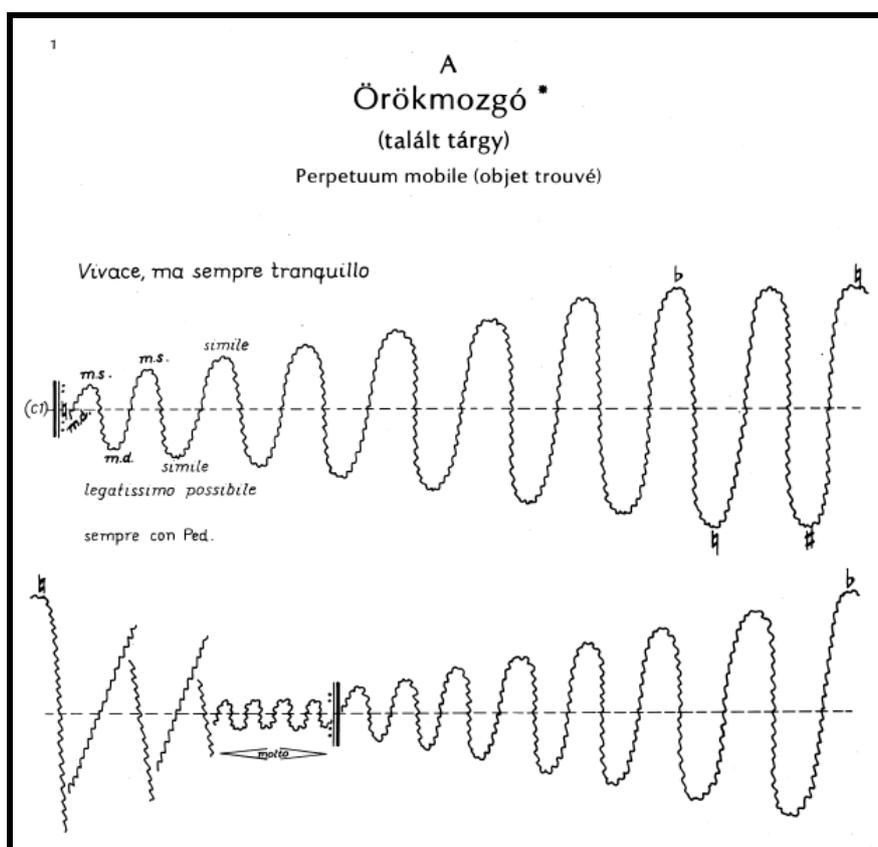


Figura 115: *Perpetuum mobile* (Kurtág, 1979a, p. 1A)

25

Örökmozgó (talált tárgy)
Perpetuum mobile (objet trouvé)

Vivace, ma sempre tranquillo

sempre con Ped.
(ad lib: una corda)

molto

Figura 116: *Perpetuum mobile* (Kurtág, 1979a, p. 25)

La importancia concedida al gesto se encuentra patente en toda la obra. Frente a la excesiva preocupación por la digitalidad que se aprecia en muchos métodos de iniciación, los *Játékok* promulgan la importancia del gesto en la interpretación, asociándolo con estructuras sonoras. Prueba de la importancia del mismo en esta obra la constituyen algunos estudios y tesis como la de Caldas Gouveia (2010), titulada *Los juegos (Játékok) de György Kurtág para piano: el cuerpo y el gesto con una visión lúdica*.

Otra de las cualidades de esta obra es que, al contrario de lo que sucede con otros materiales que se utilizan con los niños para comenzar, su uso no se limita exclusivamente a la iniciación pianística. Muchas de las piezas de los *Játékok* pueden ser interpretadas por grandes profesionales e incluso forman parte de su repertorio habitual.

Así pues, el concepto de juego, el gesto, el cuerpo y el lenguaje contemporáneo se conjugan en la obra de una forma singular dando lugar a un material muy diferente y atractivo para la iniciación con los niños, que sin duda, es ya una de las obras de referencia del siglo XX.

4.4.3. Papp, Lajos (2006). *Méthode de piano pour débutants*

Publicado en 2006 en las Ediciones Henry Lemoine y compuesto por el compositor húngaro, Lajos Papp, el método incluye además de numerosas obras musicales, diversos juegos. En lo que se refiere a las piezas musicales, utiliza, al igual que el *Método Europeo de Piano*, canciones provenientes de diversos países de Europa, además de obras compuestas por el propio autor. Según él mismo indica, este libro está pensado para que los alumnos, según su edad, puedan trabajar con él durante uno, dos o incluso tres años.

El autor propone un juego de cartas, para aquellos niños que aún no dominen las notas. Dicho juego consiste en una baraja de cartas con los nombres de las notas escritas, otra con las notas en clave de sol y otra con las notas en clave de fa en cuarta. La propuesta inicial es que el alumno seleccione para empezar tres cartas al azar de la primera baraja (la del nombre de las notas) y las descubra encima de una mesa. Según el orden en el que aparezcan, de izquierda a derecha, el alumno deberá interpretarlas en el teclado. Después, podrá hacer lo mismo, pero de derecha a izquierda. Puede tocarlo en varias octavas distintas y también intercalar una nota en una octava y otra en otra distinta (imitando a un saltamontes). Al mismo tiempo que se toca cada motivo producido por las notas, se pueden introducir diferentes tipos de ataques con la ayuda de imágenes. Por ejemplo: el oso orgulloso: *forte*, *tenuto*, *adagio* y *grave*. También se propone el uso del pedal, a modo de carillón.

Además de poder ser utilizado con los niños que aún tienen muy pocos conocimientos musicales, este juego de cartas está elaborado con la idea de poder ser utilizado con alumnos más avanzados, dándoles libertad para poder improvisar y componer. A continuación exponemos un ejemplo de las cartas de notas que se introducen en el libro:

119

<p style="text-align: center;">JEU DE CARTES AVEC DES NOTES</p> <p>Placer les altérations (#, b) devant des notes données une fois que les notes naturelles ont été travaillées. Exemples pour l'utilisation des altérations:</p>  <p>Dans une position, l'ordre des notes est déterminé par l'ordre dans lequel les cartes sont tirées ou librement disposées.</p>	<p style="text-align: center;">CARD GAME WITH NOTES</p> <p>Place the accidentals (#, b) freely before given notes once the natural notes have been practised. Examples for using the accidentals:</p>  <p>Within a position, the order of the notes is determined by the order of the cards as they are drawn or freely assembled.</p>	<p style="text-align: center;">KARTENSPIEL MIT NOTEN</p> <p>Die Alterationen (#, b) frei vor bestimmten Tönen stellen, nachdem die Grundtöne schon eingeübt worden sind. Beispiele für die Anwendung mit den Versetzungszeichen:</p>  <p>Innerhalb einer Position bestimmt die Reihenfolge der Töne die Reihenfolge der gezogenen oder frei zusammengestellten Karten.</p>
		
		

27 732 H.L.

Figura 117: Juego de cartas (Papp, 2006, p. 119)

Otro juego que se propone en el método es el del reloj rítmico. Dicho reloj está construido con figuras. El primero de ellos está en 4/4, el segundo en 3/4, el tercero en 2/4 y el cuarto en 3/8. Se trata de que los alumnos marquen el ritmo incluido en ellos, o bien con el tercer dedo de la mano o bien con un lápiz encima de una superficie dura, siguiendo el sentido de las agujas del reloj, contando en voz alta. El juego se puede comenzar desde cualquier punto del reloj. Mostramos el primero de los relojes propuestos a continuación:

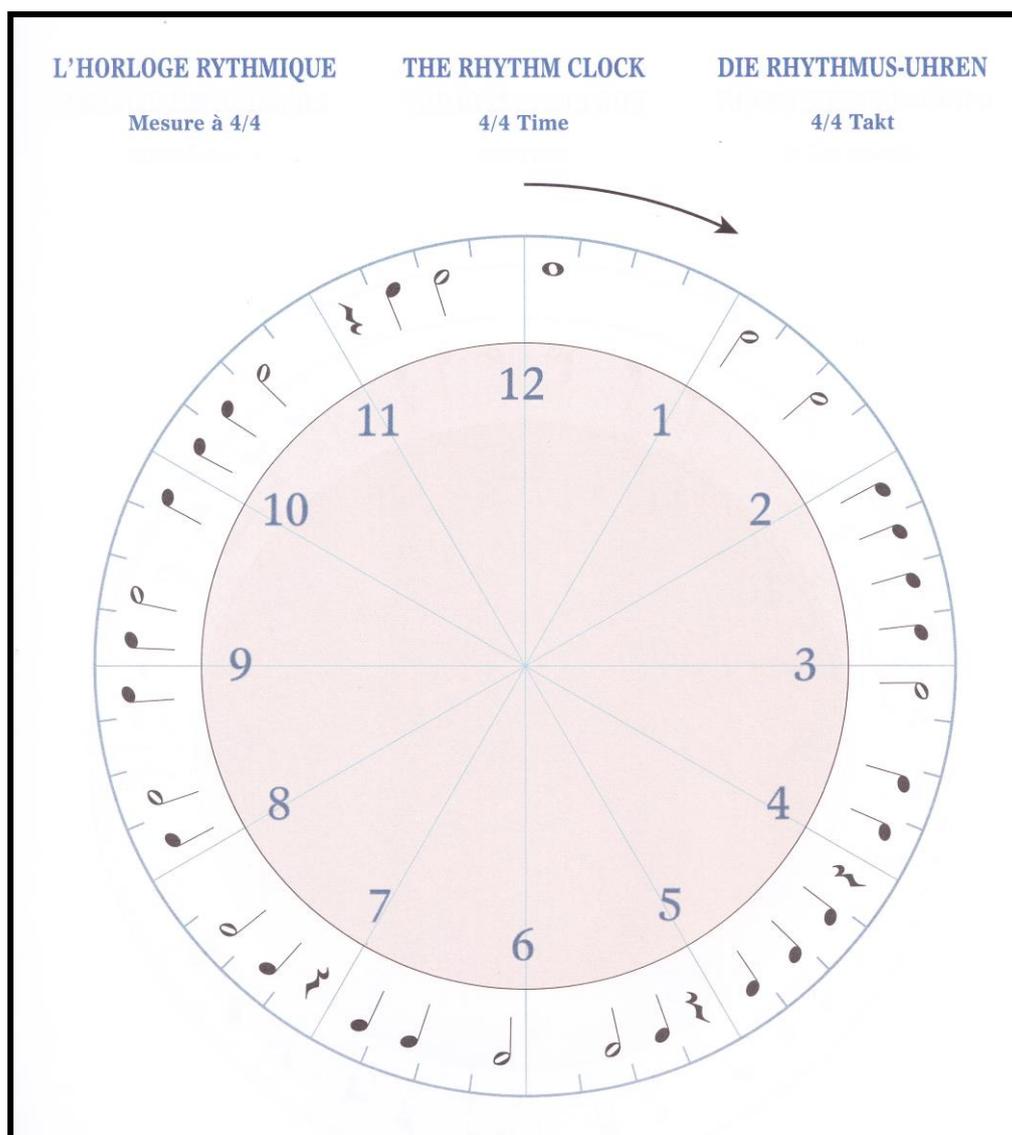


Figura 118: Reloj rítmico (Papp, 2006, p. 109)

Para alumnos de un nivel muy elemental se incluye una propuesta interesante para desarrollar la sensibilidad de sus dedos que les será muy útil en su acercamiento al teclado. Este juego consiste en inflar un globo e ir rebotándolo en el aire con los dedos.

En primer lugar se puede hacer con todos los dedos de una mano a la vez durante un rato y luego pasar a hacerlo con los de la otra mano. Después, con un dedo cada vez, es decir, se podría empezar primero con el 1, luego el 2, el 3, el 4 y finalmente el 5 o bien con esos mismos dedos pero desordenadamente. Posteriormente se pueden utilizar trinos con dos dedos: 1/2, 1/2, 1/2, etc., o bien 2/3, 2/3, 2/3, etc. De esta forma, también

se pueden utilizar arpeggios: 1/3/5/3/1. Por último se propone cualquier combinación de dedos en cualquier orden.

También, en las páginas iniciales se plantean una serie de ejercicios de imitación, opcionales, dependiendo del niño al que vayan dirigidos. Exponemos dos de ellos como ejemplo:

The image shows two musical exercises. The first, 'Le Son des étoiles' (Sound of Stars), is in treble clef, 2/8 time, and is titled 'Quasi Glockenspiel'. It features a sequence of notes with a 'ped.' marking and a 'simile' instruction. The second exercise, 'La Jungle obscure' (The Dark Jungle), is in bass clef, 3/2 time, and features a sequence of notes with a 'p' marking and a 'sim.' instruction. Both exercises include diagrams of hand positions and arrows indicating finger movements.

Figura 119: Ejercicios de imitación (Papp, 2006, p. 9)

En la pieza *Sound of Stars* utiliza únicamente las teclas negras del teclado y no utiliza ningún ritmo. Ni siquiera ha escrito el compás. Pero sí que utiliza el pedal, desde el principio hasta el fin. La pieza siguiente, *The Dark Jungle*, está compuesta de forma similar, pero se interpreta con la m.i. Sigue utilizando las teclas negras, pero esta vez las escribe con bemoles, en vez de con sostenidos.

En cuanto a la práctica con el ritmo, además del trabajo con el reloj citado anteriormente, se introduce la interpretación del ritmo de la pieza que se va a tocar mediante las palmas. También se propone el siguiente ejercicio, que podemos ver a continuación:

Figura 120: Ejercicios rítmicos (Papp, 2006, p. 12)

En él se formulan dos versiones. La primera de ellas la realiza un alumno de forma individual, caminando marcando el pulso y palmeando con las manos el ritmo escrito y contando en voz alta. La segunda de las actividades propone que sean dos alumnos a la vez. El primero de ellos marca el ritmo con las manos y el segundo marca la pulsación.

Otros recursos utilizados en las obras, dignos de mención, son el uso de resonancias, como la propuesta en la página 37 del libro, que exponemos a continuación:

Big-Ben avec résonances (Mi \flat Majeur pentatonique) **Big-Ben with resonances (E \flat Major pentatonic)** **Big-Ben mit Resonanzen (Es Dur pentaton)**

Maestoso

f marcato *sim.*

Enfoncer silencieusement
Depress silently
Tonlos niederdrücken

sub

Coda

mp dolce *lunga*

Figura 121: Obra con resonancias (Papp, 2006, p. 37)

En esta pieza, el objetivo principal reside en el trabajo con los armónicos. Titulada *Big-Ben with resonances*, en ella, el profesor debe presionar unos acordes con la m.d. (color rojo) y con la m.i. (color verde), y el alumno debe tocar la melodía escuchando las resonancias que se producen por las notas pulsadas anteriormente. El autor también hace uso de esta técnica en otra de las piezas del método, en la que el alumno también se hace cargo del acorde inicial.

El método también nos ofrece una interesante propuesta en lo relativo al transporte. Así, se propone la interpretación de dos compases partiendo de Do mayor y su transporte hasta La mayor. Una vez dominado, se propone el transporte de una pequeña pieza a todas las tonalidades trabajadas. A continuación exponemos la actividad:

The figure displays a musical exercise for transposition. It consists of six systems of music, numbered 1 through 6, arranged in two columns. Each system shows a melody line in the treble clef and a bass line in the bass clef. A red box in each system indicates the starting note and its corresponding chord: 1 (Do/C), 2 (Ré/D), 3 (Mi/E), 4 (Fa/F), 5 (Sol/G), and 6 (La/A). Arrows indicate the transposition path: from system 1 to 2, 2 to 3, 3 to 4, 4 to 5, and 5 to 6. Below these systems is a piano accompaniment in 2/4 time, marked 'Allegretto' and 'mf', with a small French flag icon.

Figura 122: Ejercicio de transporte (Papp, 2006, p. 53)

Además, entre el resto de actividades, encontramos: obras para tocar a cuatro manos, entre profesor y alumno; obras en las que el profesor acompaña al alumno; obras para cantar la melodía al mismo tiempo que se la acompaña tocando al piano o cambios de registros de una misma pieza.

En resumen, la propuesta hecha por Lajos Papp nos parece muy interesante desde el punto de vista pedagógico, puesto que introduce el juego como elemento conductor de la enseñanza. Además introduce diferentes tipos de actividades, no limitándose a hacer una mera recopilación de obras para que el alumno las interprete. Es decir, fija su atención en la metodología de trabajo, más que en las obras en sí mismas.

En cuanto a la improvisación, encontramos alguna actividad en la que se cita directamente su uso y otras en las que se adivina su posible realización, dependiendo de la metodología que se utilice.

4.4.4. Szekely, Katalin (2008). *Iniciación al piano. Método de la escuela húngara*

El método compuesto por la profesora húngara Katalin Szekely sigue las doctrinas de la denominada escuela húngara. Pensado para iniciarse a los siete años de edad, en su introducción, la autora enumera los principios pedagógicos sobre los que se fundamenta, que exponemos a continuación:

1. La colocación natural de las manos sobre el teclado desde los comienzos de la enseñanza pianística, sin que las limitaciones en la lectura intervengan en favor de determinadas posiciones.

2. Utilización de diferentes articulaciones desde el principio.

3. Utilización de todo el teclado, sin limitarse a un registro o tonalidad en concreto.

4. Aprendizaje del instrumento basado en el conocimiento del lenguaje musical. La autora explica que el conocimiento de canciones infantiles y populares, constituyen la base sobre la que trabajar en el aprendizaje instrumental.

5. La improvisación como método más eficaz para profundizar en los conocimientos. Desarrolla la creatividad de forma lúdica y fomenta la experimentación despreocupada con el instrumento. En la etapa inicial la improvisación se basa en la sensibilidad melódica.

6. El desarrollo psicológico de un niño en los niveles iniciales, de entre 6 y 8 años favorece un aprendizaje fundamentado en la sensibilidad melódica. La autora propone que el alumno perciba la línea melódica completa (dirección e intervalos), dejando en un segundo plano las alturas determinadas.

7. La técnica pianística de los niveles iniciales se basa en la sensibilidad melódica-lineal, pero también en el nivel de coordinación motriz en el que las dos manos tienen el

mismo papel. Se propone como textura la melodía repartida entre dos voces y el conjunto de dos líneas melódicas.

8. Desarrollo del sentido melódico mediante la coordinación de las manos. Así, si un alumno toca en ambas manos con los mismos dedos formará la inversión del tema. Al contrario, si toca con los dedos de forma inversa, se producirá melodía en unísono, eco o canon.

9. La comprensión de la unión entre lo que se percibe y lo que se interpreta, nos conduce a la automatización de los movimientos manuales.

Como se puede comprobar, a través de los principios pedagógicos anteriores, el método hace bastante hincapié en la línea melódica. Asimismo, la autora propone el estudio de este libro junto al de Lenguaje Musical compuesto por ella misma. Así, en el octavo capítulo del método de piano, se encuentran canciones infantiles y populares ya trabajadas en él.

En relación a los conocimientos previos, la autora considera que la edad recomendable para iniciar el método comienza a partir de los siete años, siendo aconsejable que los niños ya hayan trabajado en clases de música y movimiento desde los cuatro años.

En la introducción del libro, se exponen una serie de nociones básicas sobre cómo sentarse frente al piano y sobre la digitación, tal y como vemos en el siguiente ejemplo:

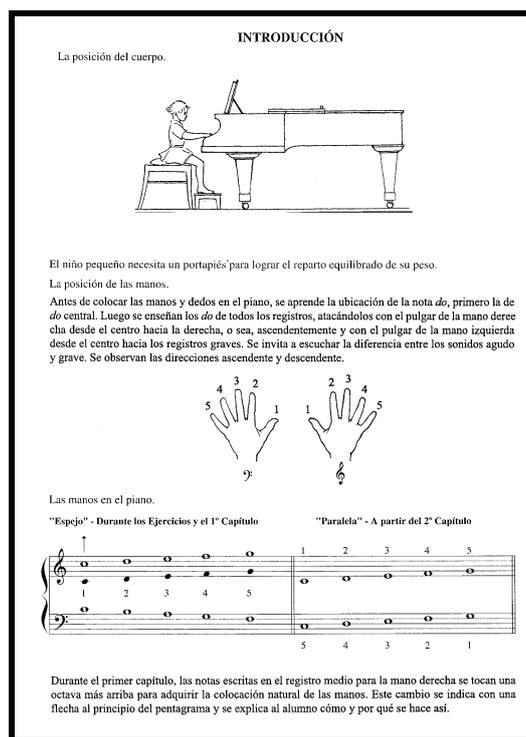


Figura 123: Nociones básicas al piano (Szekely, 2008, p. 6)

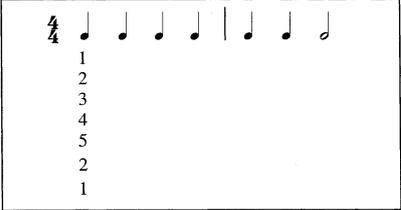
En las páginas siguientes se proponen ejercicios como el siguiente, en los que se trabaja el ritmo, mediante la repetición de notas:

Antes de iniciar el siguiente ejercicio el/la profesor/a puede abrir el piano y enseñar el mecanismo de martillos. Se explica que los dedos atacarán igual que los martillos.

"Martillazo" - Práctica de ataque

Para los ejercicios de ataque se facilita el ritmo sobre el cual el alumno ejecuta la repetición de notas.

1.



2.

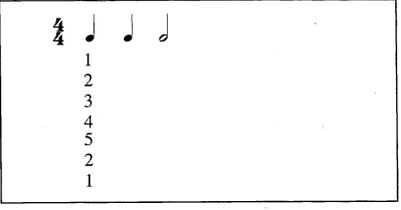


Figura 124: Ejercicios rítmicos (Szekely, 2008, p. 7)

A continuación, se incluyen una serie de escalas y ejercicios que el alumno deberá realizar sin partitura, imitando a su profesor. Veamos un ejemplo de ello:

Escalas y ejercicios

The image shows a musical score titled "Escalas y ejercicios" (Scales and exercises) for the key of G major. It contains nine scale exercises, each with a treble clef staff and fingerings for both the right and left hands. The scales are: Do (C major), Re (D major), Mi (E major), Fa (F major), Sol (G major), La (A major), Si (B major), Reb (C minor), and Fa# (D minor). Each scale is followed by its respective fingering: Derecha (Right hand) and Izquierda (Left hand). The fingerings are: Do (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5), Re (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5), Mi (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5), Fa (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5), Sol (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5), La (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5), Si (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5), Reb (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5), Fa# (R: 1 2 3 4 5 4 3 2 1, L: 5 4 3 2 1 2 3 4 5). Below these are two additional exercises: one with a treble clef staff and fingerings (R: 1 3 2 4 3 5 4 2 1, L: 5 3 4 2 3 1 2 4 5) and another with a treble clef staff and fingerings (R: 1 5 2 5 3 5 4 5, L: 5 1 4 1 3 1 2 1).

Figura 125: Ejercicios y escalas (Szekely, 2008, p. 10)

A partir de esta última actividad, el método propone pequeñas piezas para afrontar poco a poco las dificultades técnicas del piano, ordenadas de forma progresiva. Comenzando por la interpretación de melodías entre ambas manos, se llega a la interpretación de canciones más complejas, con las dos manos a la vez. Ya desde las primeras obras se introducen diferentes tipos de articulaciones, matices, indicaciones de tempo o alteraciones.

En lo relativo a la improvisación, en los primeros capítulos se incluyen diversas actividades que se basan en la imitación de las obras propuestas anteriormente. En la primera de las actividades se propone la imitación en espejo, tal y como vemos en el siguiente fragmento:

Improvisación 1.
El espejo

Completa la canción con la otra mano tocando con los mismos dedos. De esta manera formarás la inversión de espejo de la melodía original.

Figura 126: Improvisación en espejo (Szekely, 2008, p. 20)

También se proponen actividades de improvisación más libres, en las que el alumno debe realizar un ritmo determinado con las notas que prefiera (figura 127):

Subir - bajar

Sube y baja libremente según el ritmo indicado.

Figura 127: Improvisación libre en base a un ritmo (Szekely, 2008, p. 21)

En el resto de las improvisaciones incluidas en el método se juega con el eco, el canon, la imitación así como en completar una frase-pregunta con su frase-respuesta, tal y como observamos en el ejemplo siguiente:

Los compañeros de "do"
Improvisación 4.

Pregunta y respuesta en Re

58.

Figura 128: Improvisación en base a pregunta-respuesta (Szekely, 2008, p. 46)

El libro se completa con una serie de canciones infantiles y populares, piezas en diferentes tonalidades y piezas fáciles a cuatro manos compuestas por la autora del método.

La propuesta hecha por Katalin Szekely para iniciar a los alumnos en el piano nos demuestra la importancia concedida al canto por la autora, tanto en el desarrollo del presente libro como en el aprendizaje previo que los niños llevan a cabo desde que son pequeños. A su vez, la utilización de las teclas negras y blancas desde los comienzos, denota el interés por utilizar una posición natural de la mano por el teclado, evitando así la limitación al uso de las teclas blancas, tan utilizada en otros métodos.

En lo que atañe a la improvisación, resulta evidente que se le concede bastante importancia. Así, los ejercicios dedicados a ella comprenden una parte importante del

libro, junto a las actividades de lectura. Todas ellas se centran en la imitación, como motor principal.

Aunque aborda exclusivamente una tipología muy concreta de improvisación, y podría haber incluido otras, nuestra opinión sobre el planteamiento de la enseñanza hecha por la autora es muy positivo. Por una parte introduce al alumno en la técnica instrumental de forma muy progresiva y natural y por otra propone actividades creativas de forma paralela. Así pues, creemos que conjuga muy bien el aspecto puramente técnico de la enseñanza con el creativo, sin conceder más o menos importancia a cualquiera de los dos.

4.5. Métodos hispanoamericanos

4.5.1. Hemsy de Gainza, Violeta (1974a y b y 1976a y b). *Método para piano. Introducción a la música*

El *Método para piano* se presenta en cuatro libros separados dispuestos en dos tomos diferentes. Su autora, Violeta Hemsy de Gainza, es una de las pedagogas musicales más reconocidas a nivel internacional. Tal y como podemos leer en su prólogo, el objetivo principal de esta obra consiste en “hacer música, vivir la música y comprenderla a través de la práctica sobre el teclado”.

Cada uno de los dos tomos incluye una guía didáctica con indicaciones sobre cómo abordar los contenidos del libro y el material de lenguaje musical necesario para llevar a cabo las piezas. En el trabajo de las obras con los alumnos, la autora trabaja globalmente los siguientes contenidos:

1. Título de la obra: lugar de origen, época, género, ritmo, forma, textura, carácter, tonalidad, etc.
2. Autor de la obra: o procedencia, si es que es una obra anónima.
3. Aspecto melódico: pentacordo mayor y menor, tonalidad, modalidad y alteraciones accidentales.

4. Aspecto rítmico: compás y su tipología, ritmos utilizados, palabras y textos de apoyo al ritmo.
5. Aspecto armónico: tónica, subdominante, dominante, acordes placados¹¹ o arpegiados, cifrados de los acordes, modulaciones, cadenas de acordes o enlaces y acordes raros.
6. Aspecto formal: fraseo de la obra e indicaciones relativas a la forma de la obra (A-B-A), (A-B), etc.
7. Fórmulas de acompañamiento.
8. Digitación.
9. Signos e indicaciones escritas: repeticiones, ligaduras, carácter, dinámicas, articulaciones, etc.

Como sugerencias de las actividades que se pueden llevar a cabo con las obras, la autora nos indica las siguientes: transporte melódico, lectura musical, escritura musical, dictados musicales e improvisación.

Puesto que nuestro tema de interés es la improvisación, nos hemos centrado en las actividades que se articulan en torno a ella y hemos elaborado un resumen de las propuestas contenidas en el método que exponemos a continuación:

1. Improvisación de melodías:
 - En una tonalidad concreta en el ámbito de un pentacordo.
 - En forma de vals en una tonalidad determinada, acompañándose con el mismo esquema rítmico que el modelo de obra propuesta.
 - Con el mismo tipo de acompañamiento indicado en una obra.

¹¹ Se utiliza el término placado para designar a un acorde cuyas notas se tocan simultáneamente en contraposición con el acorde arpegiado, cuyas notas se tocan sucesivamente.

- En modo menor, acompañándose con acordes y sin ellos.
 - A dos voces paralelas (elegir tonalidad).
 - Con una misma serie de sonidos.
 - Experimentando con voces paralelas a diferentes distancias (intervalos).
 - Con acompañamiento de acordes quebrados (elegir tonalidad y modo).
 - En modo menor con acompañamiento en la m.i. similar al de una canción o variado.
 - Muy libres que contengan ascensos y descensos (escalas completas o fragmentos). Agregar un acompañamiento ostinato que suene raro.
 - Con contrapunto.
 - En la misma tonalidad, acompañándose con los acordes I, IV y V.
2. Inventar un acompañamiento diferente para una canción.
 3. Improvisar en las tonalidades de Sol menor, Do menor, Si bemol mayor y Mi bemol mayor.
 4. Improvisar una obra parecida, con el mismo tipo de acompañamiento.
 5. Jugar libremente en toda la extensión del teclado combinando teclas blancas y negras. Tratar de descubrir formas diferentes de las que se presentan en la obra propuesta.
 6. Improvisar una introducción en una obra a cuatro manos.
 7. Improvisar con las manos cruzadas.
 8. Inventar un ostinato que sirva de base para una improvisación melódica (cantada o interpretada en el piano).

9. Improvisar en estilo de muñeira y anotar las mejores frases.
10. Improvisar nuevas frases melódicas con el mismo tipo de acompañamiento.
11. Improvisar libremente sobre un pedal de tónica.
12. Jugar libremente con los sonidos correspondientes a la escala de Sol mayor tratando de lograr un contrapunto melódico-rítmico, a dos voces. Las dos manos deben ubicarse muy cerca una de la otra, pudiendo incluso llegar a chocar entre sí, formando un intervalo de 2ª.

A continuación, hemos seleccionado una de las obras en las que se trabaja la improvisación, a modo de ejemplo:

65. AL ESTILO ISRAELI (re menor)

Silvina Deira
(9 años)

Con gracia

CANTAR las notas de la melodía, leyendo y de memoria.

TRANSPORTAR a las tonalidades menores que se encuentran a distancia de un tono, superior e inferior de re

IMPROVISAR melodías en modo menor con acompañamiento en la mano izquierda similar a éste o variado.

Figura 129: Al estilo israelí, obra para cantar, transportar e improvisar (Hemsey de Gainza, 1976b, p. 61)

El trabajo con esta obra comienza cantando las notas de la melodía y memorizándolas. Después, se transporta la pieza a dos tonalidades cercanas, y por último, se improvisan melodías en modo menor con un acompañamiento en la m.i. de similares características al de la pieza. Como podemos comprobar, la metodología de trabajo está muy alejada de la simple lectura y posterior interpretación de una obra.

Este método de iniciación representa pues una aportación clara a una metodología global de enseñanza musical, en la que se incluye la improvisación como una de las actividades más importantes a desarrollar en el mismo, por encima incluso de la interpretación.

Es pues uno de los primeros métodos en los que el autor no se limita a seleccionar obras de menor a mayor dificultad, sin incluir ningún tipo de orientación e indicación sobre las actividades que se pueden llevar a cabo con él.

Su aportación a la pedagogía musical y, en concreto, a la dedicada a la iniciación al piano de los niños, es indiscutible. Violeta Hemsy de Gainza refleja su intención de abordar la música desde diversos puntos de vista. Así, incluye la enseñanza de la música en su globalidad, enseñando al alumno no sólo cómo leer una partitura, sino a reconocer las estructuras básicas de la música, en lo que se refiere al ritmo, la melodía, la armonía, la forma y el estilo.

Para el desarrollo de las actividades utiliza diferentes tipos de músicas, como melodías folclóricas o tonales, pero en ningún caso utiliza música atonal. Tampoco se incluye entre sus páginas ningún tipo de indicación relativa a la posición de las manos y dedos o a la postura del alumno frente al teclado, que tan presentes se encuentran en otros métodos posteriores.

A pesar de que el método es relativamente antiguo, ya que hace unos cuarenta años que se editó su primera edición, el método sigue siendo una de las referencias más importantes en la iniciación al piano utilizando la improvisación como principal metodología.

4.5.2. Hemsy de Gainza, Violeta (1987a). *A jugar y cantar con el piano. Iniciación a la enseñanza instrumental*

En el prólogo del libro, la autora remarca la necesidad de que los niños, ya antes de comenzar las enseñanzas regladas, tengan un piano a mano en su casa en el que puedan experimentar libremente conectándose con la realidad que les rodea y expresándose libremente a través del mismo.

Desde su punto de vista, este contacto previo es indispensable para desarrollar la sensibilidad y para que su desarrollo posterior sea pleno. En la introducción del mismo, también se señala la diferencia entre experiencia y aprendizaje del piano. Mientras que el primero de ellos se desarrolla desde los tres o cuatro años en adelante, el segundo, suele comenzar a partir de los siete u ocho años de edad.

Los diversos materiales que se presentan en el libro están pensados para trabajar con niños menores de ocho años que muestran muchas ganas de comenzar a tocar el piano. Aproximadamente a partir de los tres o cuatro años de edad. Es quizás por ello, por lo que el libro cuenta con una guía didáctica, la cual padres o profesores pueden utilizar como autoayuda.

Las piezas que contiene no tiene porqué ser interpretadas tal cual están escritas, pudiendo ser realizadas de forma aproximada. Es decir, se respetará la precisión musical intrínseca, pero no el grado de exactitud de los originales. De este modo, el alumno puede escoger el registro del piano en el que tocar, la tonalidad, el tipo de acompañamiento que desea, etc.

Aunque los niños no necesiten la partitura para interpretarla, fijando su atención exclusivamente en el teclado y en sus manos, se podrá leer la partitura y sus signos de forma opcional, cuando el niño lo solicite o el profesor lo crea pertinente.

En la guía didáctica, mencionada con anterioridad, encontramos las primeras alusiones directas a la improvisación. En la página 5 y 6, su autora nos detalla cómo improvisar con los niños. Su título, Introducción a la libre exploración del teclado, nos demuestra la importancia que se le concede.

Como ejemplo de ello, exponemos a continuación ambas páginas, en las que se detalla exactamente el proceso a seguir.

Tal y como podemos ver en el punto I de la figura 130, el alumno es animado a explorar el teclado tocando con los dedos de una y otra mano, repitiendo aquellas notas que más le gustan, acompañado por el profesor ejecutando alguna de las siguientes propuestas de ostinatos que se encuentran en la citada página. Así pues, se incita a la

libre exploración e improvisación, sin tener en cuenta ningún centro tonal. Los roles de melodía y acompañamiento pueden ser invertidos, pudiendo el alumno acompañar al profesor con un ostinato de los propuestos o uno inventado por él.

INTRODUCCION A LA LIBRE EXPLORACION DEL TECLADO

TEMAS DE IMPROVISACION (SIN ESPECIFICACION TONAL)

I. — LOS DEDOS APRENDEN A “CAMINAR” POR EL TECLADO.

- Primero le enseñamos a los dedos de una mano y luego a los de la otra.
- Salen de “exploración”, sin rumbo fijo; tocan “cualquier cosa” y se “meten por donde se les da la gana”. Cuando encuentran un sonido que les gusta lo repiten hasta que le vienen deseos de seguir caminando.
- Van dando pasos —lentamente, al comienzo— como los bebés cuando aprenden a caminar, apoyando bien la punta de los dedos sobre la tecla, para no “caerse”.
- También pueden tocar las dos manos al mismo tiempo, dirigiéndose hacia el mismo lado (no importa el intervalo que las separa), o marchar en direcciones opuestas.
- El “clima” o fondo armónico para la improvisación melódica del niño; lo proporciona el maestro ejecutando, en cada caso, en el bajo diferentes “ostinatos” en base a acordes o intervalos sólidos o quebrados.

- Modificar libremente el compás, la dinámica, la tesitura, el carácter y hasta la fórmula de los modelos propuestos.
- El niño inventa o ejecuta el ostinato en el registro bajo para que el maestro improvise.

5

Figura 130: Libre exploración por el teclado
(Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 5)

En el punto II, se sugiere una improvisación imitando una conversación entre m.d. y m.i. Así: una de las dos manos habla y la otra contesta; ambas manos se persiguen a través de todo el teclado para al final hacerse amigas y caminar juntas; ambas manos se pelean y cada una toma un camino diferente, etc.

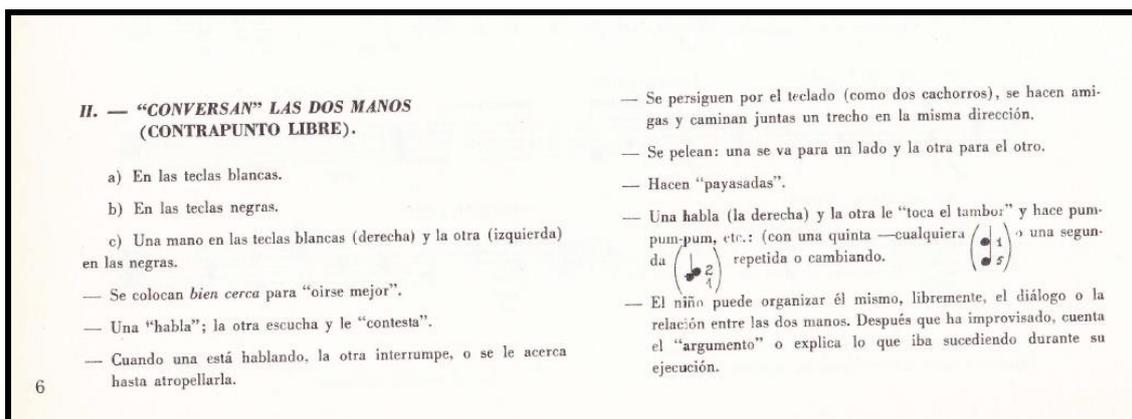


Figura 131: Improvisación entre m.d. y m.i.
 (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 6)

Para la realización de las canciones 1, 2, 3, 4, 5, y 6, contenidas en el libro, se propone la siguiente secuencia; cantar la canción, ubicar los dedos sobre las teclas a utilizar y, con la ayuda del maestro, tratar de encontrar la melodía de oído, al mismo tiempo que se canta. Después se propone la realización de la misma melodía con ambas manos en espejo.

En la página 9 de la guía didáctica, nos expone de nuevo un pequeño juego de improvisación, que podemos ver en la figura 132:

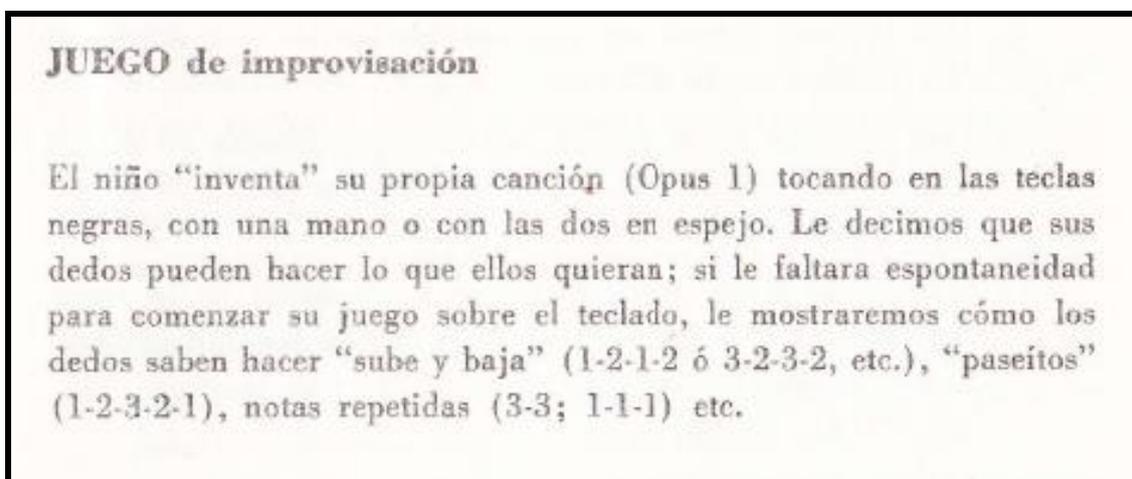


Figura 132: Juego de improvisación
 (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 9)

En las piezas 13, 14, 15, 16 y 17 se propone la realización de transporte a las teclas negras. Las notas sol, la y si naturales escritas, pasaran a ser sol, la y si bemoles. Veamos a continuación la canción nº 13, a modo de ejemplo:

9. EL ARCO SANTIAGO (D0 mayor) Tradicional

El ar - co San - tia - go ver-de y co-lo - ra - do pir - ta la

u - va y no es - tá ma - du - ra ; pin-tael me - lón y no es - tá blan - don .

* (Delante de las tres teclas negras está el FA; delante de las dos teclas negras está el DO).

13

Figura 133: Obra para transportar (Hemsey de Gainza, 1987a, p. 13)

Además, se propone la experimentación con otras tonalidades. En todas estas piezas el alumno es libre de improvisar el ritmo del acompañamiento, de la forma que más le guste.

Otro de los ejercicios propuestos en la guía didáctica es la invención melódica, según vemos en la página 11, (figura 134):

EJERCICIO DE INVENCION MELODICA SOBRE EL INSTRUMENTO

Después que el niño ha colocado los cinco dedos de su mano derecha en la posición de *re* mayor (o la tonalidad escogida por él mismo), se motivará mediante palabras pronunciadas rítmicamente la creación espontánea de una melodía.

A) *Marcha* “Marchan, marchan, marchan los soldados...”

Mar - chan mar - chan mar - chan los sol - da - dos

A-í exhortamos a los dedos del niño para que “empiecen a marchar”. Y si no se deciden aún a comenzar, les sugerimos: “que vayan hasta

allá”, “que vuelvan”, “que corran” “en el lugar”, etc., “como hacen los soldados”, sin poner nosotros la mano en el piano y sin olvidar que el niño, o más exactamente, sus dedos son los verdaderos protagonistas de este juego.

B) *Vals*. “Este es el Vals de Marinés...”

Es - tees el Vals de Ma - ri - nés

Proceder de una manera similar a la indicada más arriba. En este caso invitaremos a los dedos a “bailar” o a hacer un bailecito sobre el teclado.

Figura 134: Ejercicio de improvisación melódica
(Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 11)

Así pues, con la mano sobre una serie de notas determinadas, se anima al alumno a realizar una melodía inventada por él mismo.

En la pieza nº 42, se propone el siguiente juego de improvisación:

Nº 42.

JUEGO DE IMPROVISACION: (preparatorio o posterior al aprendizaje de esta pieza).

Con las dos manos colocadas en la posición indicada, el niño ejecuta su propia melodía (la izquierda puede extenderse hasta alcanzar el *re* con el dedo 2 y también incluir algunas teclas negras pertenecientes al mismo registro).

Se acompaña cada sonido con el acorde abierto (a) o cerrado (b) de acuerdo a la selección auditiva.

—Idem, más libre: Con una consigna general: “Cada vez que la izquierda toca un sonido (una nota) la derecha le hace *chum chum* desplazarse *libremente* por el teclado blanco y/o negro.



Figura 135: Juego de improvisación melódica (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 13)

Nº 45.

INVENCION (IMPROVISACION) de una “*Danza India*” en escala pentatónica.

1) Colocar los cinco dedos de la mano derecha sobre las teclas correspondientes a la escala pentatónica

la	do	re	mi	sol
1	2	3	4	5

Es preferible no usar otros sonidos extraños.

2) Colocar los dedos 5-1 de la mano izquierda sobre la quinta ^{mi} _{la} (los “tambores” indios).

3) Al comenzar el toque de los tambores (izquierda: ritmo libre en 2|4 o 3|4, según elección espontánea, inconsciente, del niño) la mano derecha toca (improvisa) el “canto” de los indios.

4) Si el niño obtiene de entrada algún motivo melódico definido que lo encandila y que tiende a repetir, será oportunidad de transformar esta improvisación en una pequeña pieza de fraseo y estructura fijos (*Opus...*).

Figura 136: Improvisación de una danza india (Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, pp.13-14)

También se propone la anterior actividad, (pieza n° 45), en la que se utiliza la escala pentatónica para improvisar una melodía y acompañarla.

Por último, al trabajar la pieza n° 46 del libro, que es un vals, también se sugiere la siguiente actividad, consistente en la invención de una obra de similares características, tal y como se puede ver en el siguiente ejemplo, en la figura 137:

N° 46.

En esta breve melodía se ha tratado de no superponer dificultades que hagan laborioso el trabajo de coordinación durante la etapa de aprendizaje para el niño; mientras la izquierda trabaja “quebrando el acorde”, la derecha la “espera” (a) y viceversa, cuando esta última “camina (b) la izquierda aprovecha para descansar *mucho*.

INVENCION DE UN VALS: en la tonalidad que el niño escoja.

- 1) *Mano derecha:* colocar los dedos sobre las teclas correspondientes al pentacordio y “buscar” una “melodía” “linda” y “fácil”.
- 2) *Mano izquierda:* acordes quebrados en la forma enseñada o en alguna de estas otras fórmulas

(5 3 1 , 5 1 1)

- 3) Si surge de la melodía la necesidad de realizar cambios armónicos podría adoptarse una forma simplificada de V7.
- 4) Colocación de un texto apropiado a la melodía, por el niño (el maestro puede colaborar aportando ideas o señalando rimas).

Figura 137: Improvisación de un vals
(Hemsey de Gainza, 1987a, guía didáctica, p. 14)

En resumen, el libro aporta una serie de canciones para ser interpretadas, con el pretexto de ser tomadas como ejemplo para realizar pequeñas improvisaciones de melodías con acompañamientos diferentes.

En lo que se refiere a la iniciación instrumental, este libro se presenta de forma muy variada. Por un lado, se propone comenzar sin la necesidad de leer una partitura, más que de manera opcional. De esta forma el alumno fija toda su atención en el teclado. El profesor es el que en todo momento guía al alumno.

Por otra parte, se incita al niño a improvisar de diversas formas. Primero comienza con una improvisación libre por el teclado, sin tener en cuenta ningún centro tonal y más adelante improvisa en base al material trabajado en las obras: mediante invención melódica, de fórmulas rítmicas para acompañamientos, etc.

Este documento representa una aportación importante a la iniciación al piano. Su autora no se limita a la secuencia seguida por la gran mayoría de métodos, en la que o bien se presuponen unos conocimientos teóricos acerca del lenguaje musical por parte de los alumnos o bien se enseñan esos contenidos previamente a cada canción a interpretar.

En él, la práctica se antepone a cualquier explicación teórica, y a través de la misma, y de la experimentación con los materiales, el alumno aprende y deduce por sí mismo determinados conceptos teóricos. Tiene en cuenta pues la nula capacidad de abstracción de los niños pequeños, adaptándose pues a sus características personales.

Este tipo de acercamiento al piano nos parece muy interesante y, a pesar de que está pensado para niños menores de ocho años, el planteamiento utilizado y citado anteriormente nos parece perfectamente aplicable a niños del primer curso de las EE.EE. de música. Además, el trabajo realizado con la improvisación supone una apuesta clara por favorecer y estimular la imaginación y creatividad de los niños, aunando adiestramiento técnico y creativo en la misma actividad.

El libro de Violeta Hemsy de Gainza, es pues, una obra de referencia en lo que se refiere a la iniciación al piano mediante la improvisación.

4.5.3. Hemsy de Gainza, Violeta (1987b). *Palitos chinos*

Violeta Hemsy de Gainza nos presenta esta obra en la que la iniciación al piano de los más pequeños se realiza mediante la interpretación de *Chop-sticks*¹². La interpretación de las piezas puede ser realizada con niños a partir de los cuatro años de edad. Según palabras de la autora en la Introducción:

Cada vez que realizo encuestas para conocer las preferencias musicales de los más pequeños, constato el éxito contundente de los Chop-sticks. Por este motivo, he incorporado definitivamente a la pre-enseñanza o exploración del teclado, como asimismo a las primeras etapas de la enseñanza propiamente dicha, varios palitos tradicionales (introducción).

Los *Chop-sticks* son pequeñas y atractivas piezas, probablemente de origen inglés, que se han transmitido de generación en generación de forma práctica sobre el teclado. Su denominación se debe, probablemente, a su semejanza con los palillos de comer arroz o a las baquetas de percusión.

Las piezas se basan en la utilización de la motricidad gruesa (predigitación) y la fina. Para su realización, se utiliza el dedo índice de cada mano, aunque también los dedos 1-5 para hacer acordes de dos notas o también los cinco dedos de la mano para hacer melodías en pentacordo.

La notación que se emplea en las piezas se ha realizado mediante un triple código, para poder dar respuesta a la diversidad de alumnado al que puede dirigirse: aficionados, niños sin conocimientos musicales o niños con conocimientos musicales. Un código-teclado, un código-cifrado y un código-pentagrama.

En el siguiente ejemplo podemos observar las tres tipologías descritas:

¹² Palillos chinos para comer. Traducido como Palitos Chinos.

18. PALITOS FOLKLORICOS

Esther Schneider
Texto: E.S.

Así se corresponden las dos manos

M. der.	○	1	2	3	1	4
M. izq.	●	111	1	2	3	111 1 4 5

○	1	6	5	1	4	3	
●	111	1	6	5	111	4	3

REFRAN

○	2	3	6	5	1				
●	111	2	3	111	6	5	111	1	3

○	2	3	6	5	1	4	3		
●	111	2	3	111	6	5	111	4	3

¡Vivan! las empa- ña- das que hace do ña Te re- sa, ju- go- sas y ca- len- ti- tas, lis- tas pa- ra co- mer.

Refrán

Do do do la fa, do do do si sol, do do do re do la. Do do do la fa, do do do si sol, do do do re mi fa.

Figura 138: Palitos folclóricos en tres tipos de notaciones (Hemsey de Gainza, 1987b, p. 33)

En la parte superior izquierda observamos el código teclado. En la parte superior derecha se encuentra el código-cifrado y debajo de ambas se encuentra la tradicional notación con pentagrama.

El objetivo de estas piezas es hacer que el alumno se adiestre mediante la práctica al teclado, pero sin estar preocupado o condicionado por la lectura o por la técnica musical. El hecho de que el alumno se fije exclusivamente en el teclado refuerza su oído, centrando su atención exclusivamente en lo que escucha.

Las canciones se apoyan en textos, pero también pretende que el alumno pueda inventarse otros para cantar al mismo tiempo que toca. Además, se recomienda la posibilidad de tocar a cuatro manos muchas de las piezas contenidas en el libro, fomentando así la práctica de conjunto.

En lo que se refiere al desarrollo de la creatividad, se sugiere la posibilidad de que cada alumno invente sus propios acompañamientos para la práctica de conjunto a cuatro manos mencionada anteriormente. Igualmente, se sugiere la posibilidad de realizar variaciones rítmicas, melódicas o cambios de registro, en la realización de las obras, las cuales surgen de manera natural mediante el juego libre. Así pues, las únicas referencias

que se acercan al mundo de la composición-creación, se desprenden de las anteriores observaciones.

Aunque no podemos decir que se trate de un método en el que la creatividad juegue un papel fundamental, sí podemos afirmar que el conjunto de piezas recopiladas ofrecen al alumno la posibilidad de disfrutar jugando con el piano, sin necesidad de preocuparse por otro tipo de cuestiones.

Consideramos pues que el elemento lúdico de la obra es un aspecto muy importante y sumamente pedagógico en la iniciación al piano. Además, el hecho de utilizar las teclas negras desde el comienzo, sin considerarlas como un elemento difícil, marca una gran diferencia con respecto a los métodos tradicionales.

A pesar de las grandes ventajas que creemos trae consigo la realización de los *Chop-sticks*, pensamos que el aprendizaje de iniciación debe completarse con otros materiales, sobre todo en edades posteriores a los cuatro años de edad.

4.6. Métodos estadounidenses

4.6.1. Aaron, Michael (1975a, b, c y d). *Los primeros pasos / Curso para Piano. Libro Primero. Libro Segundo. Libro Tercero*

El volumen titulado *Los Primeros Pasos*, aborda la iniciación al piano de niños de cinco a ocho años. La planificación del texto se articula en torno a melodías fáciles e interesantes para los niños, de forma que resulten estimulantes para ellos.

En la primera parte del libro, se exponen los rudimentos de la música, acompañados por diversas ilustraciones: pentagrama, claves, líneas divisorias, ubicación del Do central en el piano, compases, figuras rítmicas, etc.

A continuación se comienza la interpretación de pequeñas melodías repartidas entre ambas manos. La posición elegida de ambas manos comienza por colocar los dedos pulgares de ambas manos en el Do central del piano. Más adelante se utiliza la posición

desde sol (en la m.d. con pulgar y en la m.i. con quinto dedo), y después de nuevo la de do, en la misma disposición de dedos que la anterior.

Previamente a la interpretación de cada canción, se sugiere el palmoteo del ritmo contenido en la misma, contando en voz alta.

Así pues, este primer volumen no introduce ningún tipo de actividad creativa ni relacionada con la improvisación. Los autores se limitan a introducir a los niños en la interpretación de melodías, con un único recurso pedagógico previo escrito: palmear el ritmo.

En los siguientes volúmenes, *Curso para piano: Libro Primero, Libro Segundo y Libro Tercero*, las actividades planteadas no difieren de las anteriores. Palmeo del ritmo contenido en las obras, interpretación de las mismas y algún juego musical consistente en completar con notas pequeños fragmentos. La principal novedad consiste en la incorporación de ejercicios técnicos de escalas, arpeggios, acordes y la progresiva complicación de los elementos musicales que intervienen en las obras.

Al margen de todo lo anterior, no se encuentra tampoco ninguna propuesta relativa la improvisación entre sus páginas. De este modo, corroboramos que la colección de Michael Aaron, se centra especialmente en la interpretación de obras, empezando por piezas más fáciles hasta llegar a alcanzar obras más difíciles y adaptaciones de obras de compositores reconocidos. Así pues, el método responde a los cánones tradicionales de recopilación de piezas ordenadas de forma progresiva en cuanto a nivel dificultad.

4.6.2. Bastien, James (1990 y 1991). *Piano. Nivel Elemental y Nivel 1*

El método de piano creado por James y Jane Bastien, ampliado y actualizado posteriormente por sus hijas Lisa y Lori, representa uno de los métodos con mayor difusión mundial. Recordemos que ha sido traducido al menos a diez idiomas distintos. Está compuesto por variadas series de libros, como los que detallamos a continuación:

- Libros principales: *Piano, Teoría, Recital y Técnica*.

- Libros complementarios: *A line a day Sight Reading, American Sonatinas, Boogie, Rock and Country, Dinosaur Kingdom, Parade of Solos, Indian Life, Nursery Songs at the Piano, Popular Christmas Songs, Popular Hymns, Scales, Chords & Arpeggios, Space Adventures* y *Two Sonatinas*.
- Aprendizaje de notas: *Celebration of Notes, Dot-to-Dot Note Speller, Pintando Notas: Un Silabario para Colorear, Diseños con Notas: Un Silabario para Colorear, Sticking with the Basics: Notes, Sticking with the Basics: Rhythm, Sticking with the Basics: Sight Reading* y *Tarjetas Musicales*.

Tal y como se puede comprobar, los libros utilizados son muchos y con una gran variedad de estilos. Tanto en los principales, como en el resto observamos que se utilizan canciones folclóricas familiares, canciones basadas en estilos tan diferentes como el *Rock, Country, Boogie*, canciones navideñas o himnos.

Esta elección representa el afán de sus autores por utilizar canciones que resulten lo más atractivas posible a los alumnos, en aras de captar su atención y así motivarlos.

Nos vamos a centrar ahora en los libros *Piano Nivel Elemental* y *Piano 1*, por constituir los que suponen un primer acercamiento al teclado. El libro de nivel elemental nos presenta en su comienzo indicaciones generales sobre cómo sentarse al piano, cómo colocar las manos frente al teclado, cuál es la numeración de cada dedo, etc. Todo ello acompañado de dibujos muy coloreados y sugerentes para cualquier niño pequeño.

Analizando este primer libro, se observa que, en su comienzo, no se utiliza el pentagrama para la lectura de notas, tal y como podemos contemplar en la primera de las piezas:

8

Ritmo

1. La música tiene secuencias de sonidos **cortos y largos**. La combinación de estos sonidos escritos en figuras se llama **ritmo**.

2. Las notas se dividen en compases por medio de **barras de compás**.

Barra de Compás **Barra de Compás**

Doble Barra de Compás usada al final de una canción

Posición de la Mano Izquierda

Instrucciones para la Práctica

1. Palmear y contar el ritmo en voz alta.
2. Encuentra la posición correcta de la mano.
3. Toca y canta los números de los dedos.
4. Toca y canta el ritmo en voz alta.
5. Toca y canta las palabras en voz alta.

★ Plica hacia abajo (f) = tocará la M.I.

Primera Marcha

¡Tra - la - lá, tra - la - lá, la iz - quier - da lle va el com - pás!

Mano Izquierda

WP200E

Figura 139: Primera Marcha (Bastien, 1990, p. 8)

El procedimiento que se emplea para guiar al alumno es exponer el dibujo del teclado, y con la referencia del do central, se sitúa al alumno en las notas que hay que tocar, indicándole los dedos que va a utilizar, en este caso, de la m.i.

Se sitúa así al alumno en el teclado, de forma totalmente distinta a otros métodos. Sí que se indican las figuras y barras de compás, pero no el compás (aunque en obras posteriores sí se irá introduciendo).

De igual manera, previamente a cada obra se exponen los elementos que intervienen en ella. En el caso anterior nos expone lo que es una negra y una blanca, que son las dos figuras usadas. También explica lo que es la barra y la doble barra de compás. Además se proporcionan al alumno una serie de instrucciones, entre las que se incluyen la práctica del ritmo con palmas y con la voz y, se anima al alumno a tocar y cantar el ritmo o la letra de la canción al mismo tiempo.

Durante las obras siguientes se continúa utilizando el mismo procedimiento. Es importante destacar que los autores escogen trabajar a manos separadas durante bastante

tiempo, pasando a introducir la interpretación conjunta de ambas manos en la última parte. Antes de ello, añaden el pentagrama a la lectura de manos separadas, tal y como vemos en el siguiente ejemplo, en la figura 140:

26 **Como se Mueven las Notas en el Pentagrama**

Las notas se mueven en el pentagrama de tres maneras: por

Grados **Saltos** **Repetición**

Posición de Do

Canción del Do

M.D. 1

Instrucciones para la Práctica

1. Toca y nombra las notas en voz alta.
2. Toca y cuenta los tiempos en voz alta.
3. Toca y canta las palabras.
4. Mira la música mientras tocas.
5. No te mires las manos mientras tocas.

Figura 140: Canción del Do (Bastien, 1990, p. 26)

Podemos observar también, cómo se añade el compás. Dentro de cada una de las cabezas de las notas, se escribe el nombre de cada una de ellas. Entendemos que se pretende así asociar el nombre de cada nota a la tecla que se está tocando en cada momento.

Después de unos cuantos ejercicios con pentagrama y a manos separadas, pasamos al momento en el que comienzan a trabajar ambas manos juntas, tal y como vemos en la figura 141. En ella, se indica la digitación de las notas y se siguen explicando los conceptos teóricos que se trabajan en la pieza.

Por otra parte, desde el mismo comienzo con las obras más sencillas, se añaden acompañamientos por parte del profesor para tocar con los alumnos, como los que podemos ver en la figura 142. Así pues es un método que utiliza también la práctica en grupo (interpretación a 4 manos).

Silencios
 Los signos de **silencio** se usan para indicar la ausencia momentánea de sonido.
 Cada figura tiene un signo de silencio del mismo valor:

Negra figura \blacksquare = 1 tiempo silencio \square = 1 tiempo	Blanca figura \circ = 2 tiempos silencio \circ = 2 tiempos	Redonda figura \bigcirc = 4 tiempos silencio \bigcirc = 4 tiempos o un compás completo
----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

★ Nombra los silencios de esta página y de la página 41

Mi Ordenador
 Alegrementemente

f Me gus - ta mi or - de - na - dor! U - sar - lo es un pla - cer.
 Si ten - go que tra - ba - jar en si - len - cio lo ha - ré.

Figura 141: Mi Ordenador (Bastien, 1990, p. 40)

50

Posición de M.D.

Re Mi Sol La

Nota nueva

Pajarillo
 Lentamente

p El pa - ja - ri - llo can - tor a - ni - dó en el ár - bol
 To - das las ma - ña - nas se le o - ye gor - je - ar.

Acompañamiento: (La parte del estudiante debe ser tocada una octava más alta)

M.D.
 M.I.

WP200E

Figura 142: Pajarillo (Bastien, 1990, p. 50)

Si analizamos el libro, denominado *Piano 1*, observamos que en el mismo, utiliza ya el pentagrama para la escritura e indica también digitación orientativa. Se siguen

utilizando explicaciones sobre términos teóricos y se emplean obras muy atractivas en su temática para los alumnos, que van acompañadas de dibujos igualmente atrayentes.

Tenemos que remarcar que cuando comienzan las obras de interpretación con ambas manos, no usa el movimiento contrario como base de iniciación, sino el movimiento paralelo. Por otro lado, cuando introduce los acordes, lo hace como acompañamiento de la melodía en la m.d., utilizando los de tónica y dominante como eje fundamental del desarrollo de cada una de las piezas.

Los libros *Piano 1, 2, 3 y 4* respectivamente son complementados mediante otros: *Teoría, Recital y Técnica*. Sus índices se encuentran coordinados, poniendo en correspondencia los contenidos de los mismos, como podemos ver a continuación:

	Este Libro	Teoría	Recital	Técnica
Referencia y Revisión	4			
Posición de Do Mayor	6	2	2	2
Marchando				
Los Leones	7	3		3
Nicanor Dormilón				
El Gato Callejero	8	4	4	4
El Nuevo Puente de Londres				
Llegó el Invierno	9	5		5
El Trineo de Santa Claus				
Acompañamiento en Do	10	6	6	6
Corre Ratón, Corre	11	7		
El Sapo	12	8		7
Puff! Va la Comadreja	13			
El Mercado Persa	14	9		
El Vals de los Elefantes	15			8
Posición de Fa Mayor	16	10	8	10
Mi Nueva Tonalidad				
La Foca Feliz	17	11		
Acompañamiento en Fa	18	12	9	11
Valentía en el Mar	19			
Lluvia, Lluvia!	20	13	10	12
Canta, Pájaro, Canta	21		12	
Posición de Sol Mayor	22	14	14	14
¡Ay, Ay, Ay!				
La Trompeta Llama	23	15		
¡Fantasmas!	24	17	16	15
Nombrando las Notas en Clave de Fa	25			
Escalando la Montaña	26	18	18	16
Danza Holandesa	27	19		
Acompañamiento en Sol	28	20	19	18
Me Gusta el Fútbol	29			
Al Compás del "Swing"	30			19
Nubes que Pasan	32	21	20	20
Fiesta	33			
Estudio del Pedal	34	22	22	21
El Preludio Matinal	35			
El Viejo Búho Gris	36	23		22
El Nuevo Día	37			
Tonalidades del Grupo 1	38	24	24	24
Acordes Saltarines	39			
La Canción del Rock	39	25		
Marcha	40	26	25	25
Nombrando las Notas en Clave de Sol	41		26	
América	42	27	28	26
Los Angeles en el Cielo				
Largo	43	28		27
Alicia	44	29	30	28
Policías y Ladrones	45			
El Becuadro	46	30	32	29
¡Cancéalo!				
Celebración	47			
La Marcha de los Santos	48	31		30
Oda a la Alegría	50	32		
Grupo de Rock	52			31
Vuelo Espacial	54			
Certificado de Aprovechamiento	55			
Diccionario Musical				tapa interior

Figura 143: Correspondencia entre los contenidos del libro (Bastien, 1990, p. 3)

Completan esta amplia y numerosa cantidad de ejemplares, los que hemos citado anteriormente, entre los que nos gustaría resaltar el hecho de que hayan creado un libro específico para la ejercitación de la lectura a primera vista. *A line a day*, en sus diversos niveles, es un ejemplo fantástico de la importancia que tiene actualmente la práctica de esta disciplina, y lo que es más importante, los efectos positivos para los alumnos que la practican.

El método nos parece bastante acertado en sus planteamientos. No obstante, no estamos de acuerdo con la introducción tan tardía de la práctica conjunta de ambas manos. Creemos que es necesario iniciarla antes.

Por otra parte, desde nuestro punto de vista, la eliminación del movimiento contrario al tocar con ambas manos, y la consiguiente predilección por el movimiento paralelo, de forma exclusiva, nos parece un desacierto. Recordemos que el movimiento contrario es el más fácil para iniciar a los alumnos, dada la simetría natural del cuerpo humano.

En lo relativo a improvisación, no encontramos ninguna actividad relacionada con ella en estos libros. Si bien, las explicaciones teóricas son muy completas y se trabajan muchos contenidos: dinámicas, articulación, pedal, fraseo, distintos tipos de ritmo y orientaciones posturales, pensamos que el material podría haber sido más completo en el caso de contener al menos algún tipo de actividad explícita relativa a la improvisación.

4.6.3. Thompson, John (s.f.). *Enseñando a tocar a los dedos*

Este libro, dedicado a la iniciación en el piano, centra todo su trabajo en la posición fija. Su autor, el americano John Sylvanus Thompson, incluye una recopilación de melodías que se tocan entre ambas manos. En otro libro complementario a éste, *Teaching Little fingers to play ensemble*, se incorporan diferentes tipos de acompañamientos para dichas melodías, que serán interpretados por el profesor o padres (si saben tocar el piano).

En la primera página del método se incluyen explicaciones sobre conceptos de lenguaje musical básicos a la hora de enfrentarse a una partitura; claves, pentagrama, duración de las figuras, compases o numeración de cada uno de los dedos de la mano. A partir de ahí, se incorporan las obras para que el alumno las lea e interprete.

En la introducción de libro, las únicas indicaciones sobre metodología que se incluyen se orientan hacia la interpretación en distintas octavas de la misma melodía. De este modo el alumno puede familiarizarse con todo el teclado desde sus primeras experiencias. También se añade letra a las canciones, con el propósito de que el alumno entienda mejor el sentido de las mismas.

Salvo estas pocas indicaciones, el libro carece de ninguna otra explicación más sobre cómo enseñar al alumno. Tampoco encontramos ninguna actividad creativa, ni tampoco relativa a la improvisación. El método es simplemente una recopilación de melodías, en posición fija, para ser interpretadas entre ambas manos.

4.7. Otros métodos

4.7.1. Reino Unido

4.7.1.1. Barrat, Carol (1977). *Chester's Piano Book. Number One*

La colección de libros de Carol Barrat, dedicada a la enseñanza del piano, en la etapa inicial de los estudios, es bastante amplia. Desde libros dedicados a la lectura a primera vista, tales como *Sight-Reading Exercises*, los dedicados a la práctica de duetos, *Chester's Piano Duets*, o ejercicios de calentamiento como *Warm Up With Chester*, hasta libros dedicados expresamente a una tipología concreta de música, como *Chester's easiest Blues* o *Chester's easiest animal tunes*.

Tanto en este libro como en *Chester's easiest Piano Course, Book I* (2008), la autora utiliza un animal (la rana), como hilo conductor del aprendizaje del alumno. Las piezas que se incluyen en el método incluyen diferentes estilos y no presentan mucha dificultad técnica (más de la mitad del libro contiene melodías repartidas entre ambas manos).

En el prólogo podemos leer una clara declaración de intenciones de Carol Barrat al afirmar que toda la colección, incluido este libro, pretende que el aprendizaje de los alumnos se produzca de la forma lo más lúdica posible.

Igualmente, observamos otro apunte muy interesante, como es la necesidad de fomentar en los alumnos la composición, en base a los conocimientos adquiridos, así como fomentar la experimentación en el teclado.

Estos dos últimos objetivos están estrechamente relacionados con la creatividad y prueba de ello lo demuestran diferentes ejercicios propuestos en el libro, como éstos:

CHORDS may have been used in the previous Sound Picture composition. Play various examples of chords, possibly referring to some of the Accompaniments. Let the pupil make up 2 note and 3 note chords from any notes – black keys included.

CHORDS

Figura 144: Ejercicios con acordes (Barrat, 1977, p. 24)

LET the pupil compose music to describe the picture below. Try separate notes or play them together as chords. Use any notes if the pupil wants to experiment. One suggestion is "Raindrops" as written below – play the notes higher than they are written.

SOUND PICTURE
Give your piece a title

Raindrops

don't forget
p and *f*

Figura 145: Composición en base a un dibujo (Barrat, 1977, p. 23)

El primero de ellos (figura 144) propone la invención de acordes con dos y tres notas, comenzando desde la nota que el alumno quiera (incluidas las teclas negras). En el segundo (figura 145) se sugiere la composición de una obra musical en base a un dibujo. En las primeras páginas también se plantea la libre experimentación con todo el teclado, inventando una historia.

A estas atractivas propuestas hay que añadirles otras, no menos sugerentes como: componer y cantar una canción en base a un ritmo dado, encontrar las notas tocadas por el profesor en el piano de oído o caminar al mismo *tempo* que el profesor toca una obra.

Además, en una gran parte de las piezas a interpretar, se recomienda palmear el ritmo incluido en las mismas. Todo ello nos indica que estamos ante un método de

características poco tradicionales. Podríamos decir que se concede más importancia al cómo aprender que al qué aprender. No importa tanto la obra en sí, como el camino que hay hasta llegar a ella. Prueba de ello son las numerosas explicaciones y sugerencias sobre cómo tocar o asimilar contenidos, frente a la poca importancia concedida, en apariencia, a la obra en sí.

El hecho de utilizar la experimentación libre como vehículo para aprender marca la diferencia con otros métodos. No sólo se promueve la libre expresión del alumno a través del teclado, sino también el desarrollo de sus capacidades creativas y su sensibilidad auditiva.

Desde nuestro punto de vista, este método aborda la enseñanza del piano desde la experimentación y la composición, dos formas, que estimulan el aprendizaje por contenidos de una manera mucho más significativa, y que implican cierto grado de improvisación en su desarrollo. Así pues, la obra de Carol Barrat refleja un tipo de pedagogía muy necesaria en la enseñanza del piano.

4.7.2. Rusia

4.7.2.1. Nikolaiev, Alexander (2000). *Escuela Rusa de Piano 1A*

El método de *la Escuela Rusa de Piano*, que fue publicado en 1969 en Moscú, comprende dos volúmenes, además de diversos libros de repertorio. El primero de los volúmenes está dedicado a los primeros pasos del instrumentista y se divide a su vez en dos libros: el 1A, más centrado en cantar y tocar melodías como primer paso frente al teclado; y el 2A en el que se consolidan y profundizan dichos conocimientos. Por su parte, el segundo volumen se centra en agrupar obras de un nivel mayor, entre las que se incluyen diversas piezas, sonatinas, estudios y obras a cuatro manos.

Utilizado como método oficial en todas las escuelas de la Unión Soviética, estos libros han sido traducidos a muchos idiomas, como resultado de su éxito. Uno de los principales motivos de ello radica en su estructuración, utilizando una muy cuidada graduación didáctica de las obras.

Esta obra, que se centra en la formación de la musicalidad del niño, considerándolo como la prioridad fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, intenta inculcar en los más pequeños el amor por la música. En su método se incluye el folclore, como parte fundamental, utilizando transcripciones de canciones populares.

En lo que se refiere a la secuenciación didáctica, las piezas propuestas están ordenadas de menor a mayor dificultad. Se sugiere comenzar por melodías a una voz, cantándolas y tocándolas de oído. Progresivamente se añadirán melodías a dos voces y por último melodías con acompañamiento.

El profesor, debe enseñar al alumno las nociones de lenguaje musical, al mismo tiempo que la posición idónea al teclado de cuerpo y manos. La posición fija es elegida para los primeros contactos, relegando el cambio de posición para etapas posteriores. Otro de los recursos didácticos que se utilizan son la transposición y la memoria. En cuanto al método de trabajo con el alumno se plantea la necesidad de trabajar cada mano por separado, además de juntas.

El libro comienza sus primeras lecciones con pequeñas melodías a una voz, todas en clave de sol, que deben ser cantadas y tocadas de oído por los niños. Progresivamente aparecen melodías repartidas en dos pentagramas, ambas en clave de sol. Por último se incluyen melodías con acompañamiento tanto en clave de sol (ambos pentagramas), como en la combinación tradicional de clave de sol y fa en cuarta. Entre las diferentes melodías, se incluyen las nociones de lenguaje musical necesarias y algunas pautas metodológicas como la realización de los ritmos de las canciones mediante palmas. Se incluyen también en el libro las escalas y sus digitaciones, así como la forma de abordarlas.

Desde el punto de vista de la didáctica, los principios presentes en el libro representan una clara declaración de intenciones, en la que se prioriza por encima de todo el amor por la música y el desarrollo de la musicalidad. Ello nos parece un gran acierto. No obstante, a lo largo de todo el método no hemos encontrado ninguna actividad relacionada con la improvisación ni con el desarrollo de actividades creativas por parte del alumno.

4.7.2.2. Tchokov y Gemiu (2005a y b). *El Piano. Iniciación a la música y Preparatorio*

Este método se presenta en varios volúmenes. Un primero, titulado *Iniciación a la Música*, un segundo, titulado *Preparatorio* y un tercero y cuarto titulados *Piano 1* y *Piano 2* respectivamente. Abordaremos exclusivamente tanto el primero de todos, *Iniciación a la Música*, como en el segundo, *Preparatorio*. Ambos volúmenes fueron editados por primera vez en 1994. Este método fue uno de los más utilizados a partir de la entrada en vigor de la LOGSE en España.

Centrándonos en el primero de los volúmenes, *Iniciación a la Música*, me gustaría resaltar una frase presente en las sugerencias didácticas de los autores: “Si conseguimos que el niño ame la música habremos conseguido lo más importante” (p. 4). Esta simple frase pone de manifiesto la importancia de conseguir que el alumno disfrute con lo que está haciendo, en este caso, música, y que llegue a amarla.

A lo largo de estas primeras sugerencias, también comenta la necesidad de no fijarnos excesivamente y corregir constantemente la postura del niño al teclado en lo que se refiere a la correcta colocación de los dedos, manos, etc. La actitud que comparten los autores consiste en ir progresando lentamente y dejar que poco a poco se vayan consiguiendo los objetivos, sin llegar a forzarlos nunca. Otra frase interesante mencionada en las sugerencias es: “sentir antes que comprender” (p. 5). Es evidente que un niño pequeño demanda hacer música y sentirla desde un primer momento, y es en este sentido en el que están escritas las anteriores indicaciones. Podríamos también resumirlo en la siguiente frase: práctica antes que teoría.

Tras unos primeros dibujos ilustrativos en los que se explican nociones básicas sobre la aproximación al piano y sus características: dónde están situados los diferentes Do del piano, con qué números se designa cada dedo, cómo sentarse en la banqueta o cómo se coloca la mano sobre el teclado, comienzan las primeras experiencias con el instrumento del alumno.

El sistema ideado para la lectura de las primeras canciones no consta ni de pentagrama, ni de notas, ni de compás. Se proporciona al alumno una sucesión de

números que corresponden con la digitación de los dedos, y se sitúa al alumno en una posición determinada (en este caso la que comienza sobre la nota do). Veamos el siguiente ejemplo:

Himno a la Alegría
BEETHOVEN 9ª Sinfonía

Colocar la mano derecha en la posición del dibujo, e ir pulsando las teclas según la numeración siguiente

3 3 4 5 | 5 4 3 2 | 1 1 2 3 | 3 2 2 - | 3 3 4 5 | 5 4 3 2 | 1 1 2 3 | 2 - 1 -

Juego de lectura digital

Para teclear sin notación musical FRAGMENTOS CLÁSICOS POPULARES. El alumno observa al profesor y trata de reproducir lo que éste toca a través de su propia memoria visual y auditiva, ayudado por la numeración de los dedos

Ludwig van BEETHOVEN.
Compositor alemán. Nace en Bonn en 1770 y muere en Viena en 1827. Hijo de músico, del que recibió sus primeras clases, fue alumno de Haydn. De temprano talento, pronto se hicieron famosos sus conciertos para piano, sus sonatas y sus primeras sinfonías. Sus últimos años fueron amargados por una sordera creciente que sin embargo no le impidió continuar trabajando y componer las más bellas obras de su vida. Está considerado como uno de los auténticos genios en la Historia de la Humanidad.

Figura 146: Himno a la alegría (Tchokov-Gemiu, 2005a, p. 10)

Puesto que la canción interpretada es el Himno de la alegría, al lado de la obra se incluye una pequeña biografía de L. V. Beethoven. En las canciones posteriores sigue utilizando la misma metodología, alternando m.d. y m.i. solas, e incluyendo ambas en la misma pieza, aunque no de forma simultánea desde un principio.

Una vez practicado este primer paso, se incluyen unas pocas páginas, orientadas más bien a que el alumno vaya asimilando conocimientos teóricos básicos: conocimiento de las figuras negras, blancas, redondas, la composición de un pentagrama, las notas y su correspondencia en el teclado, etc.

A partir de la página diecisiete del método, se introducen ya obras escritas en pentagrama. También, esta vez, se comienza primero ejercitando la m.d. y después la izquierda. Veamos el siguiente ejemplo:

3 Notas
ALREDEDOR DEL "DO" CENTRAL
Mano Derecha

DO 1 **RE** 2 **MI** 3

A Contar:
Un, dos, tres.

Relacionar las notas con las teclas y la digitación.
Antes de empezar a tocar cada pieza, fíjate en la posición de los dedos sobre las teclas que marcamos en el dibujo.

1

A con - tar un, dos, tres,

mar - ca el rit - mo un, dos, tres.

Compás de $\frac{2}{4}$ $\left(\frac{2}{2}\right)$
Es un compás binario formado por dos negras.
Dos partes en cada compás.
Una negra en cada parte.

111083 17

Figura 147: A contar (Tchokov-Gemiu, 2005a, p. 17)

En esta pequeña pieza, el contacto con el instrumento se sigue basando en aproximar al alumno mediante el dibujo del teclado situado a la derecha de la canción. El alumno relaciona la posición en el teclado y los dedos 1, 2 y 3 con lo escrito en la partitura.

Se pretende así que, mediante la práctica con este sistema, el alumno vaya asociando la posición de su mano en el teclado y la notación escrita en el pentagrama, mediante la ayuda de la digitación.

Durante las obras posteriores continúa con la estrategia mostrada, alternando ambas manos. En unas obras solamente toca con la m.d. y en otras con la m.i., para finalmente utilizar ambas manos, pero no simultáneamente.

En la página 23 del libro, se introduce ya el uso del pedal, aunque de forma muy básica. En las obras posteriores se utiliza también el acompañamiento del profesor, para tocar a cuatro manos, algo que se encuentra presente ya desde el comienzo del libro, en la primera canción, como vemos a continuación:

Figura 148: Navidad (Tchokov-Gemiu, 2005a, p. 11)

Entre las diversas piezas intercala unos cuestionarios teóricos, para comprobar los conocimientos adquiridos por los alumnos. Progresivamente y hasta el final de este primer libro, *Iniciación a la música*, se siguen explicando conocimientos teóricos al alumno: ligadura de unión, signos de repetición, *staccato* o matices.

En el segundo libro, titulado *Preparatorio*, se continúa en el mismo sentido que antes, en cuanto al planteamiento general. También se incluyen, al principio del mismo, las sugerencias didácticas, en las que se hace hincapié en los siguientes puntos:

- El sonido como uno de los objetivos principales.
- El oído como director y controlador de las ideas. La importancia de aprender a escuchar.

- El fraseo. Realizar las articulaciones desde las frases más pequeñas para ir poco a poco llegando a articular frases más largas.
- La forma musical. El conocimiento de la estructura de la obra (motivo, frase, secuencia, forma tripartita A-B-A), permite que el alumno desarrolle de manera consciente la memoria e interprete los matices, articulaciones y demás indicaciones de una forma más meditada y lógica.
- La memoria en todas sus variantes: lógica, motora, auditiva y emocional.
- La improvisación para dar rienda suelta a la libertad de cada alumno.
- El repertorio, alternando el recreativo y el didáctico.
- Elementos de toque: el alumno necesita controlar el toque para poder obtener una determinada tímbrica y dinámica.

El libro se presenta de la siguiente manera: obras a solo y a cuatro manos (para interpretar con el profesor) y explicaciones teóricas intercaladas, así como cuestionarios para rellenar y comprobar que el alumno ha comprendido bien los conceptos que se desarrollan.

Durante las primeras piezas del libro se sigue el procedimiento de tocar una melodía entre ambas manos, tal y como vemos a continuación:

Una melodía puede empezar en cualquier parte de del compás, no solamente en la primera. Esta conocida pieza comienza en la última parte del compás de 3/4. A esta forma de iniciar, se le llama **ANACRUSA**: una o más notas que se producen al "alzarse" (llevarse) precediendo a una parte fuerte del compás.

Figura 149: Al pasar la barca (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 7)

Ambas manos tocan juntas, sin embargo, son muchos los momentos en los que una mano está quieta manteniendo una nota larga y la otra está en acción. En la página 11 introduce ya la técnica de los acordes (aunque sea con dos notas), tal y como podemos ver en la figura 150:

Esfuérzate en tocar bien y cuidadosamente piezas fáciles: Es mejor que ejecutar mediocrementemente otras más difíciles.

Schumann

Figura 150: Navegando (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 11)

Además, en todas las obras, digita las notas para que el alumno se guíe a través del teclado e introduce la técnica del pedal, de forma muy elemental.

Como podemos comprobar en la pieza anterior, en la parte superior izquierda se muestra el material con el que va a trabajar. De un lado, la m.d. en posición de Do, con los dedos 1, 2, 3 y 5. De otro lado, el acorde de Do-Sol, Mi-Sol, y Fa-Sol.

El método también propone la realización de ejercicios rítmicos, como ayuda para resolver aquellos pasajes más difíciles para los alumnos. Veamos un ejemplo de ello:

El Ritmo

La nueva pedagogía parte de los elementos musicales más simples y comprensibles, no imponiendo en principio al alumno la rigidez de una técnica, sino que se propone despertar primero el sentimiento musical y después la comprensión de la frase a través del ritmo y la melodía.

En principio hay que desarrollar un sistema esencialmente **activo, práctico e intuitivo**.

En el aspecto rítmico es muy útil apoyarse en palabras **rítmico-motoras** para ayudar a resolver ciertos pasajes con dificultades rítmicas.

¡Toca a compás! La ejecución de algunos virtuosos es como el paso de un borracho. No la tomes como modelo.
Schumann

Pequeños Juegos Rítmicos

Recitar la letra con su ritmo y al mismo tiempo palmeo o golpear el **pulso** de negra.

1

recitado Pé - pa Sán - dra Jua - na Ro - sa.

3

recitado To - más. Jo - sé. Ra - úl. Ra - món.

2

recitado A - ma - pó - la, Mar - ga - rí - ta, A - zu - ce - na, Ro - sa - lé - da.

4

recitado Ró - sa. Pé - tra. A - na. Juán.

* Pulso (unidad de tiempo). Es el latir de la música, el elemento que la mantiene y la proyecta. Conserva la uniformidad rítmica (la pulsación), como el tic, tac del un reloj.

Figura 151: Juegos rítmicos (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 24)

En este tipo de ejercicios se combina el mantenimiento del pulso, al mismo tiempo que se ejercita el ritmo objeto del trabajo para el aprendizaje del mismo.

Otro recurso utilizado es el cuento. Se combina la lectura del mismo con la pieza musical. Veamos la figura 152:



Figura 152: Cuento musical El oso (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 32)

En lo que se refiere a improvisación, el volumen II incluye una pequeña iniciación a la misma, extraída de los libros de improvisación de Emilio Molina, tal y como vemos a continuación:

INICIACIÓN A LA IMPROVISACIÓN CON TÓNICA Y DOMINANTE
 (Extraído de los libros de "Improvisación" de Emilio Molina)

Has aprendido tres sencillas formas de acompañamiento; utilízalas para acompañarte a ti mismo. ¡Inventa melodías! ¿Cómo? Es fácil:

La mano izquierda toca un acompañamiento. Así:

Observa el primer acorde. Está formado por las notas Do, Mi y Sol. Usa esas mismas notas en la mano derecha para tu melodía. Puedes tocarlas todas o sólo alguna, puedes alterar el orden a tu gusto, repetir las y poner silencios, pero siempre con blancas o negras, tanto para las notas como para los silencios. En cada compás puedes, por lo tanto, tocar con la mano derecha una melodía empleando las mismas notas que se tocan en el acompañamiento:

Do, Mi y Sol en los compases de TÓNICA (I)
Si, (Re), Fa, Sol en los compases de DOMINANTE (V)

Después prueba los otros acompañamientos, así:

La mano derecha tiene que inventar del mismo modo que hemos explicado antes. Repite cuantas veces quieras.

Figura 153: Iniciación a la improvisación (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 47)

En la improvisación propuesta el alumno debe inventarse una melodía que será acompañada por los acordes que se ven en la figura anterior. El patrón rítmico de los mismos puede y debe ser cambiado por otros como los que se sugieren. La improvisación melódica consiste en la utilización de las notas de cada acorde con una rítmica elegida por el alumno.

Otra de las actividades propuestas es la del transporte. En la figura 154 podemos ver como se propone el transporte de un canon por movimiento espejo.

Así pues, el método, en sus dos primeros volúmenes, sigue un orden más o menos lógico de incremento de las dificultades, pero el trabajo se desarrolla casi exclusivamente con una posición fija en la parte central del piano, sin que el alumno pueda tocar todos los registros del mismo.

Figura 154: El cangrejo (Tchokov-Gemiu, 2005b, p. 40)

Además de alguna actividad de tipo improvisatorio, el trabajo con un cuento y el transporte, el método no expone ninguna otra actividad de carácter creativo. Tampoco se trabaja con ningún tipo de elementos propios de la música contemporánea, tan sugerentes como los *clusters*.

Por otra parte, hemos de decir que el método hace un uso excesivo de la digitación de los dedos desde el comienzo, que desde nuestro punto de vista, puede hacer que un alumno se fije exclusivamente en ellos, sin prestar mucha atención a las notas. No obstante, nos parece un método bastante correcto desde el punto de vista de la secuenciación de las dificultades técnicas y los contenidos que se trabajan en él.

4.7.3. Japón

4.7.3.1. Suzuki, Shinichi (1995). *Suzuki Piano School. Volume I*

Este volumen forma parte de una metodología dedicada a la enseñanza instrumental, entre la que se encuentran otros instrumentos como el violín, la viola o la flauta. Los volúmenes dedicados al piano que se han publicado hasta ahora son siete. Cada uno de ellos se acompaña de un CD en el que se incluyen grabadas las obras que contiene el libro.

Los principios sobre los que se basa el método del autor radican en la comparación del aprendizaje instrumental con el hablado. Según sus palabras textuales: “Cualquier niño, con el entrenamiento adecuado, puede desarrollar habilidad musical, de la misma forma en que todos los niños de mundo han desarrollado la habilidad de hablar su lengua materna” (p. 10). Así pues, este método se basa en aprender a tocar antes que a leer. Para ello se propone la escucha de la música que se va a interpretar, mediante el CD adjunto en cada volumen.

Otros de los principios destacados por el autor son la importancia de que los padres participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos, la necesidad de escuchar música de forma habitual y empezar el desarrollo musical de forma temprana, sobre los tres o cuatro años.

Al analizar las obras contenidas en este primer volumen, no encontramos nada más que una relación de piezas, ordenadas de forma gradual, en cuanto a sus dificultades técnicas. Mientras que las primeras son obras compuestas por el propio autor, el resto son una recopilación de canciones populares de diversos países y obras de diversos autores. No encontramos entre sus páginas ninguna propuesta de tipo creativo. Tampoco

ninguna actividad dedicada a la improvisación. Únicamente hayamos unas cuantas líneas con orientaciones para la enseñanza.

Desde nuestro punto de vista, el único valor de las aportaciones hechas por Suzuki reside en las orientaciones pedagógicas y en los principios generales de su método. La relación de obras que aparecen citadas en el libro no refleja ninguna metodología especial, más allá de la mera interpretación de las piezas.

4.7.4. Italia

4.7.4.1. Vacca, María (2000). *El Musigato. Método para el estudio del piano. Nivel Preparatorio*

Este primer volumen del método, dedicado a la iniciación al piano, pretende iniciar a los alumnos en el aprendizaje del piano de forma lúdica. A través de un gato que descubre al alumno los diferentes aspectos técnicos necesarios para tocar, se proponen diferentes actividades como las de dibujar claves de sol y de fa en cuarta, escribir el nombre de las notas musicales y la de tocar los pequeños ejercicios propuestos.

Durante la primera parte del libro, el trabajo se centra en melodías repartidas entre ambas manos, para luego continuar con la interpretación de melodía y acompañamiento (ambas manos al mismo tiempo). Los conceptos que se enseñan incluyen diversas figuras musicales, compases, silencios, ligaduras expresivas o de unión, anacrusas, movimientos de extensión de la mano, notas dobles, *staccato*, acordes triadas, o paso de pulgar, entre otros.

En resumen, la propuesta de María Vacca nos parece interesante didácticamente, puesto que introduce un elemento lúdico, a través de un gato que acompaña al alumno durante todo el proceso. Sus dibujos también contribuyen a hacer más ameno el proceso de aprendizaje. No obstante, no encontramos ninguna propuesta creativa en él.

4.8. Análisis comparativo de los métodos de piano

Después de haber analizado minuciosamente los métodos de piano en el apartado anterior, hemos elaborado dos tablas, a modo de resumen. Con ello pretendemos llevar a cabo una clasificación de los diversos volúmenes según diferentes criterios.

En la primera de ellas, hemos optado por catalogar los métodos según el país de procedencia, el año de publicación, su título y su nombre. Puesto que nuestro principal objetivo ha consistido en la búsqueda de materiales para trabajar la improvisación, en esta primera tabla nos hemos centrado en mostrar cuáles de ellos la incluyen entre sus actividades. Además, también hemos considerado interesante clasificarlos dependiendo de su orientación a la enseñanza individualizada o colectiva del piano.

En la segunda tabla, nos hemos centrado exclusivamente en los métodos que trabajan la improvisación. Los hemos organizado en función del análisis previo realizado, según los diferentes tipos de actividades propuestas, que exponemos a continuación:

- a) Sistema musical: tonal, atonal o modal.
- b) Material utilizado: musical o extramusical (cuentos, imágenes, etc.).
- c) Tipología de improvisación: rítmica o melódica.
- d) Improvisación del acompañamiento a una melodía dada.
- e) Desarrollo de diferentes estructuras armónicas.
- f) Improvisación según: forma o estilo musical.
- g) Utilización de recursos imitativos o variaciones.
- h) Improvisación en grupo o colectiva.
- i) Juegos de improvisación.
- j) Improvisación con recursos de la música contemporánea.

A continuación exponemos ambas tablas:

Autor	Título	Año	País	Individual	Colectiva	Improvisación
García Abril, A.	Cuadernos de Adriana	1986	España	x		*En Zaldívar (1989)
Herranz et al.	Piano Opus Uno	1992 y 93a	España	x		x
Herranz et al.	Piano Opus Dos	1993b	España	x		
Carra, M.	Nuevo Método	1994a y b	España	x		
Bodó, A.	Moviendo los dedos	1994	España	x		
Mariné, S. y Aguado, E.	Paso a paso. Clase indiv.	1995	España	x		
Molina, E. y Molina, C.	Iniciación. Piano 1, 2, 3 y 4	2004 y 2005	España	x		x
Linares, J. J.	Con-tacto 1	2008	España	x		
Ramírez Sola, A. et al.	Piano Contemporáneo	2009	España	x		
Lara Huertas, L.	Cinco notas	2010a y b	España	x		x
Mariné, S. y Aguado, E.	Paso a paso. Clase colectiva	1996	España		x	x
Colinet, M. C. e Higuera, F.	Iniciación a la música	1996	España		x	x
Castro Portugal, J. et al.	Clases colectivas de piano	1998	España		x	x
Martínez Fernández, A. M.	Piano Creativo. Vol. A y B	1998a y b	España		x	x
Santacana, B.	El Piano a primera vista	2002	España		x	x
Gómez Gutiérrez, E. M.	Clase col. Vol. 1, 2, 3 y 4	2003, 07 y 08	España		x	x
Nieto, A.	La clase colectiva de piano	2003	España		x	x
Buitrago Téllez, A. J.	Conjunto Instrumental	2004	España		x	x
Marín, A. et al.	El Piano : La clase colectiva	2004	España		x	
Molina, E. y Molina, C.	Piano Colectivo	2005b	España		x	x
Albarracín García, C.	Guía Didáctica de Piano Col.	2008	España		x	x
Maffiotte, L.	Piano Actual.	2009	España		x	
Le Carpentier, A.	Método de piano	1956	Francia	x		
Van de Velde, E.	Método Rosa	1960	Francia	x		
Joste, M. et al.	Pianolude. Volume I y II	2002 y 2006	Francia	x		x
Hervé, C. y Pouillard, J.	Méthode de piano. Débutants	2007	Francia	x		
Beyer, F.	Escuela Preparatoria op. 101	1919	Alemania	x		
Molsen, U.	Klavier-Boutique	1983	Alemania	x		x
Emonts, F.	Método europeo de piano	1992	Alemania	x		x
Ehrenpreis y Wohlwender	1 2 3 Klavier	1995	Alemania	x		x
Bartók, B.	Mikrokosmos. Volume I	1987	Hungría	x		
Kurtág, G.	Játékok	1979 a 2010	Hungría	x		
Papp, L.	Méthode pour débutants	2006	Hungría	x		x
Szekely, K.	Método escuela húngara	2008	Hungría	x		x
Hemsey de Gainza, V.	Método para piano	1974 y 1976	Argentina	x		x
Hemsey de Gainza, V.	A jugar y cantar con el piano	1987a	Argentina	x		x
Hemsey de Gainza, V.	Palitos chinos	1987b	Argentina	x		
Aaron, M.	Primeros pasos. Vol. 1, 2 y 3	1975	EE.UU	x		
Bastien, J.	Nivel Elemental y Nivel 1	1990-91	EE.UU	x		
Thompson, J.	Enseñando a tocar...	(s.f.)	EE.UU	x		
Barrat, C.	Chester's Piano Book. Nº 1	1977	R. Unido	x		
Nikolaiev, A.	Escuela Rusa de Piano. 1A	2000	Rusia	x		
Tchokov y Gemiu	Iniciación y Preparatorio	2005a y b	Rusia	x		x
Suzuki, S.	Suzuki Piano School. Vol. 1	1995	Japón	x		
Vacca, M.	El Musigato	2000	Italia	x		

Tabla 2: Análisis de los métodos de piano (elaboración propia)

	Sistema Tonal	Sistema Atonal	Sistema Modal	Material Musical	Material Extramusical	Improvisación melódica	Improvisación rítmica	Improvisación acompañamiento melodía	Desarrollo de estructuras armónicas	Estilo	Forma	Recursos imitativos o variaciones	Improvisación grupal	Juegos Improvisación	Recursos música contemporánea
*Zaldívar (1989)	X			X								X	X		
Herranz (1992 y 1993a)	X			X		X	X	X							X
Molina y Molina (2004 y 2005a)	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Huertas (2010a y b)				X	X	X	X					X			
Colinet (1996)					X	X	X			X					
Mariné (1996)			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		
Castro (1998)	X			X		X	X	X	X						
Martínez (1998)	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		
Santacana (2002)	X	X	X	X		X	X	X				X			X
Gómez (2003a y b, 2007, 2008)	X		X	X	X	X	X	X	X						X
Nieto (2003)	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
Buitrago (2004)	X			X				X	X						
Molina y Molina (2005b)	X			X		X		X					X		
Albarracín (2008)	X			X				X	X						
Joste (2002 Y 2006)	X	X		X	X	X	X		X				X	X	X
Molsen (1983)	X			X		X	X	X							
Emonts (1992)	X			X		X		X							X
Ehrenpreis (1995)	X				X	X		X							
Papp (2006)	X			X										X	
Szekely (2008)	X			X		X	X					X			
Hemsey de Gainza (1974 y 1976)	X			X		X		X		X	X	X	X		
Hemsey de Gainza (1987a)	X		X	X		X	X	X			X	X	X	X	
Tchokov y Gemiu (2005a y b)	X			X		X		X							

Tabla 3: Análisis de los métodos de piano que contienen improvisación (elaboración propia)

Para poder extraer conclusiones en base a porcentajes hemos confeccionado los siguientes gráficos en los que aparecen recogidos los diferentes criterios que hemos incluido en cada una de las tablas. De este modo, en la figura siguiente (155), podemos observar que el 58% de los métodos de piano que hemos analizado utilizan la improvisación dentro de sus actividades, frente a un 42% que no la utiliza.

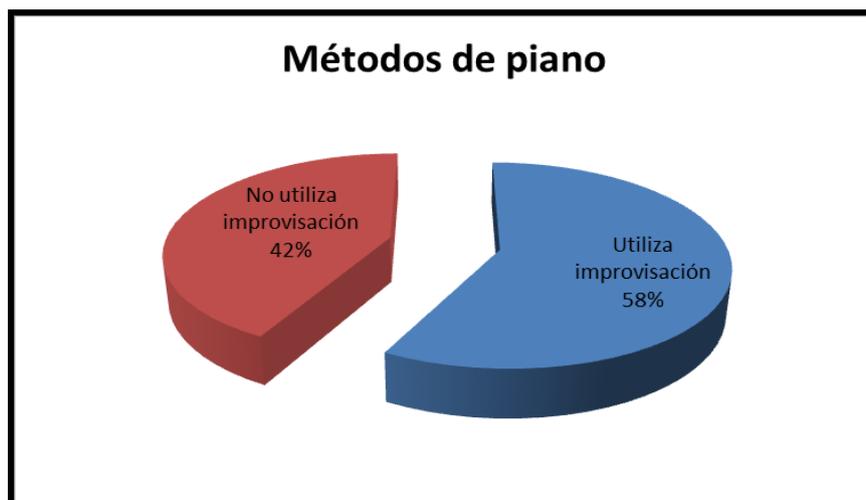


Figura 155: Porcentajes de utilización de la improvisación en los métodos de piano analizados (elaboración propia)

En lo que se refiere a la dedicación a la enseñanza individualizada o colectiva del instrumento, observamos que la mayor parte de los métodos, un 73%, están orientados a la enseñanza individual, frente a un 27% que se destinan a la clase colectiva.

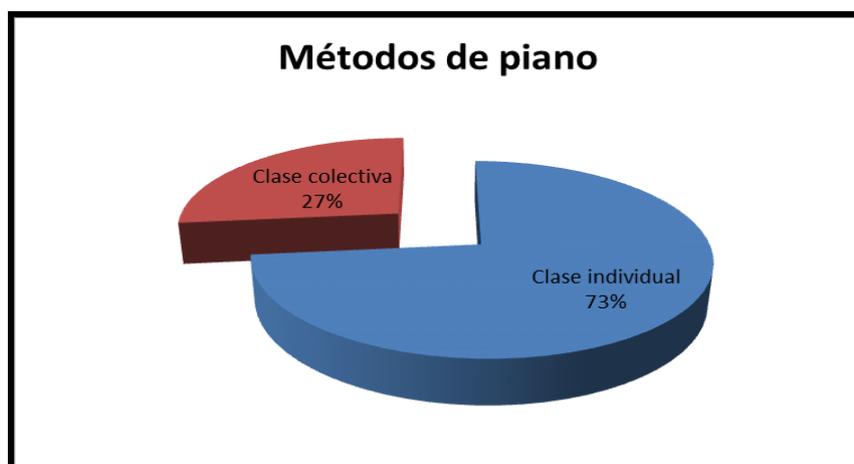


Figura 156: Porcentajes de orientación hacia la clase colectiva o individual, en los métodos de piano analizados (elaboración propia)

Al centrarnos en las actividades de improvisación (figura 157), podemos llegar a diversas conclusiones. En lo que se refiere al sistema musical utilizado, podemos comprobar cómo predomina la utilización del sistema tonal frente al modal o atonal. Asimismo, el uso de material musical supera ampliamente al uso de material extramusical (cuentos, imágenes, etc.).

También podemos apreciar cómo la improvisación de un acompañamiento a una melodía dada previamente es una de las actividades más utilizadas, junto con la improvisación melódica o rítmica.

Los métodos utilizados se sirven, en bastante menor medida, de improvisaciones basadas en la forma o el estilo de una pieza, o en la utilización de la música contemporánea como herramienta principal. También podemos apreciar cómo los juegos de improvisación o la improvisación grupal se utilizan mucho menos.

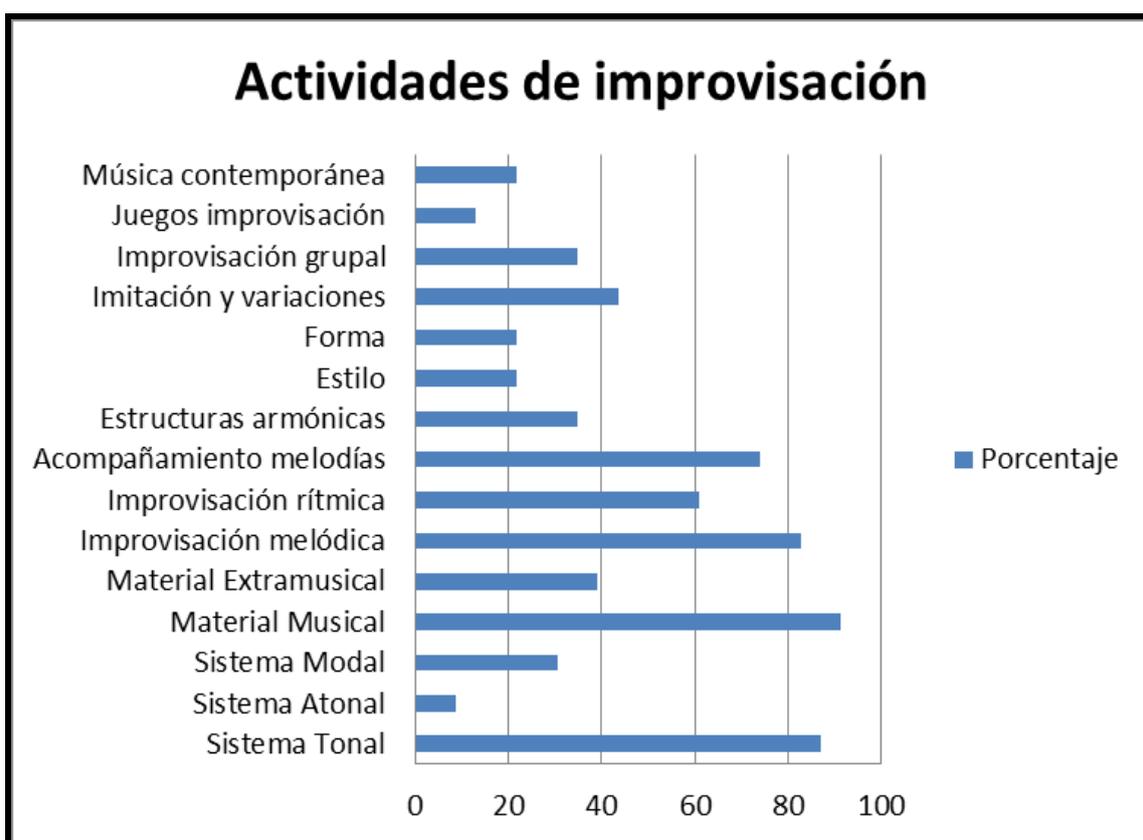


Figura 157: Porcentaje de utilización de las diferentes actividades de improvisación en los métodos de piano analizados (elaboración propia)

4.9. Otros libros de improvisación

Aunque nuestra investigación se centra en las EE.EE. de piano, no podemos olvidar que la continuación de este tipo de enseñanzas prosigue en las EE.PP. y en las enseñanzas superiores, en último término.

Así pues, los métodos de iniciación que contienen improvisación deberían tener una continuación lógica en otros libros destinados a las citadas enseñanzas.

Es por ello, que consideramos interesante incluir un listado representativo de los libros y materiales más utilizados en los conservatorios, en relación a la improvisación, así como otros libros, propios del jazz, que consideramos especialmente interesantes.

Así pues, a continuación hemos elaborado tres tablas diferentes: Acompañamiento, Piano Complementario y Jazz.

Unos libros abordan la improvisación desde una perspectiva general, otros están dirigidos a la enseñanza de la asignatura de Piano Complementario, para alumnos no pianistas, durante las EE.PP., y otros abordan la improvisación desde un tipo de música en concreto, como es el Jazz.

A pesar de que estos libros no están dedicados a la primera etapa de las enseñanzas de piano, creemos que representan una apuesta bastante clara por la improvisación en el mundo de la pedagogía, y es por ello que hemos decidido incluirlos.

4.9.1. Libros para la enseñanza de Acompañamiento

ACOMPAÑAMIENTO		
ARNAL, Iñaki	2011	Naipes Musicales. Agiliza la improvisación musical jugando con barajas.
ARNAL, Iñaki	2005	Método gráfico de improvisación musical.
ASINS ARBÓ, Miguel	1979	101 Ejercicios para la práctica de la repentización y el transporte al piano.
ASINS ARBÓ, Miguel	1985	Teoría y práctica del bajo cifrado en su realización al piano.
ASINS ARBÓ, Miguel, WILLIART FABRI, Camilo y MOLINA FERNÁNDEZ, Emilio	1988	El acompañamiento de la melodía y su improvisación al piano.
ASINS ARBÓ, Miguel, WILLIART FABRI, Camilo y MOLINA FERNÁNDEZ, Emilio	1997	Bajo Cifrado Barroco.
CABERO PIRIS IGUALADA, Javier	2011	Método VAI. Visualización, armonía e improvisación.
CISNEROS, Juan Manuel; DOÑA, Ignacio; RODRÍGUEZ Julia y MOLINA, Emilio	2007	Improvisación y Acompañamiento. Volumen 01.
CISNEROS, Juan Manuel; DOÑA, Ignacio; RODRÍGUEZ Julia y MOLINA, Emilio	2009	Improvisación y Acompañamiento. Volumen 02.
FIGALO, Ignacio	2004	Improvisación en el teclado.
FLINTA, Pablo	2005	Iniciación a la improvisación.
LORENZO DE REIZÁBAL, Arantza y OLABARRIETA ZARO, Javier	2010	Improvisación. De la teoría a la práctica.
MOLINA, Emilio	1990	Improvisación al piano. Ejercicios fundamentales.
MOLINA, Emilio	1994	Improvisación al piano. Volumen II. Desarrollo de estructuras armónicas.
MOLINA, Emilio, GARCÍA, José Ramón y ROCA, Daniel	2001	Improvisación al piano. Volumen III. Análisis y creación de melodías.
WIEDEMANN, Herbert	2010	Klavier Improvisation Klang.
WILLIART FABRI, Camilo	2000/2001	Nuevo tratado de acompañamiento. Tratado Teórico-Práctico de Repentización, Transposición Instrumental y Acompañamiento al Piano.

Tabla 4: Libros de improvisación para la asignatura de Acompañamiento (elaboración propia)

4.9.2. Libros para la enseñanza del Piano Complementario

PIANO COMPLEMENTARIO		
ESPLÁ GUTIÉRREZ, Óscar y MARTÍNEZ I LERMA, Josep Antoni	2012	Piano complementario creativo, vol. 0.
ESPLÁ GUTIÉRREZ, Óscar y MARTÍNEZ I LERMA, Josep Antoni	2012	Piano complementario creativo, vol. 1.
ESPLÁ GUTIÉRREZ, Óscar y MARTÍNEZ I LERMA, Josep Antoni	2012	Piano complementario creativo, vol. 2.
ESPLÁ GUTIÉRREZ, Óscar y MARTÍNEZ I LERMA, Josep Antoni	2012	Piano complementario creativo, vol. 3.
FERNÁNDEZ PICCARDO, Rubén y MURILLO GARCÉS, María Begoña	1997	Piano complementario, primer curso: iniciación, lectura e improvisación.
SÁNCHEZ PEÑA, Alfonso	2005	Piano Práctico, 1º A.
SÁNCHEZ PEÑA, Alfonso	2005	Piano Práctico, 1º B.
SARMIENTO, Javier G.; APELLÁNIZ, Esperanza y MOLINA, Emilio	2006	Piano Complementario 1.
SARMIENTO, Javier G.; APELLÁNIZ, Esperanza y MOLINA, Emilio	2007	Piano Complementario 2.
SARMIENTO, Javier G.; APELLÁNIZ, Esperanza y MOLINA, Emilio	2007	Piano Complementario 3.
SARMIENTO, Javier G.; APELLÁNIZ, Esperanza y MOLINA, Emilio	2007	Piano Complementario 4.

Tabla 5: Libros de improvisación para la asignatura de Piano Complementario (elaboración propia)

4.9.3. Libros para la enseñanza del Jazz

JAZZ		
AEBERSOLD, Jamey	1998	Cómo improvisar y tocar jazz.
BENZO MONTES, Rafael	2002	Jazz improvisación, vol. 1.
COKER, Jerry	1974	Improvisando en Jazz.
CROOK, Hal	1991	How to improvise.
LARIO, Manuel	2002	Iniciación al piano Jazz.
LEVINE, Mark	2005	The Jazz Piano Book.
MARSHALL, Art	1986	An introduction to jazz improvisation.
MEHEGAN, John	2005	Improvising Jazz Piano.
RICHARDS, Tim	2005	Exploring Jazz Piano.
RICHARDS, Tim	1997	Improvising Blues Piano.
V.V.A.A	1988	The New Real Book.

Tabla 6: Libros de improvisación para la enseñanza del Jazz (elaboración propia)

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA CLASE COLECTIVA DE PIANO

5. Propuesta de actividades para la clase colectiva de piano

5.1. Introducción

En el apartado anterior hemos analizado diferentes métodos de iniciación al piano publicados hasta la actualidad por diferentes editoriales en diversos países. Tal y como ya explicamos, debido a la infinidad de los mismos, hemos procedido a abordar publicaciones que representan diferentes formas de aproximación al piano y especialmente, las que incluyen actividades de improvisación.

Recordemos que otro de los criterios seguidos en su selección ha sido la utilización de dichos métodos en nuestro país, dando prioridad a los que más se utilizan en los conservatorios de música.

Este estudio nos ha permitido obtener una visión global del tipo de actividades propuestas y de las metodologías más utilizadas en la enseñanza del piano. Asimismo, tras un análisis muy centrado en la improvisación, hemos extraído las principales actividades al respecto que se llevan a cabo en los primeros cursos de las enseñanzas de piano.

Puesto que uno de los objetivos de esta investigación es el de mejorar nuestra práctica diaria con nuestros alumnos, hemos centrado nuestra atención en el desarrollo de actividades de improvisación orientadas a la clase colectiva, con el objetivo de introducir a los alumnos en dicha práctica de forma paulatina.

Basándonos en ideas extraídas de algunos de los métodos abordados, tanto los dedicados a la clase individual como a la colectiva, así como de nuestra propia experiencia personal, hemos planteado una serie de actividades, para la clase colectiva, cuya particularidad principal reside en crear un equilibrio entre dirigir al alumno y dejar hacer al alumno, para que desarrolle su creatividad y pueda expresarse libremente mediante la improvisación al piano, con su lenguaje particular. Todo ello, sin dejar de lado los objetivos planteados en la enseñanza pianística.

Además, en el desarrollo de nuestra propuesta, hemos procurado que los alumnos no tengan que tener excesivos conocimientos sobre el lenguaje musical para poder enfrentarse con éxito a las tareas encomendadas, centrándonos con mayor profundidad en los alumnos más pequeños de los primeros cursos. De igual modo, tampoco es necesario el conocimiento de las reglas de armonía para realizar las actividades que sugerimos.

Para poder verificar si las actividades de improvisación propuestas funcionan de manera idónea, ha sido necesario comprobarlas mediante su experimentación con mis propios alumnos. De este modo, mediante diversas pruebas hemos ido añadiendo pequeñas modificaciones a las actividades con el objetivo de mejorarlas todo lo posible.

Hemos de remarcar que nuestra sugerencia en torno a las actividades de improvisación nace como resultado del anterior análisis de los métodos de iniciación y, que su puesta en práctica se enmarca dentro de un estudio de comprobación de su efectividad en la enseñanza de piano.

Este tipo de investigación es un estudio a pequeña escala, dadas las características particulares de las enseñanzas artísticas. Hemos de recordar que el alumnado de los conservatorios de música es muy inferior al de colegios de enseñanza primaria, institutos de educación secundaria o universidades.

La mayoría de las capitales de provincia cuentan con un único centro oficial donde se imparten las enseñanzas artísticas. Además, el número de matriculados no es muy elevado. Puesto que la enseñanza se focaliza en el instrumento, como eje principal, la asignatura instrumental se desarrolla en clases con ratio profesor-alumno 1/1.

A pesar de que el piano es uno de los instrumentos más demandados y la proporción de profesores en plantilla en un conservatorio suele ser superior a la del resto de instrumentos, el número de alumnos matriculados en cada curso de EE.EE. no suele superar la docena, en los centros con más alumnado.

Así pues, estas características hacen difícil una investigación con una población lo suficientemente significativa como para obtener datos extrapolables. No es nuestra

intención ésa, sino de la estudiar casos concretos, que nos proporcionen información útil sobre el desarrollo de las actividades y sus posibles mejoras, a través de los resultados obtenidos con ellas.

Con la puesta en práctica de estas actividades pretendemos pues diseñar una propuesta eficaz y realista de actividades de improvisación que puedan ser utilizadas en las clases colectivas de piano de los conservatorios españoles.

5.2. Características generales del alumnado

Los alumnos de piano con los que llevaremos a cabo nuestra investigación realizan sus estudios dentro de las enseñanzas artísticas de régimen especial, incluidas en la actual legislación educativa española. Concretamente, reciben las EE.EE. de música que se desarrollan en los conservatorios profesionales de música.

En su gran mayoría, compatibilizan las clases de enseñanza primaria con las del conservatorio, y su edad suele estar comprendida entre los siete y los doce años, aproximadamente. Sólo en un muy bajo porcentaje, se dan casos en los que los alumnos han accedido al primer curso o a otros cursos intermedios con mayor edad y por lo tanto, compatibilizan sus estudios con la enseñanza secundaria.

Las enseñanzas de piano que llevan a cabo se incluyen en un único ciclo de cuatro años de duración. Durante los dos primeros años los alumnos reciben una clase de una hora semanal de instrumento, otra hora semanal de clase colectiva y dos horas semanales de lenguaje musical. En los dos últimos cursos de estas enseñanzas se añade la asignatura de conjunto coral, a razón de una hora semanal.

Puesto que el número total de alumnos de piano de EE.EE. de un conservatorio profesional, como en los que se ha desarrollado este estudio, es muy reducido¹³, hemos

¹³ Durante el curso 2013/2014, el número de alumnos de piano matriculados en el conservatorio de música de Torrelavega para el primer curso fue de seis. En el segundo curso fueron siete alumnos. En el tercer curso fueron cinco y en el último curso, once alumnos.

optado por llevar a cabo la investigación con los alumnos de piano en la clase colectiva de instrumento. Al aglutinarse en una misma hora los alumnos de piano de distintos profesores de cada curso, podemos trabajar con un mayor número de niños.

Además, debido a cuestiones organizativas del departamento de piano, tampoco sería factible hacer el estudio únicamente en las clases individuales, puesto que sería imposible que un único profesor pudiera estar en contacto con todos los alumnos de EE.EE. impartiendo la clase individual de piano debido a que superaría la actual jornada lectiva semanal de veinte horas.

La clase colectiva de piano se conforma pues como el marco ideal en el que poder llevar a cabo nuestra investigación. No sólo por todo lo mencionado anteriormente, sino también por suponer un punto de encuentro entre alumnos que reciben clase individual por diferentes profesores de piano y en el que se pueden llevar a cabo actividades colectivas imposibles de realizar en las clases individuales.

Así pues, los cursos empleados para llevar a cabo el estudio han sido los de 1º, 2º, 3º y 4º de EE.EE. Hemos de señalar que en cada una de las clases el número de alumnos ha sido de entre cuatro y seis como máximo.

El perfil del alumnado que acude a recibir clases a un conservatorio de música presenta casi todas las características que se citan a continuación:

1. Buen expediente académico en los estudios de enseñanza general: la gran mayoría de los alumnos del conservatorio obtienen buenos o muy buenos resultados en el colegio o instituto.
2. Buen comportamiento: como norma general, los alumnos no son conflictivos ni presentan problemas de adaptación importantes que interfieran en el desarrollo de las clases.
3. Nivel cultural medio-alto: el nivel cultural de las familias suele ser bueno o bastante bueno, razón por la cual los padres suelen llevar a sus hijos a estudiar a este tipo de centros, los cuales, recordemos, ofrecen un tipo de enseñanza especializada.

4. Motivación inicial en el estudio del instrumento: los alumnos acuden voluntariamente a recibir las enseñanzas instrumentales en el conservatorio con una motivación propia, en la gran mayoría de los casos.
5. Nivel socio-económico medio alto: el desembolso económico que supone la compra de un instrumento y del material necesario para este tipo de enseñanzas supone un esfuerzo que las familias más desfavorecidas no pueden realizar en muchas ocasiones.

5.3. Ámbito geográfico y temporalización

Para poder llevar a cabo un estudio, cuyos resultados puedan ser observados por una misma persona, optamos por realizar una investigación en la que el observador es siempre el mismo. Por esa razón, nuestra investigación se ha realizado en dos comunidades diferentes de la geografía española en las que he impartido la docencia en los últimos años: Castilla y León, y Cantabria.

La puesta en práctica de las actividades ha sido realizada en los siguientes cursos académicos y en los siguientes centros musicales:

- Curso 2009/2010 - Conservatorio de Música de Soria
- Curso 2010/2011 - Conservatorio de Música de Soria
- Curso 2011/2012- Conservatorio de Música de Torrelavega
- Curso 2012/2013- Conservatorio de Música de Torrelavega
- Curso 2013/2014- Conservatorio de Música de Torrelavega
- Curso 2014/2015- Conservatorio de Música de Torrelavega

5.4. Objetivos de las actividades de improvisación

El objetivo principal de las actividades es conseguir que los niños se aproximen al piano de la forma lo más natural posible, desarrollando su creatividad innata a través del instrumento, al mismo tiempo que aprenden los entresijos de su manejo, guiados por su profesor.

A través de nuestra experiencia personal, hemos podido comprobar que son numerosos los casos en los que se produce un choque entre la idea de música y disfrute que traen consigo cada uno de los alumnos cuando acceden a las enseñanzas regladas y la de música y aprendizaje que comienza en dichas enseñanzas, y suele desmotivar a la gran mayoría de ellos.

Desde nuestro punto de vista, consideramos necesario que los niños se inicien en el piano siguiendo la senda natural marcada por ese placer innato que han desarrollado, en la mayoría de los casos, en los años previos al aprendizaje reglado. Para ello, usaremos la improvisación como herramienta principal.

La razón primordial de esta elección reside en que los niños, desde sus primeros años de vida, utilizan ya esta técnica para descubrir los sonidos en los instrumentos que los rodean y experimentan con ellos. Así pues, parece lógico continuar con este camino, sobre todo en el caso de niños más pequeños.

En nuestro empeño por que los alumnos improvisen, disfruten con dicha práctica y al mismo tiempo aprendan nuevos conocimientos nos hemos centrado en unos objetivos que creemos que deben ser introducidos lo antes posible en su práctica con el piano.

Por un lado, nos parece imprescindible que el alumno interprete y entienda los lenguajes de la música compuesta en la actualidad. A pesar de que poco a poco, la música contemporánea está cada vez más presente en los conservatorios, la etapa de iniciación suele dejar de lado este tipo de música.

En este sentido, consideramos que es importante que el alumno se ponga en contacto con ella, lo antes posible y experimente a través del piano las distintas

posibilidades sonoras, no limitándose únicamente a tocar las teclas. Puede explorar los sonidos en el arpa del piano, utilizar armónicos, *clusters*, etc.

En lo que se refiere al trabajo con la sensibilidad auditiva, tan necesaria para un músico, pensamos que es indispensable un trabajo de escucha activa. En muchas ocasiones, cuando el alumno fija su atención en la partitura, su atención sonora se ve relegada a un segundo plano. Es por ello que nos parece interesante la práctica de la improvisación para profundizar en su sentido de la audición.

Por otra parte, el aprendizaje de fórmulas rítmicas y su expresión a través del piano suponen en muchos casos uno de los problemas más recurrentes de la enseñanza pianística. En el desarrollo de las capacidades rítmicas de nuestros alumnos, proponemos la improvisación como medio para alcanzar una comprensión y realización correcta de los mismos. Desde nuestro punto de vista, se debe anteponer la experimentación con diferentes fórmulas rítmicas a su asociación a una determinada notación en la partitura.

Otro de los objetivos que planteamos alcanzar con nuestras actividades es el desarrollo de la motricidad de los alumnos. En un instrumento de las características del piano se hace indispensable una buena coordinación de movimientos. Las actividades de improvisación planteadas para trabajar la motricidad, sin tener la obligación de leer notas o poner una determinada digitación, favorecen la asimilación de dicho aspecto y facilitan un posterior acercamiento a la partitura con notación convencional, de una forma más natural.

La literatura pianística presenta un alto porcentaje de acordes entre sus páginas. Es por ello, que el dominio de los mismos es esencial para un pianista. Nuestro propósito con las actividades de improvisación también aborda esta práctica, y lo hace en primer lugar con la experimentación con intervalos de tercera. De este modo, el alumno se inicia en el conocimiento de la formación de un acorde, pero también en el de la fisonomía del teclado.

Además, conseguimos un segundo objetivo, en la colocación de la mano y los movimientos necesarios para interpretar acordes o arpeggios.

En relación a la práctica de la música contemporánea, hemos creído conveniente utilizar el *cluster*, como medio para que el alumno tome conciencia del peso del brazo y utilice la caída del peso sobre el teclado. A tal fin, hemos diseñado actividades en las que se improvisa utilizando exclusivamente *clusters*.

Puesto que tampoco queremos dejar de fomentar en el alumno la creatividad en un sentido más amplio, también hemos planteado actividades en las que se trabaja la asociación de música e imagen o bien música y relatos. El objetivo principal de estas actividades es desarrollar la imaginación sonora de los alumnos y fomentar su creatividad mediante su capacidad de asociación.

Puesto que en la clase individual de piano no es posible fomentar el trabajo en grupo, nos hemos fijado como objetivo que en las clases colectivas, éste sea también uno de los motores principales de la clase.

Con el desarrollo de improvisaciones en las que los alumnos tienen que tomar decisiones sobre qué hacer y qué papel llevará a cabo cada uno de ellos, desarrollamos todas aquellas capacidades que tienen que ver con el trabajo en equipo, tan necesario en nuestra sociedad actual.

Otro de nuestros objetivos se centra en la interiorización del pulso y el mantenimiento del mismo de forma constante. Así pues intentamos que los alumnos de los primeros cursos sean capaces de sentir, interiorizar el pulso y ponerlo en práctica al piano. Para ello trabajaremos con la improvisación colectiva.

Dado que tampoco queremos dejar de utilizar actividades que fomenten la práctica de conjunto, en nuestro planteamiento con la improvisación incluimos actividades relacionadas con la misma. Así, utilizaremos la escala pentatónica con las teclas negras para improvisar en grupo, puesto que tiene muy buenos resultados sonoros y estimula el disfrute de los niños de forma considerable.

Otro de nuestros objetivos se centra en la colocación de la mano y los dedos al teclado, así como en el desarrollo de la independencia de los mismos y una correcta articulación. Mediante la improvisación en el ámbito de un pentacordo, queremos

conseguir que el alumno experimente y tome conciencia poco a poco de la mejor manera de colocar los dedos y la mano para poder tocar con soltura.

Además, con el trabajo exclusivo con los cinco dedos de la mano, en posición fija, pretendemos que el alumno ejercite y desarrolle la articulación de los dedos, tan necesaria para cualquier instrumentista.

Para que los alumnos pierdan el miedo a las teclas negras, que frecuentemente son relegadas a un segundo plano en los inicios pianísticos, nos hemos propuesto como meta la experimentación con todo el teclado. A través de la improvisación con teclas negras o teclas blancas, aspiramos a que el alumno distinga los dos planos del piano en toda su extensión.

En un afán de improvisar música en base a elementos aleatorios, también proponemos una actividad en la que se improvisa con los mismos. De esta forma, anhelamos conseguir una rápida respuesta del alumno frente al piano, en la organización de los diversos materiales sugeridos.

Otro de los objetivos que nos hemos fijado, sobre todo en el caso del primer curso de EE.EE., es el de iniciar a los alumnos en la técnica del paso de pulgar. Éste es uno de los primeros mecanismos que suele enseñarse en los primeros cursos de piano para poder tocar a lo largo de todo el teclado, sin interrumpir el discurso y realizar un *legato* continuo. Es por ello que consideramos necesaria la experimentación con él a través de la improvisación.

Todos los objetivos citados anteriormente, implican también otro objetivo oculto, que no es otro que el de fomentar el autocontrol del alumno en sus actuaciones en público.

Una de las principales ventajas de la improvisación es que favorece la desinhibición en la interpretación pública. Debido a que no se tiene la posibilidad de fallar, como en el caso de una interpretación de una obra concreta, el alumno gana en autoconfianza y relativiza más el momento de la actuación en público.

Para finalizar, nuestro último objetivo se centra en la improvisación en sí misma. Así, a través de la práctica de la improvisación controlada, con todas las actividades propuestas anteriormente, pretendemos que el alumno también sea capaz de llevar a cabo improvisaciones, de forma totalmente libre, expresándose así a través del instrumento de manera natural.

Todos los objetivos propuestos se relacionan directamente con los objetivos marcados en los currículos de EE.EE. de las diferentes comunidades autónomas.

Asimismo, los contenidos, presentes en cada una de las actividades propuestas comprenden también los vigentes en dichas normativas.

Citaremos a continuación, algunos de ellos:

1. Técnica pianística (peso del brazo).
2. Juego coordinado de ambas manos.
3. Técnica digital: independencia, velocidad, resistencia y capacidad de diversificación dinámica.
4. Movimientos posibles a partir de las distintas articulaciones del brazo.
5. Sensibilidad auditiva.
6. Modos de ataque.
7. Pedales y su combinación con diferentes ataques.

5.5. Actividades propuestas

En el desarrollo de los objetivos planteados con anterioridad, presentamos una serie de actividades orientadas a las clases colectivas de las EE.EE. de piano. Cualquiera de las actividades planteadas es susceptible de ser modificada dependiendo de cada caso particular de alumnado (características personales, curso, etc.).

Así pues, no presentamos las actividades de forma cerrada, sin que se puedan modificar, ampliar o reducir, sino más bien todo lo contrario.

Ellas constituyen un ejemplo del trabajo planteado en las clases, pero al igual que la acción pedagógica no es una ciencia exacta, los métodos empleados no serán siempre los mismos, sino que variarán y se modificarán en función del desarrollo de las clases con los alumnos.

5.5.1. Descubriendo el piano

Pensando en la iniciación a la música contemporánea de los más pequeños, hemos diseñado una de las primeras actividades para realizar con ellos en las primeras clases durante el primer curso.

En ella, se propone la libre exploración de los sonidos producidos por un piano. No sólo los que emanan de la pulsación de las teclas, sino muchos otros que provienen del mundo de la música contemporánea.

Dada la necesidad de utilizar la música actual: “la necesidad de integrar en la enseñanza todos los lenguajes que se encuentran vivos y vigentes” (Hemsey de Gainza, 2002), consideramos necesario que desde un principio los alumnos tomen contacto con todo tipo de sonoridades.

Con esta improvisación pretendemos descubrir las características constructivas del piano, su funcionamiento y todas sus posibilidades sonoras. Este primer acercamiento al teclado se concibe como una improvisación desarrollada en un nivel muy básico.

Además, intentamos que el alumno, desde el principio de sus estudios, sea consciente de la amplia gama de posibilidades sonoras que tiene su instrumento.

Cuando hablamos de posibilidades sonoras, no sólo nos referimos a los distintos tipos de ataque que se pueden realizar con el conjunto dedo-mano-brazo sobre el teclado y su combinación con los pedales, sino también a otras formas de hacer sonar el instrumento, más propias de la música contemporánea y cuya enseñanza suele llevarse a cabo, por lo general, en años posteriores, cuando el alumno ya ha alcanzado cierto grado de madurez técnica e interpretativa.

De ese modo pretendemos que el alumno sepa que también se pueden tocar las cuerdas del piano directamente con los propios dedos o con algún objeto, o que se puede hacer percusión en la madera del mismo. Creemos que es necesario que asuman cuanto antes como práctica normal, el mayor número posible de efectos sonoros que puede producir un piano.

Para el adecuado desarrollo de esta actividad se necesita un piano de cola y algunas banquetas o taburetes para que los alumnos puedan acceder fácilmente a la caja de resonancia del piano. También es interesante poner a disposición de los alumnos algún material como baquetas u otros objetos para que puedan experimentar con ellos en el arpa del piano.

En el desarrollo de esta actividad el profesor pedirá a los alumnos que hagan sonar el piano de muchas formas distintas. Para ello, cada alumno experimentará libremente con el piano de forma individual. El resto de sus compañeros escuchará atentamente las diversas improvisaciones. A continuación el profesor realizará una pequeña explicación de los elementos constructivos del piano y de su funcionamiento. Posteriormente, se propondrá de nuevo otra experimentación en la que los alumnos utilicen formas de hacer sonar el piano que no utilizaron en su primera intervención (si es que no las han utilizado ya todas).

Para el óptimo desarrollo de esta actividad es aconsejable proponer la actividad a modo de juego. Cada alumno realizará una experimentación en el piano y mostrará a sus compañeros una forma de hacerlo sonar. Así sucesivamente uno tras otro. El ganador del juego será aquel que haga sonar el piano el último, de una forma distinta a los

demás. De este modo, los alumnos se encuentran más motivados en la búsqueda de nuevos efectos sonoros.

Para finalizar la actividad, el profesor, en base a todas las experimentaciones, podrá hacer reflexionar a los alumnos preguntándoles qué partes de su cuerpo han utilizado para producir sonido a través del piano.

5.5.2. Buscando las notas

Para conocer la fisonomía del teclado, durante las primeras clases del primer curso de EE.EE., hemos diseñado otra actividad de improvisación, utilizando las teclas blancas, de la manera lo más lúdica y entretenida posible.

Hemos evitado las teclas negras para centrarnos en un número no demasiado grande de elementos con los que el alumno pueda experimentar en sus primeros acercamientos al instrumento. Nos centramos pues en las notas Do, Re, Mi, Fa, Sol, La y Si.

De este modo pretendemos que el alumno aprenda a reconocer las notas a lo largo de todo el teclado, asociando su nombre con su posición en el piano, sin necesidad de relacionarlo aún con su escritura musical. Así, su atención se centrará exclusivamente en disfrutar experimentando en el piano, al mismo tiempo que escucha las características del sonido producido.

En el desarrollo de esta actividad, el profesor propondrá al alumno que busque la nota Do en el teclado, tomando como referencia los bloques de teclas negras y explicándole dónde se encuentra el do central del piano. Durante esta actividad es muy importante no indicar al alumno la posición en la que tiene que poner la mano o el dedo que tiene que utilizar para tocar la nota. En un primer momento dejaremos que el alumno sea el que decida de forma natural, qué dedo quiere emplear, orientándole posteriormente dependiendo de su elección.

Una vez que haya tocado diferentes teclas del Do a lo largo de todo el teclado, se propondrá al alumno la utilización del pedal de resonancia para tocar una serie de notas do, de forma continua. El alumno presionará el pedal y lo mantendrá mientras esté tocando. En esta primera parte de la actividad no se introducirá ninguna pauta para el

ritmo. Dejaremos que las notas que toquen puedan tener la duración que ellos les otorguen libremente. A continuación se repetirá esta misma actividad con el resto de notas: Re, Mi, Fa, Sol, La y Si.

Una vez que el alumno muestre soltura en su reconocimiento, procederemos a realizar una pequeña improvisación con un ritmo propuesto por el profesor. A modo de ejemplo proponemos el siguiente:



El profesor palmeará el ritmo anterior y el alumno deberá imitarle. A continuación, se propondrá, ya en el teclado, una pequeña improvisación al alumno, en la que use el ritmo planteado utilizando las notas trabajadas anteriormente. El alumno desarrollará así su creatividad, pudiendo realizar diferentes combinaciones con las notas. De este modo, puede tocar una corchea en un registro y otra en otro y luego volver al mismo registro en la figura de negra, o bien tocar el ritmo con la misma nota.

Una vez que el alumno haya improvisado con todas las notas, durante el tiempo que el profesor considere oportuno, se propondrá un juego de improvisación mediante imitación. El profesor realizará un motivo rítmico con una nota determinada y después el alumno le imitará. La imitación del alumno puede llevarse a cabo en un registro diferente del que el profesor había realizado. Lo importante, en estos primeros momentos es que localice la nota. Una vez dominadas las notas, se propondrá al alumno que intente imitar el motivo rítmico producido por el profesor exactamente en el mismo registro.

En último lugar, al alumno pasará a ser el que proponga un motivo asociado a una nota determinada y el profesor u otro alumno lo imiten.

5.5.3. El diseño melódico

Otro de los requisitos imprescindibles para la interpretación pianística es la coordinación motriz. En este sentido, Narejos (2000) señala que “para hacer posible un progreso adecuado en el desempeño pianístico es necesario, muy desde el principio,

desarrollar una conciencia cinestésica básica que haga posible un dominio efectivo de las acciones”.

En nuestro empeño por desarrollar el sentido de la coordinación desde los comienzos de la enseñanza pianística, hemos optado por trabajarla mediante diseños melódicos. Así, nos hemos centrado en las tres direcciones principales de la melodía: ascendente, descendente y horizontal (repetición de notas).

Puesto que queremos evitar que los alumnos centren la atención en la notación musical, hemos elaborado dibujos, utilizando únicamente líneas. De este modo, trabajamos la coordinación de los movimientos entre ambas manos.

A continuación exponemos un ejemplo de la propuesta realizada a los alumnos para su interpretación:

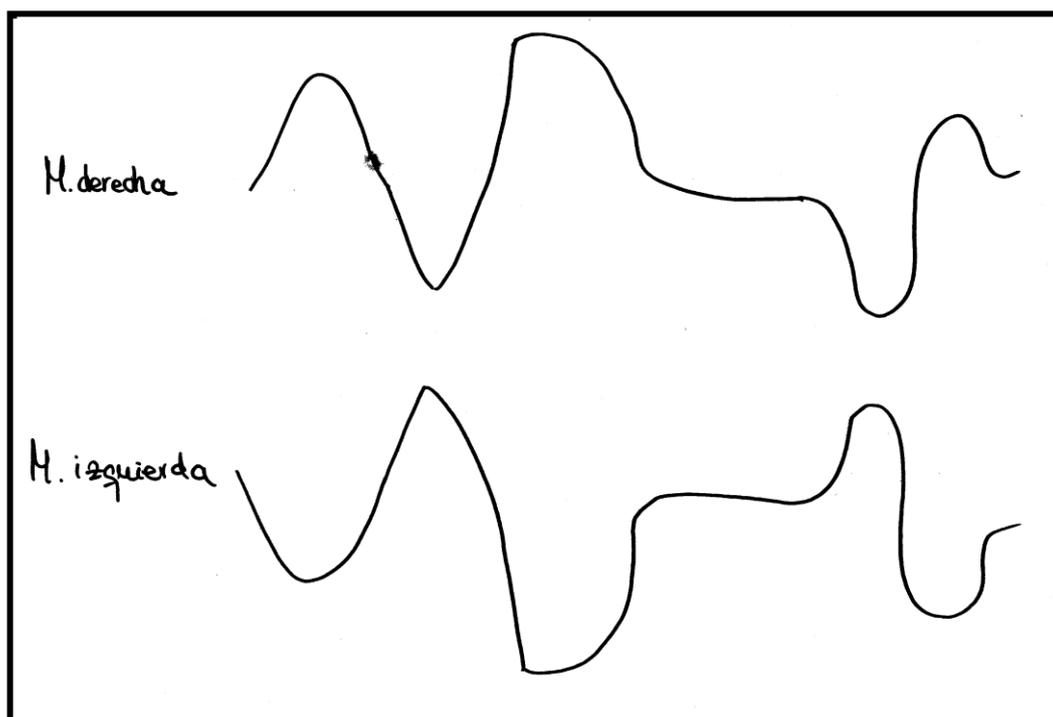


Figura 158: Diseño melódico propuesto a los alumnos para improvisar (elaboración propia)

Tal y como podemos ver, en cada línea se indica la mano que en su caso se tiene que utilizar. Mediante la utilización de estas líneas queremos evitar que el alumno tenga

que prestar excesiva atención y esfuerzo a descifrar notas con una altura determinada y se centre más en la dirección de la melodía. Asimismo, al mismo tiempo que trabajamos la coordinación motriz del alumno, también estamos trabajando el sentido melódico.

El desarrollo de la actividad se llevará a cabo en dos fases. En la primera de ellas se propondrá una improvisación libre en base a un dibujo hecho mediante una línea, en los diferentes sentidos indicados anteriormente. El dibujo será elaborado por el profesor de los alumnos y se indicará con qué mano se tiene que interpretar cada línea. Así pues, el alumno deberá respetar y reflejar la dirección de la línea o líneas indicadas y utilizar la mano que se señale en cada caso.

En la segunda actividad, se propondrá a cada alumno que dibuje en una hoja una o varias líneas, indicando con qué mano se toca cada una de ellas. Posteriormente, cada alumno dará su dibujo al compañero para que sea éste último el que improvise sobre su dibujo. De esta forma, tras cada improvisación, el alumno que crea el dibujo, podrá verificar con más criterio si lo realizado se ajusta a su creación o no.

Esta actividad puede ser realizada en el primer y segundo curso de EE.EE.

5.5.4. Intervalos de tercera

La siguiente actividad de improvisación que proponemos se basa en el intervalo de tercera como elemento generador de la misma. Destinada al primer o segundo curso de EE.EE, con ella se pretende que el alumno adquiera poco a poco más soltura en la localización de notas en el teclado, y no que se limite al conocimiento del registro central, como ocurre en muchos de los métodos de iniciación.

Para su desarrollo utilizaremos solamente las teclas blancas. Propondremos dos actividades diferentes. En la primera de ellas explicaremos al alumno que los acordes se forman por terceras y a su vez identificaremos estas últimas en el teclado. A continuación propondremos al alumno que improvise utilizando terceras. El alumno tendrá libertad para escoger el ritmo y demás características de la obra, siempre y cuando emplee intervalos de 3ª. En la segunda actividad añadiremos la utilización de un ritmo determinado, como por ejemplo el siguiente:



En base a ese ritmo, el alumno deberá improvisar con terceras, tanto sucesivas, como simultáneas.

Una vez alcanzado cierto dominio, se llevará a cabo un juego de improvisación por imitación al igual que el que realizamos en la actividad número dos y que exponemos a continuación:

El profesor realizará un motivo rítmico con unas notas determinadas (utilizando intervalos de 3ª) y después el alumno imitará al profesor. La imitación del alumno puede llevarse a cabo en un registro diferente del usado por el profesor. Lo importante, en estos primeros momentos es que localicen las notas.

Una vez dominadas las notas, se propondrá al alumno que imite el motivo rítmico producido por el profesor exactamente en el mismo registro, si es posible. En último lugar, al alumno pasará a ser el que proponga un motivo asociado a una nota determinada y el profesor u otro alumno lo imiten.

5.5.5. Jugando con el *cluster*

Otra de las técnicas que suelen explicarse o introducirse al alumno cuando ya posee cierta soltura al teclado es la técnica del peso del brazo. Frente a una técnica basada exclusivamente en la acción digital, esta técnica utiliza el peso de todo el brazo, e incluso la parte superior del cuerpo para tocar. Ambas técnicas, suelen combinarse y muchas veces resulta difícil disociar sus movimientos.

Su aparición surge a raíz de la progresiva transformación del teclado a lo largo de la historia. Mientras los pianos utilizados por de la denominada escuela vienesa, de la que formaba parte W. A. Mozart, no necesitaban más que una pulsación rápida y ligera de los dedos sobre el teclado, haciendo resbalar la punta de los dedos hacia el interior de la mano (Vallribera, 1992), los pianos que se fueron construyendo a partir de entonces exigían un mayor peso en la pulsación.

Los avances en la estructura y materiales empleados en los pianos, aumentaron considerablemente la resistencia del mismo, teniendo como consecuencia la necesidad de usar el peso del antebrazo y brazo.

En la actualidad, los pianos en los que los alumnos estudian requieren la acción conjunta de dedos y manos para realizar una pulsación de calidad. Para una correcta pulsación *legato* en el teclado se hace indispensable el conocimiento y puesta en práctica del denominado traslado del peso. Consistente en trasladar el peso de un dedo a otro, en su realización está presente la técnica del peso del brazo “téngase siempre bien presente la sensación del brazo completamente distendido, pendiendo del hombro y que su peso es sostenido por los dedos apoyados sobre el teclado” (Vallribera, 1992).

Así pues, es evidente que para el desarrollo de una técnica adecuada para nuestros alumnos es necesario que entiendan y pongan en práctica esta técnica lo antes posible. En ese empeño, hemos desarrollado una actividad de improvisación que fomenta la consciencia del uso del peso y su utilización a través del teclado.

Para ello, hemos utilizado los *clusters*. Desde nuestro punto de vista, comenzar a descargar el peso mediante ellos, es mucho más fácil que hacerlo sobre cada uno de los dedos por separado. Además, cumplimos una segunda función muy importante, como es la de introducir a los alumnos en la música contemporánea, tan descuidada en los inicios de la educación instrumental.

Se utilizarán tanto improvisaciones libres, como improvisaciones en base a un ritmo predeterminado. El profesor explicará en qué consiste el *cluster* y llevará a cabo una demostración al piano de cómo suena. A continuación, cada alumno, de forma individual, realizará una improvisación utilizando *clusters*.

Después de cada improvisación, el profesor hará reflexionar al alumno sobre el peso del brazo utilizado, proponiéndole que toque el *cluster* de pie y sentado en la banqueta, alternativamente, para que compare cómo se descarga el peso del brazo desde dos posiciones distintas.

A continuación, se propondrá la improvisación de una obra, utilizando *clusters*, en base a una partitura. Una de las obras con la que hemos trabajado ha sido una de las

piezas del primer libro de los Játékok de G. Kurtág (Fist Play1), la cual podemos ver a continuación:

Figura 159: Fist Play 1 de los Játékok I, G. Kurtág (1979a)

La elección de esta pieza se debe a la relativa sencillez del ritmo empleado. En cuanto a la simbología utilizada en la misma, se ha explicado a los alumnos que las cabezas de las notas en forma de rombo indican su realización mediante el borde del puño, así como el símbolo de silencio prolongado que se encuentra al final del segundo y cuarto compases, y también, las cesuras indicadas por pequeñas comas. Sin embargo, no se ha explicado el significado del sostenido y bemol inicial juntos puesto que se ha preferido dejar a libertad del alumno la elección de las notas para llevar a cabo su improvisación.

De este modo conseguimos que el alumno se familiarice desde el principio de sus estudios con recursos compositivos utilizados en música contemporánea y con la sonoridad, al mismo tiempo que toma conciencia de la utilización del peso del brazo en la técnica pianística.

Podemos aplicar sin problema esta actividad en los tres primeros cursos de EE.EE.

5.5.6. Historias inventadas

Con el trabajo mediante la improvisación con los alumnos no sólo queremos alcanzar objetivos puramente técnicos. En el transcurso de las experimentaciones conjugamos la práctica de tipo técnico con la práctica creativa.

En la búsqueda de ejercicios que fomenten la creatividad, hemos optado por incluir un tipo de improvisación diferente, basada en elementos extramusicales. Así pues, proponemos el trabajo con relatos o cuentos y su representación a través de la música.

Esta improvisación se centra en la canalización de emociones a través de historias inventadas. El principal objetivo es que el alumno aprenda a expresarse libremente a través de su instrumento. Además, queremos fomentar el trabajo en grupo, puesto que la actividad se realizará por parejas.

La actividad se centra en la invención de una pequeña historia entre dos alumnos y su posterior reproducción mediante el piano. Queremos que los alumnos aprendan a reflejar en el piano diferentes situaciones tales como estados de ánimo, fenómenos meteorológicos o incluso hechos descriptivos concretos. La música es un arte subjetivo por naturaleza y es por ello que nosotros queremos trabajar con esa subjetividad, mostrando al alumno la posibilidad de expresar ideas parecidas con diferente música.

Para su desarrollo, agruparemos a los alumnos por parejas. Cada pareja deberá inventar una pequeña historia, de forma consensuada. El resto de sus compañeros no podrán conocer su contenido. A continuación, la pareja que la ha inventado, realizará una pequeña improvisación a cuatro manos de su propia historia. El resto de los compañeros intentarán adivinar qué es lo que sus compañeros estaban reflejando mediante la improvisación. Para finalizar la actividad, cada pareja deberá explicar el contenido sobre el que han construido su improvisación.

Esta actividad sirve para iniciar al alumno en el conocimiento de la forma musical, puesto que la historia inventada se divide necesariamente en partes que se pueden diferenciar claramente unas de otras. Puede ser realizada en todos los cursos de EE.EE, si bien, los dos primeros son más adecuados por la edad del alumnado.

5.5.7. Mantener el pulso

Una de las principales dificultades que muestran muchos alumnos durante el primer curso de EE.EE, es el mantenimiento del pulso de forma constante. En este sentido Hemsy de Gainza (2009), señala que “entre las causas más frecuentes de la arritmia se cuentan: escasa musicalidad del ambiente familiar o social, dificultades en la coordinación muscular, impedimentos de orden psíquico, como vergüenza, timidez, complejos de inferioridad, etc.”.

Asimismo, Bachmann (1998) señala que “Todas las interpretaciones musicales defectuosas –vocales o instrumentales- presentan puntos débiles en la realización o concepción de la rítmica” (Jaques-Dalcroze, 1909, p. 66).

Además de todas estas consideraciones, creemos que otra de las posibles causas de que el alumno muestre dificultades rítmicas, al interpretar una obra escrita, es que tiene que fijarse en muchos aspectos al mismo tiempo: digitación, ritmo, notas, etc. Ello, en muchas ocasiones, supone un excesivo grado de atención que no es fácil de canalizar para los alumnos más pequeños.

Al eliminar la dependencia de una partitura para tocar, y focalizar la atención en menos aspectos, pretendemos que el alumno pueda no sólo interiorizar el pulso, sino también mantenerlo de forma constante. Así pues, hemos diseñado actividades de improvisación para mejorar este aspecto que se basan en la experimentación con uno o varios ritmos concretos y sus repeticiones.

Dichas improvisaciones pueden ser llevadas a cabo de forma individual pero también de forma colectiva. Esta última opción de improvisación es especialmente beneficiosa puesto que implica un mayor grado de atención auditiva para poder mantener el pulso de forma constante entre todos los alumnos que realizan la improvisación. Además, el alumno tiene siempre una referencia clara del pulso en lo realizado por el compañero.

Antes de comenzar a improvisar en el piano, comenzaremos la actividad fuera de él. Empezaremos formando un círculo en la clase con todos los alumnos, incluido el

profesor. Palmearemos todos al mismo tiempo el pulso de negra de forma continua. Sin parar, uno de los alumnos dejará de palmeear durante dos pulsos de negra, palmeando en su lugar un ritmo determinado, como por ejemplo dos corcheas y una negra. A continuación, el alumno situado a su derecha repetirá esta misma operación, mientras que el compañero que antes lo realizó, palmeará de nuevo el pulso. Así sucesivamente, hasta completar el círculo las veces que el profesor estime necesarias.

A continuación una pareja de alumnos se situará en un piano y la otra pareja en el otro. Un alumno empezará improvisando sobre dos pulsos de negra, mientras que el resto deberá escuchar atentamente dichos pulsos y continuar cuando le toque su turno. Así hasta que todos los alumnos hayan tocado varias veces y sientan cada vez mejor el pulso. La única pauta marcada para la improvisación será la duración de dos pulsos de negra. El resto es elección del alumno que improvisa.

Así pues, cada alumno tiene que prestar mucha atención durante toda la improvisación y no sólo durante su intervención, desarrollando así la sensibilidad auditiva, tan importante en la educación musical de cualquier instrumentista. Dependiendo de la dificultad de los ritmos utilizados, la actividad podrá realizarse en cualquiera de los cuatro cursos de EE.EE.

Con esta actividad conseguiremos pues que el alumno mejore su sentido del pulso, al mismo tiempo que desarrolla su sensibilidad auditiva. Todo ello repercutirá en una mejor realización de las obras que el alumno debe interpretar en su clase individual.

5.5.8. Escala pentatónica en teclas negras

El desarrollo de mecanismos para la práctica de conjunto también supone uno de los objetivos primordiales en toda enseñanza musical. Tradicionalmente, los alumnos menos acostumbrados a interpretar música en grupo han sido los pianistas o guitarristas.

Al ser estas dos especialidades polifónicas, la dependencia de otros instrumentos es mucho menor. No obstante, la práctica de conjunto se ha visto apoyada

considerablemente en las últimas legislaciones educativas, con la inclusión de una clase colectiva durante todas las EE.EE.

Su importancia es apoyada por diversas personalidades. Así, Nieto (2003) señala que:

Es importante que, ya desde los primeros cursos, el alumno se acostumbre a tocar conjuntamente con otros compañeros, ya sea piano a cuatro manos, a dos pianos o con otros instrumentos (...) Para ello, además de saber integrarse con sus compañeros en todas las facetas musicales (sonoridad o balance, agógica...) deberá desarrollar, entre otros, hábitos de mirarlos, emplear una gestualidad similar en inicios, finales y silencios (p. 40).

En este sentido, entendemos que la clase colectiva se conforma como el momento adecuado para poner en marcha esta práctica. Y no sólo a través de obras de repertorio de conjunto, sino también a través de las improvisaciones colectivas.

Para ello hemos diseñado una actividad que consiste en la realización de una improvisación por parejas utilizando exclusivamente las teclas negras del piano. La elección de las teclas negras para improvisar viene dada por la necesidad de motivar a los alumnos mediante el resultado musical producido.

Recordemos que el uso de las teclas negras del piano tiene siempre un resultado sonoro muy bueno debido a que en la escala pentatónica “sólo son posibles dos tríadas, que corresponden a los relativos mayor y menor, y, debido a la ausencia de la sensible, y de cualquier semitono, la percepción de algún tipo de armonía de dominante es dudosa” (Piston, 1987).

Así pues, la actividad consistirá en una improvisación a cuatro manos utilizando exclusivamente las teclas negras. Cada pareja de alumnos realizará dos improvisaciones distintas. Queremos que los alumnos improvisen tanto un ostinato en el registro grave del piano, como melodía en el registro agudo. Así pues, los alumnos alternarán su posición de *primo* o *secondo* al teclado. El ostinato consistirá en la realización de dos notas, de entre las cinco de la escala pentatónica. Serán realizadas de forma alternativa y marcando el pulso de negra. La melodía podrá ser totalmente libre, tanto en ritmo como en la elección de las notas.

Para este primer acercamiento a la interpretación a cuatro manos, indicaremos al alumno que hace el ostinato que comience él solo, interpretando dos compases de dos por cuatro y a continuación intervendrá su compañero, improvisando la melodía.

Dependiendo de los resultados obtenidos con las improvisaciones, podremos explicar a los alumnos las normas básicas para dar una entrada al compañero, aprovechando para iniciar a los alumnos en la práctica de conjunto.

Al mismo tiempo pretendemos que el alumno aprenda a escucharse tanto a sí mismo, como a su compañero, mientras está tocando. Esta escucha atenta constituye uno de los objetivos principales de la enseñanza pianística, en el desarrollo de su sensibilidad auditiva.

Los cursos más adecuados para realizar esta actividad son los dos primeros. No obstante, se podría complicar la dificultad del material y adaptarse para los cursos tercero y cuarto.

5.5.9. En posición fija

Para que el alumno desarrolle una técnica adecuada, es necesario desarrollar diversas destrezas, entre las cuales se encuentra la independencia de dedos y la correcta articulación de los mismos. En lo que se refiere a la importancia de ambas, Deschaussées (1987), expone que “una gran técnica no puede estar construida si no es sobre una total disociación física y muscular”.

Los dedos más difíciles de disociar entre sí son el cuarto del tercero, y el cuarto y quinto. Si hemos de elegir uno que represente más complicaciones que los demás es el cuarto dedo, ya que está unido por un tendón al tercero y por otro tendón al quinto. El resto de dedos no presentan tantos problemas.

Para poder independizarlos planteamos la improvisación con los cinco dedos de cada mano en posición fija. Con ello pretendemos disociar los movimientos entre cada dedo, pero también mejorar la articulación y potenciar el trabajo con la musculatura de los alumnos. En relación a esta independencia y su importancia, Casella (1998), nos

expone que el primer objetivo de la primera etapa de los estudios de todo pianista se centra en la independencia de dedos.

La posición fija utilizada en la improvisación abarca un intervalo de quinta, como por ejemplo, desde el do al sol, (o bien otro intervalo diferente, siempre en teclas blancas). Evitamos el paso del pulgar, puesto que queremos que el alumno se centre en la articulación de los dedos y a su vez en mantener una posición de la mano cada vez más correcta y cómoda. Se ha elegido el intervalo de quinta puesto que es el que mejor se adapta a las manos de los niños más pequeños.

La actividad se iniciará con una primera versión fácil. En esta versión, el alumno improvisará siguiendo las siguientes pautas: tocar un ostinato en un intervalo de quinta en la m.i., y en la m.d. improvisar libremente, pero siempre dentro del citado intervalo. Los alumnos pueden utilizar los ritmos que quieran y no deben cambiar la posición fija de la mano.

En cuanto se aprecie cierta solvencia en su realización, se procederá a realizar la actividad en una versión más compleja. En ella, el alumno ya no tendrá que tocar un ostinato en la m.i. Ambas manos podrán improvisar libremente, siempre y cuando no se salgan del ámbito del intervalo de quinta, pudiendo también realizar la improvisación alternando diferentes registros. De esta forma desarrollamos la fuerza e independencia de los dedos, obteniendo cada vez una articulación más clara.

Los cursos más adecuados para esta práctica son el primero y el segundo.

5.5.10. Improvisando en base a un dibujo y viceversa

Esta actividad presenta bastantes similitudes con la de las historias inventadas (nº 6). Con ella pretendemos desarrollar la imaginación sonora del alumno. El principal objetivo que se pretende conseguir con la realización de este tipo de actividad es desarrollar la capacidad creativa de cada alumno e intentar que el alumno busque un lenguaje específico mediante el teclado, asociando música e imagen. Trabajamos pues en el campo de lo subjetivo.

Su desarrollo consiste en que cada alumno pinte un dibujo significativo para él, y en base al mismo, realice una improvisación. Primero improvisarán sobre su propio dibujo y después sobre el del compañero. Posteriormente se llevará a cabo el trabajo de forma inversa. Primero se improvisará una pieza y en base a ella se realizará el dibujo que mejor la represente.

En la primera parte de esta actividad, cada alumno realiza un dibujo en la cara de un folio. La elección del dibujo es totalmente libre. La única condición que se pone para su realización es que pueda representar algo que sus compañeros puedan entender e intentar improvisar en base a ello. Cuando todos han acabado, el profesor les pide que pongan un título a su dibujo, sin enseñárselo al resto de sus compañeros.

A continuación, uno por uno los alumnos van improvisando una pieza musical en base a su dibujo. Después, el profesor pide a los alumnos que se intercambien los dibujos y así cada alumno improvisa uno distinto al suyo. Al final de cada improvisación se propondrá al resto de los alumnos que adivinen el título de la obra.

En la segunda parte de esta actividad el profesor propone la improvisación libre de una pieza. Cada alumno realiza una y, al mismo tiempo, el resto de compañeros plasman las impresiones que ésta les produce mediante un dibujo. Así sucesivamente, hasta que todos realicen la actividad. Por último, se comparan cada uno de los dibujos realizados, observando sus similitudes o diferencias.

Con esta actividad trabajamos pues el sentido estético del alumno, su capacidad para exteriorizar y organizar sus propias ideas, así como la asociación de determinados registros o tipologías de ataque en función de su imagen sonoro-visual.

Los cursos más adecuados para su desarrollo son el primero y el segundo.

5.5.11. Los acordes y los arpeggios

En un instrumento de las características polifónicas del piano la necesidad de dominar y perfeccionar una correcta técnica con respecto a los mismos es indiscutible. Si nos centramos en los primeros pasos de un alumno, el desarrollo de esta técnica suele suponer ciertas dificultades.

La principal viene dada por la ejecución simultánea de las notas y la correcta posición y acción de los dedos en el desarrollo de su realización. En relación a su interpretación “los acordes se ejecutan en general desde la muñeca o desde la articulación del hombro mediante lanzamiento, golpe e impulso de los dedos firmes. La firmeza de los dedos se establece en forma tal que las puntas de los dedos de ataque queden en un mismo plano” (Leimer y Giesecking, 1951).

Así pues, consideramos necesaria su ejercitación desde los comienzos de la enseñanza. No sólo para desarrollar técnicamente su ejecución, sino también para comprender mejor cómo se forman los acordes. A este cometido, hemos destinado también otra de nuestras improvisaciones. En ella sugerimos la libre exploración de los acordes a través del teclado.

Puesto que su formación se produce a través de terceras, también hemos incluido la improvisación con ellas, a través de arpeggios, como paso previo.

Para llevar a cabo esta actividad vamos a utilizar arpeggios de tres notas interpretados con los mismos dedos con los que posteriormente realizaremos los acordes. Comenzaremos explicando a los alumnos qué dedos van a utilizar y el profesor improvisará utilizando arpeggios y acordes a lo largo de todo el teclado. A continuación invitaremos al alumno a hacer lo mismo.

En dicha improvisación se puede tocar con una sola mano, con ambas o alternativamente y seleccionando las notas que el alumno quiera. Cuando el alumno alcance cierto grado de dominio, podemos realizar una versión de esta actividad que consiste en realizar los acordes y arpeggios con un ritmo determinado e incluso con una dinámica determinada (alternando fuerte y piano). Para el trabajo colectivo de esta actividad se puede proponer una pequeña improvisación entre dos alumnos.

Los beneficios que esta práctica tiene en un pianista nos parecen lo suficientemente importantes como para dedicarles bastante tiempo. Recordemos que la literatura pianística está llena de acordes, y que es necesaria una buena técnica y dominio de los mismos para una interpretación de calidad.

Al mismo tiempo, se está trabajando la sensibilidad auditiva, puesto que el alumno debe estar muy pendiente de que los tres sonidos formados por el acorde se produzcan de forma simultánea. Ello favorecerá una mejor realización de los acordes en las obras de la clase individual.

Dependiendo de la dificultad empleada con los arpeggios o acordes, podremos orientar la actividad a los cuatro cursos de las EE.EE.

5.5.12. Jugando con las teclas negras y blancas

Con el objetivo de explorar todo el teclado, en sus dos planos (teclas negras y teclas blancas), y así conocer mejor su fisonomía, hemos planteado esta actividad.

Con ella pretendemos que el alumno reconozca los dos niveles distintos que hay en el teclado: las blancas, a un nivel inferior, y las negras, a un nivel superior. Además, desarrollaremos la sensibilidad auditiva en el reconocimiento del ritmo y de las diversas alturas del sonido.

Para su desarrollo hemos establecido dos partes:

Primera parte: cada alumno realizará de forma individual una improvisación (experimentación libre), primero con las teclas blancas únicamente y después otra con las negras. La única consigna que recibirá el alumno para dicha experimentación es la de utilizar las teclas negras o bien las teclas blancas. Es importante no realizar ninguna indicación más: ni cómo colocar las manos o los dedos. La razón principal es que queremos que el alumno experimente libremente y se divierta al mismo tiempo, sin restringir su libertad de acción, lo que puede afectar negativamente a su grado de motivación.

Segunda parte: se llevará a cabo por parejas. Cada alumno se colocará ante un piano. El primer alumno, A, improvisará un pequeño motivo con teclas negras y el segundo alumno, B, intentará imitarlo. A continuación, el alumno B será quien improvise y el A será quien intente imitarlo. Con este pequeño juego el alumno, al mismo tiempo que da rienda suelta a su imaginación y creatividad mediante la

improvisación de un pequeño motivo, trabaja la sensibilidad auditiva al intentar imitar el motivo realizado por el compañero. Este trabajo auditivo se lleva a cabo de dos formas distintas: mediante el reconocimiento del ritmo y mediante el reconocimiento de la altura del sonido. Para explicar al alumno qué es un motivo, el profesor propondrá un pequeño ejemplo sin llevar a cabo explicaciones teóricas muy complejas.

Por el tipo de juego que se propone, hemos pensado que esta actividad puede realizarse en los dos primeros cursos de EE.EE.

5.5.13. Improvisando con el ritmo

En los estudios pianísticos actuales, el aprendizaje del lenguaje musical tiene lugar al mismo tiempo que el instrumental, y no de forma previa, como ocurría en anteriores planes de estudios. De esta forma, el profesor de piano debe cumplir una doble función: iniciador en el instrumento e iniciador en los rudimentos del lenguaje musical necesarios para una correcta interpretación.

Para poder llevar a cabo diferentes ritmos en el teclado es necesario haber experimentado con ellos de forma previa. Bachmann (1998) señala que “la traducción al teclado de diversos ejercicios de rítmica que antes haya realizado corporalmente ayudará al rítmico en el aprendizaje de un saber-hacer que le concierne en primer lugar”. De estas palabras se desprende la necesidad de practicar los ritmos de forma corporal, antes de su realización al piano.

Durante los primeros cursos, el número de fórmulas rítmicas que el alumno aprende es bastante considerable. Es por ello, que consideramos fundamental un planteamiento correcto del aprendizaje de las mismas, que se encuentre bien fundamentado.

Así pues, por un lado pretendemos conseguir que los alumnos aprendan a reconocer diferentes combinaciones rítmicas y sepan realizarlas, y por otro intentamos mejorar su sentido del pulso. De este modo, podemos trabajar aquellos ritmos que les resulten más difíciles en la lectura de una partitura.

En la primera parte de la actividad trabajaremos el ritmo fuera del teclado mediante motivos rítmicos cortos que los alumnos puedan recordar fácilmente. De este modo, comenzaremos haciendo un círculo entre todos, incluido el profesor. El profesor comenzará la actividad realizando un pequeño motivo rítmico con las palmas y el alumno situado a su derecha deberá imitarlo, y así sucesivamente hasta que se complete el círculo.

El profesor indicará a los alumnos que deben mantener el pulso, en la repetición del ritmo, a cuyo fin pueden marcarlo con el pie en el suelo, mientras el resto de sus compañeros van imitando el ritmo. A continuación, uno a uno, cada alumno se inventará un motivo rítmico nuevo, de la misma duración en compases, que seguirá el mismo proceso explicado anteriormente. Posteriormente este mismo proceso será llevado a cabo en el piano.

En la segunda parte de la actividad, se trabajará por parejas al piano. Cada alumno escogerá un ritmo de la misma duración en compases y ambos improvisarán de forma conjunta. Esta misma actividad se puede llevar a cabo de forma colectiva entre varios alumnos, en un aula grande y con dos pianos.

Dependiendo de la complejidad de los ritmos utilizados, la actividad podrá realizarse en cualquiera de los cursos de EE.EE.

5.5.14. Materiales aleatorios

En nuestro empeño por conseguir que los alumnos sean capaces de improvisar por sí mismos y desarrollen sus capacidades creativas en el transcurso de sus improvisaciones, hemos diseñado una actividad que hemos denominado materiales aleatorios.

Con ella pretendemos que los alumnos combinen diferentes materiales propuestos, ejercitando así su memoria. Dichos materiales son establecidos previamente a la improvisación y justo antes de improvisar se lleva a cabo su selección.

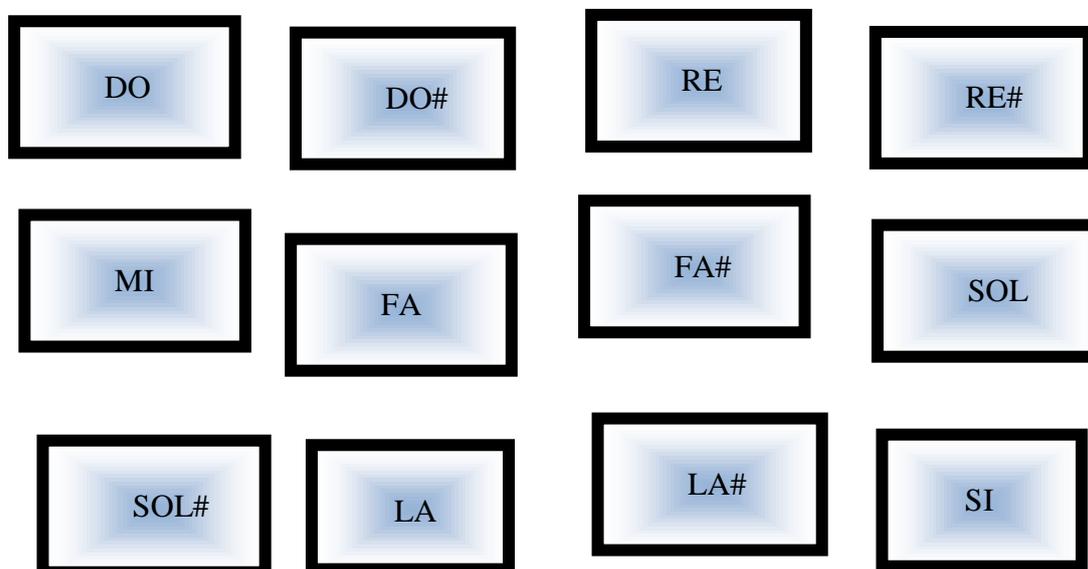
Con esta actividad el alumno es libre de utilizar la mano que quiera, ambas a la vez o en alternancia. También puede elegir qué parte del teclado quiere utilizar, así como si quiere tocar en distintos registros. También se le da libertad para utilizar el pedal y poner la digitación que quiera.

En ningún caso se corregirá la digitación en el mismo momento en el que el alumno toque. Se esperará al final de la improvisación para comentar el porqué de la elección del alumno y proponerle otras alternativas, para que compare y extraiga sus propias conclusiones.

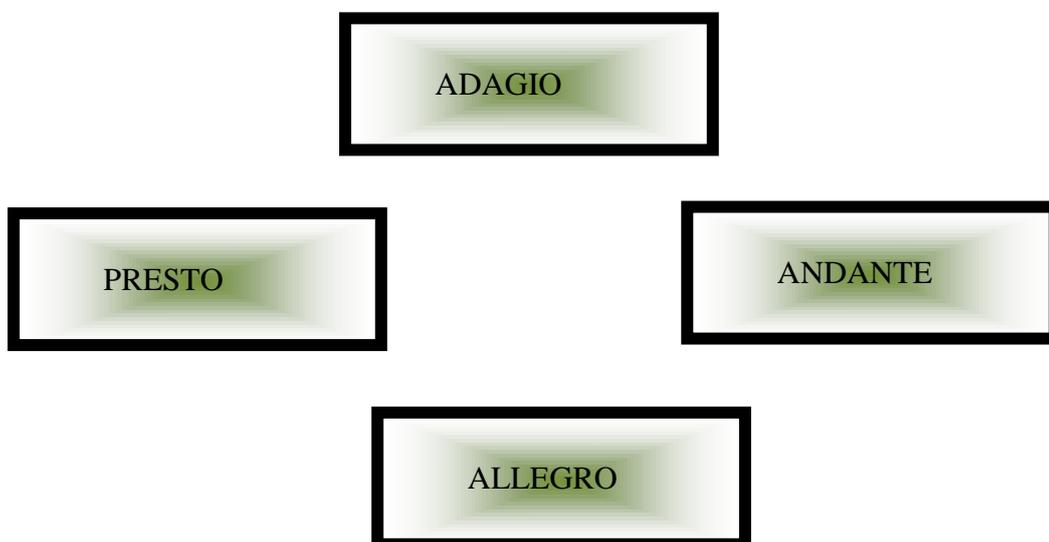
Para llevar a cabo la actividad se introducen las tarjetas con el material en una caja. El alumno escogerá de forma aleatoria tres tarjetas de la caja. El siguiente paso será combinar dicho material.

A continuación exponemos las tarjetas que hemos utilizado para esta actividad con nuestros alumnos:

Notas musicales:



Indicaciones de tempo:



Tipos de ataque:



Efectos de música contemporánea:

CLUSTER CON PUÑOS

CLUSTER CON BRAZOS

CLUSTER CON PALMAS

Matices:

P (PIANO)

PP (PIANISSIMO)

MP (MEZZOPIANO)

MF (MEZZOFORTE)

F (FORTE)

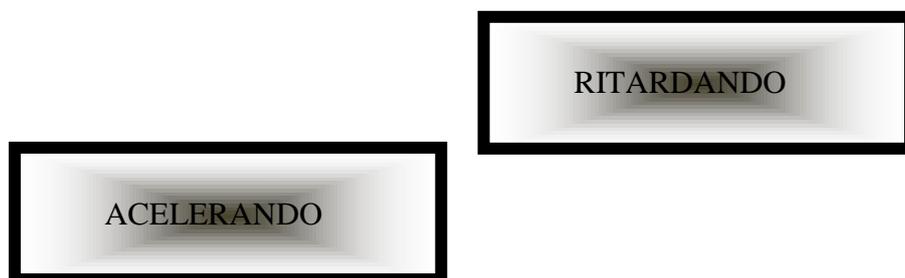
FF (FORTISSIMO)

Matices de transición:

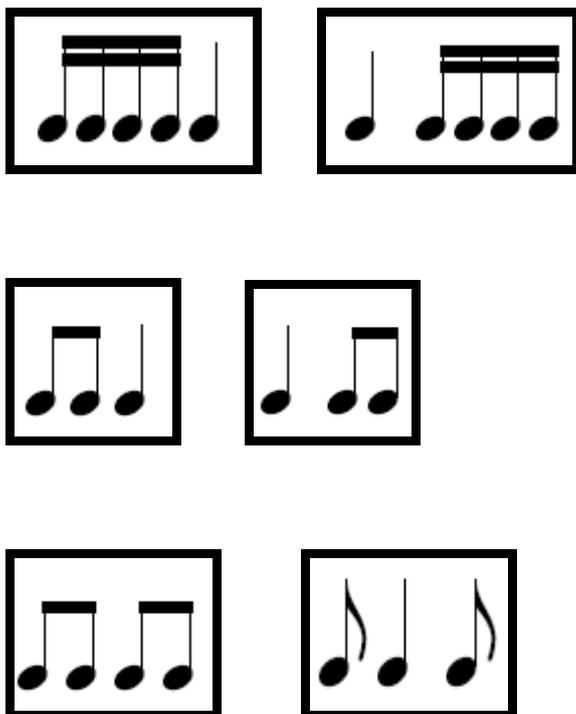
CRESCENDO

DECRESCENDO

Cambios de tempo:



Ritmos en dos por cuatro:



Aunque nosotros hemos planteado el material anterior, si seleccionamos otro de mayor complejidad podremos llevar a cabo esta actividad en cualquiera de los cuatro cursos de EE.EE.

5.5.15. *Cluster* en teclas negras y blancas

En la línea de las actividades de improvisación dedicadas a experimentar con *clusters*, hemos planteado otra actividad que combine *clusters* con teclas negras y *clusters* con teclas blancas, en base a una partitura.

En lo que al ritmo se refiere, su realización es más bien subjetiva, dependiendo del punto de vista del alumno. De forma complementaria se llevará a cabo otra improvisación en base a una obra compuesta con signos por los propios alumnos.

Con esta actividad pretendemos que el alumno improvise con *clusters*, tanto en teclas negras, como en teclas blancas, para trabajar los dos planos del teclado por igual.

Al mismo tiempo, utilizarán matices, así como el pedal de prolongación, basándose en la partitura propuesta. También se pretende que el alumno sea capaz de reflejar la dirección de la música (ascendente, descendente u horizontal). De esta forma proporcionamos al alumno un material con el que poder improvisar posteriormente, de acuerdo con su estilo propio, desarrollando así su creatividad.

Al inicio de la actividad se proporciona una partitura a cada alumno y se analizan los signos en ella incluidos. En primer lugar, los alumnos deben reconocer el signo que determina la interpretación de un *cluster* en teclas negras y el que determina un *cluster* en teclas blancas. Igualmente, deberán reconocer otras indicaciones fundamentales, como son las que determinan la utilización de la m.d., la m.i., el uso del pedal o las indicaciones de *forte* y *piano*.

Tras ello, cada alumno realizará su improvisación de la partitura y el resto de los alumnos escucharán atentamente las interpretaciones de sus compañeros, observando las diferencias y comentándolas con el profesor posteriormente. La obra no contiene ningún título intencionadamente para que sea el alumno, el que posteriormente se lo ponga, en base a su percepción particular de la misma.

Después, se propondrá la realización de una improvisación basada en una pieza compuesta por ellos, en base a sus propios signos. En ella podrán incluir *clusters*, pero también podrán utilizar otros elementos diferentes.

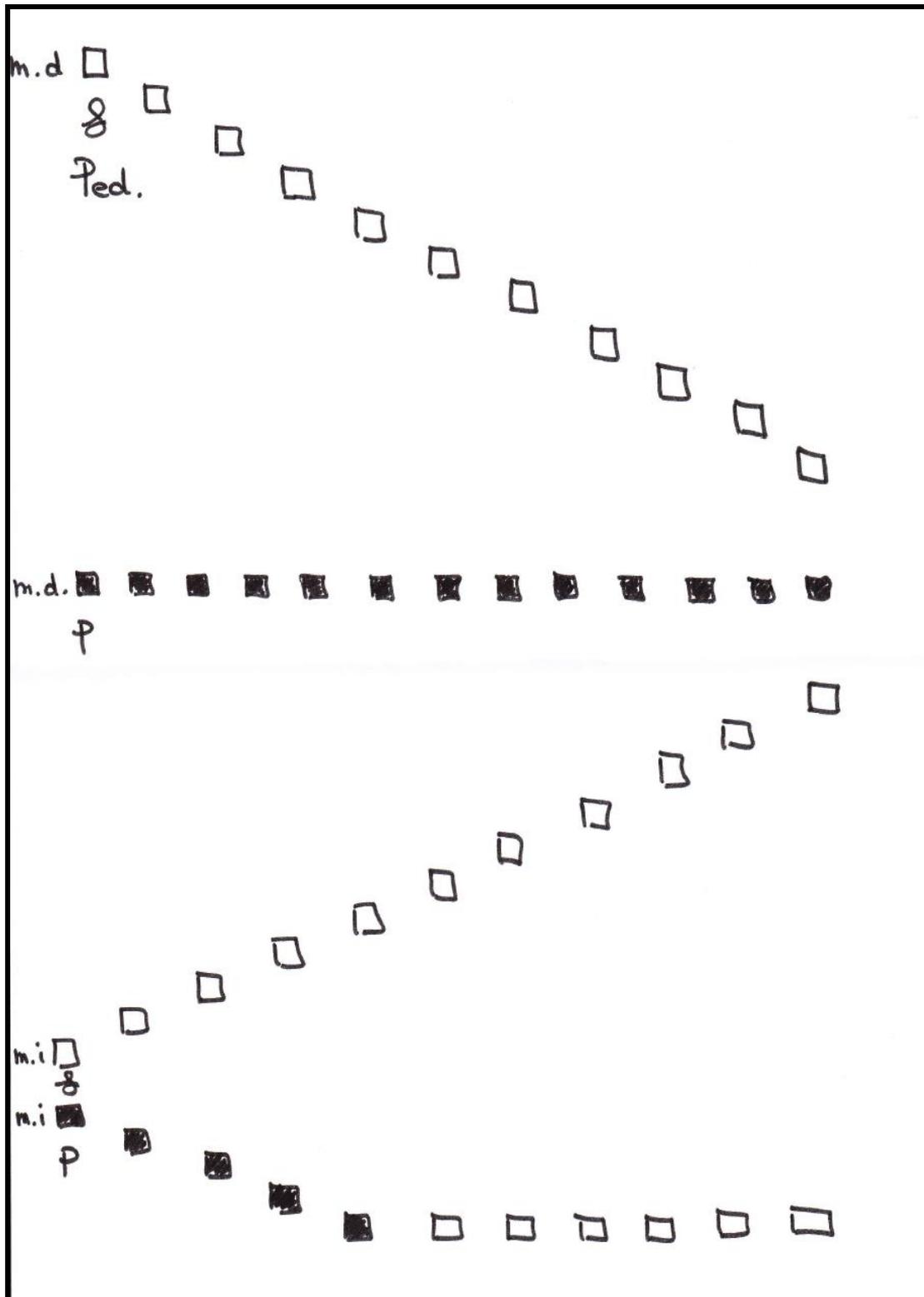


Figura 161: Partitura propuesta con *clusters* en base a la que improvisar 2/1 (elaboración propia)

En el anexo VI, incluimos varias propuestas de alumnos que han diseñado sus propias partituras con signos para su posterior improvisación con ellas.

Los cursos en los que nos parece más indicado incluir este tipo de actividades son el primero y segundo.

5.5.16. Pasando el pulgar

En toda iniciación pianística se persigue el desarrollo de distintos tipos de ataque de las teclas. El denominado *staccato*, consistente en la ejecución separada o picada de una nota a otra, es el de mayor facilidad para un niño pequeño. Por el contrario la consecución del ataque *legato*, supone bastante más dificultad para los alumnos.

No obstante, su obtención es uno de los objetivos fundamentales de la interpretación pianística:

Es de excepcional importancia para un pianista desarrollar la técnica de *legato*. Un buen *legato* depende, en primer lugar, de las correspondientes representaciones sonoras que posee el alumno y de su capacidad de oír el resultado real de su ejecución. Esta dirección de trabajo debe iniciarse en la primera etapa de la enseñanza y continuar en todas las posteriores (Shamagian, 2007).

Con el objetivo de ayudar al alumno en el desarrollo del *legato*, hemos planteado la actividad de improvisación denominada pasando el pulgar. Con ella pretendemos que el alumno adquiera la técnica necesaria para poder realizar pasos de pulgar, y pueda recorrer el piano y cambiar de posición utilizando el *legato*. De esta forma, el alumno podrá experimentar improvisando por todo el teclado, sin necesidad de interrumpir el discurso musical.

Para llevarla a cabo comenzaremos realizando una serie de ejercicios fuera del teclado. Empezaremos por realizar el paso del pulgar por debajo del tercer dedo, encima de una mesa. Explicaremos al alumno que al llevar a cabo el paso del pulgar por debajo del tercer dedo, la muñeca y la mano no deben girarse. Una vez dominado el movimiento, se llevará a cabo en el piano.

Una vez que el alumno haya experimentado con el paso del pulgar durante un tiempo determinado, a criterio del profesor, podrá empezar a improvisar una obra, utilizando el paso del pulgar en ella. También podrá utilizar otros materiales distintos: acordes, arpeggios, *glissandi*, *clusters*, etc.

Esta actividad está especialmente indicada para el primer y segundo curso de EE.EE., que es cuando se suele comenzar dicha práctica.

5.6. Tabla resumen de las actividades de improvisación

A continuación adjuntamos una tabla resumen en la que detallamos las actividades de improvisación, los cursos en los que se pueden aplicar, así como los aspectos a trabajar con cada una de ellas:

	CURSO DE EE.EE.				Sensibilidad auditiva	Coordinación motriz	Música contemporánea	Imaginación sonora	Independencia de dedos y articulación	Exploración sonora	Trabajo rítmico	Técnica de acordes	Conocimiento del teclado	Sentido del pulso	Capacidad de combinación de elementos	Toque legato	Peso del brazo	Forma de las obras	Improvisaciones individuales	Improvisaciones colectivas	Imitación
	1º	2º	3º	4º																	
Nº 1: Descubriendo el piano	x				x		x			x			x						x		
Nº 2: Buscando las notas	x				x						x		x	x					x	x	x
Nº 3: El diseño melódico	x	x				x							x						x		
Nº 4: Intervalos de tercera	x	x			x					x	x		x	x					x	x	x
Nº 5: Jugando con el <i>cluster</i>	x	x	x			x	x				x		x	x			x		x		
Nº 6: Historias inventadas	x	x	x	x				x		x					x			x		x	
Nº 7: Mantener el pulso	x	x	x	x	x						x			x					x	x	x
Nº 8: Escala pentatónica	x	x			x					x				x						x	
Nº 9: En posición fija	x	x			x				x		x								x		
Nº 10: Improvisando en base a un dibujo	x	x			x			x		x									x		
Nº 11: Los acordes y los arpeggios	x	x	x	x	x				x		x	x							x	x	
Nº 12: Teclas negras y blancas	x	x			x					x	x		x						x	x	x
Nº 13: Improvisando con el ritmo	x	x	x	x	x						x			x						x	x
Nº 14: Materiales aleatorios	x	x	x	x	x						x			x	x				x		
Nº 15: <i>Cluster</i> en teclas negras y blancas	x	x			x		x						x		x		x		x		
Nº 16: Pasando el pulgar	x	x			x	x			x							x			x		

Tabla 7: Actividades de improvisación propuestas para la clase colectiva (elaboración propia)

En el anexo VI adjuntamos una pequeña selección del material que hemos manejado en las clases para realizar algunas de las improvisaciones. Creado y diseñado por los propios alumnos, adjuntamos las propuestas en torno a las líneas melódicas, los

dibujos realizados en base a improvisaciones y partituras musicales diseñadas en base a gráficos.

En el anexo VIII, adjuntamos un DVD con grabaciones en vídeo de las actividades de improvisación llevadas a cabo. Puesto que el número de ellas es muy amplio, hemos decidido seleccionar aquéllas que nos parecen de mayor interés. El índice de las mismas se encuentra en el anexo VII.

Además, en el DVD, hemos optado por incluir cuatro improvisaciones libres realizadas en las clases, y una improvisación colectiva, inventada por los propios alumnos.

También hemos añadido dos composiciones inventadas por dos alumnos diferentes, que tras varios años de metodología con improvisación en sus clases colectivas, han desarrollado su vocación compositiva. Creemos que ello supone un ejemplo claro de las repercusiones que la improvisación ha producido en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.7. Puesta en práctica con los alumnos y resultados obtenidos

Tal y como hemos mencionado anteriormente, todas las actividades anteriores fueron experimentadas con mis propios alumnos a lo largo de varios cursos académicos.

Es importante señalar que hemos centrado nuestra atención en actividades, sobre todo, de los primeros cursos de EE.EE., puesto que en los diversos métodos analizados con anterioridad, no aparecen tantas actividades destinadas a estos primeros pasos al piano.

Por otra parte, la mayor parte de las actividades son susceptibles de ser adaptadas dependiendo del curso al que vayan destinadas. Así, por ejemplo, en la actividad nº 13, la dificultad de las fórmulas rítmicas propuestas podrá variar dependiendo del curso al que vaya dirigido.

Aunque el objeto de nuestra propuesta de actividades para la clase colectiva no es obtener datos extrapolables, no queremos dejar de exponer nuestras percepciones en el desarrollo de las actividades con los alumnos.

En primer lugar, podemos afirmar que la propuesta de actividades de improvisación ha causado un efecto muy positivo en su motivación hacia el aprendizaje del piano. Creemos que ello es debido a que dicho tipo de actividades fomentan la creatividad, proporcionando una gran libertad al tocar el piano, lo cual no sucede en el caso de interpretar una partitura escrita.

Por otro lado, hemos comprobado que las actividades de improvisación favorecen el aprendizaje de los contenidos, de una forma mucho más eficaz. En este sentido, podemos decir que la experimentación con los contenidos a trabajar, ponían de manifiesto el nivel de destreza del alumno. Así pues, para nosotros, como docentes, la improvisación ha supuesto un punto de referencia clave para conocer mejor al alumno y sus dificultades al piano.

En muchos casos, la realización de actividades de improvisación ha repercutido en la creatividad de los alumnos de forma muy acusada. Así, varios de los alumnos que han seguido estas actividades, de forma continua, han desarrollado sus capacidades creativas, llevando a cabo la composición de obras, como una forma más de expresarse.

Adjuntamos a continuación una obra escrita por un alumno en el curso 2013/2014, en el Conservatorio de Torrelavega:

Figura 162: Obra compuesta por un alumno de 3º de EE.EE. durante el curso 2013/2014 en el Conservatorio de Música de Torrelavega

Esta obra se puede escuchar en el DVD adjunto (vídeo nº 18). Como podemos comprobar la forma de la obra ABA' está claramente definida y su resultado sonoro resulta muy convincente.

Por último, queremos apuntar que, además de todas las actividades propuestas anteriormente, los alumnos han llevado a cabo improvisaciones totalmente libres, cada cierto tiempo, en las que hemos observado la evolución de cada alumno en el desarrollo de su propio lenguaje de expresión.

La idea de ir alternando improvisaciones con premisas definidas y otras totalmente libres, radica en la necesidad de combinar el aprendizaje de ciertos contenidos, pero también la libre expresión del alumno a través del piano. En este sentido, hemos de señalar que los alumnos hacían uso, muy a menudo, de recursos ya utilizados en las actividades de improvisación planteadas, en sus improvisaciones libres.

6. CONCLUSIONES, APLICACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

6. Conclusiones, aplicaciones y nuevas líneas de investigación

6.1. Conclusiones

6.1.1. Marco Legal Nacional

El estudio de toda la normativa legal, referida a las enseñanzas especializadas de música, pone de manifiesto, de forma evidente, la situación de la improvisación en el contexto pedagógico de nuestro país.

Como hemos podido comprobar, la enseñanza de la improvisación en los conservatorios de música ha sido una práctica marginada, a lo largo de nuestra historia más reciente. Salvo en el caso de determinadas especialidades instrumentales, como es el caso del órgano, en las que tradicionalmente sí se lleva a cabo su práctica, para el resto no ha sido un objetivo fundamental de la enseñanza, ni se ha visto apoyado por las normativas institucionales al respecto.

Todo ello, a pesar de que numerosos estudios ponen de manifiesto los beneficios de la creatividad en la enseñanza en general, y de que las ventajas que la improvisación puede suponer en el proceso de aprendizaje de un alumno, en el ámbito de la enseñanza especializada de los conservatorios, son más que evidentes.

No obstante, en las últimas normativas de estas enseñanzas se ha producido un cambio a favor de la improvisación, incluyéndose como un objetivo más, dentro de las EE.PP. En la actualidad, existe al menos una asignatura relacionada directamente con la improvisación, para los alumnos de piano, denominada Acompañamiento. Opcionalmente, muchos centros ofrecen también una asignatura optativa denominada Improvisación.

Lamentablemente, en lo que se refiere a las EE.EE. de música no sucede lo mismo. La asignatura vertebradora sobre la que se asientan dichas enseñanzas es la instrumental, y en torno a ella, se articulan el resto de asignaturas que conforman el currículo (lenguaje musical y coro).

Como hemos podido comprobar al centrarnos en las programaciones departamentales de piano de los diferentes conservatorios en los que hemos llevado a cabo el estudio, comprobamos que el desarrollo de la asignatura de piano, en las EE.EE., se centra casi exclusivamente en el estudio e interpretación de un número determinado de obras de compositores pertenecientes a diversos estilos musicales, dejando al margen la práctica de la improvisación.

Debido al evidente alto grado de especialización sobre el que se articulan las enseñanzas instrumentales y al alto nivel de exigencia técnico-musical que se exige a los alumnos, el tiempo semanal de las clases individuales de piano se emplea exclusivamente en el estudio y perfeccionamiento de las obras de repertorio.

De esta forma, la clase colectiva de piano, cuya aparición surge con la entrada en vigor de la LOGSE, se convierte en el espacio más oportuno en el que se pueden llevar a cabo otro tipo de actividades diferentes, como por ejemplo la improvisación.

Son pocas las comunidades en que ésta sí aparece citada dentro del currículo de piano (Asturias y Andalucía). En el resto encontramos menciones en la asignatura de Lenguaje Musical; en algunos casos, en la clase colectiva (Ceuta y Melilla); y en otros, en diferentes instrumentos como la flauta de pico, la viola da gamba, o la percusión.

Comprobamos pues que no existe homogeneidad en el criterio seguido para la inclusión de la práctica de la improvisación en las EE.EE., lo cual denota la falta de importancia concedida a dicha práctica por parte de los legisladores en materia educativa.

6.1.2. Métodos de iniciación analizados

Tras el análisis de los métodos de iniciación al piano más utilizados en los conservatorios, comprobamos que un considerable porcentaje incluye la improvisación entre sus actividades (un 58%).

No obstante, hemos de señalar que muchos de ellos sólo contienen unas pocas actividades relacionadas, siendo menos abundantes los textos dedicados casi por entero

a la práctica de la improvisación, como los de Molina y Molina (2004a, b, c y d y 2005a), Mariné y Aguado (1996) o Hemsy de Gainza (1974a, 1974b, 1976a, 1976b, 1987a).

Asimismo, observamos que prácticamente la totalidad de los métodos que contienen actividades de improvisación están destinados a la clase colectiva de piano. Ello es muestra de que la improvisación es considerada como una actividad más propia de las clases colectivas que de la clase individual de instrumento.

Además, los materiales pedagógicos incluidos en las programaciones están orientados en mayor medida hacia la clase individual. Sólo un 27% de los métodos analizados están dedicados a la clase colectiva de forma específica.

Al analizar las actividades de improvisación contenidas en los diferentes métodos, verificamos una amplia variedad de materiales y recursos utilizados. Así, aunque predomina el uso de materiales estrictamente musicales, también encontramos muchos métodos con materiales extramusicales como base para sus improvisaciones.

Por otra parte, las actividades planteadas en los métodos utilizan en mucha mayor medida el sistema tonal como eje fundamental de las improvisaciones. Los sistemas modal y atonal tienen una baja presencia en los diferentes textos.

En lo que supone una clara referencia al sistema tonal, citado anteriormente, se exponen también diferentes actividades directamente vinculadas con él. Así, la improvisación de un acompañamiento a una melodía o el desarrollo de estructuras armónicas son dos ejemplos más que evidentes de ello.

Otras de las actividades que más presencia tienen en casi todos los métodos son el desarrollo de improvisaciones melódicas y rítmicas, ejercicios de imitación o variaciones de una obra propuesta.

En lo que se refiere al uso de grafías procedentes de la música contemporánea, muy pocos son los métodos que cuentan con propuestas de improvisación al respecto entre sus páginas: Herranz et al. (1992 y 1993a), Santacana (2002), Gómez Gutiérrez (2003a y b, 2007 y 2008), Joste et al. (2002 y 2006) o Emonts (1992).

Por último, las actividades colectivas de improvisación, se encuentran presentes en los métodos de Mariné y Aguado (1996), Joste et al. (2002 y 2006) y Molina y Molina (2005b). Otras sugerencias relativas a juegos de improvisación se llevan a cabo en las obras de Hemsy de Gainza (1987a) y Papp (2006).

Por otra parte, después de haber analizado todas las actividades, hemos percibido que la gran mayoría de ellas están destinadas a alumnos que ya tienen unos ciertos conocimientos musicales y una cierta destreza al piano. Aquellas actividades destinadas a alumnos que se encuentran llevando a cabo sus primeros contactos con el instrumento son mucho menos abundantes.

Además, un considerable número de las propuestas de improvisación se centra mucho en el conocimiento previo de contenidos relacionados con el lenguaje musical o la armonía, siendo mucho menos prolíficas, las propuestas en las que se sugiere una improvisación de carácter más libre.

6.1.3. Didáctica pianística en las EE.EE. de piano

Tal y como hemos podido comprobar a lo largo de esta tesis, la enseñanza especializada del piano, en los conservatorios españoles, ha estado centrada fundamentalmente en la interpretación de obras escritas pertenecientes a diversos estilos: barroco, clásico, romántico y moderno/contemporáneo.

De esta forma, el principal objetivo de los profesores se centraba en torno a la técnica necesaria para poder tocar correctamente lo escrito en la partitura. La expresión musical y el correcto entendimiento de todas las indicaciones de la obra también constituían un aspecto a trabajar, pero más allá de esto, no se aspiraba a que el alumno fuera más que un intérprete de composiciones de diversos autores.

El fenómeno de la especialización, que nace en el Romanticismo, muy relacionado con el grado de virtuosismo musical, determina obviamente el tipo de enseñanza que hemos detallado en el párrafo anterior.

No obstante, los métodos de iniciación analizados, todos ellos compuestos entre finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, incorporan ciertos cambios, en lo que se refiere a la iniciación instrumental. En muchos de ellos, se proponen actividades que se diferencian de la mera interpretación: improvisación, transporte, composición, juegos de sensibilidad auditiva, lectura a primera vista, etc.

Aunque este cambio en la didáctica pianística es bastante evidente, y algunos planes de estudio han incorporado entre sus metas la improvisación, todavía existe una cierta reticencia a incorporarla como algo inherente a la educación instrumental en nuestros conservatorios.

Podríamos decir que la principal meta del profesor de piano sigue siendo la de enseñar a tocar obras de repertorio, y no la de formar al alumno globalmente como músico, en todos sus aspectos.

6.2. Aplicaciones

El estudio profundo realizado con los métodos de iniciación, no sólo nos ha proporcionado una amplia perspectiva de las actividades propuestas hasta ahora en el ámbito de la pedagogía especializada en el piano, sino que también nos ha puesto de manifiesto su tipología, y los principales fines perseguidos con ellas.

Todo ello nos ha servido de enorme ayuda para poder confeccionar nuestras propias actividades de improvisación, orientadas a las necesidades de nuestros propios alumnos, mejorando de esta forma nuestra práctica docente.

6.2.1. Actividades propuestas

Las actividades de improvisación que hemos diseñado, en nuestra propuesta, se han centrado, sobre todo, en una experimentación bastante libre y abierta con diversos tipos de materiales.

A continuación exponemos las principales conclusiones a las que hemos llegado, tras la observación de los resultados en los alumnos. Nos parece importante señalarlas, de cara a las posibles investigaciones futuras que se puedan llevar a cabo.

1) Las actividades centradas en elementos extramusicales (dibujos, narraciones e historias), han tenido una alta incidencia sobre la motivación del alumnado. Además, hemos podido comprobar que los alumnos mostraban un alto grado de imaginación sonora respecto a las asociaciones de música-imagen, música-texto, y viceversa.

2) En todos los casos observados, la improvisación ha servido al docente como fuente de información de los problemas técnicos que cada alumno tiene a la hora de enfrentarse al piano. Esta información permite al profesor centrarse en aquellos aspectos que presentan especial dificultad para el alumno.

3) La sensibilidad auditiva de los alumnos ha mejorado sensiblemente, mediante la experimentación improvisada, puesto que se ven obligados a prestar especial atención al elemento sonoro, y no al visual, como ocurre en la interpretación habitual de obras de repertorio.

4) La realización de improvisaciones ayuda a controlar el miedo escénico. Puesto que una improvisación es única e irrepetible, el alumno nunca puede fallar, como sí ocurre en la interpretación tradicional de obras. Por lo tanto, el miedo anticipado a la posibilidad de errar disminuye considerablemente.

5) En muchas ocasiones, el trabajo sistemático con la improvisación ha tenido un efecto positivo en la estimulación de la creatividad de los niños. En nuestro caso, hemos observado, que varios de nuestros alumnos han comenzado a componer obras voluntariamente.

6) En el desarrollo de nuestra investigación con los alumnos, nos hemos dado cuenta de que el diseño de una actividad de improvisación puede orientarse a preparar la posterior interpretación de una obra de repertorio. Así, el trabajo aislado de varios de los elementos de la obra (acordes, arpeggios, etc.), mediante

improvisaciones, ayuda al alumno a ejercitarse poco a poco en lo que posteriormente conformará una obra completa.

7) El aspecto lúdico de las improvisaciones favorece la desinhibición de los alumnos frente al resto de sus compañeros y frente al profesor.

8) La improvisación favorece la concentración del alumno. En algunos casos, en los que la capacidad de concentración del alumno no era muy buena, hemos comprobado que el desarrollo de las diferentes actividades ha estimulado considerablemente este aspecto.

6.3. Nuevas líneas de investigación

La investigación realizada hasta el momento nos ha demostrado que nuestra hipótesis de partida, que suponía la poca utilización de la improvisación como metodología principal, en las clases de EE.EE. de piano, ha sido constatada mediante el análisis de los métodos de iniciación y la normativa legal (currículo y programaciones departamentales).

Pero además, en el transcurso de nuestro estudio, hemos descubierto nuevos datos que nos sugieren, a su vez, nuevas preguntas respecto al tema de la improvisación en las EE.EE. Es por ello que, a continuación, citaremos posibles futuras líneas de investigación que pueden resultar de especial interés.

En lo que atañe a las actividades de improvisación propuestas en los diferentes métodos de iniciación, hemos elaborado una tabla resumen en la que se especifica la tipología de actividades propuestas. En este sentido, podría ser interesante realizar un estudio profundo sobre los objetivos que se persiguen con cada una de ellas y los cursos en los que convendría llevarlos a cabo.

Puesto que en el desarrollo de nuestras actividades con los alumnos, hemos comprobado que su motivación y creatividad se ve afectada positivamente, también se podrían estudiar los efectos concretos que la improvisación tiene en su proceso de aprendizaje, en todos los niveles.

Tomando como referencia las actividades de improvisación que hemos propuesto y/u otras, resultaría muy adecuado llevar a cabo un estudio a gran escala, de varios años de duración, en el que se aplicaran dichas actividades, de forma sistemática, a lo largo de los cuatro cursos de EE.EE. Para que los resultados fueran fiables sería conveniente llevarlo a cabo en el mayor número posible de conservatorios españoles. De esta forma se obtendrían datos científicos y extrapolables sobre las repercusiones de esta práctica, mediante la clase colectiva, en las EE.EE. de música en los conservatorios.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

Aaron, M. (1975a). *Los primeros pasos*. USA: Alfred Publishing.

Aaron, M. (1975b). *Curso para piano I*. USA: Alfred Publishing.

Aaron, M. (1975c). *Curso para piano II*. USA: Alfred Publishing.

Aaron, M. (1975d). *Curso para piano III*. USA: Alfred Publishing.

Alabarracín García, C. (2008). *Guía didáctica de piano colectivo*. (s.l.): Autor.

Albéniz, P. (1840). *Método completo de piano del Conservatorio de Música: obra fundada sobre el análisis de los mejores métodos que se han publicado hasta el día, así como sobre la comparación de los diferentes sistemas de ejecución de los mejores pianistas de Europa*. Madrid: Carrafa y Lodre.

Alcalá-Galiano Ferrer, C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación: estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras. Madrid.

Alonso, C. (2008). *Improvisación libre. La composición en movimiento*. Baiona (Pontevedra): Dos Acordes.

Alonso, C. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje de la Improvisación libre. Propuestas y Reflexiones*. Madrid: Alpuerto.

Arnal, I. (2005). *Método gráfico de improvisación musical*. Valencia: Rivera Editores.

- Arnold, F. T. (2003). *The art of accompaniment from a thorough-bass: As practised in the XVIIth & XVIIIth centuries*. Mineola, N.Y: Dover Publ.
- Bach, C. P. E., & In Mitchell, W. J. [1753] (1949). *Essay on the true art of playing keyboard instruments*. New York: W.W. Norton & Company.
- Bachmann, M. L. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bailey, D. (2010). *La improvisación. Su naturaleza y su práctica en la música*. Somonte, Cenero, Gijón (Asturias): Ediciones Trea.
- Barrat, C. (1977). *Chester's Piano Book. Number One*. London: Chester Music.
- Barrat, C. (2008). *Chester's easiest piano course. Book I*. London: Chester Music.
- Bartók, B. (1987). *Mikrokosmos. Volume I*. London: Boosey & Hawkes.
- Bastien, J. (1990). *Piano. Nivel Elemental*. San Diego, California: Neil A. Kjos Music Company.
- Bastien, J. (1991). *Piano. Nivel I*. San Diego, California: Neil A. Kjos Music Company.
- Beyer, F. (1919). *Escuela Preparatoria del Piano op. 101*. Milwaukee: G. Schirmer.
- Bodó, A. (1994). *El Piano. Moviendo los dedos, técnica de base*. Madrid: Real Musical.
- Breithaupt, R. M. (1905). *Die natürliche Klaviertechnik, I*. Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger.

- Breithaupt, R. M. (1913). *Die natürliche Klaviertechnik, II*. Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger.
- Breithaupt, R. M. (1919-21). *Die natürliche Klaviertechnik, III*. Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger.
- Buitrago Téllez, A. J. (2004). *Conjunto Instrumental: Piano. Actividades Piano Colectivo. Piano a 4 manos y acompañamiento*. (s.l.): Autor.
- Cage, J. (2002). *Silencio*. Madrid: Árdora.
- Caldas Gouveia, H. de O. (2010). *Os Jogos (Játékok) de György Kurtág para piano: corpo e gesto numa perspectiva lúdica*. (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo. Escola de comunicações e Artes. São Paulo.
- Carra, M. (1994a). *Nuevo método. Curso Primero. Primer Volumen*. Madrid: Sociedad Didáctico Musical.
- Carra, M. (1994b). *Nuevo método. Curso Primero. Segundo Volumen*. Madrid: Sociedad Didáctico Musical.
- Carrascosa, F. E. (2003). *Estudio Descriptivo-Comparativo de métodos de iniciación pianística*. (Tesis de Licenciatura en Educación Musical). Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. San Juan.
- Casella, A. (1936). *El Piano*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Castro Portugal, J., Castro Portugal, M. L. y Gómez Díaz, M. V. (1998). *Cuaderno de clases colectivas de piano*. Málaga: Ediciones Si bemol, S.L.

Chailley, J. (1991). *Compendio de Musicología*. Madrid: Alianza Música.

Chiantore, L. (2002). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial.

Chopin, F., y Eigeldinger, J.-J. (ed.) (1993). *Esquisses pour une méthode de piano*. Paris: Flammarion.

Constitución Española (1978). Publicada mediante Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), el viernes 29 de Diciembre de 1978. Núm. 311.1.

Corrección de errores del Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL de 29 de junio y 27 septiembre de 2007).

Corrección de errores del Decreto 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de música de la Comunidad de Madrid. (BOCM 30-12-2014).

Cortot, A. (1994). *Aspectos de Chopin*. Madrid: Alianza Editorial.

Coso Martínez, J. A. (2002). *Tocar un instrumento*. Madrid: Música Mundana Maqueda.

Decreto de 15 de Junio, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Publicado mediante Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), a fecha 4 de julio de 1942.

Decreto de catorce de marzo de 1952. Publicado el Boletín Oficial del Estado Núm. 92, con fecha uno de abril de 1952.

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. (BOE 24-10-1966). [Plan 66]

Decreto 28/2007, de 18 de mayo, por el que se establecen las características y la organización de las enseñanzas elementales de música y se determina su currículo. (BOR de 22 de mayo de 2007).

Decreto 110/2007, de 22 de mayo, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (DOE de 29 de mayo de 2007).

Decreto 60/2007, de 7 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL de 13 de junio de 2007).

Decreto 57/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música en el Principado de Asturias. (BOPA de 18 de junio de 2007).

Decreto 75/2007, de 19-06-2007, por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza y se determinan las condiciones en las que se han de impartir dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (BOCM de 22 de junio de 2007).

Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. (DOCV de 25 de septiembre de 2007).

Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música. (DOG de 25 de octubre de 2007).

Decreto 9/2008, de 17 de enero, por el que se establece currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC de 30 de enero de 2008).

Decreto 58/2008, de 11 de abril, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas elementales de música para la Región de Murcia. (BORM de 16 de abril de 2008).

Decreto 23/2011, de 1 de abril, por el cual se establece la ordenación y el currículum de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOIB de 9 de abril de 2011).

Decreto 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de música en la Comunidad de Madrid. (BOCM 04-02-2014).

Deschaussées, M. (1987). *El pianista. Técnica y Metafísica*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

- Díaz, M. y Frega, A. L. (1998). *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria-Gasteiz: Amarú Ediciones.
- Dibelius, U. (2004). *La música contemporánea a partir de 1945*. Madrid: Akal.
- Ehrenpreis, C. & Wohlwender, U. (1995). *1, 2, 3 Klavier. Klavierschule für 2-8 Hände. Heft I*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Emonts, F. (1992). *The European Piano Method*. Mainz: Schott Musik International.
- Eunice Chyu, Y. (2004). *Teaching improvisation to piano students of elementary to intermediate levels*. (Tesis doctoral). Ohio State University. Ohio.
- Forte, A. y Gilbert, S. E. (1992). *Introducción al análisis Schenkeriano*. Barcelona: Labor.
- García Abril, A. (1986). *Cuadernos de Adriana*. Madrid: Real Musical.
- García Calero, P. (diciembre, 1999): La improvisación al piano en el nivel inicial: la fragancia de la idea musical. *Revista Música y Educación*, 12(40), 21-57.
- Giráldez, A. (2007). La composición en el aula de música. En J. L. Aróstegui, S. Espinosa, C. García, A. Giráldez, J. Gordillo, L. M. Herrera,...M. Vázquez, *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 27-32). Barcelona: Editorial Graó.
- Globokar, V. (janvier, 1989). Réflexions sur l'improvisation: le point de vue d'un praticien. *Analyse Musicale*, 14, 9-14.

- Gómez Gutiérrez, E. M. (2003a). *Clase colectiva de piano. Grado Elemental, vol. 1.*
Madrid: Real Musical.
- Gómez Gutiérrez, E. M. (2003b). *Clase colectiva de piano. Grado Elemental, vol. 2.*
Madrid: Real Musical.
- Gómez Gutiérrez, E. M. (2007). *Clase colectiva de piano. Grado Elemental, vol. 3.*
Madrid: Real Musical.
- Gómez Gutiérrez, E. M. (2008). *Clase colectiva de piano. Grado Elemental, vol. 4.*
Madrid: Real Musical.
- Gould, C. S. & Keaton, K. (septiembre-diciembre 2011). El papel esencial de la improvisación en la ejecución musical. *Revista de especialización musical Quodlibet, 51*, 3-13.
- Grout, D. J. y Palisca, C. V. (1999). *Historia de la música occidental, 1.* Madrid: Alianza Editorial.
- Guilford, J. P. (1950): Creativity. *American Psychologist, 5*, 445-455.
- Harder Ducatti, R. (2005). *A composição na aula de piano em grupo: uma experiencia com alunas do curso de licenciatura em artes/música.* (Tesis de licenciatura). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas.
- Hemsey de Gainza, V. (1974a). *Método para piano. Introducción a la música. Ia.*
Buenos Aires: Barry.

Hemsey de Gainza, V. (1974b). *Método para piano. Introducción a la música. Ib.*
Buenos Aires: Barry.

Hemsey de Gainza, V. (1976a). *Método para piano. Introducción a la música. IIa.*
Buenos Aires: Barry.

Hemsey de Gainza, V. (1976b). *Método para piano. Introducción a la música. IIb.*
Buenos Aires: Barry.

Hemsey de Gainza, V. (1987a). *A jugar y cantar con el piano. Iniciación a la enseñanza instrumental.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Hemsey de Gainza, V. (1987b). *Palitos chinos para la iniciación al piano.* Buenos Aires:
Barry.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa.* Buenos Aires: Lumen.

Hemsey de Gainza, V. (2007). *La improvisación musical.* Buenos Aires: Ricordi.

Hemsey de Gainza, V. (2009). *La iniciación musical del niño.* Buenos Aires: Melos Ediciones Musicales.

Herranz, M. A., Monreal, M. y Aroca, M. J. (1992). *Piano Opus 1. Iniciación.* Valencia: Rivera Editores.

Herranz, M. A., Monreal, M. y Aroca, M. J. (1993a). *Piano Opus 1. Preparatorio.* Valencia: Rivera Editores.

Herranz, M. A., Monreal, M. y Aroca, M. J. (1993b). *Piano Opus 2*. Valencia: Rivera Editores.

Institut Jaques-Dalcroze (s.f.). *Plan d'études de Piano*. Recuperado de: <http://www.dalcroze.ch/images/stories/PDF/Piano.pdf> [Consulta del día 2 de abril de 2014].

Jaëll-Trautmann, M. (1895). *Le toucher. Enseignement du piano basé sur la physiologie*. París: Costallat et C.ie.

Jaramillo Hernández, P. A. (2007). Aplicación del método Brainin en la enseñanza aprendizaje del piano. *El Artista: Revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 4, 67-82. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3092404>

Joste, M., Guérin-Descouturelle, V., Barkeshli, P. y Chartreux, A. (2002). *Pianolude. Volume I*. París: Van de Velde.

Joste, M., Guérin-Descouturelle, V., Barkeshli, P. & Chartreux, A. (2006). *Pianolude. Volume II*. París: Van de Velde.

Kullak, T. (1860). *Die Ästhetik des Klavierspiels*. Berlín: J. Guttentag.

Kurtág, G. (1979a). *Játékok I*. Budapest (Hungría): Editio Musica Budapest.

Kurtág, G. (1979b). *Játékok II*. Budapest (Hungría): Editio Musica Budapest.

Kurtág, G. (1979c). *Játékok III*. Budapest (Hungría): Editio Musica Budapest.

- Kurtág, G. (1979d). *Játékok IV*. Budapest (Hungria): Editio Musica Budapest.
- Kurtág, G. (1997a). *Játékok V*. Budapest (Hungria): Editio Musica Budapest.
- Kurtág, G. (1997b). *Játékok VI*. Budapest (Hungria): Editio Musica Budapest.
- Kurtág, G. (2003). *Játékok VII*. Budapest (Hungria): Editio Musica Budapest.
- Kurtág, G. (2010). *Játékok VIII*. Budapest (Hungria): Editio Musica Budapest.
- Lara Huertas, L. (2010a). *Cinco notas. Método de iniciación al piano 1*. Valencia: Rivera Mota.
- Lara Huertas, L. (2010b). *Cinco notas. Método de iniciación al piano 2*. Valencia: Rivera Mota.
- Le Carpentier, A. (1956). *Método de Piano*. Madrid: Editorial Música Moderna.
- Lebert, S. & Stark, L. (1858). *Grosse theoretisch-praktische Klavierschule für den systematischen Unterricht nach allen Richtungen des Klavierspiels vom ersten Anfang bis zur höchsten Ausbildung*. Stuttgart: J. G. Cotta'schen Buchhandlung.
- Leimer & Giesecking (1951). *Rítmica, dinámica y pedal*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Levine, M. (1989). *The jazz piano book*. Petaluma, CA: Sher Music Co.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE 06-08-1970). [LGE]

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (BOE 27-06-1980). [LOECE]

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE 04-07-1985). [LODE]

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 04-10-1990). [LOGSE]

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros. (BOE 21-11-1995). [LOPEGC]

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE 24-12-2001).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 24-12-2002). [LOCE]

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 04-05-2006). [LOE]

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE 10-12-2013). [LOMCE]

Linares, J. J. (2008). *Con-tacto*. Valencia: Rivera Mota.

Lorenzo Martín, R. (2009). *Los contenidos de la educación pianística en los conservatorios de música: una propuesta integrada*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación Granada.

- Maffiotte, L. (2009). *Piano actual. Cuentos musicales para niños de 7 a 99 años*. Barcelona: Boileau.
- Maneveau, G. (1993). *Música y Educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Marín, A., Chabrera, H., Gil, P. y Ambrosini, B. (2004). *El Piano. La clase colectiva en el grado elemental*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Mariné, S. y Aguado, E. (1995). *Paso a paso. Iniciación al Piano. 1^{er} curso. Clase individual*. Milano: Real Musical.
- Mariné, S. y Aguado, E. (1996). *Paso a paso. Iniciación al Piano. 1^{er} curso. Clase colectiva*. Milano: Real Musical.
- Martín Colinet, M^a C. e Higuera Álvarez, F. (1996). *Iniciación a la música. Juegos para el teclado*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Martínez Bravo (1983) [facsimil de 1702 y 1736]. *Reglas generales de acompañar, en órgano, clavicordio, y harpa, con solo saber cantar la parte, o un baxo en canto figurado*. Madrid: Arte Tripharia.
- Martínez Fernández, A. M. (1998a). *Piano Creativo. Volumen A*. Valencia (España): Rivera Editores.
- Martínez Fernández, A. M. (1998b). *Piano Creativo. Volumen B*. Valencia (España): Rivera Editores.
- Matthay, T. (1903). *The Act of Touch in all its Diversity. An Analysis and Synthesis of Pianoforte Tone-Production*. London: Bosworth & Co.

Mattheson, J. (1731). *J. M.'s Grosse General Bass-Schule, oder; der exemplarischen Organisten-Probe zweite, verbesserte ... Auflage.* Hamburg.

Matthews, W. (diciembre, 2002). Quince segundos para decidirse. *Doce Notas Preliminares*, 10, 15-39.

Molana, H. (diciembre, 1999): Improvisar, jugar en libertad. *Revista Música y Educación*, 40, 59-63.

Molina, E. (1990). *Improvisación al piano. Ejercicios fundamentales.* Madrid: Real Musical.

Molina, E. (1994). *Improvisación al piano. Volumen II. Desarrollo de estructuras armónicas.* Madrid: Real Musical.

Molina, E., Palmer, A. (dir.) y Calvo, V. (codir.) (2011). *Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op. 25 de Chopin.* (Tesis doctoral) Universidad Rey Juan Carlos. Facultad de Ciencias del Turismo. Madrid.

Molina, E., García, J. R. y Roca, D. (2001). *Improvisación al piano. Volumen III. Análisis y creación de melodías.* Madrid: Real Musical.

Molina, E. y Molina, C. (2004a). *Piano. Iniciación.* Madrid: Enclave Creativa.

Molina, E. y Molina, C. (2004b). *Piano 1. Grado Elemental.* Madrid: Enclave Creativa.

Molina, E. y Molina, C. (2004c). *Piano 2. Grado Elemental.* Madrid: Enclave Creativa.

- Molina, E. y Molina, C. (2004d). *Piano 3. Grado Elemental*. Madrid: Enclave Creativa.
- Molina, E. y Molina, C. (2005a). *Piano 4. Grado Elemental*. Madrid: Enclave Creativa.
- Molina, E. y Molina, C. (2005b). *Piano Colectivo. Grado Elemental. 1^{er} curso*. Madrid: Enclave Creativa.
- Molina, E., Cisneros, J. M., Doña, I. J. y Rodríguez, J. (2007). *Improvisación y Acompañamiento. Volumen 01*. Madrid: Enclave Creativa.
- Molina, E., Cisneros, J. M., Doña, I. J. y Rodríguez, J. (2009). *Improvisación y Acompañamiento. Volumen 02*. Madrid: Enclave Creativa.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario María Moliner*. Madrid: Gredos.
- Molsen, U. (1983). *Klavier-Boutique*. Hamburg (Alemania): Musikverlag Hans Sikorski.
- Molsen, U. (1987). *Curso de Digitación*. Madrid: Real Musical.
- Molsen, U. (1990). *Curso de Pedalización*. Madrid: Real Musical.
- Montalbán, R. (1880). *Método completo de piano: adoptado como obra de texto en la Escuela Nacional de Música*. Madrid: Zozaya.
- Montalbán, R. (1894). *Curso infantil de piano o Introducción a su método*. Madrid: Zozaya.
- Montalbán, R. (1901). *Especialidades técnicas para piano: 35 ejercicios para los dedos 4^o y 5^o*. Madrid: Zozaya.

- Montalbán, R. (1930). *Estudio elemental del piano o Ejercicios, estudios y sonatas para cada uno de los años en que se divide dicha enseñanza ajustados al nuevo programa oficial*. Madrid. Unión Musical Española.
- Morgan, R. P. (1999). *La música del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Narejos, A. (2000). El taller de las manos. *Revista de la Lista Europea Electrónica de Música en la Educación*, 6, 1-8. Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/manos.PDF>
- Nettl, B., Wegman, R.V, Horsley, I., Collins, M., Carter, S. A., Garden, G,...Kernfeld, B. (2001): Improvisation. En S. Sadie & J. Tyrrell (eds.), *The New Grove. Dictionary of music and musicians*, (2ª ed.), Vol. XII, p. 94. New York: Oxford University Press.
- Nettl, B. y Russell, M. (2004). *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical*. Madrid: Akal.
- Neuhaus, H. (1985). *El Arte del Piano*. Madrid: Real Musical.
- Nieto, A. (2003). *La clase colectiva de piano. Ideas de actividades*. Barcelona: Boileau.
- Nikolaiev, A. (2000): *Escuela Rusa de Piano 1A*. Las Matas (Madrid): Real Musical.
- Orden de 28 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados. (BOE 09-09-1992).

Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA de 1 de junio de 2007).

Orden ECI/1889/2007, de 19 de junio, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula su acceso en los conservatorios profesionales de Música de Ceuta y Melilla. (BOE de 28 de junio de 2007).

Orden de 24 de junio de 2009 por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía. (BOJA de 14 de julio de 2009).

Ortmann, O. (1929). *The Physiological Mechanics of Piano Technique. An experimental study of the nature of muscular action as used in piano playing, and of the effects thereof upon the piano key and the piano tone*. Londres y Nueva York.: Kegan, Trench, Trubner & Co.

Palacios Sanz, J. I. (2005). La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 19 (1), 123-156.

Palmer Aparicio, A. (2004). *El azar en las interacciones entre improvisación y composición: rasgos improvisatorios de las formas bipartitas y tripartitas del teclado del Barroco tardío en el desarrollo morfológico de la sonata*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras. Madrid.

- Palmer Aparicio, A. (2008). El azar en las interacciones entre improvisación y composición. *Revista Música y Educación*, 21(76), 98-108.
- Palmer Aparicio, A. (2009-2010). Improvisación y morfogénesis de la sonata. *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 16 y 17, 15-37.
- Papp, L. (2006). *Mhétode de piano pour débutants*. Paris: Henry Lemoine.
- Pérez, M. (octubre, 1995). La iniciación en el piano. *Revista de especialización musical Quodlibet*, 3, 3-18.
- Pérez, M. (octubre, 2003). El piano con corazón. *Revista de especialización musical Quodlibet*, 27, 71-97.
- Pérez, M. (junio, 2005). *Un nuevo camino en la enseñanza instrumental*. Conferencia ofrecida en la I semana internacional de la pedagogía del instrumento. Barcelona. Recuperado de http://www.docenotas.com/pdf/Un-nuevo-camino_Marisa-Perez.pdf
- Pérez Villán, I. (2010). *Perspectivas de las enseñanzas elementales de piano en los conservatorios de Castilla y León*. (Trabajo de investigación tutelado). Universidad de Valladolid: Valladolid.
- Piston, W. (1998). *Armonía*. Cooper City: SpanPress Universitaria.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Racy, A. J. (2004). Improvisación, éxtasis y dinámicas de interpretación en la música árabe. En: B. Nettl, y M. Russell, M. *En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical.* (pp. 95-110). Madrid: Akal.
- Ramírez Sola, A., Torner Fernández, I., Godoy Gutiérrez, M^a I., Mimbbrero Villegas, F., Pérez García, J.C. y Aivar Rodríguez, L. (2009). *Cuaderno de Iniciación al Piano Contemporáneo.* Recuperado de <http://www.tallersonoro.com/antterioresES/20/CINPIC.pdf>
- Randel, D. M. (ed.), Gago, L. C. (trad.) (2004). *Diccionario Harvard de la Música.* Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española.* Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto de dieciséis de junio de 1905. Publicado en la Gaceta de Madrid Núm. 168, del diecisiete de junio de 1905.
- Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. (BOE 27-08-1992).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 05-01-2007).

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 20-01-2007).

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Reglamento de exámenes y programas para los exámenes de fin de Grado de los Conservatorios de Música Oficiales. Orden 21 de Junio de 1968 (B.O.M.E.C. 29 de Julio de 1968).

Resolución de 25 de junio de 2007, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre las enseñanzas elementales de música. Comunidad de Madrid.

Roldán Alcázar, M. del M. (diciembre, 2010). Análisis de los métodos para la enseñanza del piano en los primeros niveles. *Hekademos*, Año III, 7, 133-150. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/08_Metodos_para_la_ensenanza_del_piano.pdf

Sadie, S. (ed.) y Latham, A. (ed.) (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Ediciones Akal.

Santacana, B. (2002). *El Piano a primera vista. Elemental*. Barcelona: Boileau.

Sarmiento, P. (febrero, 2004): Cuatro conversaciones sobre improvisación. *Revista de especialización musical Quodlibet*, 28, 131.

Schafer, R. M. (1975). *El Rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.

- (1990). *El nuevo paisaje sonoro: Un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi Americana
- (1998). *El Compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi
- Schafer, R. M., y Gainza, R. (1998). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Selva, B. (1916-1925). *L'Enseignement musical de la Technique du Piano. 5 vols (I: 1er livre du maître; II: 1er livre de l'élève; III: 2e livre; IV: 3e livre, tome I; V: 3e livre, tome II)*. París: Rouart, Lerolle et C.ie.
- Shamagian, M. (2007). *Metodología de la enseñanza del piano*. Pontevedra: Dos Acordes.
- Sociedad Didáctico Musical (1958). *Escuela Elemental de Piano, editada por la Sociedad Didáctico Musical, ajustada al programa oficial del Conservatorio Nacional de Música y Declamación de Madrid*. Madrid.
- Suzuki, S. (1995). *Piano School. Volume I*. Miami (Florida): Summy-Birchard Inc.
- Szekely, K. (2008). *Iniciación al Piano. Método de la escuela húngara*. Budapest: Lantos.
- Tchokov y Gemiu (2005a). *Iniciación a la música*. Las Matas (Madrid): Real Musical.
- Tchokov y Gemiu (2005b). *Preparatorio*. Las Matas (Madrid): Real Musical.
- Thompson, J. (s.f.). *Enseñando a tocar a los dedos*. USA: Willis Music.

- Tirro, F. (2007). *Historia del Jazz clásico*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Tolmos, A. (2006). *Improvisación pianística: potencial de la improvisación y creatividad en el primer ciclo de grado medio de la titulación superior de piano: propuesta metodológica* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Ginn and Company.
- Vacca, M. (2000). *El Musigato. Método para el estudio del piano. Nivel Preparatorio*. Milano: Carisch.
- Vallribera, P. (1992). *Manual de ejecución pianística y expresión*. Barcelona: Ediciones Quiroga.
- Van de Velde, E. (1960). *Método rosa*. Tours: Éditions Van de Velde.
- Wiedemann, H. (2010). *Klavier improvisation Klang*. Düsseldorf. Gustav Bosse Verlag.
- Wigram, T. (2005). *Improvisación: métodos y técnicas para clínicos, educadores y estudiantes de musicoterapia*. Vitoria: Producciones Agruparte.
- Willems, E., y Chapuis, J., (otoño, 1989). Características del método Willems de educación musical. Principios válidos tanto para la iniciación musical de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical. *Revista Música y Educación vol. II, n° 2*, 383-390.

Zaldívar, A. P. (1989). *Guía Didáctica del piano sobre los Cuadernos de Adriana de Antón García Abril*. Madrid: Real Musical.

Zamacois, J. (1994). *Curso de Formas Musicales*. Barcelona: Editorial Labor.

WEBGRAFÍA

Webgrafía

AGENCIA ESTATAL. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

https://www.boe.es/diario_boe/

DIALNET. UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

<http://dialnet.unirioja.es/>

FUNDACIÓN BOTÍN

<http://www.fundacionbotin.org/biblioteca-y-publicaciones/biblioteca-y-publicaciones.html>

INSTITUT JAQUES-DALCROZE

<http://www.dalcroze.ch/images/stories/PDF/Piano.pdf>

INSTITUTO EMILIO MOLINA

<http://www.iem2.com>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<http://lema.rae.es/drae/?val=improvisar>

REVISTA CUATRIMESTRAL DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA

<http://www.tallersonoro.com/anterioresES/25/index.html>

TESEO (BASE DE DATOS DE TESIS DOCTORALES)

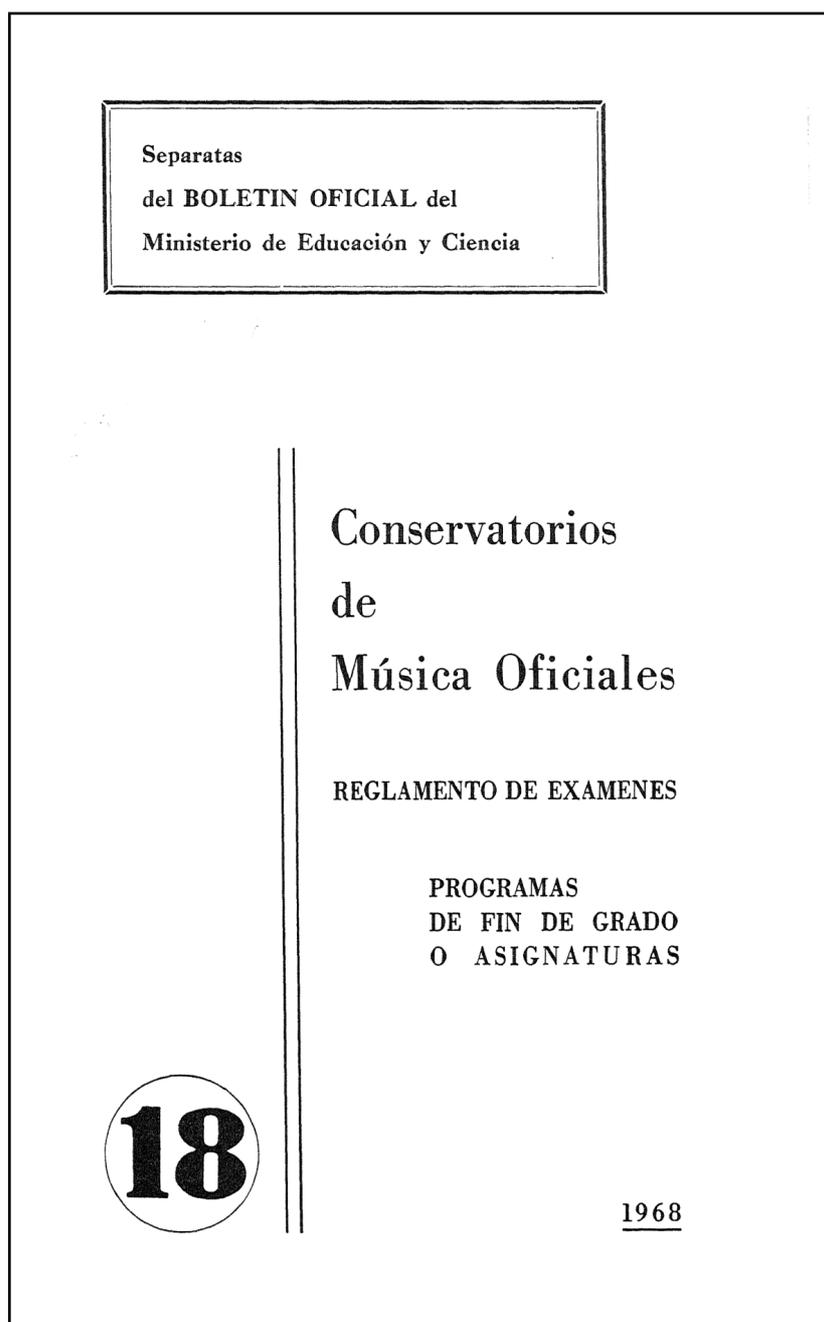
<https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do>

ANEXOS

Anexos

I. Orden de 21 de junio de 1968 (B.O. del Ministerio de 29-VII-1968)

Reglamento de exámenes y programas de fin de grado o asignaturas de los Conservatorios de Música oficiales:



ANEXO I

Reglamento para los exámenes de Grado de los Conservatorios de Música Oficiales

1. Los exámenes escritos cuya índole lo permita serán efectuados en clausura colectiva vigilada. Los que no se hallen en el citado caso, en clausura individual.
2. Cada prueba tendrá carácter eliminatorio, por lo que el Tribunal podrá dar por terminado el examen después de cualquiera de ellas.
3. Todas las composiciones deberán ser ejecutadas en el movimiento indicado en su encabezamiento o transcurso. Sólo en los estudios que tengan señalado un aire extremadamente vivo podrá admitirse una ligera reducción de velocidad.
4. Dos, por lo menos, de las composiciones correspondientes al último curso de un instrumento, y todas las que correspondan a Canto serán interpretadas de memoria. Estas últimas, además, en su idioma original, cuando se trate del castellano, francés, italiano, alemán e inglés.
5. En el acto del examen de Canto o de un instrumento se ejecutará íntegra una obra de cada apartado, salvo cuando la composición conste de varios tiempos o partes, caso en que podrán omitirse los que decida el Tribunal. La obra se determinará a la suerte, siempre que en el apartado figuren varias.
6. Al elegir las composiciones no se incurrirá en una reiterativa repetición de autores, épocas y estilos. Cuando las elegidas sean transcripciones se admitirán los cambios indispensables para su adaptación al instrumento en el cual se interpreten.
7. Las materias que en algunos programas se indican para pruebas verbales o escritas serán desarrolladas por los Conservatorios en cuestionarios divididos en apartados, que sólo tendrán validez cuando los apruebe la Dirección General de Bellas Artes. El examen de tales pruebas se referirá, por lo menos, a un tema de cada apartado. Toda materia que lo permita será examinada mediante ejercicios prácticos.
8. Cualquiera de las obras (sea cual sea su clase) citadas en los «programas de examen»—y pruebas prácticas que se hallen en igual caso—podrá ser sustituida por otra de características semejantes que el Conservatorio examinador tenga incluida en sus «programas generales de curso», si éstos las contienen en mayor número que aquéllos y han sido aprobados por la Dirección General de Bellas Artes. En los citados «programas generales de curso» habrán de figurar, concretamente determinadas las obras instrumentales o vocales que en los «programas de examen» se dejan a libre elección sin mencionar título ni autor. Ninguna composición podrá figurar en más de un curso.
9. Para los ejercicios de repentización, el examinando podrá leer mentalmente los mismos (sin ensayar su ejecución en nin-

gún instrumento) durante un espacio de tiempo equivalente, de modo aproximado, a cinco veces su duración. Y para los ejercicios escritos dispondrá del plazo que el Tribunal examinador determine.

10. Cada examinando entregará al Presidente del Tribunal una relación de las obras con que se somete al examen, en los casos en que éstas sean de su elección. Y pondrá a la disposición de aquél un ejemplar de las mismas.

11. En el último curso de aquellos instrumentos cuyo programa sea común para dos o más (flauta y flautín, oboe y corno inglés, etc.), el examinando deberá demostrar su suficiencia (ejecutando algunos de los estudios u obras de concierto) en cada uno de ellos o en los tres que determine el Tribunal, cuando el número de instrumentos resulte superior al citado.

Los aspirantes al título de Profesor superior de Música sacra deberán realizar un examen de «improvisación al órgano» con arreglo a lo que indique el Tribunal examinador. Dicho examen será calificado con independencia del que corresponda al instrumento que se acaba de mencionar.

12. En las asignaturas Armonía y Melodía acompañada, Contrapunto, Fuga y Composición, los examinandos oficiales podrán sustituir los ejercicios que no correspondan al primer apartado del programa de exámenes por la entrega al Tribunal de un tomo de trabajos de curso, refrendado por su Catedrático, que contenga, como mínimo, las composiciones completas originales del examinando a que se refieran tales ejercicios.

Todos los trabajos compuestos en el acto del examen deberán ser realizados sobre temas propuestos por el Tribunal, sean o no los mismos completos. Cuando dichos trabajos requiera varias sesiones, la parte ya realizada habrá de ser entregada, como definitiva, al Tribunal.

13. Los ejercicios de «Dictado musical» (Solfeo y Teoría de la Música) serán ejecutados al piano por un Profesor, sin interrupciones o fragmentados en la forma que cada Conservatorio estime pertinente. Ninguna de las partes que se dicten podrá ser repetida más de veinte veces, excluidas una ejecución íntegra previa, para orientación, y otra final para comprobación y rectificaciones. Antes, el profesor hará sonar el «la» correspondiente al del diapason conforme al cual esté afinado el piano.

En los ejercicios de repentización en que el examinando deba actuar como acompañante al piano (repentización instrumental, transposición instrumental y acompañamiento), la parte correspondiente a la melodía protagonista será interpretada, sin detenciones ni alteraciones de movimiento no señaladas en la partitura, por un instrumentista proporcionado por el Conservatorio examinador.

14. Tanto los «estudios» que figuran en la mayoría de programas instrumentales como las «lecciones» de práctica solfística pertenecientes a libros de texto integradas en el programa de Solfeo y Teoría de la Música serán seleccionadas en Junta de Profesores, de la cual se levantará acta. La selección no podrá ser idéntica en dos convocatorias de examen inmediatas ni dada a conocer hasta que sea hecha pública en la tablilla del Conservatorio, lo cual deberá ser antes de abrirse la matrícula, salvo en aquellos Conservatorios que prefieran demorarlo hasta dos meses previos al periodo de exámenes, en cuyo caso, lo mismo el número de «estudios» que de «lecciones» se reducirá a la mitad del que conste en el programa de exámenes.

15. La parte orquestal de las obras programadas para exámenes de Canto o de un instrumento podrá ser ejecutada en reducción pianística.

16. Los alumnos libres deberán procurarse los colaborado-

res instrumentos o vocales que les sean necesarios para el examen. A los oficiales, si éstos lo desean, se les proporcionará el Conservatorio examinador.

17. Los programas para los exámenes de grado que se publican en el anexo II podrán ser ampliados por aquellos Conservatorios que así lo deseen mediante instancia dirigida a la Dirección General de Bellas Artes, exponiendo y concretando la índole de la ampliación que pretenden. El Ministerio resolverá expresamente en cada caso.

ANEXO II

Programas correspondientes a los exámenes de fin de Grado de los Conservatorios de Música

PIANO

Curso IV

1. Los ejercicios de mecanismo y técnica que determine el Tribunal, de los programados por el Conservatorio examinador.

2. Diez Estudios, seleccionados por el Conservatorio examinador entre números 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 28, 31, 33, 34 y 36 (numeración original), de Cramer; 16 al 40 de la op. 299, de Czerny, op. 553, de Czerny; 12, 13, 14, 26 y 29 de la op. 46, de Heller.

3. Dos «Invenciones», de J. S. Bach, elegidas entre las a dos voces y las a tres voces que corresponden a los números 1, 2, 8 y 15.

4. Dos obras, una de cada grupo:

a) «Romanzas sin palabras», números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 19, 25, 30, 35, 44 y 48 de Mendelssohn; «Impromptu» número 2 (op. 142), de Schubert; op. 15, 82 y 124, de Schumann; op. 12, de Grieg; «Children's corner» (1, 2 ó 5), de Debussy; «Mikrokosmos» (uno, del cuaderno IV), de Bartok.

b) «Adagietto» y «Aria» en re, de Anglés-Nin; «Pavana italiana», de Cabezón-Kastner; «Minué» en re, de Garrañaga-Donostia; «Verso de quinto tono», de Gamarra-Donostia; «Malagueña» y «Córdoba», de Albéniz; «Danzas» 2, 4 y 6 y números 2, 3, 4, 5, 7 y 9 de «Cuentos de juventud», de Granados; «Ocho Apuntes» (uno de ellos), de Guridi.

5. Una Sonata, elegida entre: 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24 y 26 (núm. de la Ed. Peters), de Haydn; 2, 5, 8, 14 y 15, de Mozart; op. 34 y 50, de Clementi.

Curso VIII

1. Ocho Estudios, seleccionados por el Conservatorio examinador entre números 17, 20, 25, 27, 34, 40, 42, 44, 51 y 53 de la op. 365, de Czerny; 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 17, 20 y 24, de Chopin; op. 3, de Schumann; «De concierto», de Liszt; «De notas dobles» y «Para la mano izquierda», de Moszkowsky.

2. Dos Preludios y Fugas de «El clave bien temperado», elegidos entre los números 4, 12, 20, 22 y 24 del libro I, y 8, 16, 17, 22 y 23 del libro II, o bien una de las Partitas 1, 2 y 3 o uno de los Conciertos (con orq.), todo ello de J. S. Bach.

3. Una Sonata elegida entre las números 12, 15, 17, 18, 24, 26, 28 y 31, de Beethoven.

4. Una de las siguientes obras: «Rondó brillante» y «Polonesas», de Weber; «Caprichos» y «Perpetuum mobile», de Men-

delssohn; «Polonesas» (exc. las op. 22 y 53), de Chopin; «Nocturnos» 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8, de Schumann; «Nocturnos» y «Años de peregrinaje», de Liszt; «Rapsodias» y «Caprichos», de Brahms.

5. Dos obras, una de cada grupo:

a) «Evocación», «El Puerto», «Rondeña» y «Almería», de Albéniz; «Zapateado», «Vascongada», «Marcha oriental», «Zambra» y «Allegro de concierto», de Granados; «Aragonesa», «Cubana» y «Andaluza», de Falla; «Mujeres andaluzas» y «Mujeres españolas», de Turina; composiciones similares de otros autores españoles nacidos en los siglos XIX o XX.

b) «Allegro appassionato», de Saint-Saëns; «Barcarolas» y «Nocturnos», de Fauré; Preludios (exc. los números 6 y 8 del libro I y 10 del II), de Debussy; «Miroirs», de Ravel; «Piezas pintorescas», de Chabrier; «Danza búlgara», de Bartok; «Toccata», de Casella; «Toccata», de Katchaturian.

Curso X

1. Seis Estudios seleccionados por el Conservatorio examinador entre: «De ejecución trascendental» (exc. Preludio, Paisaje y Ricordanza), de Liszt; Idem de Liapounov; «De concierto», de Dohnany; los de Scriabin (op. 8), Rubinstein (op. 23), Rachmaninof, Debussy, Bartok (op. 18), Strawinsky (op. 7, número 4) y de autores más modernos.

2. Una obra elegida entre las siguientes (o entre similares, de autores más modernos):

a) Sonatas de Chopin, Schumann, Liszt, Brahms.

b) Variaciones de Bach (Goldberg), Beethoven (op. 35 y 120), Mendelssohn (op. 54), Schumann (op. 13), Brahms (cualquiera de ellas), Fauré (op. 75).

c) «Preludios» o «Toccatas con Fuga» (trans. de las originales para órgano) y «Partitas» 4, 5 y 6 de J. S. Bach; «Preludio y Fuga» sobre las letras de Bach, de Liszt; «Fantasia del caminante», de Schubert; «Kreisleriana» y «Fantasia» (op. 17) de Schumann; «Rapsodias húngaras», de Liszt; «Preludio, Coral y Fuga», de Franck; «Islamey», de Balakireff.

3. Una de las siguientes obras (o similar, de autor más moderno): «Polonesas» op. 22 y 53, «Baladas» 2 y 4, «Fantasia» y «Polonesa-Fantasia», de Chopin; «Toccata» y «Humoreske», de Schumann; «Polonesas» y «Mephisto-Vals», de Liszt; «Lille joyeuse», «Etampes», «Images», de Debussy; «Alborada del gracioso», «Gaspard de la nuit», «Le tombeau de Couperin», de Ravel; «Toccata», de Prokofieff; «Allegro barbaro», de Bartok; «Serenata», «Tres movimientos de Petrouchka», de Strawinsky.

4. Una obra elegida entre las siguientes (o entre similares no programadas por el Conservatorio examinador en cursos anteriores, de autor español nacido en los siglos XIX o XX): «Corpus en Sevilla», «Triana», «El Albaicín», «El Polo», «Malaga», «Jerez», «Eritaña» y «Navarra», de Albéniz; «Goyescas» (una) y «El Pelele», de Granados.

5. Un concierto (con orq.) elegido entre los de Beethoven (números 4 y 5), Mendelssohn, Chopin, Schumann, Liszt, Brahms y autores más modernos.

REPENTIZACIÓN INSTRUMENTAL, TRANSPOSICIÓN INSTRUMENTAL Y
ACOMPAÑAMIENTO

Curso III

Ejecución, al piano, de los siguientes ejercicios:

1. Dada una fórmula cadencial, con la armonía cifrada, realizarla en cuantas tonalidades el Tribunal determine.
2. Dada una melodía y su armonización en forma de bajo cifrado (en el cual podrán figurar toda clase de elementos armónicos), realizar éste en versión de acompañamiento.
3. Transportar a la distancia (no superior a una tercera) que el Tribunal determine, el que la suerte indique de los siguientes ejercicios:
 - a) La parte de acompañamiento de un fragmento escrito para dúo con piano.
 - b) La parte de acompañamiento de un dúo escrito en la forma del ejercicio 2, pero de menor dificultad que el mismo.
4. Dada una melodía, acompañarla (sin ayuda de guión alguno) con armonización propia.
5. Dado un fragmento de una extensión comprendida entre 8 y 16 compases, escrito para un conjunto instrumental de un mínimo de seis instrumentos distintos, entre los cuales deberá haberlos transpositores, traducir su efecto en reducción pianística de la partitura.

II. Real Decreto 756/1992, de 26 de junio

Anexo II. Horario lectivo correspondiente a las enseñanzas mínimas de los estudios de música:

ANEXO II		
Horario lectivo correspondiente a las enseñanzas mínimas de los estudios de Música		
	Número de cursos	Total de horas
A) Para el grado elemental:		
Instrumento principal.....	4	120
Lenguaje musical.....	4	120
B) Para el grado medio:		
Instrumento principal.....	6	180
a) Armonía.....	2	120
b) Coro.....	2	90
c) Lenguaje musical.....	2	120
d) Música de Cámara.....	4	120
e) Orquesta.....	6	360

III. Orden de 28 de agosto de 1992

1. Asignaturas y tiempos lectivos para el grado elemental (Anexo I.a)

ANEXO I.a)	
Grado elemental: Asignaturas y tiempos lectivos	
Asignaturas	Horas semanales
I. PARA TODAS LAS ESPECIALIDADES EXCEPTO PERCUSIÓN	
<i>Primer curso</i>	
Instrumento:	
Clase individual	1,00
Clase colectiva	1,00
Lenguaje musical	2,00
<i>Segundo curso</i>	
Instrumento:	
Clase individual	1,00
Clase colectiva	1,00
Lenguaje musical	2,00
<i>Tercer curso</i>	
Instrumento:	
Clase individual	1,00
Clase colectiva	1,00
Lenguaje musical	2,00
Coro	1,30
<i>Cuarto curso</i>	
Instrumento:	
Clase individual	1,00
Clase colectiva	1,00
Lenguaje musical	2,00
Coro	1,30

2. Asignaturas y tiempos lectivos para el grado medio (Anexo IIa, 13)

13. PIANO	
Asignaturas *	Horas semanales
<i>Primer ciclo: Dos años</i>	
Piano:	
Clase individual	1,00
Clase colectiva	1,00
Lenguaje musical	2,00
<i>Segundo ciclo: Dos años</i>	
Piano (clase individual)	1,00
Armonía	2,00
Música de cámara	1,00
<i>Tercer ciclo: Dos años</i>	
Piano (clase individual)	1,00
Música de cámara	1,30
Historia de la música	2,00
Acompañamiento	1,30
Opción a) **:	
Análisis	1,30
Asignaturas optativas	1,00
Opción b) **:	
Fundamentos de composición	3,00

* Además de las asignaturas relacionadas, todos los alumnos tendrán que cursar dos años de Coro a lo largo del grado medio con un tiempo semanal de clase de 1,30 horas.

** Todos los alumnos tendrán que elegir, en el tercer ciclo, una de estas dos opciones.

IV. Repertorio de Piano en las EE.EE. (Castilla y León)

PRIMER CURSO DE EE.EE.

MÉTODOS/TÉCNICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Canciones populares	Sin autor	Sin editorial
Canciones folclóricas	Sin autor	Sin editorial
Escalas y arpegios: al menos Si, Do-Lam, Sol-mim en 1 octava.	-----	-----
Klaviermusik	V. V. A. A.	Sin editorial
Mi primer libro de piano	-----	Sociedad Didáctico Musical
Curso para Piano	AARON, M.	Alfred Publishing
The Joy of First-Year Piano	AGAY, D.	Music Sales America
Chester's Piano Book. Number One Warm up with Chester. Part One.	BARRAT, C.	Chester Music
Nivel Elemental y Nivel 1 Técnica 1 Performance Nivel 1 Boggie, Rock and Country Pop Piano Styles Favorite Classic Melodies A Line a Day. Sight Reading	BASTIEN, J.	Neil A. Kjos Music Company
Método de instrucción elemental para piano	BEYER, F.	Schirmer

The John Brimhall Piano Method	BRIMHALL, J.	Hansen House
A Dozen a Day. Libro Preparatorio	BURNAM, E. M.	Willis Music
Método Piano. Curso Primero	CARRA, M.	Sociedad Didáctico Musical
Premiers jeux en lectura	CHAPUIS, J.	Edit. Pro Música
The European Piano Method	EMONTS, F.	Schott
El petit pianista	FIGUERA PADRÓS, M. y otros	Dinsinc Publicacions Musicals
Introducción y Preliminar	Guildhall School	Trinity Guildhall
Música para niños compuesta por niños Piezas fáciles para piano de los siglos XVII y XVIII	HEMSY DE GAINZA, V.	Editorial Guadalupe Ricordi
Piano Opus 1	HERRANZ, MONREAL, AROCA	Rivera Editores
Método de piano. Debutantes	HERVÉ Y POULLIARD	Henry Lemoine
Paso a paso. Iniciación al piano	MARINÉ, S. y AGUADO, E.	Real Musical
Klavier-Boutique	MOLSEN, U.	Musikverlag Hans Sikorski
Escuela Rusa de Piano Vol. 1 A y 1 B	NIKOLAIEV, A.	Real Musical
A prima vista	NORRIS, J.	Ricordi Milan
El piano a primera vista	SANTACANA, B.	Boileau
Suzuki Piano School.	SUZUKI. S.	Summy-Birchard Inc.

Iniciación Preparatorio	TCHOKOV- GEMIU	Real Musical
Modern Course for the piano.	THOMPSON, J.	Willis Music
Método Rosa	VAN DE VELDE, E.	Éditions van De Velde
De Bach a Stravinski: repertorio para principiantes	ZIPILIVAN, A.	Real Musical

ESTUDIOS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Estudios Op. 70	BERENS, H.	Sociedad Didáctico Musical
Estudios Op. 100	BERTINI, H. J.	Boileau
Estudios Op. 100	BURGMÜLLER, F.	Real Musical
Estudios Op. 139 y Op. 599	CZERNY, C.	Boileau
Estudios Op. 50 y Op. 151	KÖHLER, L.	Boileau
Estudios Op. 37	LEMOINE, H.	Universal Edition
Estudios Op. 181	LOESSCHORN, A.	Boileau

OBRAS BARROCAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Álbum de Ana Magdalena Bach	BACH, J. S.	Urtex
Piezas fáciles y danzas para piano	HÄNDEL, G. F.	Bärenreiter
Piezas barrocas	BACH, J. S., LULLY, J. B., HÄNDEL, G. F. MOZART, L., RAMEAU, J. Ph.	Sin editorial

OBRAS CLÁSICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Tema y Variaciones Op. 300 nº 39 (Praktische Klavier-Schule)	KÖHLER, L.	Boileau
Cuaderno para Nannerl (nº 1, 3 y 5)	MOZART, W. A.	Universal Edition

OBRAS ROMÁNTICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Álbum de la juventud Op. 68	SCHUMANN, R.	G. Henle Verlag

OBRAS MODERNAS/ SIGLO XX		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Mikrokosmos vol. I y vol. II For Children	BARTÓK, B.	Boosey & Hawkes
Piezas infantiles para piano Op. 39	KABALEVSKI, D.	Real Musical
Piezas para niños	KACHATURIAN, A.	Real Musical
Folk melodies	LUTOSLAWSKI, W.	Chester
El álbum de Cecilia	RODRIGO, J.	Unión Musical Ed.
Seis Piezas infantiles	SHOSTAKOVICH, D.	Real Musical
Les Cinq Doigts	STRAVINSKY, I.	Chester

OBRAS CONTEMPORÁNEAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Juguetes, Op. 108, (Suite Infantil para piano)	ALÍS, R.	Real Musical
Juvenilia	APREA, T.	Ricordi
20 Miniaturas para debutantes	ARGILAGA, J. D.	Real Musical
Cuadernos de Adriana Vol. 1	GARCÍA ABRIL, A.	Real Musical
Giochi D'inverno op. 25 Bagatelles for Piano	GARSCIA, J.	Ricordi Polskie Wydawnictwo Muzyczne
Kaleidoscope	GEORGE, J.	Alfred Publishing
Játékok I	KURTÁG, G.	Editio Musica Budapest
Juguetes para pianistas	PRIETO, C.	Arambol

SEGUNDO CURSO DE EE.EE.

MÉTODOS/TÉCNICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Escalas y arpeggios: al menos Si, Do-lam, Sol-mim, Re, La, dom, solm, rem en dos octavas	-----	-----
Curso para Piano	AARON, M.	Alfred Publishing
Nivel 1 y 2 Favorite Classic Melodies Duet Favorites A Line a Day. Sight Reading	BASTIEN, J.	Neil A. Kjos Music Company
The John Brimhall Piano Method	BRIMHALL, J.	Hansen House
A Dozen a Day. Libro Primero	BURNAM, E. M.	Willis Music
Método Piano. Curso Segundo	CARRA, M.	Sociedad Didáctico Musical
The European Piano Method. Vol. 1, 2 y 3	EMONTS, F.	Schott
Nivel adecuado al curso	Guildhall School	Trinity Guildhall
Música para niños compuesta por niños (volumen II) Piezas fáciles para piano de los siglos XVII y XVIII (segunda parte: mediana dificultad)	HEMSY DE GAINZA, V.	Editorial Guadalupe Ricordi
Mi segundo año de piano 101 Premières Études	HERVÉ Y POULLIARD	Henry Lemoine
Klavier-Boutique	MOLSEN, U.	Musikverlag Hans Sikorski

Barockes Klavierspiel Digitación y Pedalización		Real Musical
Escuela Rusa de Piano Vol. 1 A y 1 B (nivel adecuado al curso)	NIKOLAIEV, A.	Real Musical
El piano a primera vista	SANTACANA, B.	Boileau
Método de piano (nivel adecuado al curso)	TCHOKOV- GEMIU	Real Musical
Método Rosa	VAN DE VELDE. E.	Éditions Van de Velde

ESTUDIOS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Estudios Op. 100	BERTINI, H. J.	Boileau
Estudios Op. 100	BURGMÜLLER, F.	Real Musical
Estudios Op. 139 y Op. 849 Practical Method for Beginners Op. 599	CZERNY, C.	Boileau
Scuola del meccanismo Op. 120 Scuola preparatoria della velocità Op. 276	DUVERNOY, J. B.	Curci
Estudios Op. 47 y Op. 46	HELLER, S.	Schirmer
Estudios Op. 50 y Op. 151	KÖHLER, L.	Boileau
Etüden	LAKOS, A.	Könemann Music Budapest
Estudios Op. 37	LEMOINE, H.	Universal Edition
Estudios Op. 181	LOESSCHORN, A.	Boileau

OBRAS BARROCAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Álbum de Ana Magdalena Bach Pequeños Preludios	BACH, J. S.	Urtex
Piezas fáciles y danzas para piano	HÄNDEL, G. F.	Bärenreiter
Piezas barrocas	BACH, J. S., LULLY, J. B., HÄNDEL, G. F. MOZART, L., RAMEAU, J. Ph.	Sin editorial

OBRAS CLÁSICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Sonatinas	BEETHOVEN, L. V.	Real Musical
Sonatinas	CLEMENTI, M.	Real Musical
Sonatinas	DIABELLI, A.	Schirmer
Sonatinas	DUSSEK, J. L.	Schirmer
Sonatinas 24 danzas para piano.	HAYDN, J	Real Musical
Sonatinas	KÜHLAU, F.	Bärenreiter
Sonatinas Álbum de 20 Piezas fáciles para piano	MOZART, W. A. y MOZART, L.	Wiener Urtex Edition Real Musical

OBRAS ROMÁNTICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Romanzas sin palabras: Op. 19 nº 6 y Op. 30 nº 3	MENDELSSOHN, F.	Real Musical
Valses, Danzas Alemanas, Danzas para piano Vol. I y II.	SCHUBERT, F.	Wiener Urtext Edition
Álbum de la juventud Op. 68	SCHUMANN, R.	G. Henle Verlag
Álbum para los niños Op. 39	TCHAIKOVSKY, P. I.	Wiener Urtext

OBRAS MODERNAS/ SIGLO XX		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Mikrokosmos vol. I y vol. II For Children Danzas populares rumanas First Term at the Piano	BARTÓK, B.	Boosey and Kawkes Bärenreiter
Piezas para niños	HINDEMITH, P.	Schott
Petite suite en quinze images	IBERT, J.	Editions Musicales Hug
Piezas infantiles para piano Op. 39 30 Piezas para niños Op. 27	KABALEVSKI, D.	Real Musical Schirmer
Piezas para niños	KACHATURIAN, A	Real Musical
Danzas para niños	KODÁLY, Z.	Boosey and Kawkes
Álbum para los niños Op. 65	PROFOFIEV, S.	Boosey & Hawkes

El álbum de Cecilia	RODRIGO, J.	Unión Musical Ed.
5 Grimaces	SATIE, E.	Universal Edition
6 Piezas infantiles	SHOSTAKOVICH, D.	Real Musical

OBRAS CONTEMPORÁNEAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Juguetes, Op. 108	ALÍS, R.	Real Musical
Juvenilia	APREA, T.	Ricordi
Suite de homenajes	COMELLAS, J	Boileau
Pezzi facilissimi per bambini Teasers for piano Melodie Favorite Op. 27	GARSCIA, J.	Polskie Wydawnictwo Muzyczne
Cuadernos de Adriana Vol. 2	GARCÍA ABRIL, A.	Real Musical
Játékok	KURTÁG, G.	Editio Musica Budapest
Microjazz for Beginners	NORTON, C.	Bossey & Hawkes
Balletó	OLTRA, M	Boileau
Colección de cinco bailables	PLANTADA, F.	Boileau
Juguetes para pianistas	PRIETO, C.	Arambol
Cuatro Piezas de Primer Grado	STERN, M.	Ediciones de la Liga de Compositores de México

TERCER CURSO DE EE.EE.

MÉTODOS/TÉCNICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Escalas y arpeggios: al menos Do-lam, Sol-mim, Re-si menor, La, Mi, Si, Fa-re menor, sol m, do m, fa menor en tres octavas	-----	-----
Nivel II y III A Line a Day. Sight Reading	BASTIEN, J. y BASTIEN, J. S.	Neil A. Kjos Music Company
Chester`s piano Book, nº 5	BARRAT, C.	Chester Music
El Piano: moviendo los dedos, técnica de base	BODÓ, A.	Real Musical
A Dozen a Day	BURNAM. E. M.	Willis Music
Método Piano. Curso Tercero	CARRA, M.	Sociedad Didáctico Musical
The European Piano Method, Vol. 2 y 3	EMONTS, F.	Schott
Método de piano	LE CARPENTIER, A.	Boileau
Klavier-Boutique Barockes Klavierspiel De Bach a Strawinsky	MOLSEN, U.	Musikverlag Hans Sikorski
El piano a primera vista	SANTACANA, B.	Boileau
De Bach a Stravinski: repertorio para principiantes	ZIPILIVÁN, A.	Real Musical

ESTUDIOS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Estudios Op. 100, Op. 32, y Op. 29	BERTINI, H. J.	Boileau
Estudios Op. 100	BURGMÜLLER, F.	Real Musical
Estudios Op. 139, Op. 299, Op. 636, Op. 821 y Op. 849 Practical Method for Beginners Op. 599	CZERNY, C	Boileau
Scuola del meccanismo Op. 120 Scuola preparatoria della velocità Op. 276	DUVERNOY, J. B.	Curci
Estudios Op. 47	HELLER, S.	Schirmer
Estudios Op. 50, Op. 151	KÖHLER, L.	Boileau
Etüden	LAKOS, A.	Könemann Music Budapest
Estudios Op. 37	LEMOINE, H.	Universal Edition

OBRAS BARROCAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Música antigua española	-----	-----
Álbum de Ana Magdalena Bach Pequeños Preludios Pequeños Preludios y Fugas Invenciones a dos voces Pequeñas Fugas	BACH, J. S.	Urtex

6 Fughette	HÄNDEL, G. F.	Ricordi
------------	---------------	---------

OBRAS CLÁSICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Fantasías Rondós Sonatas	BACH, C. Ph. E.	Wiener Urtext Edition
Sonatinas 6 Escocesas para piano	BEETHOVEN, L. V.	Real Musical Schott
Sonatinas	CLEMENTI, M.	Real Musical
Sonatinas	DUSSEK, J. L.	Schirmer
Sonatinas Sonatas Veinticuatro danzas para piano: Cuadernos para el piano Vol. V (Antonio Baciero)	HAYDN, J.	Real Musical G. Henle Verlag/Urtext
Sonatinas	KÜHLAU, F.	Bärenreiter
Sonatinas Álbum de 20 Piezas fáciles para piano	MOZART, W. A. y MOZART, L.	Wiener Urtext Edition Real Musical
Sonatina en Do mayor	STEIBELT, D.	Schirmer

OBRAS ROMÁNTICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Valses Op. 39	BRAHMS, J.	Henle Verlag
Piezas líricas Op. 12	GRIEG, E.	Schirmer
Piezas infantiles Op. 72	MENDELSSOHN, F.	G. Henle Verlag
Valses, Danzas Alemanas, Danzas para piano Vol. I y II	SCHUBERT, F.	Wiener Urtext Edition
Álbum para la juventud Op. 68 Escenas de niños Op. 15	SCHUMANN, R.	G. Henle Verlag/Urtext
Álbum para los niños Op. 39.	TCHAIKOVSKY, P. I.	Wiener Urtext Edition

OBRAS MODERNAS/ SIGLO XX		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Maestros del siglo XX. Piezas para jóvenes pianistas. Vol I y II	V.V.A.A	Universal Edition
Mikrokosmos vol. I, vol. II y vol.III 32 Piezas fáciles de “For Children”	BARTÓK, B.	Boosey and Kawkes Bärenreiter
11 Pezzi infantili	CASELLA, A	Universal Edition
Cuentos de la juventud Op. 1	GRANADOS, E.	Unión Musical Ediciones
Piezas para niños	HINDEMITH, P.	Schott

Petite suite en quinze images	IBERT, J.	Editions Musicales Hug
Piezas infantiles Op. 39 30 Piezas para niños Op. 27 Piezas infantiles Op. 51	KABALEVSKI, D.	Real Musical Schirmer
Piezas para niños Cuadros de la infancia, (Scherzo)	KACHATURIAN, A.	Real Musical
Danzas para niños	KODÁLY, Z.	Boosey and Kawkes
Música Callada	MOMPOU, F	Salabert
Álbum para los niños Op. 65	PROFOFIEV, S.	Boosey & Hawkes
El álbum de Cecilia	RODRIGO, J.	Unión Musical Ediciones
Encajes: Piezas infantiles para piano	RUIZ PIPÓ, A.	Real Musical
5 Grimaces Gymnopedies	SATIE, E.	Dover
6 Piezas infantiles Danza de las muñecas	SHOSTAKOVICH, D.	Real Musical Ricordi

OBRAS CONTEMPORÁNEAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Los días de la semana Op. 72	ALÍS R.	Real Musical
Suite de homenajes	COMELLAS, J	Boileau
Boggie-woogie	DAVIS, C.	Edition HUG

Cuadernos de Adriana. Vol 3	GARCÍA ABRIL, A.	Real Musical
Játékok	KURTÁG, G.	Editio Musica Budapest
Piezas infantiles	OLIVER PINA, A	Real Musical
Colección de cinco bailables	PLANTADA, F.	Boileau
Juguetes para pianistas	PRIETO, C.	Arambol

CUARTO CURSO DE EE.EE.

MÉTODOS/TÉCNICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Escalas y arpeggios: al menos todas las tonalidades hasta 5 alteraciones en 4 octavas	-----	-----
11 Pequeñas piezas características: técnica y mecanismo El Piano: moviendo los dedos, técnica de base	BODÓ, A.	Real Musical
El piano básico de BASTIEN (Piano, Teoría, técnica y ejecución) A Line a Day. Sight Reading	BASTIEN, J. y BASTIEN, J. S.	Neil A. Kjos Music Company
A Dozen a Day	BURNAM, E. M.	Willis Music
The European Piano Method, Vol. 3	EMONTS, F.	Schott
Juego de dos jugadores Digitación y Pedalización	MOLSEN, U.	Musikverlag Hans Sikorski Real Musical
El piano a primera vista	SANTACANA, B.	Boileau
El Piano, Vol. II	TCHOKOV- GEMIU	Real Musical

ESTUDIOS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Estudios Op. 100, Op. 32, Op. 29	BERTINI, H. J.	Boileau
Estudios Op. 100, Op. 109	BURGMÜLLER, F.	Real Musical

Estudios Vol. I	CRAMER, J. B	Boileau
Estudios Op. 299, Op. 636, Op. 821 y Op. 748	CZERNY, C	Boileau
Estudios Op. 45, Op. 46	HELLER, S.	G. Schirmer
Estudios Op. 32	JENSEN, A.	Boileau
Estudios Op. 50	KÖHLER, L.	Boileau
Etüden	LAKOS, A.	Könemann Music Budapest
Estudios Op. 37	LEMOINE, H.	Universal Edition
Estudios Op. 91	MOSZKOWSKY, M.	Real Musical

OBRAS BARROCAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Música antigua española	-----	-----
Pequeños Preludios y Fugas Invenciones a dos voces Fuguetas	BACH, J. S.	Urtex
6 Fughette Fantasía en La m Aria con variaciones de la Suite en Si b M, G. 34-36 Sonata en Do M, G. 59	HÄNDEL, G. F.	Ricordi Wiener Urtex Edition Dover
Sonatinas	SCARLATTI, D.	Urtex
Sonatas	SOLER, A	G. Henle Verlag

OBRAS CLÁSICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Sonatinas 6 Escocesas para piano Variaciones Sonatas Op. 49 nº 1 y 2	BEETHOVEN, L. V.	Real Musical Schott G. Henle Verlag/Urtext
Sonatinas	CLEMENTI, M.	G. Schirmer
Sonatinas Op. 151 y Op. 168	DIABELLI, A.	G. Schirmer
Sonatinas	DUSSEK, J. L.	G. Schirmer
Sonatas y Variaciones	HAYDN, J	G. Henle Verlag/Urtext
Sonatinas	KÜHLAU, F.	Bärenreiter
Sonatinas vienesas Variaciones	MOZART, W. A.	G. Henle Verlag/Urtext
Sonatina en La menor op. 98/2	REINECKE, C.	Bärenreiter

OBRAS ROMÁNTICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Valses Op. 39	BRAHMS, J.	G. Henle Verlag/Urtext
Mazurcas Preludios nº 2, 4, 6, 7 y 20	CHOPIN, F.	Edición Paderewsky

Humoreske Op. 101, nº 7	DVORAK, A.	Urtex Edition
Nocturnos nº 1, 4, 10, 13 y 16	FIELD, J.	Promenade Publications
Lamentos de una muñeca	FRANK, C.	Boileau
Aguarellen op. 19	GADE, N.	Bärenreiter
Piezas líricas Op. 12	GRIEG, E.	Boileau. G Schirmer
Consolaciones nº 1 y 4 Landler (EMB Vol. XIII, pág.44) Feuille álbum nº 1 (EMB Vol. XIII, pág. 26) Galop de bal (EMB Vol XIII, pág. 27) Scherzo (EMB Vol. XIII, pág. 3)	LISZT, F.	G. Henle Verlag Editio Musica Budapest
Romanzas sin palabras (Gondola Song) Piezas para niños Op. 72 Scherzo en Si m	MENDELSSOHN, F.	Urtex Dover
Sonatina en La m Op. 98/a.	REINECKE, C.	Bärenreiter
Álbum de la juventud Op. 68 Escenas de niños Op. 15. Kinder Sonate Op. 118ª nº 1 Rondoletto, nº 4 Op. 118	SCHUMANN, R.	Wiener Urtex Edition G. Henle Verlag
Álbum para la juventud Op. 39 Los meses del año Op. 37	TCHAIKOVSKY, P. I.	Wiener Urtex Edition

OBRAS MODERNAS/ SIGLO XX		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
<p>Il mio primo Albéniz</p> <p>Seis pequeños vales Op. 25</p> <p>Malagueña Op. 165 nº 3</p> <p>Rumores de la Caleta (Recuerdos de Viaje Op. 71 nº 6)</p> <p>Capricho catalán</p>	ALBÉNIZ, I.	<p>Ricordi</p> <p>G. Henle Verlag/Urtex</p> <p>Dover</p> <p>Unión Musical Ediciones</p>
<p>Mikrokosmos vol. III, vol. IV y vol.V</p> <p>For Children</p> <p>9 Pequeñas piezas para piano Sz. 82 (Danza del pandero)</p> <p>Villancicos Rumanos Sz. 57 (nº 6)</p>	BARTÓK, B.	<p>Boosey and Kawkes</p> <p>Bärenreiter</p>
11 Pezzi infantili	CASELLA, A.	Universal Edition
Children's Corner	DEBUSSY, C.	Real Musical
Preludios Vascos	DONOSTIA, A	Casa Erviti
Canción	FALLA, M. de	Chester
Milonga	GINASTERA, A.	Boosey and Kawkes
Cuentos de la juventud Op. 1 Bocetos	GRANADOS, E.	Unión Musical Ediciones

8 Valses poéticos		
6 Estudios expresivos en forma de piezas fáciles		
Escenas poéticas, nº 2 y 3		
Apuntes	GURIDI, J.	Unión Musical Ediciones
Klavierstücke für Kinder. Wir bauen eine Stadt. (Musicstück: Man zeigt neu ankommenden. Leuten Die Stadt nº 4).	HINDEMITH, P.	Schott
Piezas infantiles Op. 39	KABALEVSKI, D.	Real Musical
30 Piezas para niños Op. 27		Schirmer
Piezas infantiles Op. 51 (nº 3 y 5)		
Variaciones fáciles Op. 40		
Piezas para niños (nº 5 “Estudio” y nº 6 “Cuadro Musical”)	KACHATURIAN, A.	Real Musical
Pequeños preludios Op. 35a	KADOSA, P.	Universal Edition
Nueve Piezas para piano Op. 3 (nº 5).	KODÁLY, Z.	Editio Musica Budapest
La fuente y la campana	MOMPOU, F	Salabert Editions
Álbum para los niños Op. 65	PROFOFIEV, S.	Boosey & Hawkes

Pastoral	RODRIGO, J.	Ediciones Joaquín Rodrigo
Gnosiennes	SATIE, E.	Dover
Les pantins dansent		Durand Salabert
Deux rêveries nocturnes		
Petite ouverture à danser		
Preludio Op. 2 nº 2	SCRIABIN, A.	Boosey and Kawkes
Danza de las muñecas	SHOSTAKOVICH, D.	Boosey and Kawkes
Preludios Op. 34		
Les Cinq Doigts	STRAWINSKI, I.	Chester
Romanza Op. 31 nº 2	TCHEREPNIN, A.	Universal Edition
Fiesta (Cuaderno de Miniaturas)	TURINA, J.	Unión Musical Ediciones
Danza Ritual (Danzas Gitanas, Vol. I)		
Cajita de Música (Jardins d'enfants)		
O polichinelo (A prole do bebê, nº 1)	VILLALOBOS, H.	Dover
Segunda suite infantil;		
Histórias da carochinha.		

OBRAS CONTEMPORÁNEAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
6 encores pour piano u otras obras de dificultad similar	BERIO, L.	Universal Ed.
Játékok	KURTÁG, G	Editio Musica Budapest
El arca de Noé	MONTSALVATGE, X.	Real Musical
Microstyles Vol. IV	NORTON, C.	Boosey & Hawks
Suite para niños traviesos	SANTOS, E.	México, D.F.: Liga de compositores de México
Seis canciones leonesas	VILLAR, R.	Casa Dotesio

(Tabla de elaboración propia)

V. Repertorio de Piano en las EE.EE. (Cantabria)

PRIMER CURSO DE EE.EE.

MÉTODOS/TÉCNICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
The Joy of First-Year Piano	AGAY, D.	Music Sales America
Piano Duets	BARRAT, C.	Chester Music
Nivel Elemental Duet Favorites. Level I Duets for Fun, Piano 4 Hands, Book 1 Boggie, Rock and Country A Line a Day. Sight Reading	BASTIEN, J. y BASTIEN, J. S.	Neil A. Kjos Music Company
8 Duets for Beginners	BLAKE, J.	Boosey & Hawkes
A Dozen a Day	BURNAM, E. M.	Willis Music
Método Piano. Curso Primero	CARRA, M.	Sociedad Didáctico Musical
The European Piano Method Let's Play Duets	EMONTS, F.	Schott
Clase Colectiva de Piano	GÓMEZ GUTIÉRREZ, E.M.	Real Musical
Piano a 4 manos Palitos Chinos A jugar y a cantar con el piano Música para niños compuesta por niños Piezas fáciles para piano de los siglos	HEMSY DE GAINZA, V.	Dinsic Barry Editorial Guadalupe

XVII y XVIII		
Les thèmes classiques et traditionnels à 4 mains	HEUMANN, H.	Henry Lemoine
Pianolude	JOSTE, M. et al.	Van de Velde
Paso a Paso. Iniciación al piano (Clase individual y Clase Colectiva)	MARINÉ, S. y AGUADO, E.	Real Musical
Piano Iniciación Piano (Grado Elemental) Piano Colectivo	MOLINA, E.	Enclave Creativa
La clase colectiva de piano: ideas de actividades	NIETO, A.	Boileau
Escuela Rusa de Piano Vol. 1 A y 1 B	NIKOLAIEV, A.	Real Musical
Spanish Children's Songs: Elementary Piano Duets	RADIN, I.	Alfred Music
El piano a primera vista	SANTACANA, B.	Boileau
Piano para piano a 4 y 6 manos	SIERRA, F.	Real Musical
Suzuki Piano School	SUZUKI, S.	Summy-Birchard Inc.
Iniciación al piano: método de la escuela húngara	SZEKELY, K.	Lantos Budapest
Iniciación Preparatorio Piano 1 y Piano 2 Very easy piano Duets	TCHOKOV–GEMIU	Real Musical
Modern Course for the piano	THOMPSON, J.	Willis Music
El Musigato: método para el estudio del piano: nivel preparatorio	VACCA, M.	Carisch

Petits morceaux à quatre mains	WILLEMS, E.	Éditions Pro Musica
De Bach a Stravinski: repertorio para principiantes	ZIPILIVÁN, A.	Real Musical

ESTUDIOS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Estudios Op. 100, nos 1, 2 ,3 y 5	BURGMÜLLER, F.	Real Musical
Estudios Op. 139 (nos 1 al 41), Op. 261, Op. 453, Op. 599 y Op. 777	CZERNY, C.	Boileau
Estudios Op. 37, nos 1 , 2 y 10	LEMOINE, H.	Universal Edition

OBRAS BARROCAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Álbum de Ana Magdalena Bach	BACH, J. S.	Urtex

OBRAS CLÁSICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Álbum de 20 Piezas fáciles para piano (n ^{os} 1 y 6)	MOZART, W. A. y MOZART, L.	Boileau

OBRAS ROMÁNTICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Álbum para la juventud Op. 68 (n ^{os} 1 a 5)	SCHUMANN, R.	Henle Verlag

OBRAS MODERNAS/ SIGLO XX		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Mikrokosmos, vol. I y vol. II, (n ^{os} 38, 52 y 53) Ten Easy Pieces for the Piano (n ^o 10) The First Term at the Piano sz. 53: 18 Elementary Pieces (n ^o 1 a 10)	BARTÓK, B.	Boosey & Hawkes Kalmus
Piezas infantiles para piano Op. 39, (n ^{os} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12 y 13)	KABALEVSKI, D.	Real Musical
Folk Melodies	LUTOSLAWSKI, W.	Chester
Álbum de Cecilia, (n ^{os} 1, 3 y 4)	RODRIGO, J.	Ediciones Joaquín Rodrigo
Les Cinq Doigts	STRAVINSKI, I.	Chester

OBRAS CONTEMPORÁNEAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Juguetes Op. 108	ALÍS, R.	Real Musical
Cuadernos de Adriana Vol. 1	GARCÍA ABRIL, A.	Real Musical
Játékok I y II	KURTÁG, G.	Editio Musica Budapest
Piano Actual: cuentos musicales para niños de 7 a 99 años	MAFFIOTTE, L.	Boileau
Improvise Microjazz	NORTON, C.	Boosey & Hawkes

Microjazz Duets Collection		
Juguetes para pianistas	PRIETO, C.	Arambol
Cuaderno de Iniciación al Piano Contemporáneo	RAMIREZ SOLA, A. et al.	Universitat Autònoma de Barcelona
Little Stories in Jazz	SCHOENMEHL, M.	Schott Music

SEGUNDO CURSO DE EE.EE.

MÉTODOS/TÉCNICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Piano Duets, Vol. I	BARRAT, C.	Chester Music
Duet Favorites Duets for Fun A Line a Day. Sight Reading	BASTIEN, J. y BASTIEN, J. S.	Neil A. Kjos Music Company
A Dozen a Day	BURNAM, E. M.	Willis Music
The European Piano Method	EMONTS, F.	Schott
Clase Colectiva de Piano	GÓMEZ GUTIÉRREZ, E.M.	Real Musical
Piano a 4 manos Palitos Chinos A jugar y a cantar con el piano	HEMSY DE GAINZA, V.	Dinsic Barry Editorial Guadalupe
Les thèmes classiques et traditionnels à 4 mains	HEUMANN, H.	Henry Lemoine
Pianolude	JUSTE, M. et al.	Van de Velde
Paso a Paso. Iniciación al piano (Clase Colectiva)	MARINÉ, S. y AGUADO, E.	Real Musical
Piano (Grado Elemental) Piano Colectivo	MOLINA, E.	Enclave Creativa
La clase colectiva de piano: ideas de actividades	NIETO, A.	Boileau

El piano a primera vista	SANTACANA, B.	Boileau
Piano para piano a 4 y 6 manos	SIERRA, F.	Real Musical
Iniciación al piano: método de la escuela húngara	SZEKELY, K.	Lantos Budapest
Iniciación Preparatorio Piano 1 y Piano 2 Very easy piano Duets	TCHOKOV– GEMIU	Real Musical
Modern Course for the piano	THOMPSON, J.	Willis Music
Petits morceaux à quatre mains	WILLEMS, E.	Éditions Pro Musica

ESTUDIOS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Estudios Op. 100 (n ^{os} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 21)	BURGMÜLLER, F.	Real Musical
Estudios: Op. 139 (n ^o 41 en adelante), Op. 261, Op. 453, Op. 599 y op. 777 (n ^{os} 10, 14, 16 y 18 en adelante)	CZERNY, C.	Boileau
Estudios Op. 151	KÖHLER, L.	Real Musical
Estudios Op. 37 (n ^{os} 1 al 25)	LEMOINE, H.	Boileau
Estudios n ^o 50 y 51	SCHYTTE, L.	[s.n.]

OBRAS BARROCAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Álbum de Ana Magdalena Bach	BACH, J. S.	Urtex

OBRAS CLÁSICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Sonatina en Fa mayor	BASTIEN, J.	Neil A. Kjos Music Company
Sonatina nº 5	BEETHOVEN, L. V.	Real Musical
Sonatina Op. 36 nº 1 y nº 2	CLEMENTI, M.	Real Musical
Sonatina Op. 163 nº 1	CZERNY, C.	Schott
Sonatinas vienesas (nº 1)	MOZART, W. A. y MOZART, L.	Real Musical
Álbum de 20 Piezas fáciles para piano		Boileau
Sonatina en Do mayor	STEIBELT, D.	Schirmer

OBRAS ROMÁNTICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Piezas líricas Op. 12 nº 2 y Op. 38 nº 2	GRIEG, E.	Urtex
Danzas para piano	SCHUBERT, F.	Dover
Álbum para la juventud Op. 68	SCHUMANN, R.	Henle Verlag
Álbum para los niños Op. 39	TCHAIKOVSKI, P.I.	Wiener Urtex

OBRAS MODERNAS/ SIGLO XX		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Mikrokosmos vol. II For Children	BARTÓK, B.	Boosey and Kawkes
11 Pezzi infantili (nº 5)	CASELLA, A.	Universal Edition
Cartas de Amor	GRANADOS, E.	Unión Musical
Piezas infantiles para piano Op. 39 30 Piezas para niños Op. 27	KABALEVSKI, D.	Real Musical Schirmer
Children's Dances	KODÁLY, Z.	Boosey and Kawkes
Música callada. Tomo I, nº 3	MOMPOU, F.	Salabert
Álbum de Cecilia, (nºs 2, 5 y 6)	RODRIGO, J.	Ediciones Joaquín Rodrigo

OBRAS CONTEMPORÁNEAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Cuadernos de Adriana Vol. 2	GARCÍA ABRIL, A.	Real Musical
Piezas para niños	HINDEMITH, P.	Schott
Játékok I y II	KURTÁG, G.	Editio Musica Budapest
Piano Actual: cuentos musicales para niños de 7 a 99 años	MAFFIOTTE, L.	Boileau
L'enfant Aime	MILHAUD, D.	Hal Leonard
Microjazz for Beginners	NORTON, C.	Bossey & Hawkes
Juguetes para pianistas	PRIETO, C.	Arambol
Cuaderno de Iniciación al Piano Contemporáneo	RAMIREZ SOLA, A. et al.	Universitat Autònoma de Barcelona
Little Stories in Jazz	SCHOENMEHL, M.	Schott Music

TERCER CURSO DE EE.EE.

MÉTODOS/TÉCNICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Piano Duets, Vol. II	BARRAT, C.	Chester Music
Duet Favorites Duets for Fun A Line a Day. Sight Reading	BASTIEN, J. y BASTIEN, J. S.	Neil A. Kjos Music Company
A Dozen a Day	BURNAM, E. M.	Willis Music
The European Piano Method	EMONTS, F.	Schott
Clase Colectiva de Piano	GÓMEZ GUTIÉRREZ, E.M.	Real Musical
Piano a 4 manos Palitos Chinos A jugar y a cantar con el piano	HEMSY DE GAINZA, V.	Dinsic Barry Editorial Guadalupe
Les thèmes classiques et traditionnels à 4 mains	HEUMANN, H.	Henry Lemoine
Pianolude	JOSTE, M. et al.	Van de Velde
Paso a Paso. Iniciación al piano (Clase Colectiva)	MARINÉ, S. y AGUADO, E.	Real Musical
Piano (Grado Elemental) Piano Colectivo	MOLINA, E.	Enclave Creativa
La clase colectiva de piano: ideas de actividades	NIETO, A.	Boileau

El piano a primera vista	SANTACANA, B.	Boileau
Piano para piano a 4 y 6 manos	SIERRA, F.	Real Musical
Iniciación al piano: método de la escuela húngara	SZEKELY, K.	Lantos Budapest
Very easy piano Duets	TCHOKOV– GEMIU	Real Musical
Petits morceaux à quatre mains	WILLEMS, E.	Éditions Pro Musica

ESTUDIOS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Estudios Op. 100	BERTINI, H. J.	Boileau
Estudios Op. 100 y Op. 109 (n ^{os} 1, 3 y 7)	BURGMÜLLER, F.	Real Musical
Estudios Op. 261, Op. 453, Op. 599 (n ^o 69 en adelante), Op. 636 (n ^{os} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 21 y 22), y Op. 849	CZERNY, C.	Boileau
Estudios Op. 45 (n ^{os} 2, 5, 11, 13, 14, y 18), Op. 46 (n ^{os} 1, 3, 6, 7, 19, 17, 20 y 25), y Op. 47	HELLER, S.	Schirmer
Estudios Op. 37 (n ^{os} 26 al 50)	LEMOINE, H.	Universal Edition
20 Pequeños estudios Op. 91 (n ^o 3)	MOSZKOWSKI, M.	Alphonse Leduc

OBRAS BARROCAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Álbum de Ana Magdalena Bach (nos 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18 y 19)	BACH, J. S.	Urtex

Pequeños Preludios y Fugas a 2 voces		
6 Fuguettes	HÄNDEL, G. F.	Ricordi

OBRAS CLÁSICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Sonatina nº 6	BEETHOVEN, L. V.	Real Musical
Sonatinas Op. 36 nº 3 y 4	CLEMENTI, M.	Schirmer
Sonatinas Op. 168 nº 1, 2 y 3	DIABELLI, A.	Schirmer
Sonatina Op. 20 nº 1	DUSSEK, J. L.	Schirmer
Sonatinas Op. 20 nº 1 y Op. 55 nºs 1, 2 y 3	KUHLAU, F.	Schirmer
Sonatinas nº 5 y nº 6	MOZART, W. A.	Real Musical

OBRAS ROMÁNTICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Valses Op. 39 nºs 3 y 5	BRAHMS, J.	Henle Verlag
Piezas líricas Op. 12 nºs 1, 3, 5, 7 y 8, y Op. 38 nº 7	GRIEG, E.	Schirmer
Danzas para piano	SCHUBERT, F.	Wiener Urtext
Álbum para la juventud Op. 68, nºs 9, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26	SCHUMANN, R.	Henle Verlag
Álbum para los niños Op. 39, nºs 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22	TCHAIKOVSKY, P. I.	Wiener Urtext

OBRAS MODERNAS/ SIGLO XX		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
For Children, Vol II n ^{os} 22 al 40	BARTÓK, B.	Boosey & Hawkes
11 Pezzi infantili (todas excepto la n ^o 2 y 5)	CASELLA, A.	Universal Edition
Ocho Apuntes	GURIDI, J.	Music Sales
Piezas infantiles para piano Op. 39 n ^o 26 Piezas infantiles Op. 51 (n ^{os} 25 y 26)	KABALEVSKI, D.	Real Musical Schirmer
Children's Dances	KODÁLY, Z.	Boosey and Kawkes
Twelve Easy Pieces Op. 65 (n ^{os} 1, 2, 3, 4, 10 y 12)	PROKOFIEV, S.	Bossey & Hawkes

OBRAS CONTEMPORÁNEAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Cuadernos de Adriana. Vol. 3	GARCÍA ABRIL, A.	Real Musical
Játékok I y II	KURTÁG, G.	Editio Musica Budapest
Piano Actual: cuentos musicales para niños de 7 a 99 años	MAFFIOTTE, L.	Boileau
Microjazz for Beginners	NORTON, C.	Bossey & Hawkes
Cuaderno de Iniciación al Piano Contemporáneo	RAMIREZ SOLA, A. et al.	Universitat Autònoma de Barcelona
Little Stories in Jazz	SCHOENMEHL, M.	Schott Music

CUARTO CURSO DE EE.EE.

MÉTODOS/TÉCNICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
The Joy of Piano Duets	AGAY, D.	Music Sales
Piano Duets, Vol. II	BARRAT, C.	Chester Music
Duet Favorites Duets for Fun A Line a Day. Sight Reading	BASTIEN, J. y BASTIEN, J. S.	Neil A. Kjos Music Company
A Dozen a Day	BURNAM, E. M.	Willis Music
Clase Colectiva de Piano	GÓMEZ GUTIÉRREZ, E.M.	Real Musical
Piano a 4 manos Palitos Chinos A jugar y a cantar con el piano	HEMSY DE GAINZA, V.	Dinsic Barry Editorial Guadalupe
Les thèmes classiques et traditionnels à 4 mains	HEUMANN, H.	Henry Lemoine
Pianolude	JOSTE, M. et al.	Van de Velde
Método de Piano	LE CARPENTIER, A.	Editorial Música Moderna
Paso a Paso. Iniciación al piano (Clase Colectiva)	MARINÉ, S. y AGUADO, E.	Real Musical
Piano (Grado Elemental) Piano Colectivo	MOLINA, E.	Enclave Creativa
La clase colectiva de piano: ideas de	NIETO, A.	Boileau

actividades		
El piano a primera vista	SANTACANA, B.	Boileau
Piano para piano a 4 y 6 manos	SIERRA, F.	Real Musical
Iniciación al piano: método de la escuela húngara	SZEKELY, K.	Lantos Budapest
Very easy piano Duets	TCHOKOV- GEMIU	Real Musical

ESTUDIOS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Estudios Op. 29 (n ^{os} 3, 5, 8 y 11), Op. 32, Op. 37 (n ^{os} 1 y 2), Op. 38 (n ^{os} 1)	BERTINI, H. J.	Boileau
Estudios y Op. 109 (n ^{os} 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10 y 14)	BURGMÜLLER, F.	Real Musical
Estudios para piano. Libro I (excepto n ^o 8, 10 y 11). Libro II (n ^o 22)	CRAMER, J. B.	Boileau
Estudios Op. 299 (n ^{os} 1, 2, 3, 5 y 6), Op. 636 (n ^{os} 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 23 y 24)	CZERNY, C.	Boileau
Estudios Op. 45 (n ^{os} 1, 22 y 23), Op. 46	HELLER, S.	Schirmer
20 Pequeños estudios Op. 91 (n ^o 3)	MOSZKOWSKI, M.	Alphonse Leduc
Studi a moto rapido (n ^{os} 1 al 6)	POZOLLI, E.	Ricordi

OBRAS BARROCAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Pequeños Preludios y Fugas (a tres voces)	BACH, J. S.	Wiener Urtext
Invencciones a 2 voces (n ^{os} 1, 2, 8 y 9)		

OBRAS CLÁSICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Sonatinas Op. 36 (n ^{os} 4, 5 y 6), Op. 37 (n ^{os} 1 y 2), Op. 38 n ^o 1	CLEMENTI, M.	Schirmer
Sonatinas Op. 151 y Op. 168 (n ^{os} 4, 5, 6 y 7)	DIABELLI, A.	Schirmer
Sonatinas Op. 20 (n ^{os} 2, 3, 4, 5 y 6)	DUSSEK, J. L.	Schirmer
Sonatas Hob. XVII/9, Hob. XVII/A1, Hob. XVI/1, 4, 5, 8, 11, 24, 43 y 51	HAYDN, J.	Henle Verlag
Sonatinas Op. 20 (n ^{os} 1, 2 y 3), Op. 55 (n ^{os} 4, 5 y 6) y Op. 59 (n ^{os} 1, 2 y 3)	KUHLAU, F.	Schirmer

OBRAS ROMÁNTICAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Valses Op. 39 (n ^{os} 4 y 11, 15 y 16)	BRAHMS, J.	Henle Verlag
Preludios Op. 28 (n ^{os} 4, 7 y 20)	CHOPIN, F.	Paderewski
Silhouettes Op. 8 (n ^{os} 1, 2, 5, 10 y 11)	DVORAK, A.	Kalmus
Piezas líricas Op. 12 n ^{os} 4, op. 38 (todas excepto las n ^{os} 2 y 7) y Op. 47 n ^o 7	GRIEG, E.	Schirmer

Romanzas sin palabras (n ^{os} 1, 2, 4, 9, 44, 46 y 48)	MENDELSSOHN, F.	Henle Verlag
Álbum para la juventud Op. 68, (n ^{os} 12, 13, 17, 22, 27, 28, 29, 37 y 40)	SCHUMANN, R.	Henle Verlag
Escenas de niños Op. 15		
Albumblätter Op. 124		

OBRAS MODERNAS/ SIGLO XX		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Diez piezas fáciles para piano (n ^{os} 9 y 10) Tres Rondós	BARTÓK, B.	Boosey & Hawkes
Children's Corner (n ^o 5)	DEBUSSY, C.	Real Musical
Preludios Vascos	DONOSTIA, A.	Casa Erviti
Milonga	GINASTERA, A.	Melos
Cuentos para la juventud (n ^{os} 1, 2, 3, 4, 5 y 10) Bocetos (n ^{os} 1, 2 y 3)	GRANADOS, E.	Unión Musical Ediciones
Children's Dreams Op. 88	KABALEWSKI, D.	Sikorski
Impresiones íntimas (n ^{os} 4, 5, 6, 7 y 9)	MOMPOU, F.	Salabert Editions
Álbum para los niños Op 65 (n ^{os} 6, 7, 9 y 11)	PROFOFIEV, S.	Boosey & Hawkes
Pastoral Preludio de añoranza	RODRIGO, J.	Ediciones Joaquín Rodrigo
Gymnopédies	SATIE, E.	Dover

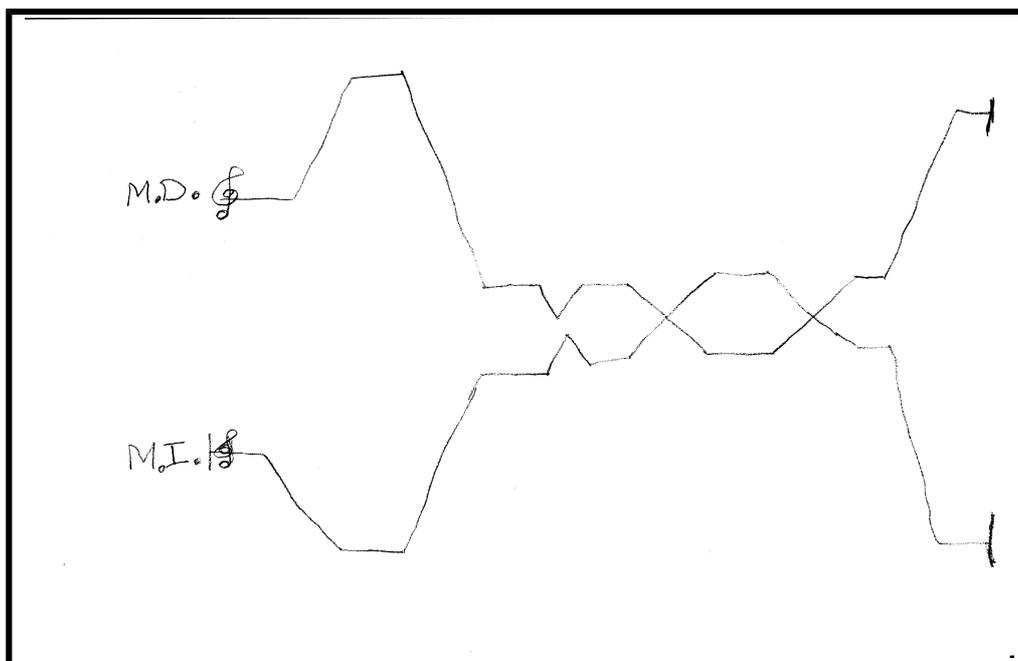
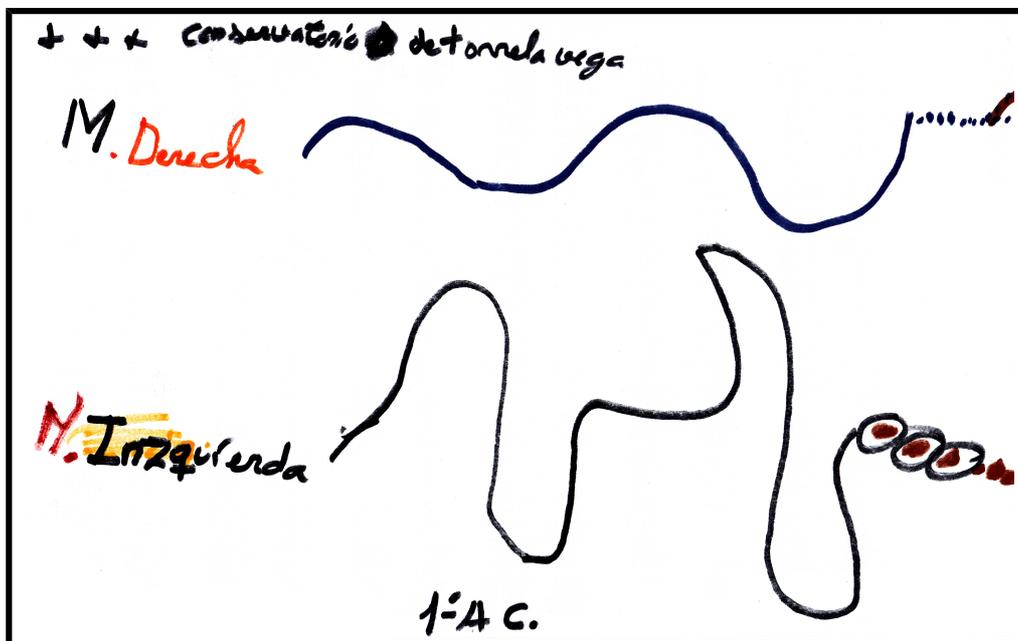
Danzas fantásticas	SHOSTAKOVICH, D.	Boosey and Kawkes
Miniaturas	TURINA, J.	Unión Musical Ediciones

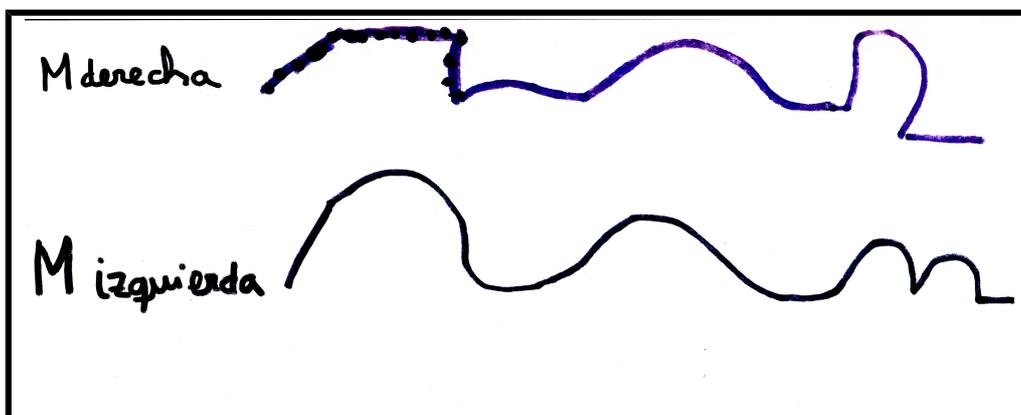
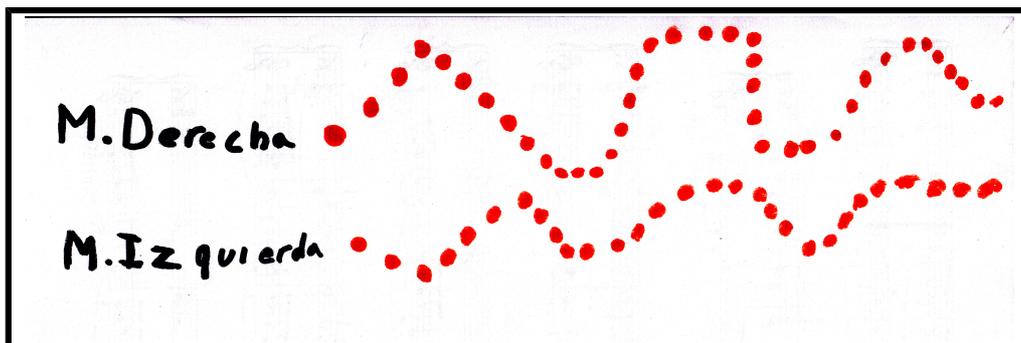
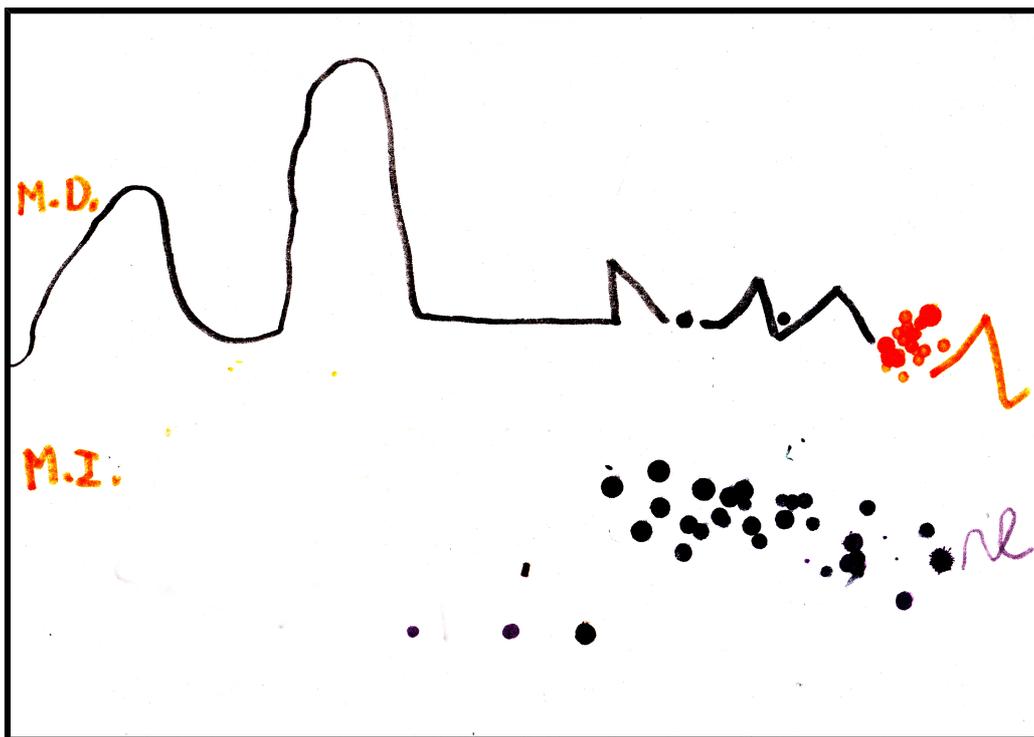
OBRAS CONTEMPORÁNEAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL
Játékok I y II	KURTÁG, G.	Editio Musica Budapest
Piano Actual: cuentos musicales para niños de 7 a 99 años	MAFFIOTTE, L.	Boileau
Microjazz for Beginners	NORTON, C.	Bossey & Hawkes
Cuaderno de Iniciación al Piano Contemporáneo	RAMIREZ SOLA, A. et al.	Universitat Autònoma de Barcelona
Little Stories in Jazz	SCHOENMEHL, M.	Schott Music

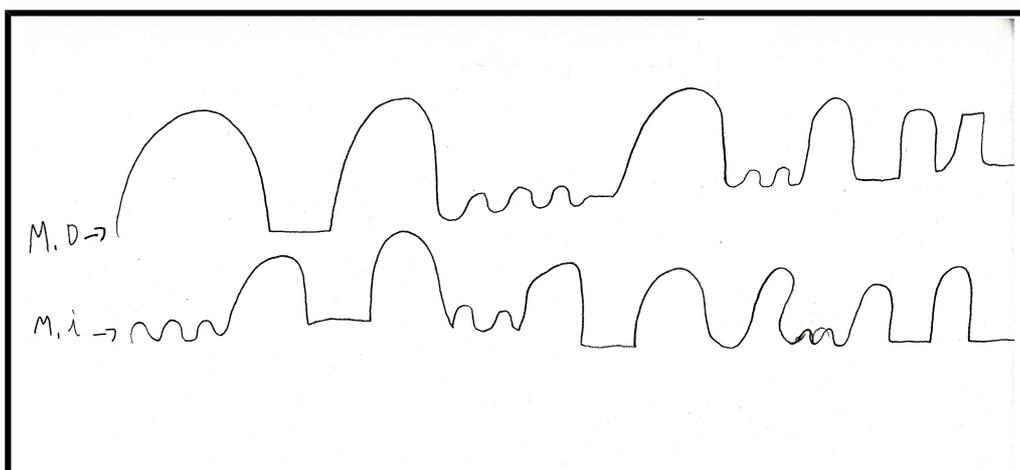
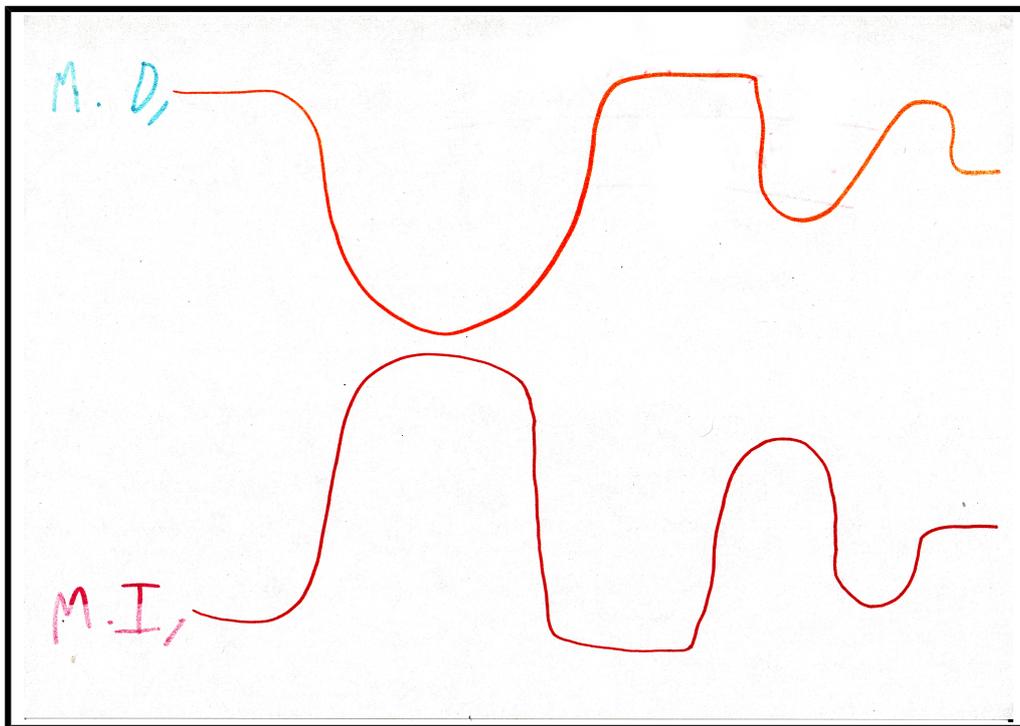
(Tabla de elaboración propia)

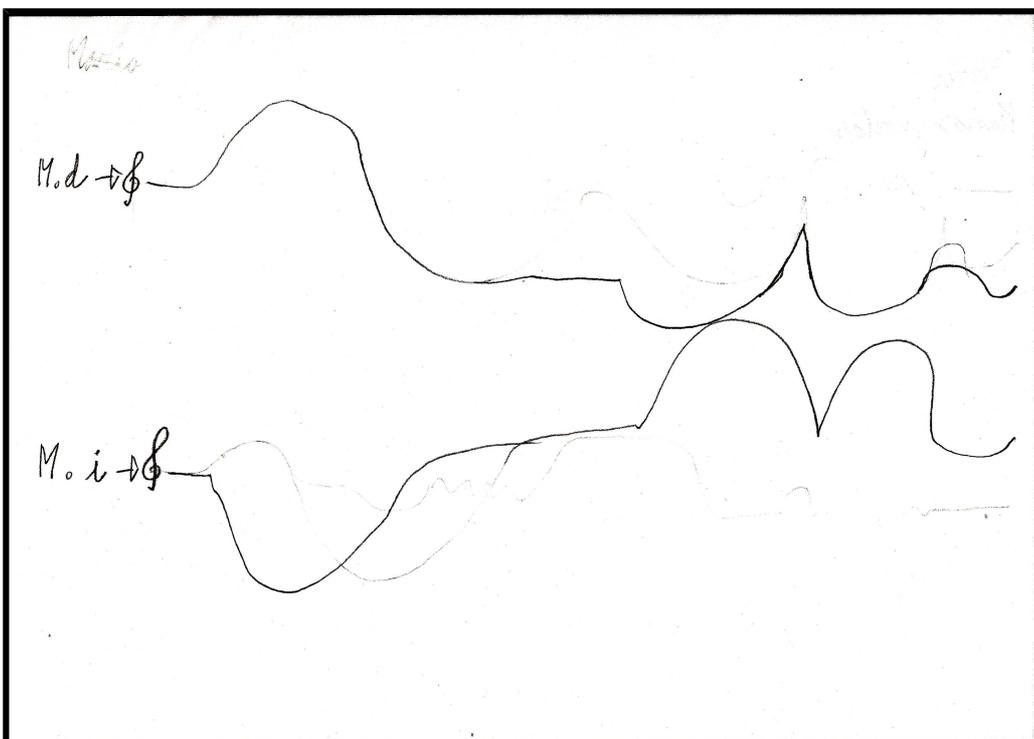
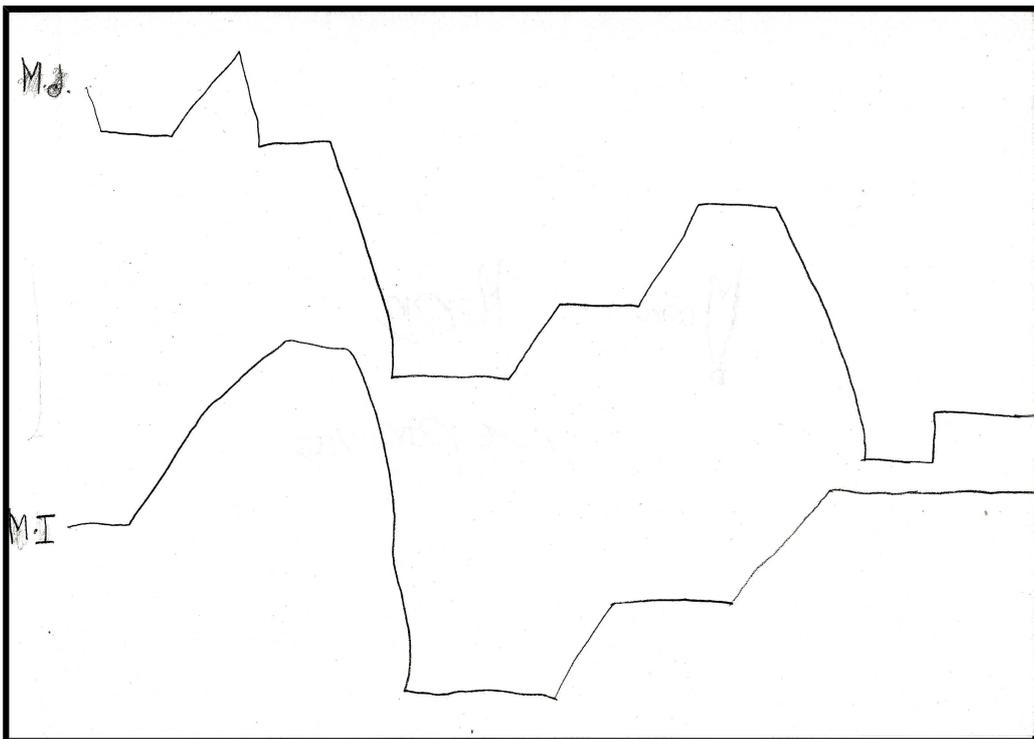
VI. Materiales utilizados en las clases colectivas

A) Propuesta de líneas melódicas de los alumnos:

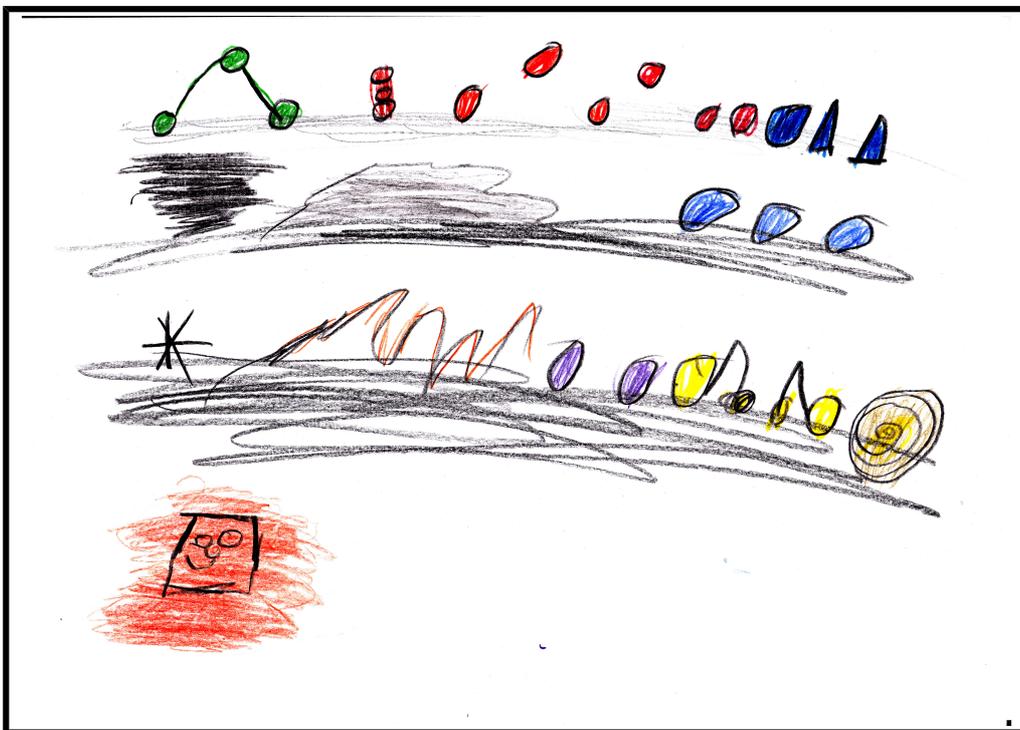
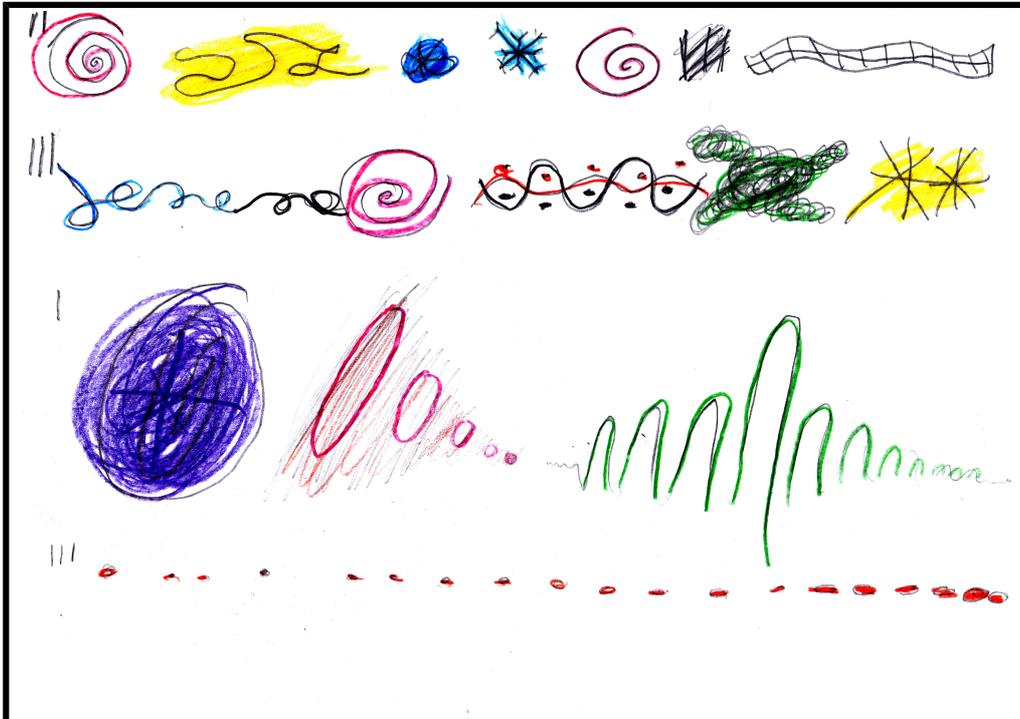


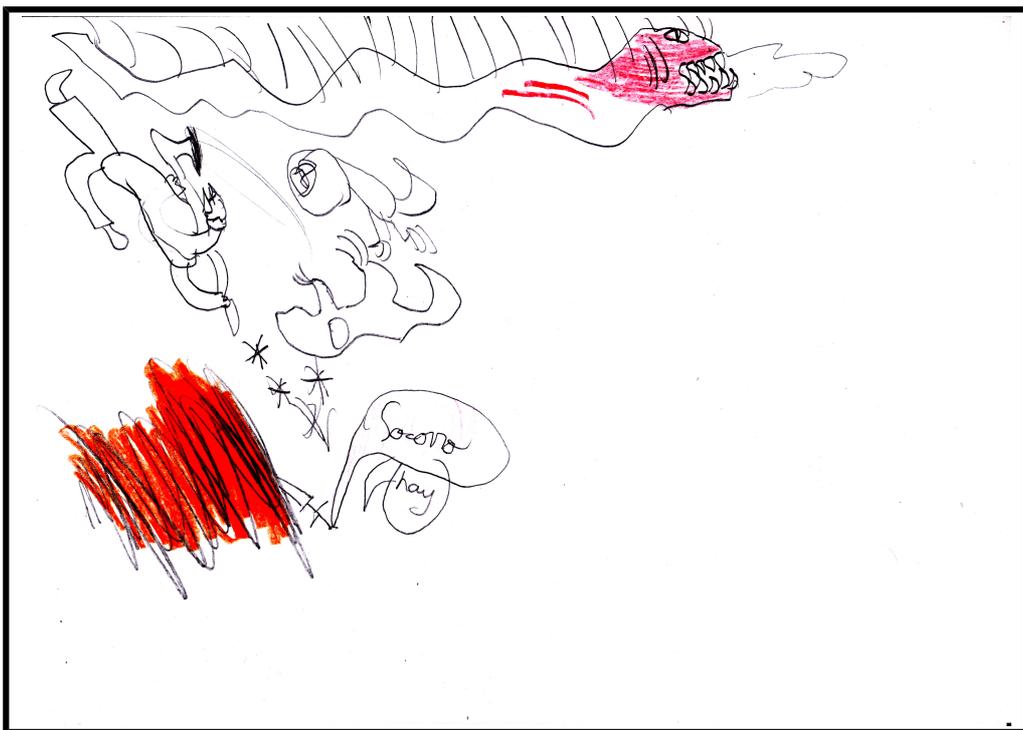






B) Dibujos en base a improvisaciones:





C) Creación de partituras en base a signos inventados:



The image shows a handwritten musical score on four staves. The first two staves are marked with a treble clef and a double bar line, and the last two with a bass clef and a double bar line. The score consists of various symbols: solid black rectangles, asterisks, and circles with a vertical line through them. A legend at the bottom explains these symbols:

-  tocar con la palma de la mano
- * tocar las ~~teclas negras~~ teclas negras.
- tocar con cualquier brazo

M.D.

M.I.

M.D.

M.I.

M.I.

M.D.

M.D. Nota seguida 1°

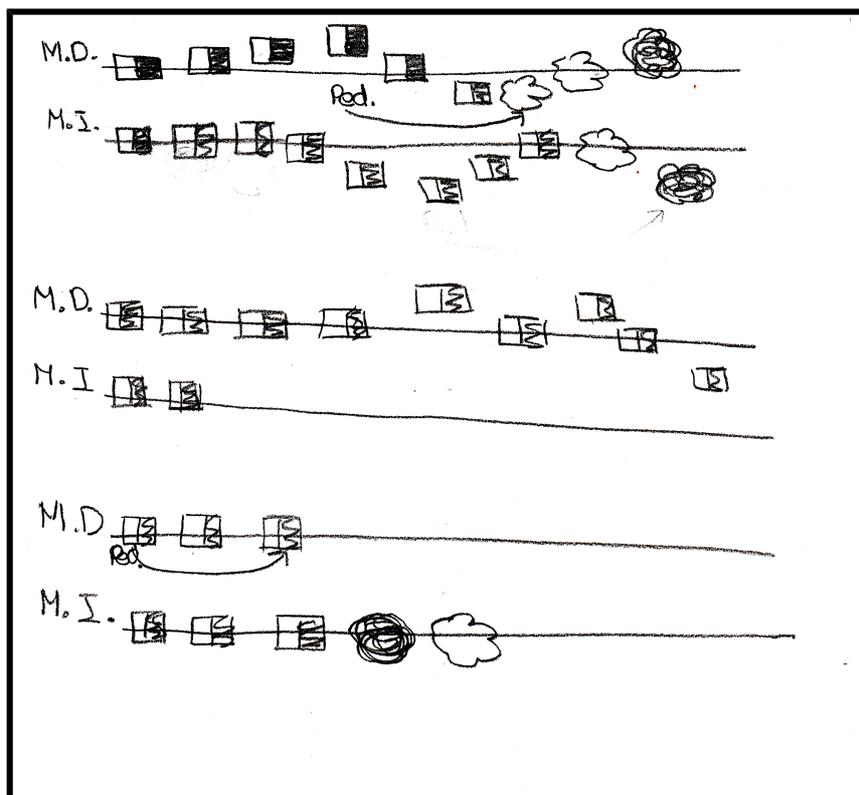
Tocar fuerte 2°

Tocar suave 3°

Tocar suave y fuerte a la vez 4°

The image shows three exercises of musical notation, each consisting of two staves: M.D. (Mano Derecha) and M.I. (Mano Izquierda).
Exercise 1: M.D. starts with a circled note, followed by asterisks. M.I. starts with a circled note, followed by asterisks. Arrows indicate dynamics: 'p' (piano) and 'f' (forte).
Exercise 2: M.D. starts with asterisks, followed by a circled note. M.I. starts with asterisks, followed by a circled note. Arrows indicate dynamics: 'p' and 'f'.
Exercise 3: M.D. starts with a circled note, followed by asterisks. M.I. starts with a circled note, followed by asterisks. Arrows indicate dynamics: 'p' and 'f'.

- ⊙ | nota larga con mi de dedo
- ✱ | cluster con la mano derecha
- ⊙ | cluster con los brazos
- ✱ | do mas agudo con un dedo



- 1- = tocar notas negras y blancas con dos manos.
- 2- = tocar con puño teclas negras.
- 3- = tocar con puño notas blancas.
- 4- = tocar una mano suave y otra fuerte en teclas blancas y negras.

VII. Índice de vídeos

Vídeo nº 1: Ejemplo actividad nº 2

Vídeo nº 2: Ejemplo actividad nº 3

Vídeo nº 3: Ejemplo actividad nº 4

Vídeo nº 4: Ejemplo actividad nº 5

Vídeo nº 5: Ejemplo actividad nº 7

Vídeo nº 6: Ejemplo actividad nº 8

Vídeo nº 7: Ejemplo actividad nº 10

Vídeo nº 8: Ejemplo actividad nº 11

Vídeo nº 9: Ejemplo actividad nº 13

Vídeo nº 10: Ejemplo actividad nº 14

Vídeo nº 11: Ejemplo actividad nº 16

Vídeo nº 12: Improvisación libre nº 1

Vídeo nº 13: Improvisación libre nº 2

Vídeo nº 14: Improvisación libre nº 3

Vídeo nº 15: Improvisación libre nº 4

Vídeo nº 16: Improvisación colectiva inventada por los propios alumnos

Vídeo nº 17: Composición nº 1

Vídeo nº 18: Composición nº 2

VIII. Grabaciones en vídeo de las improvisaciones en las actividades propuestas para las clases colectivas. Formato DVD