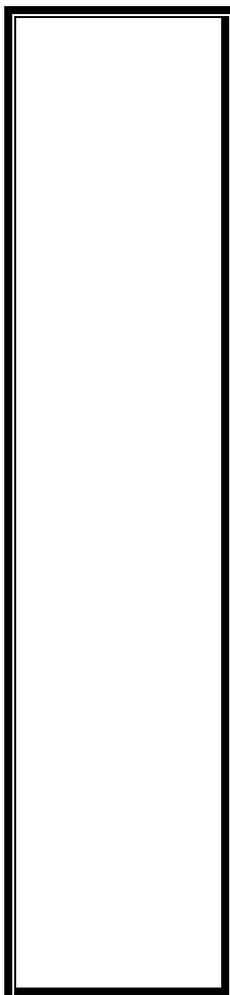




**ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA**



**UNAM**



**Opción de titulación**

**Tesis**

**La improvisación musical. Un recurso didáctico en la  
formación del educador musical.**

**Que para obtener el título de  
Licenciado en Educación Musical**

**Presenta:**

**José Martín Ortiz López**

**Asesor:**

**Dr. Felipe Ramírez Gil**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Octubre 2012

## *DEDICATORIAS*

**A mi padre Moisés †.**

*Por su ejemplo, sus enseñanzas, su apoyo y por haberme heredado el más preciado tesoro: la música.*

**A mi madre Cruz Elia.**

*Por su cariño incansable, apoyo y dedicación incondicionalmente mostrada a lo largo de toda mi vida.*

**A mis hijos Martín Antonio y Ariadna Jaqueline.**

*Por la felicidad que me dieron con su llegada y porque siempre serán la motivación de mis esfuerzos.*

## *AGRDECIMIENTOS*

*A Paty, por su cariño e incondicional apoyo.*

*A la UNAM y a la ENM por toda la formación cultural y académica recibida.*

*Al Dr. Felipe Ramírez Gil por su atinada dirección y apoyo en la realización de este trabajo.*

*A mis sinodales, los profesores: Mario Stern Feitler, Ma. Teresa Martínez Montoya, Martha Gómez Gama y Patricia Martínez Valencia por sus valiosas aportaciones.*

*A la profesora Dulce Ma. Sortibrán por compartirme sus conocimientos, por su invaluable apoyo y por darme la oportunidad de avanzar en el largo camino de la música. Que el cielo la bendiga.*

*A todos mis profesores por brindarme sus valiosos conocimientos y colaborar en mi formación profesional.*

*A Alejandra Susana, Carmen Guadalupe e Isaí por su trabajo, entusiasmo, solidaridad y desinteresado apoyo.*

*A mis compañeros de la generación 2000-2005 de la ENM por compartir conmigo tantos momentos de estudio y sobre todo, su amistad.*

## *PENSAMIENTOS*

*“...y me sumergí en ese mundo infinito de sonidos,  
donde soy libre y cautivo a la vez,  
donde me regocijo en la paz  
y sufro con una sutil angustia.*

*En ese mundo lo conozco todo y lo desconozco todo a la vez.”*

**Vikram Seth**

*“La improvisación es la llave maestra de la creatividad...es la forma  
más natural y extendida de hacer música.”*

## ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
Planteamiento del problema.....	3
Hipótesis.....	6
A) Propósitos de la investigación.....	6
B) Implicaciones de la improvisación en la educación musical.....	10
<b>CAPÍTULO 1. Importancia de la improvisación musical en el ámbito de la pedagogía musical.</b>	
1.1 Antecedentes.....	14
1.2 Precursores de la pedagogía musical contemporánea.....	17
<b>CAPÍTULO 2. Introducción a la improvisación musical.</b>	
2.1 Propuesta programática.....	27
2.1.1 Sección 1. Improvisación rítmica.	
Primera serie:.....	32
Ejercicios rítmicos.....	34
-Segunda serie:.....	35
Ejercicios rítmicos.....	35
-Tercera serie:.....	36
Ejercicios rítmicos.....	37
2.1.2 Sección 2. Improvisación melódica.	
Introducción a la improvisación con base en la escala pentatónica.....	40
Introducción a la improvisación con base en la escala mayor diatónica.....	44
Introducción a la improvisación con base en la escala menor armónica.....	48
Introducción a la improvisación con base en la escala menor melódica.....	53

Introducción a la improvisación con base en las escalas modales.....	61
2.1.3 Sección 3. Improvisación armónica.	
Introducción a la improvisación con base en cadencias.....	70
Enlace o Cadencia II V I.....	72
Las notas de adorno.....	78
A) Nota de paso.....	79
B) Bordadura, bordado, nota o tono auxiliar.....	81
C) La anticipación.....	82
D) El retardo.....	84
E) La apoyatura.....	87
E) Escape o “escapada”.....	88
Cifrado de acordes.....	91

### **CAPÍTULO 3. Taller de introducción a la improvisación musical.**

3.1 Descripción general.....	95
3.2 Bitácora de actividades y observaciones.....	97

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>102</b>
--------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>107</b>
--------------------------	------------

### **ANEXOS. (Ejemplos musicales)**

Anexo 1: “Adiós mi chaparrita” Melodía con notas de adorno. (Bordado).....	110
Anexo 2: Melodía en tiempo de vals con bordados.....	111
Anexo 3: Melodía con notas de adorno (Retardo).....	112
Anexo 4: “Otra vez” Melodía con notas de adorno (Apoyatura).....	113
Anexo 5: Vals. Melodía con notas de adorno (Apoyatura).....	114

# INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de trabajo parte de las siguientes consideraciones, las cuales constituyen los ejes fundamentales de esta investigación.

La improvisación musical se ha convertido en un tópico de gran vigencia en el ámbito de la formación musical profesional. *Como actividad musical que se practica e interpreta a diario en todo el mundo la improvisación ocupa el tiempo y la atención de muchos músicos, en particular de aquellos a los que les gusta el Jazz, el rock, los estilos populares y muchos estilos no occidentales...Desde un punto de vista educativo, aprender a improvisar permite que el músico explore nuevas expresiones de lo que es "musical". Estar en el "filo" consciente de la creación musical mientras se interpreta brinda a músicos y oyentes oportunidades de comprender mejor la naturaleza y el valor de la experiencia musical*<sup>1</sup>

He observado a lo largo de mi formación profesional que la capacidad o la habilidad para la práctica de la improvisación musical en el estudiante de la carrera de Educación musical, ha sido abordada y adquirida fuera del ámbito escolar, de manera particular por quien le interesa este aspecto; sin embargo, hay quienes a pesar de su interés en la adquisición de esta habilidad no logran acercarse de manera satisfactoria, por lo que considero que sería pertinente contemplar estrategias para que, desde el punto de vista curricular, la práctica de la improvisación musical constituya una parte importante en la formación profesional del educador musical, y con ello enriquecer su perfil profesional con la adquisición e integración de conocimientos que mejorarían su desempeño profesional.

De hecho, a lo largo de mi formación profesional<sup>2</sup> no hubo alguna asignatura obligatoria u optativa dentro del plan de estudios que abordara de manera específica la práctica de la improvisación musical desde una perspectiva didáctica.

---

<sup>1</sup> LINES, K. David (Comp.) La educación musical para el nuevo milenio. Madrid, España. Morata. S.L. 2009. p.91.

<sup>2</sup> Realicé mis estudios profesionales en la ENM de acuerdo al Plan de estudios de 1996.

Cabe mencionar que este tema fue abordado esporádicamente en algunas asignaturas; sobre todo, en aquella que se relaciona con la pedagogía musical del siglo XX, sin que se dieran condiciones para un tratamiento teórico-práctico específico referente a la adquisición de esta habilidad musical.

Además, el interés en la teoría y práctica de la improvisación musical ha ido en aumento tanto entre los ejecutantes profesionales de música en general como entre los educadores musicales en particular, ya que cada vez es más frecuente el empleo de este término en el discurso relacionado con las nuevas propuestas metodológicas en la educación musical, no sólo como parte de la formación musical profesional sino enfocada también a niveles iniciales de educación musical.<sup>3</sup>

Como docente de educación musical en nivel básico, he podido constatar que el tema de la improvisación musical se ha vuelto un tema recurrente en cursos de capacitación o talleres de trabajo para profesores; sin embargo, a pesar de que se habla de ella no se dispone de evidencias fehacientes que demuestren su práctica en las aulas. Una de las razones principales se debe a la falta de elementos básicos de conocimiento por parte del educador musical para realizar tal actividad. Siguiendo esta línea de análisis, considero que para los estudiantes de la carrera de Educación musical resultaría de gran utilidad contar con principios metodológicos básicos que les permitan iniciarse en esta práctica.

Por otra parte, el tiempo que el educador musical dedica a su formación profesional es el idóneo para introducirse en la práctica de la improvisación musical y bajo este criterio es indispensable contar con una herramienta metodológica que sirva como punto de partida, es decir, un instrumento de carácter didáctico que contribuya de manera significativa al logro de este propósito.

---

<sup>3</sup> A partir de la reforma integral de educación básica (RIEB) en 2006 en secundaria y en 2008 en primaria, el aspecto de la improvisación musical es sugerido como parte de las actividades musicales en los programas oficiales de la SEP: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

Es en este sentido que este proyecto adquiere significación concreta, ya que el propósito principal de este trabajo es proponer un programa de introducción a la improvisación dirigido al educador musical.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El profesional de la música que se desenvuelve laboralmente en el ámbito de la educación musical enfrenta en su trabajo cotidiano una variedad de situaciones dentro de la práctica docente relacionadas con la enseñanza del solfeo, la práctica y enseñanza de algún instrumento, la formación de ensambles vocales o instrumentales, la formación y dirección de coros, etc. y dentro de toda esa gama de actividades en algún momento tiene la necesidad de ejecutar piezas musicales donde la partitura resulta limitada para sus necesidades o incluso no existe. Puede darse el caso en el que requiera proponer ejercicios rítmicos, melódicos y/o armónicos de manera espontánea prescindiendo de una partitura formal.

Es frecuente que las partituras no ofrecen todo lo que el docente de música necesita para cubrir necesidades específicas, o bien, desea enriquecer dichas partituras y en ese sentido se ve en la necesidad de improvisar algún fragmento musical que cubra en ese momento una necesidad educativa específica; sin embargo, puede tener limitaciones para hacerlo y ante esa situación su labor educativa puede verse afectada. Tales limitaciones se refieren en este caso a la carencia o ausencia de conocimientos y habilidades básicas para la práctica de la improvisación.

Existen varias acepciones del concepto *improvisación*. En el ámbito musical, José Sobrino parte de su etimología y señala: *Improvisación. De improvisar, y éste de improviso, del latín improvisus, que no se prevé o se previene, de repente... Acción y efecto de improvisar, es decir, de crear una obra en el momento, sin*

*preparación*<sup>4</sup>. Violeta Hemsy De Gainza, pedagoga e investigadora musical, menciona que *la improvisación musical es una actividad proyectiva que puede definirse como toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o un grupo. El término “improvisación” designa tanto a la actividad misma como al producto.*<sup>5</sup> Desde otro contexto, el *New Grove dictionary* la define desde el punto de vista de su producto final, utilizando el concepto de obra musical como punto de partida: *“la creación de una obra musical, o la forma final de una obra musical, durante su interpretación”* (Horsley et al. 1980)<sup>6</sup>.

Coexisten una serie de implicaciones en las definiciones precedentes; en todo caso prevalecen aquellas que tienen que ver con el proceso creativo y la espontaneidad manifestada en dicho proceso. De igual manera se puede distinguir una diferencia crucial en la forma de *hacer* música: una tradición que se refiere a la interpretación o ejecución con base y apego a una partitura formal, y otra que se refiere al hecho de crear música que no está escrita, y es en este último aspecto en el que el improvisador requiere del conocimiento y manejo de diversos elementos de la música, los cuales deben estar interiorizados y/o asimilados para hacer uso de ellos al momento de improvisar.

Para efectos de este trabajo, se considerará a la improvisación como el proceso espontáneo y libre de creación y expresión de ideas musicales propias a partir del conocimiento y manejo de los elementos propios del lenguaje musical, considerando el lenguaje musical desde una perspectiva general como *una sucesión de acordes estructurados armónica, rítmica y melódicamente*,<sup>7</sup> así como toda una gama de aspectos teóricos y técnicos que se derivan de este proceso. Habrá de considerarse esta idea como punto de partida, ya que el lenguaje musical se ha extendido a todo lo referente al fenómeno sonoro.

---

<sup>4</sup> SOBRINO, José. Diccionario enciclopédico de terminología musical. Guadalajara, Jalisco. México. Secretaría de Cultura de Jalisco, CONACULTA 2000. p. 240.

<sup>5</sup> HEMSY de GAINZA, Violeta. La improvisación musical. Buenos Aires, Argentina, Ricordi, 1983. p.11.

<sup>6</sup> NETTL, Bruno y RUSSELL, Melinda (Eds.). En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical. Madrid, España. Ediciones Akal S.A. 2004. p.18.

<sup>7</sup> MOLINA, Emilio. La improvisación en el lenguaje musical, España, Real musical, 1994. Tomo 1. p.3.

De lo anteriormente expuesto se desprende que el problema central que pretende abordar esta investigación se refiere al hecho de que los educadores musicales, y en ciertos casos algunos ejecutantes, manifiestan limitaciones para improvisar, ya sean fórmulas rítmicas, melodías aisladas o sobre alguna secuencia armónica, etc. Es decir, no han adquirido habilidades generales que les permitan expresar ideas musicales propias. Ante esta problemática surgen ciertas interrogantes como las siguientes: ¿Pudiera considerarse que a los músicos o educadores musicales no les ha interesado desarrollar esta habilidad?, o dentro de su práctica profesional ¿No han tenido necesidad de improvisar?, o ¿Poseen los conocimientos suficientes para improvisar? Tal vez la formación profesional que han recibido no les ha brindado dichos conocimientos, incluso cabría preguntarse ¿Hasta qué punto la formación musical recibida ha logrado desarrollar o en el caso contrario, inhibir la capacidad de improvisar? Como ha sido señalado, la improvisación constituye un tópico insoslayable dentro del discurso de la pedagogía musical actual y el docente requiere de preparación en ese terreno.

Al abordar el tema de la improvisación en círculos informales de estudiantes de música o incluso en el ámbito académico, surgen diversas opiniones o puntos de vista acerca de la improvisación que oscilan entre la ambigüedad para definirla, la resistencia a la aceptación dentro de la educación musical formal, hasta quien la considera como una habilidad especial propia de músicos *talentosos*. De ahí que considero que es importante que el educador musical adquiera paulatinamente la capacidad o habilidad para la improvisación, y que haga uso de ésta como herramienta de trabajo en su práctica cotidiana a fin de mejorar su desempeño como docente y ejecutante. Desde este enfoque, la improvisación también tiene una significación especial dentro de una dimensión que abarca la esfera de la creatividad; ello conduce a la manifestación de una autonomía como músico, lo cual resulta *indispensable para liberar la verdadera vida musical*, y fomenta el desarrollo de sus potencialidades como ejecutante y creador musical.

## HIPÓTESIS

Los avances que se pueden lograr con la adquisición de elementos básicos que propicien el desarrollo de la habilidad y capacidad para improvisar constituyen un punto de partida para ser utilizados como un recurso didáctico en la práctica profesional del educador musical.

### A) PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo está dirigido principalmente a educadores musicales y profesores de música que no han tenido experiencia en la práctica de la improvisación musical. Uno de los propósitos es lograr un primer nivel de acercamiento a la práctica de la improvisación y valorar las ventajas que dicha práctica puede ofrecer como recurso didáctico para mejorar la labor educativa, por lo que el enfoque es de carácter pedagógico y el nivel que se pretende alcanzar se ubica en un plano inicial. El otro propósito y tema central de este trabajo es proponer un instrumento de carácter didáctico a través de cual el educador musical se acerque a la práctica de la improvisación mediante una serie de sugerencias metodológicas acompañadas de ejercicios rítmicos, melódicos y armónicos diseñados específicamente para tal fin.

Existe una diversidad de métodos que abordan el aspecto de la improvisación musical; algunos de ellos, no obstante su formato y amplios contenidos, más bien toman la forma de libros de texto o manuales de instrucción dedicados a esta materia; en su mayoría abordan la descripción de variadas escalas y su aplicación a la armonía típica del jazz y/o la música popular así como de aspectos rítmicos muy específicos de estos estilos<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Como ejemplo, véase:

a) BERGONZI, Jerry. Melodic structures. West Germany. By Advanced music, Vol.1 1992. Dirigido principalmente a saxofonistas que requieren de una orientación del contexto armónico y su relación con las líneas melódicas susceptibles de aplicarse en la improvisación (*permutaciones*).

Algunos textos, abordan ciertos aspectos teóricos así como el análisis de la estructura o formas musicales típicas del Jazz.<sup>9</sup>

Por otra parte, el avance de la tecnología ofrece ahora algunos sitios en Internet que ofrecen apoyo en relación a la improvisación musical; algunos de ellos, dedican sus contenidos y orientaciones en torno a los aspectos ya mencionados, lo cual constituye en algunos casos, aportaciones que pueden ser de ayuda para el educador musical.

Tanto los textos como los sitios en Internet están en su mayoría dirigidos preferentemente al músico aficionado o profesional que se desenvuelve concretamente en el ámbito de la música popular o *comercial*. En el caso específico de los sitios en internet se puede apreciar que en la mayor parte de ellos el proceso de aprendizaje tiene una marcada tendencia autodidacta, lo cual exige que quien desee incorporar algún tipo de información cuente con un mínimo de experiencia y conocimientos previos relacionados con estos estilos. No obstante; en el transcurso de esta investigación, no se encontró algún sitio en internet dirigido de manera específica al educador musical o al profesor de música y cuyos objetivos sean estrictamente educativos en el ámbito específico de la improvisación musical con fines didácticos.

Es importante hacer notar que la actividad profesional del educador musical o maestro de música se puede llevar a cabo en centros escolares que contemplen la formación de músicos profesionales con un perfil de desempeño en el ámbito de la música de concierto o música académica, pero es un hecho también que la inmensa mayoría desarrolla su labor preferentemente en instituciones educativas de nivel básico, donde el objetivo no es formar músicos o ejecutantes

---

b) MANN, Martan. Jazz improvisation for the classical pianist. N.Y., USA, Amsco Publications. 1989. El autor pretende introducir al pianista "clásico" al lenguaje de la armonía del jazz, la forma de tocar los acordes, el lenguaje de la música modal y las relaciones de las escalas con un contexto armónico dado (*voicings*). También expone la estructura del blues y propone sugerencias para la interpretación de algunos estilos del jazz.

<sup>9</sup> Como ejemplo véase: Robert Rawlins and Nor Eddine Bahha. Jazzology. The encyclopedia of jazz theory. USA, Hal Leonard. 2005.

profesionales sino utilizar la educación musical como parte de la educación integral del alumno.<sup>10</sup> De cualquier forma, las exigencias de trabajo hacen necesario que dentro de un contexto u otro, el educador musical se encuentre preparado para resolver ciertas exigencias inherentes a su labor profesional; una de ellas es precisamente la referida a la improvisación.

Una muestra de lo anterior es lo siguiente: al realizar una revisión de los programas de estudio específicos de la asignatura de artes-música en el nivel de primaria y secundaria vigentes en la educación básica de nuestro país se puede apreciar que la improvisación forma parte de los contenidos y/o de los aprendizajes esperados como resultado de las actividades propuestas en el aula<sup>11</sup>; sin embargo, no se exponen principios metodológicos que apoyen concretamente al maestro en el desempeño de esta tarea; tampoco se ofrecen alternativas reales de capacitación en esta área. Se da por hecho que el educador musical ya debería saberlo y, por lo tanto, aplicarlo. Todo esto sin considerar las vicisitudes propias de cada contexto laboral como la infraestructura de la institución escolar, el número de alumnos por grupo, nivel socioeconómico y cultural de la población escolar, el contexto geográfico, etc.

En los diversos niveles de la educación básica la improvisación musical resulta de gran ayuda para el educador musical. Por ejemplo, en el nivel preescolar es muy frecuente interpretar fragmentos musicales para apoyar actividades que pretenden desarrollar el área psicomotriz o afectiva a través de cantos, música para actividades rítmicas o de relajación, entre otras, y a pesar de que existe material musical impreso o grabado, éste no es muy abundante y el maestro de música se ve en la necesidad de buscar partituras que cubran de

---

<sup>10</sup> En el marco de la reforma integral de educación básica, la educación artística se denomina Artes. Cabe hacer notar que no se trata de una preparación altamente especializada ni profesional del arte, sino más bien de un acercamiento que permitirá al alumno reconocer la naturaleza distintiva de las artes. Tanto en primaria como en secundaria se plantean tres ejes: Expresión, Apreciación y contextualización. véase: SEP. Artes-Música Programas de estudio 2011. Educación básica. Secundaria. México, 2011. y SEP. Programas de estudio 2011. Educación básica, primaria. México, 2011.

<sup>11</sup> SEP. Artes-Música Programas de estudio 2011. Educación básica. Secundaria. México, 2011.

manera parcial estas incidencias. Al no existir gran cantidad de material musical escrito, el maestro tendría que improvisar. En este caso, es necesario el manejo del lenguaje musical, a lo cual ya se hizo referencia, para aplicarlo de manera casi espontánea durante la clase; si bien en un nivel inicial, el educador musical requiere de conocimientos firmes para ello.

En el nivel de primaria las exigencias crecen, ya que en este nivel se pide como actividad musical para los alumnos proponer ejercicios rítmicos y melódicos propios, e incluso ya se maneja la posibilidad de inducir a los alumnos a la práctica de la improvisación con la creación de pequeñas frases rítmicas y melódicas, por ejemplo en el bloque V de 6º. Grado.<sup>12</sup>

En el nivel de secundaria es necesario proponer ejercicios rítmicos, los cuales pueden estar escritos, pero muchas veces deben crearse en el momento mismo de la clase y de esta forma mantener la atención y fluidez. Por otra parte, como ya se mencionó, la improvisación en los alumnos en este nivel educativo es ya una actividad formalmente establecida en los programas de la asignatura Artes-música.<sup>13</sup>

Por otra parte, en la enseñanza instrumental y coral es común proponer fragmentos musicales que vayan encaminados a resolver problemas técnicos como digitación o fraseo. En el caso de la música vocal, puede darse el caso de proponer melodías breves para resolver problemas relativos al fraseo o la afinación; estos ejercicios musicales también requieren frecuentemente de un acompañamiento armónico, por lo que la habilidad que tenga el educador musical en esta área será de gran ayuda.

---

<sup>12</sup> El curso escolar en educación básica está dividido en cinco bimestres, al contenido temático en cada uno de ellos se le denomina *bloque*.“(los alumnos) interpretarán o improvisarán y crearán una pieza original...mediante el uso de objetos, instrumentos o voz...” SEP. Plan de estudios 2009. México, Educación básica. Primaria. Programa de 6º. Grado, SEP,p.383.

<sup>13</sup> SEP. Artes-música. Programas de estudio 2006, p.42 y 49.

Los arreglos sencillos a diversas piezas musicales que muchas veces se hacen en el momento mismo de una clase o sesión de trabajo también exigen un conocimiento básico de la improvisación.

Si el educador musical desea ser más creativo y propositivo en su quehacer cotidiano, así como contar con elementos de conocimiento que le ayuden a resolver algunos de los problemas señalados, es necesario que se introduzca en la práctica de la improvisación de forma sistemática y progresiva.

Con base en lo anterior, se infiere también que este proyecto va dirigido de manera específica al educador musical que no ha tenido a lo largo de su formación profesional una preparación que le permita desarrollar habilidades en el ámbito de la improvisación; que no ha sido formado en este campo y que en lo general, dentro de su actividad laboral tampoco se encuentra formando músicos profesionales, aunque no se descarta de ninguna manera que este trabajo pueda servir en un momento dado como apoyo en este sentido.

De acuerdo con los planteamientos señalados, considero oportuno proponer principios generales para la ejecución de ejercicios rítmicos, melódicos y armónicos que estudiados en forma gradual y sistemática proporcionen al educador musical una herramienta metodológica que contribuya al inicio de la práctica de la improvisación musical.

## ***B) IMPLICACIONES DE LA IMPROVISACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL***

Desde la perspectiva particular de esta investigación en cuanto a su implementación metodológica, la introducción a la improvisación musical también se concibe como una experiencia dialéctica de aprendizaje, de carácter vivencial y práctico que implica la comunicación y la retroalimentación tanto del instructor como de los participantes, por lo que el desarrollo de las actividades propuestas también pretende ser un apoyo para conseguir la desinhibición creativa y la libertad que la improvisación necesariamente implica y que el educador musical

muchas veces no manifiesta abiertamente, es decir, los paradigmas de la educación tradicional y su influencia en la formación del educador musical así como las consecuencias de ello en la práctica cotidiana, terminan muchas veces por imponerse y convertirse en un obstáculo para la libertad creativa.

El acto de improvisar reclama intrínsecamente una actitud de libertad. *La improvisación ha sido considerada muchas veces como una metáfora de la libertad musical y social.* (Nettl y Russell 2004)<sup>14</sup> El educador musical que realiza su actividad laboral en el ámbito de la docencia, específicamente, no ha desarrollado en ocasiones una actitud de desinhibición o en el peor de los casos, ha terminado por ignorar o inhibir su propia capacidad creativa. Muchas pueden ser las causas, pero una de las que más llaman la atención y que tiene que ver con la relación maestro-alumno es la figura de poder que el profesor ejerce sobre el músico o educador musical en formación y que terminan por limitar o soslayar la posibilidad de introducir al estudiante a la práctica de la improvisación musical debido, entre otras cosas, posiblemente a una falta de interés por parte del mismo profesor; tal desinterés podría incluso, también tener su origen en la carencia de elementos metodológicos para realizarla.

Otro aspecto fundamental ya mencionado al inicio, es que con frecuencia la partitura termina por convertirse más que en un medio o recurso, en el fin de la música. En el terreno de la improvisación, la partitura es considerada muchas veces un *referente*<sup>15</sup>, lo cual implica de entrada una posibilidad real y concreta del desarrollo de la creatividad y la libre expresión de las ideas musicales, así como la adquisición y desarrollo progresivo de estructuras de conocimiento<sup>16</sup>; sin embargo, dentro de la interpretación de la música académica o de concierto, que es el enfoque bajo el cual se forman los músicos profesionales y educadores musicales de tendencia *conservatoriana*<sup>17</sup>. *La actividad escolar es sobre todo un ejercicio de*

---

<sup>14</sup> *Op.cit* .Cap. VII. p.145.

<sup>15</sup> *Ibíd.* Cap. II. p.56 -58.

<sup>16</sup> *Ídem.*

<sup>17</sup> Con este término se hace referencia al estudiante de música cuyo perfil se concibe dentro del conocimiento y ejecución de la música de concierto o *música académica*.

*poder. El maestro manda, él tiene el poder de decidir infinidad de cuestiones en tanto se desarrolla la actividad escolar, unas mínimas, otras trascendentes. ¿Pero qué podría haber más trascendente que llevar al alumno a sentirse incapaz? ¿Qué otra forma más fuerte que hacer perder a una persona la confianza en sí misma? Pues eso es lo que en ocasiones produce la acción docente sobre un proceso de aprendizaje. Basta que el maestro califique con un “no puedes”, con el consabido “no sirves para esto”. El alumno no tarda en interiorizar esa valoración y empieza a sentirse incompetente...se le ha convencido de una imposibilidad, la que en ocasiones no es real, es psicológica.<sup>18</sup> La lista de ejemplos o aspectos anecdóticos referidos a esta situación podría resultar prácticamente interminable, por ello es necesario recordar que la desinhibición y la libertad resultan condiciones indispensables para desarrollar una actitud que fomente la creatividad.*

Si se consideran los argumentos expuestos, considero que es pertinente hacer una propuesta de trabajo que contenga principios metodológicos que en su conjunto constituyan un recurso que sirva de apoyo al educador musical en su formación profesional, y con ello, contribuya a la adquisición de habilidades básicas para la improvisación.

Utilizando también como referencia los niveles señalados por Edgar Willems (1998)<sup>19</sup> y reafirmados por Maurice Martenot <sup>20</sup> para abordar la práctica de la improvisación musical, se propone un programa básico de introducción a la práctica de la improvisación dirigido específicamente al educador musical en formación, y que comprende los siguientes ejes:

- a) Improvisación rítmica.
- b) Improvisación melódica.

---

<sup>18</sup> LIZÁRRAGA CUEVAS, Pedro. El oficio docente en la música. Xalapa, Veracruz. Universidad veracruzana. Facultad de música, 1999. P. 53-54.

<sup>19</sup> Op.cit. Cap. 3.p.126-129

<sup>20</sup> MARTENOT, Maurice. Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. Madrid, España. Ediciones Rialp, S. A. 1993. p.87-89.

c) Improvisación armónica.

El programa propuesto está dividido en tres partes donde se abordarán cada uno de los ejes descritos logrando finalmente una integración global de los mismos.

# CAPÍTULO 1

## Importancia de la improvisación en el ámbito de la pedagogía musical

### 1.1 ANTECEDENTES.

La historia de la educación guarda una estrecha relación con la historia de la pedagogía; de forma similar, la práctica de la educación musical ha estado vinculada de alguna u otra forma a la evolución de una pedagogía musical como teoría que la sustenta. En este sentido, se puede observar que es hasta el siglo XX cuando se dan los primeros intentos por fundamentar y sistematizar las ideas pedagógico-musicales como resultado de las nuevas tendencias filosóficas y, sobre todo, al avance de la psicología en educación. *El elemento más novedoso y característico de la educación musical actual lo constituye el papel preponderante que se ha asignado al factor psicológico en la enseñanza...el progreso extraordinario de la psicología durante el presente siglo ha permitido obtener resultados más concretos y optimistas. Por otra parte, la investigación de los mecanismos psicológicos que intervienen en el proceso de la audición y el aprendizaje musicales, muestra de qué manera es posible observar, promover e impulsar el desarrollo de la musicalidad prácticamente en todo individuo...*<sup>21</sup>

La pedagogía contemporánea dirige ahora de manera especial sus esfuerzos hacia el alumno y reconoce su desarrollo psicológico, al igual que su entorno social y familiar como factores determinantes en sus alcances educativos, le otorga autonomía y libertad e indaga en sus intereses; se ha fortalecido el campo de la investigación educativa para ofrecer estrategias y proponer actividades novedosas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Todo esto ha traído como consecuencia, además de una nueva forma de abordar el estudio del hecho educativo, un cambio notable en la forma de concebir la relación maestro-alumno,

---

<sup>21</sup> HEMSY de GAINZA, VIOLETA. La iniciación musical del niño, Buenos Aires, Argentina. Ricordi americana, 1966. p. 11.

así como una ruptura con los esquemas de la educación tradicional. Todos estos avances han repercutido notablemente en la práctica de la educación musical y los progresos alcanzados han sido posibles gracias a los fundamentos teóricos en que se apoyan.

La pedagogía musical ha evolucionado rápidamente y los avances logrados en la práctica educativa se han extendido hacia todos los niveles, desde los ciclos infantiles hasta los profesionales. De la misma forma que en la educación básica, media y profesional se abordan las disciplinas científicas y/o humanísticas, y el docente se ve en la necesidad de capacitarse constantemente para optimizar su desempeño profesional; el educador musical tiene que estar capacitado en su área laboral para afrontar las nuevas exigencias de trabajo. Sin embargo, es necesario señalar que no siempre ha marchado a la par el avance teórico con el práctico.

La evolución de la música occidental desde la edad media hasta casi finales del siglo XIX está marcada por diversos y complejos cambios; uno de ellos lo constituye el aspecto teórico, el cual se refiere entre otras cosas a la evolución de las formas musicales ya sean vocales, instrumentales o la combinación de ambas; a la armonía, el contrapunto y en general a las ideas estéticas predominantes en cada época y que determinan los variados estilos de composición con sus inevitables implicaciones (instrumentación, desarrollo de la escritura musical, etc.). En el aspecto práctico, podemos mencionar el desarrollo de la técnica en la ejecución de los instrumentos musicales al igual que la técnica vocal. Sin embargo, en el ámbito pedagógico, sobre todo el que se ocupa de temas relacionados directamente con la didáctica musical, se había permanecido en un tradicionalismo absoluto, en el mejor de los casos.

La historia de la música nos muestra sólo algunos esbozos que pretendieron abordar algunos aspectos relacionados con este problema, dos ejemplos notables son las propuestas educativas del luteranismo y las aspiraciones de J.J. Rousseau

de *popularizar la enseñanza musical*, (Hemsey de Gainza 1966)<sup>22</sup> y aunque en este contexto aun no podía hablarse de una Pedagogía para la enseñanza de la música o de una didáctica de la música, el interés en este aspecto ya comenzaba a manifestarse.

Por otra parte, es conveniente recordar que en el ámbito de la ejecución vocal e instrumental existía ya una forma de interpretar que estaba determinada por la libertad que el mismo ejecutante se permitía, así como por los conocimientos musicales que tenía y que ya estaba plenamente asociada a la improvisación. Ejemplo de ello es el “Aria da capo” del siglo XVII cuya estructura A-B-A permitía al cantante incluir sus *variaciones personales* (Sobrino 2000)<sup>23</sup> en la repetición del tema principal “A”. Otro ejemplo es la *Cadencia*, cuyo origen y desarrollo ha sido bastante extenso y que claramente *se encuentra en las largas improvisaciones incluidas por Haendel en sus conciertos para órgano así como por Bach en sus conciertos para clavicordio, con la indicación “cadenza all arbitrio”. (Algunos compositores como Mozart prefirieron escribir sus propias cadencias) aunque Beethoven, en cambio, como excelente improvisador que era no se tomó ese cuidado,*<sup>24</sup> pero esta capacidad de improvisar estaba reservada al virtuosismo del ejecutante y aún se encontraba muy lejos de ser considerada como un recurso desde el punto de vista educativo. Tendría que pasar mucho tiempo para que pudiera ser abordada desde esta perspectiva. En este sentido, el siglo XX sería de manera definitiva el punto de partida para muy importantes cambios.

---

<sup>22</sup> *Ibid.* p. 18-20

<sup>23</sup> *Op.cit* p. 37

<sup>24</sup> *Ibid* p. 70-71

## **1.2 PRECURSORES DE LA PEDAGOGIA MUSICAL CONTEMPORÁNEA.**

La lista de músicos, compositores y educadores musicales que han ido aportando elementos teóricos y metodológicos para la construcción de lo que ya podría considerarse una pedagogía musical es extensa y seguramente seguirá en aumento; sin embargo, a continuación se hará mención especial de aquellos que han incorporado de manera clara y contundente el tema de la improvisación musical como parte importante de su propuesta pedagógica.

Hacia el final del siglo XIX y concretamente a inicios del siglo XX, el suizo Emile J. Dalcroze, (1865-1950) compositor y pedagogo musical, *propone tres ejes básicos en la educación musical y que son la base de su método: la Rítmica (Euritmia), el Solfeo y la improvisación;*<sup>25</sup> esta última, muy relacionada también al aspecto rítmico y motor.

*Dalcroze se oponía a la ejercitación mecánica del aprendizaje de la música por lo que ideó una serie de actividades para la educación del oído y para el desarrollo de la percepción del ritmo a través del movimiento. Con este propósito hacía marcar el compás con los brazos y dar pasos de acuerdo con el valor de las notas, mientras él improvisaba en el piano. Llegó a la siguiente conclusión: el cuerpo humano por su capacidad para el movimiento rítmico, traduce el ritmo en movimiento y de esta manera puede identificarse con los sonidos musicales y experimentarlos intrínsecamente. Dalcroze consiguió que sus alumnos realizaran los acentos, pausas, aceleraciones, crescendos, contrastes rítmicos, etc. Al principio se improvisaba, para luego pasar al análisis teórico.*

*Para Dalcroze la rítmica es una disciplina muscular. El niño que ha sido formado en ella, es capaz de realizar la organización rítmica de cualquier trozo musical. No se trata de "gimnasia rítmica" sino de una formación musical de base que permita la adquisición de todos los elementos de la música. Pretende,*

---

<sup>25</sup> es.wikipedia.org/wiki/Émile\_Jaques-Dalcroze

*igualmente, la percepción del sentido auditivo y la posterior expresión corporal de lo percibido (el ritmo de cualquier canción escuchada es traducido por su cuerpo instintivamente en gestos y movimientos). Aunque la metodología Dalcroze está estructurada para los diferentes niveles educativos, se centra más en la educación infantil.*

*Los principios básicos del método son:*

- a) Todo ritmo es movimiento.*
- b) Todo movimiento es material.*
- c) Todo movimiento tiene necesidad de espacio y tiempo.*

*Los movimientos de los niños son físicos e inconscientes; la experiencia física es la que forma la conciencia; la regulación de los movimientos desarrolla la mentalidad rítmica. Según estos principios, las características básicas de este método son:*

*1. La rítmica Dalcroze se basa en la improvisación. Los niños caminan libremente, y entonces comienza el piano a tocar una marcha suave y lenta, sin advertirles nada, los alumnos adaptan poco a poco su marcha al compás de la música. Así va introduciendo los valores de las notas (las figuras):*

*-Las negras para marchar.*

*-Las corcheas para correr.*

*-La corchea con puntillo y semicorchea para saltar.*

*2. Se desarrollan ejercicios apropiados para la orientación espacial. Como por ejemplo, marchas en círculo hacia derecha e izquierda levantando y bajando los brazos a la voz de "hop".*

*3. Se desarrollan ejercicios apropiados para hacer sentir los matices. Ejemplo: el profesor toca una música suave y los niños andan de puntillas (siempre en*

círculos), y cuando la música es fuerte y marcada, marchan marcando fuertemente el paso.

4. Se desarrollarán movimientos expresivos para la interpretación y el carácter de la obra musical.

5. El silencio se hará sentir relacionándolo con la interrupción de las marchas con ausencia de sonido.

*Para vencer las dificultades que ofrecía la respuesta corporal creó una serie de ejercicios de aflojamiento y de independencia para las extremidades, el tronco y la cabeza a fin de que sus alumnos pudieran moverse con toda libertad. También creó una serie de ejercicios de desinhibición, concentración y espontaneidad, que les permitían reaccionar inmediatamente a una señal musical dada. El principal objetivo era que este método fuera utilizado en los jardines de infancia y en las escuelas elementales de música.<sup>26</sup>*

Entre la variedad de habilidades que pretende desarrollar esta propuesta metodológica se puede percibir el interés en la improvisación como un recurso educativo de gran importancia para abordar los aspectos rítmicos así como la revaloración de la esfera creativa en la educación musical.

El alemán Carl Orff (1895-1982) compositor y educador musical,<sup>27</sup> dirigió sus esfuerzos hacia la educación musical infantil *al crear instrumentos musicales específicamente para ellos, utilizando escalas pentáfonas. El sistema Orff comienza empleando sonidos de percusión corporal (dedos, manos, rodillas, pies) y gestos para la comprensión rítmica, y emplea inicialmente la voz como instrumento, y más tarde la flauta, incluso el violín y otros instrumentos. Orff establece tres momentos para la práctica docente de su método:*

<sup>26</sup> <https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/metodo-dalcroze>.

<sup>27</sup> *The new grove's dictionary of music and musicians*. Edited by Stanley Sadie. USA. Macmillan Publishers Limited. 1980. T. 18, p.558.

1. Trabajo de imitación e interpretación.
2. Improvisación.
3. Creación

*Los momentos iniciales se basan en la imitación, donde el profesor hace ritmos y los alumnos lo repiten, se continúa con la interpretación de fórmulas (aprendidas por imitación o leídas). Cuando el alumno ya ha adquirido soltura en el lenguaje rítmico o melódico, se pasa a la improvisación para, finalmente, realizar ejercicios de creación de tipo más reflexivo, plasmándolos por escrito si se ha llegado al nivel suficiente.*<sup>28</sup>

Orff presentó sus propuestas educativas en lo que denominó el “*Schulwerk*” donde uno de los principios básicos sostiene que las formas de improvisación con el objeto sonoro, *representan la esencia de toda experimentación.* (Grove Dictionary 1980)<sup>29</sup>

Se puede apreciar que, de manera particular en el aspecto de la improvisación, Orff incluye otros elementos y señala de forma más específica el aspecto melódico además del rítmico. Por otra parte, hace una clara referencia a la experimentación y la improvisación como elementos necesarios e inseparables en el proceso de creación musical.

Edgar Willems, (Bélgica, 1890-1978)<sup>30</sup> uno de los más notables pedagogos musicales de las últimas décadas, insiste en el aspecto de la improvisación como parte fundamental de su método, el cual presenta fundamentos de orden psicológico y señala la carencia que este aspecto ha tenido en el ámbito

<sup>28</sup> <http://didacticadelamusica.files.wordpress.com>

<sup>29</sup> *Op.cit.* T. 18, p.562

<sup>30</sup> MARAVILLAS, Diaz y Andrea Giráldez, ANDREA (Coords.) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. GRAO. Biblioteca de eufonía. p.44 en: <http://books.google.com.mx/books?id=5nXXGRMkYqQC&printsec=frontcover&dq=aportaciones+teoricas+y+metodologicas+a+la+educacion+musical&hl=es&sa=X&ei=Fo TT5K3JaSi2gXlJcm-Dw&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=aportaciones%20teoricas%20y%20metodologicas%20a%20la%20educacion%20musical&f=false>

educativo: *La improvisación, en nuestra educación musical, ocupa un lugar muy particular porque es el signo de la vida. Si fue ignorada en el pasado, se debió, en primer lugar, a que no se hacía educación sino enseñanza; en segundo lugar, a simple desconocimiento (Willems 1998)*<sup>31</sup>. Tal desconocimiento invariablemente nos llevaría a considerar otro problema: el de la formación profesional del educador musical en esta área, y con ello, el de las capacidades que el educador musical no ha podido desarrollar en forma satisfactoria para implementar un trabajo de esta naturaleza, lo cual con frecuencia no ha dependido directamente del propio educador sino de la formación profesional que ha recibido.

Tomando como referencia lo que Willems denomina *las bases psicológicas de la educación musical*, y que constituyen parte extensa y fundamental de su obra, la improvisación se debe practicar en tres niveles: *La improvisación rítmica, dirigida hacia los niños con el fin de desarrollar y concientizar el sentido rítmico; la improvisación melódica, que no sólo comprende la creación de melodías, sino que éstas tengan un sentido musical que repercuta en el aspecto afectivo y la improvisación armónica, más bien reservada al joven o adulto que ya ha tenido un entrenamiento auditivo amplio y por lo tanto exige un alto nivel de razonamiento (Willems 1998)*.<sup>32</sup>

Maurice Martenot (París, 1898-1980)<sup>33</sup> Violoncelista, inventor y compositor francés (Grove Dictionary 1980)<sup>34</sup>, *creador del instrumento de la clase de los radioeléctricos, comprendida en la categoría de los electrófonos (Sobrino 2000)*<sup>35</sup> llamado comúnmente *ondas Martenot*. Este autor sostiene que hay una relación entre el lenguaje y la improvisación y señala que *la facultad de la improvisación nacida del ritmo hablado está al alcance de todos los niños siempre que se observen algunas reglas fundamentales:*

---

<sup>31</sup> *Op.cit.*p.126

<sup>32</sup> *Ibid.* 126-129

<sup>33</sup> [http://www.labiografia.com/ver\\_biografia.php?id=14716](http://www.labiografia.com/ver_biografia.php?id=14716)

<sup>34</sup> *Op.cit.* T.11. p.711.

<sup>35</sup> *Op.cit.*p.331

- *Crear cierto clima que corresponda a un mínimo de libertad gracias a la reproducción espontánea de ritmos por imitación. Un clima de confianza que permite al niño atreverse*
- *No se obligará directamente al niño, sobre todo al principio, a inventar una <<frasecita rítmica>>. Improvisa quien quiere.*
- *Dar la intensidad de la expresión, a la inspiración, más valor que a la forma. Además, y según nuestros criterios pedagógicos, se ha de evitar cualquier crítica negativa.*
- *Procurar no pedir a los niños que repitan lo que han improvisado. La mayor parte de las veces el ritmo brota en el subconsciente y, si el niño espera que le hagan repetirlo, el esfuerzo que desarrolla por mantenerlo en su mente paraliza su imaginación. Más tarde recordará la fórmula inventada.*
- *Cuando la improvisación de los ritmos llegue a ser familiar y, sobre todo, muy expresiva, la improvisación melódica surgirá fácilmente...(Martenot 1993)<sup>36</sup>*

Martenot establece un profundo interés por despertar la práctica de la improvisación en los niños, y establece un cierto paralelismo entre la adquisición de esta habilidad y el desarrollo del lenguaje. La improvisación representa un medio para acceder a un nivel de expresión musical espontánea y creativa.

En la obra referida, el autor establece ya cierto orden para acceder a la actividad de improvisar y establece claramente que los pasos a seguir son la improvisación rítmica, después la improvisación melódica y por último, la improvisación armónica desde un enfoque tonal.<sup>37</sup>

A pesar de las valiosas sugerencias que en torno al tema propone este autor, al igual que en el caso de los anteriores, permanece la misma constante: éstas se dirigen en primer plano a lo que el niño podría realizar o lograr. Se da

---

<sup>36</sup> *Op.cit.* p. 87-89.

<sup>37</sup> *Ibid.* p.229-237.

por hecho que el profesor ya sabe o debería saber cómo trabajar estos aspectos.

Desde un enfoque muy particular, con marcada orientación psicológica, la pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza (Argentina, 1930- )<sup>38</sup> ha manifestado en su extensa obra la importancia de la improvisación musical en el niño, dando a ésta un carácter de extroversión, un camino de *adentro* hacia *afuera*;<sup>39</sup> producto de un proceso de tres etapas en las que se contemplan:

*1ª. Etapa: de alimentación (sincretismo) en el que se da una experiencia sensorial fruto del contacto con el objeto musical produciendo al mismo tiempo una respuesta motriz.*

*2ª. Etapa: de diferenciación (análisis), de la experiencia sensorial. El objeto sonoro adquiere cierto significado a partir de la manipulación del mismo. El individuo crea cierta conciencia de los estímulos auditivos recibidos, les da ciertas formas concretas y emite respuestas relacionadas con la afectividad al estímulo musical mediante el lenguaje (canto), juegos o ejecuciones instrumentales.*

*3ª. Etapa: de abstracción o generalización (síntesis)... el manejo de los elementos musicales diferenciados no solo motiva un desarrollo sensorial progresivo y supone un activo estímulo afectivo, sino que constituye el factor preponderante en el desarrollo mental-musical del individuo...las formas diferenciadas se relacionan con formas similares, que integran otros objetos, tendiendo así a la formación de conceptos musicales.*<sup>40</sup>

Violeta Hemsy de Gainza ofrece un enfoque más detallado sobre el origen y manifestación de la improvisación musical infantil además de una posición filosófica, psicológica y metodológica muy particular; a partir de esto, es notable

<sup>38</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Violeta\\_Hemsy\\_de\\_Gainza](http://es.wikipedia.org/wiki/Violeta_Hemsy_de_Gainza)

<sup>39</sup> HEMSY DE GAINZA, Violeta. Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias: 1967-1974. Buenos Aires, Argentina. Ricordi americana, 1977. p.61.

<sup>40</sup> *Op. cit.* p. 62-64.

también cómo el estudio en torno a la improvisación musical que realiza esta autora adquiere una interpretación diferente dentro del discurso de la pedagogía musical.

Desde un ámbito diferente, cabe mencionar al músico y educador mexicano César Tort (1928- ) quien sugiere una forma de trabajo siguiendo una línea metodológica estrechamente relacionada con Carl Orff. Ha desarrollado un sistema pedagógico-musical muy particular, dirigido específicamente a los niños. Pretende entre otras cosas despertar el sentido rítmico de manera individual y colectiva, así como impulsar actividades diversas como la práctica coral y los ensambles instrumentales; si bien no contempla la práctica de la improvisación de manera específica, tiene puntos de coincidencia con otros precursores en relación al desarrollo del sentido rítmico, lo cual constituye un aspecto fundamental en la práctica de la improvisación.<sup>41</sup>

Los autores citados son un ejemplo y una muestra de que la improvisación ha tomado un papel significativo en la educación musical; sin embargo, la formación profesional del educador musical en este campo es algo que no se define con claridad, en todo caso, se proporcionan algunas sugerencias de carácter metodológico. Ante esta problemática, es oportuno considerar que la solución se encontraría en la asistencia a talleres o cursos de mejoramiento profesional o de capacitación de carácter vivencial en los que *...los maestros fueran tratados como niños que hicieran las cosas, y no sólo leyeran o investigaran lo que hacen otros (...)*<sup>42</sup>. El problema se hace cada vez más evidente:

*Ya que el mismo maestro de música no aprendió a improvisar, se cuida de introducir la improvisación en la enseñanza (...) Detrás de la crítica a la improvisación habría que ver hasta qué punto no se debe a miedos pedagógicos revestidos. La única posibilidad de romper el status quo es por medio de la*

---

<sup>41</sup> [artene.org.mx/investigacion\\_musical.html](http://artene.org.mx/investigacion_musical.html)

<sup>42</sup> STERN, Mario. Improvisaciones musicales infantiles. México. El Colegio de México, FONCA. 2002. p.22.

*mediación adecuada de experiencias para pedagogos musicales (...) y por medio del ofrecimiento de cursos para maestros ya practicantes en el marco de la superación académica (Schaarschmidt 1991: 110)* <sup>43</sup>

La necesidad de fomentar en el educador musical la práctica de la improvisación desde que se encuentra en la fase de formación profesional se ha convertido en una necesidad que ya no puede soslayarse, por lo cual se requiere de medios o recursos que además de la experiencia estudiantil, como la revisión bibliográfica sobre el tema o los comentarios en clase, proporcionen una experiencia de aprendizaje susceptible de ser vivida y asimilada.

En nuestro país existen varios conservatorios o escuelas de música que ofrecen a nivel licenciatura la carrera de educación musical; sin embargo, con frecuencia se carece de un carácter más o menos homogéneo acerca de los contenidos curriculares o materias que fortalezcan la formación del educador musical en el ámbito específico de la improvisación musical. En la mayoría de los casos, el aspecto formativo en esta área permanece prácticamente en el abandono. Cabe mencionar que en ocasiones no se puede tener acceso libre a los esquemas curriculares o planes de estudio que se implementan en la formación profesional del educador musical en otros lugares fuera de la ENM.<sup>44</sup>

La exposición pormenorizada de las aportaciones hechas por algunas de las más destacadas figuras de la pedagogía musical contemporánea nos muestran un claro interés en lo que a la improvisación musical se refiere:

Dalcroze propone la improvisación como recurso para desarrollar el sentido rítmico. Orff enfatiza la importancia de la improvisación como una forma de experimentación sonora. Willems proporciona a la improvisación un enfoque psicológico y ya define claramente tres niveles a desarrollar en dicha actividad:

---

<sup>43</sup> Ídem.

<sup>44</sup> A lo largo de este trabajo se buscaron a través de Internet los planes de estudio de la carrera de educación musical que se ofrecen en diversos centros educativos musicales de varios estados de la república mexicana sin que fuera posible acceder a una gran mayoría de ellos.

improvisación rítmica, improvisación melódica e improvisación armónica así como las etapas de formación en que debieran practicarse. Martenot comparte la propuesta de Willems y agrega que la improvisación debe darse de manera natural y espontánea de la misma forma en que se da el desarrollo del lenguaje hablado. Por su parte, Violeta Hemsy de Gainza dedica al tema de la improvisación musical parte importante de su obra y entre otros aspectos señala que ésta debe darse como un proceso de extroversión que implica la utilización de los objetos sonoros como forma de estímulo y experimentación para acceder a un nivel de creación y abstracción musical.

Con base en lo expuesto anteriormente, cabe la posibilidad de proponer un recurso didáctico que apoye al educador musical para introducirlo a la práctica de la improvisación musical.

## CAPÍTULO 2

### Introducción a la improvisación musical

#### **2.1 PROPUESTA PROGRAMÁTICA.**

La propuesta programática que a continuación se expone, retoma algunas aportaciones de la “Educación basada en el enfoque por competencias”; dicho enfoque constituye una de las más recientes propuestas teóricas en el discurso pedagógico y constituye uno de los referentes principales actuales en nuestro sistema educativo nacional.

El enfoque por competencias, que en la actualidad se encuentra en el centro del debate pedagógico, tiene sustentos filosóficos, psicológicos y didácticos muy amplios y diversos; por lo tanto, es conveniente recordar que de manera general, *una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas...*<sup>45</sup>

Siguiendo el enfoque descrito, se espera que el educador musical adquiera elementos de conocimiento que le sirvan de apoyo de manera permanente en su labor educativa, específicamente en el ámbito de la improvisación musical, que pueda aplicarlos en los diversos niveles de educación básica donde se desenvuelva y así resolver problemas específicos relacionados en esta área. De igual manera, que sea capaz de realizar una reflexión y valoración crítica al respecto.

---

<sup>45</sup> Programas de estudio 2009. Educación básica. Primaria, 6º. Grado. Educación artística. México. SEP, p.361.

## Descripción general del programa.

El contenido del programa propuesto está dividido en tres secciones:

- 1.- Ejercicios de ejecución e improvisación rítmica.
- 2.- Ejercicios de ejecución e improvisación melódica.
- 3.- Ejercicios de ejecución e improvisación armónica.

Cada sección requiere de conocimientos previos, por lo que es necesario realizar un diagnóstico antes de abordarlas.

**La primera sección** abarca ejercicios que contienen diversas fórmulas rítmicas que tienen como finalidad practicar, experimentar y concientizar claramente el sentido de la fluidez de diversos valores rítmicos y su relación directa con la regularidad del pulso y el acento. Los conocimientos previos requeridos en esta sección se refieren principalmente al solfeo.

El sentido rítmico es fundamental y se impone como una base sólida en la formación musical de cualquier nivel; de hecho, el trabajo en este rubro se aborda insistentemente en el eje de expresión musical en los programas de música vigentes en educación básica.<sup>46</sup>

**La segunda sección** contempla ejercicios de improvisación melódica. Una vez que se ha trabajado el contexto rítmico, es necesario dar a estos valores un significado melódico considerando siempre que la melodía es un discurso igualmente fluido y coherente. *Una de las características esenciales de la línea melódica es la combinación de alturas que forman líneas ascendentes o descendentes de sonidos graves a agudos y viceversa. Dichas combinaciones de alturas no son simplemente aleatorias, sino que tienen principios de cohesión melódica y movimiento dirigido; es decir, tienen un punto de partida,*

---

<sup>46</sup> Véanse las áreas de artes-música correspondientes a los programas de la SEP de primaria (2009) y secundaria (2011).

*un desarrollo y clímax y una nota o punto de llegada.*<sup>47</sup> En este sentido, resultan valiosas las reglas del contrapunto tradicional tanto como la manifestación espontánea en la creación de melodías. El objetivo es lograr gradualmente la expresión de ideas musicales propias que tengan sentido y coherencia expresiva, considerando su aplicación didáctica.

La música coral e instrumental que se practica en las escuelas de nivel básico generalmente está hecha de manera sencilla, accesible y en un contexto tonal en la mayoría de los casos, sin embargo, la presencia de la música modal así como las escalas pentatónicas también es frecuente, sobre todo en los niveles iniciales; por ejemplo, en preescolar y los primeros años de la escuela primaria. Gran parte de la música que se utiliza en educación básica consta de melodías que tienen un grado progresivo de dificultad dependiendo del nivel que se trabaje, este material musical tiene entre otras finalidades, desarrollar tanto la afinación como la apreciación musical en los alumnos.

Es importante que el educador musical desarrolle también la habilidad para la creación de melodías a fin de proponer frases melódicas que le ayuden a resolver necesidades en este sentido, ya sea en el canto, en la práctica instrumental u otros fines.

Los conocimientos básicos requeridos para esta sección son:

- a) Estructura de la escala pentatónica. Mayor y menor.<sup>48</sup>
- b) Estructura de la escala mayor diatónica.
- c) Estructura de la escala menor armónica y melódica.
- d) Estructura de escalas modales (modos eclesiásticos): dórico, frigio, lidio, mixolidio, eólico (menor natural), locrio y jónico (mayor).

---

<sup>47</sup> ESTRADA RODRÍGUEZ, Luis A. Educación Musical básica, 1.- Entrenamiento auditivo. México. Escuela Nacional de Música. UNAM, 1989. P.20

<sup>48</sup> La estructura de estas escalas se revisará en la sección correspondiente a la introducción a la improvisación melódica.

Aunque la escala de *Blues* y la escala *hexáfona* son ampliamente consideradas como recursos dentro de la improvisación, se considerarán las variables de tiempo y condiciones del grupo para dar libertad al instructor sobre la pertinencia en abordarlas. Generalmente estos tipos de escalas son prácticamente inexistentes en el ámbito de la música didáctica de nivel básico; sin embargo, tienen gran importancia y uso frecuente en otros contextos musicales.

**La tercera sección** contempla ejercicios armónicos que consisten en la práctica e improvisación de enlaces de acordes comenzando por las cadencias y el manejo de éstas en diversos compases, así como el análisis de secuencias armónicas y su relación con la melodía. En esta sección se abordarán diversos enlaces armónicos frecuentes en la música popular con variantes en el compás y en diversos estilos de ejecución. Conviene recordar que gran parte de nuestra música folclórica y tradicional, así como la música popular está hecha bajo estos esquemas armónicos.

Finalmente, con base en todos los elementos expuestos, se pretende que el educador musical sea capaz de improvisar fragmentos musicales utilizando los recursos manejados dando siempre la posibilidad de desarrollar su creatividad musical.

Para esta sección se requieren conocimientos elementales de armonía tradicional y popular como los siguientes:

- a) Cadencias simples y compuestas: auténtica, plagal y cadencia rota;<sup>49</sup> en modo mayor y menor.
- b) Enlaces armónicos y modulación.
- c) Enlace II-V-I
- d) Notas de ornamentación: notas de paso, apoyaturas, anticipaciones, retardos y escape.

---

<sup>49</sup> PLA, LLacer. Guía analítica de formas musicales. Madrid, España. Real musical ,2001. p. 19-20

e) Armonía popular. Cifrado de acordes.

Sin ser de un contenido exhaustivo, los elementos de conocimiento descritos anteriormente son un punto de partida necesario en la búsqueda, investigación y desarrollo de las habilidades en el terreno de la improvisación musical, los cuales, insistimos, pueden convertirse en un valioso recurso didáctico para el educador musical.

## 2.1.1 Sección 1

### IMPROVISACIÓN RÍTMICA

#### PRIMERA SERIE.

##### **Aprendizajes esperados:**

**1.- Improvisa con percusiones corporales e idiófonos diversas fórmulas rítmicas a partir de modelos dados.**

Figuras iniciales utilizadas: 

A partir de los siguientes modelos o esquemas rítmicos se deberá responder con otro esquema similar que implique los elementos rítmicos propuestos en cada ejercicio (pregunta-respuesta). Cuando ya se haya practicado lo suficiente cada ejercicio se deberá respetar, además de los valores rítmicos, la progresiva aceleración del *tempo*. Se sugiere partir de un *tempo* lento y aumentar progresivamente la velocidad hasta un *tempo* relativamente rápido. De igual forma es conveniente realizar variantes *agógicas*. Cada ejercicio representa una propuesta, la cual puede variar de acuerdo al criterio y diagnóstico del instructor conservando las figuras indicadas y manteniendo siempre la continuidad y precisión del pulso y el acento.<sup>50</sup>

Es de vital importancia enriquecer el trabajo rítmico con la utilización del contratiempo y las síncopas.

Los siguientes ejercicios constituyen propuestas de trabajo, queda abierta siempre la posibilidad de desarrollar la creatividad, inventiva y experimentación constante tanto del instructor como de los participantes.

---

<sup>50</sup> Deberá considerarse que el número de participantes debe permitir la actividad dinámica constante.

### Sugerencias para la realización de los ejercicios:

Se podrá observar la representación gráfica del ejercicio y utilizar las figuras presentadas. Otra opción consiste en escuchar y repetir cada fórmula rítmica; posteriormente, bastará una sola vez para que de manera marcada, fluida y constante, el participante (o participantes) ejecute(n) su propia improvisación utilizando las figuras propuestas. Al final, será conveniente prescindir de la representación gráfica y expresar la idea musical con base en el desarrollo de la creación libre y espontánea, pero plenamente consciente.

Al trabajar los ejercicios escritos se sugiere que las plicas hacia arriba:



se ejecuten, de ser posible, con percusiones corporales en niveles

superiores (chasquidos, palmadas), las plicas hacia abajo:  con percusiones corporales en niveles inferiores (muslos, rodillas), considerando siempre las posibilidades y características de los participantes. Se podrá utilizar otro tipo de recursos sonoros (sonidos vocales, pies, etc.). Después de utilizar percusiones corporales se utilizarán instrumentos de percusión preferentemente membranófonos (pandero, tambor, etc.) e idiófonos sin afinación (triángulo, platillo, campana, crótalo, etc.)<sup>51</sup>

En el caso de figuras breves como corcheas y semicorcheas (octavos y dieciseisavos) o combinaciones de éstos, se pueden alternar, por ejemplo, las manos en los muslos. De la misma manera se utilizarán posteriormente instrumentos de percusión.

Se sugiere que los silencios sean indicados con las palmas de las manos hacia el frente o algún otro movimiento convencional. Se recomienda no utilizar sílaba rítmica (“ssh”), el silencio es ausencia total de sonido por muy breve que

<sup>51</sup> CABALLERO, Cristian. Introducción a la música. México. Edamex ,1999. P.60-64.





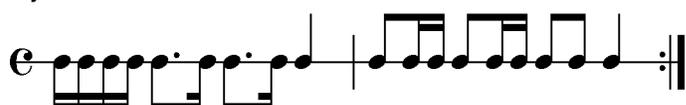
Ejercicio 12. Obsérvese la ejecución correcta del contratiempo



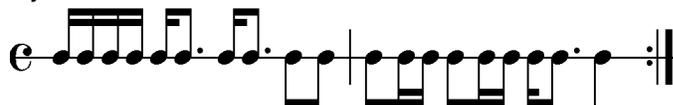
Ejercicio 13.



Ejercicio 14.



Ejercicio 15.



Ejercicio 16.



Ejercicio 17



Ejercicio 18.



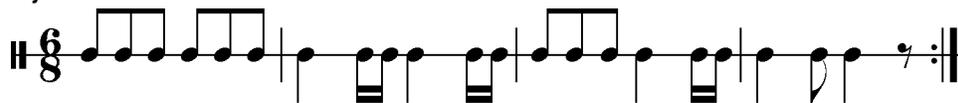
## **IMPROVISACIÓN RÍTMICA**

### **TERCERA SERIE.**

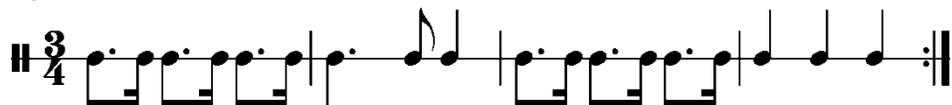
Esta serie contempla las figuras y fórmulas rítmicas similares a las propuestas en las secciones anteriores. Se pretende lograr la misma fluidez en los compases



Ejercicio 22.



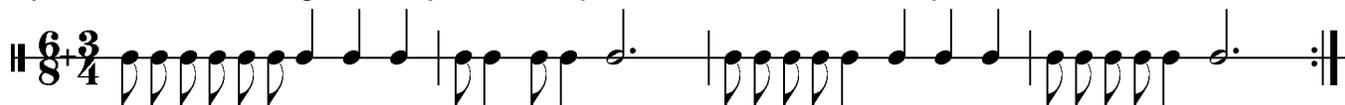
Ejercicio 23.



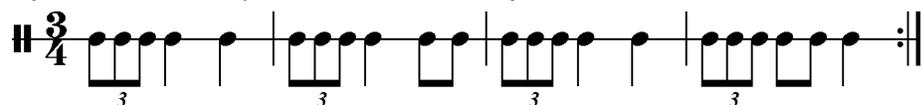
Ejercicio 24.



Ejercicio 25. En el siguiente ejercicio se presenta el ritmo de sesquiáltera:



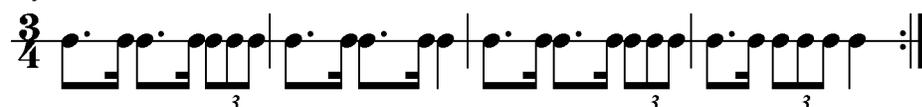
Ejercicio 26. Se presentan tresillos y corcheas.



Ejercicio 27.



Ejercicio 28.



Ejercicio 29.





## 2.1.2 SECCIÓN 2

### IMPROVISACIÓN MELÓDICA

*Introducción a la improvisación con base en la escala pentatónica.*

**Aprendizajes esperados:**

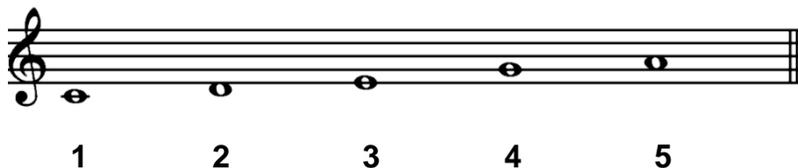
**1.- Identifica e improvisa frases melódicas a partir de la estructura de la escala pentatónica.**

Utilizando en primer lugar valores de  (blanca, negra y corcheas) en compás de 4/4, improvisar una melodía cuya estructura sea de una frase completa (4 compases) utilizando la escala pentatónica mayor y menor, cuya estructura se muestra a continuación. Posteriormente utilizar diversos valores y compases.

#### Escala pentatónica

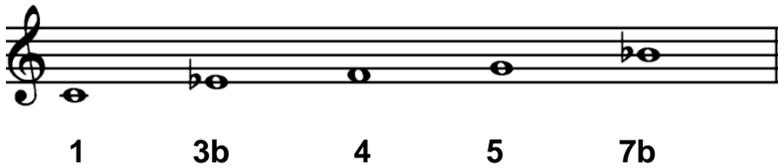
*Las escalas pentatónicas constan de cinco sonidos (del griego, penta, cinco). No existen medios tonos en este tipo de escalas. Las escalas pentatónicas son frecuentemente utilizadas en la música folclórica de diversas partes del mundo. También han sido utilizadas en la música clásica occidental, particularmente en las obras de Debussy y Ravel. (Rawlins y Bahha 2005).<sup>55</sup> Aunque cualquier escala de cinco sonidos puede considerarse teóricamente pentatónica, las formas más comunes, tomando como referencia la escala mayor de Do, son las siguientes:*

#### Escala pentatónica mayor:



<sup>55</sup> RAWLINS, Robert y BAHHA, Nor Eddine. *Jazzology*. USA. The encyclopedia of jazz theory. Hal Leonard. 2005, p.29.

### Escala pentatónica menor:



Es frecuente que al iniciar libremente la práctica de esta escala se utilicen de forma aleatoria los sonidos propios de la escala elegida; sin embargo, se deberá tener especial cuidado de que al avanzar en esta práctica se tengan muy en cuenta los aspectos referentes a la creación de melodías. La finalidad es expresar una idea musical con la mayor claridad posible considerando el contexto didáctico.

Como ejemplo, se presentan a continuación dos melodías pentatónicas propuestas por Carl Orff:<sup>56</sup>

*Tommy's fallen in the pond.*



*Tom, Tom the piper's son.*



### Sugerencias metodológicas para la introducción a la improvisación melódica utilizando la escala pentatónica:

- a) Establecer la escala que ha de servir de base para la improvisación (pentatónica mayor o menor) tocarla, entonarla e identificarla auditivamente.

<sup>56</sup> ORFF, Carl y KEETMAN, Genuild. *Orff schulwerk. Music for children. Pentatonic.* London, England. Schott & Co. L.T.D ed. 4865. Vol.1, p.11 y 14.

- b) Las siguientes melodías son ejemplos ilustrativos de melodías pentatónicas en escala mayor. Se sugiere ejecutar uno o dos compases y continuar la improvisación en forma libre.

Ejemplos:



- c) También se recomienda que a partir de los modelos expuestos a continuación, se pueden crear melodías de una frase (cuatro compases) utilizando figuras rítmicas simples, por ejemplo,  propuestas en la sección de ejercicios rítmicos, en forma completamente libre. Posteriormente habrán de utilizarse fórmulas rítmicas más complejas.
- d) Realizar las improvisaciones en distintas alturas.

### Ejemplos en escala pentatónica mayor:

*Melodía pentatónica mayor 1 (en Do)*

*Martín Ortiz*



*Melodía pentatónica mayor 2 (en mi)*

*Martín Ortiz*



*Melodía pentatónica mayor 3 (en Re)*

*Martín Ortiz*



En la educación musical de nivel básico es más frecuente el uso de la escala pentatónica mayor, sin embargo, es conveniente considerar la escala pentatónica menor como parte del entrenamiento auditivo así como del ejercicio creativo.

A continuación se presentan tres ejemplos en escala pentatónica menor. Las sugerencias son las mismas, sólo que es conveniente agregar nuevos compases y diversas figuras rítmicas. Se incluye una melodía en compás de 6/8.

### Ejemplos en escala pentatónica menor:

*Melodía pentatónica menor 1 (en Do)*

Martín

Ortiz



*Melodía pentatónica menor 2 (en Mi)*

Martín Ortiz



*Melodía pentatónica menor (en Re)*

Martín Ortiz



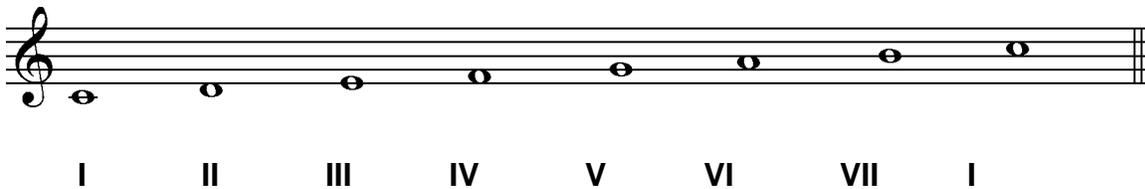
### ***Introducción a la improvisación con base en la escala mayor diatónica.***

#### ***Aprendizajes esperados:***

#### ***1.- Identifica e improvisa frases melódicas a partir de la estructura de la escala mayor diatónica.***

La utilización de la escala mayor es una de las formas más utilizadas y versátiles en el ámbito de la improvisación con fines didácticos y representa también una de las formas más accesibles para iniciar el desarrollo de esta práctica.

Estructura de la escala mayor diatónica:



Recuérdese siempre que para los fines que pretende este trabajo, una melodía representa una idea musical coherente y clara en la cual se pueda apreciar un punto de origen y de reposo así como la continuidad de la idea musical expresada. El discurso melódico de tipo didáctico que aborda de manera cotidiana el educador musical debe partir de estos principios.

#### **Sugerencias metodológicas:**

- a) Analizar y cantar o tocar melodías didácticas de nivel preescolar, primaria o secundaria, tanto vocales como instrumentales. Frecuentemente son melodías accesibles y fáciles de entonar y memorizar. Observar atentamente la tonalidad, así como el registro y sonidos que de acuerdo a la escala y tonalidad referida, han sido utilizados.

Identificar perfectamente los acordes (armonía) que sirven de acompañamiento a las melodías analizadas. En esta labor de análisis habrá de tenerse en

consideración la relación directa que existe entre armonía y melodía, sobre todo si dicha melodía tiene un acompañamiento armónico directamente relacionado con alguna cadencia.

Ejemplo. En la siguiente melodía se observa claramente el modelo de cadencia utilizado: I - V- I. Acordes: Sol (G) y Re (D), que corresponde a una *cadencia simple perfecta*.<sup>57</sup>

Con mi martillo Frances Wolf

G                      D                      G                                      D                      G

I                                      V                                      I    V                                      I

En el ejemplo anterior se puede apreciar que sólo se utilizan tres sonidos, lo cual resulta muy ilustrativo para poder percatarnos de que en el proceso de creación e improvisación de melodías es conveniente ir de lo elemental (utilizar pocos sonidos) a lo complejo (emplear cada vez mayor número sonidos).

- a) Establecer la escala que se ha de utilizar, respetando la tonalidad a la que pertenece e identificando los acordes (triadas) que se derivan de cada grado de dicha escala.

Ejemplo. Obsérvese la escala de Fa mayor y los acordes correspondientes que se derivan de cada grado. Como parte del entrenamiento auditivo, resulta trascendente reconocer la sonoridad de los mismos:

<sup>57</sup> PLA, LLacer. Guía analítica de formas musicales. Madrid, España. Real musical, 2001, p. 19.

I      II      III      IV      V      VI      VII      I

- a) Comenzar con la creación e improvisación de melodías que tengan grados conjuntos y distancias cortas entre intervalos. Considerar desde este momento y en la medida de lo posible, realizar la improvisación bajo el contexto de enlaces armónicos a partir de la cadencia auténtica (I-V-I), y posteriormente utilizar las cadencias plagal (I-IV-I) y compuesta (I-IV-V-I)<sup>58</sup>
- b) Improvisar en diversos tonos y alturas. No descuidar el aspecto rítmico en cuanto a la uniformidad y regularidad del pulso y el acento, por lo que es importante iniciar con figuras o fórmulas rítmicas sencillas y posteriormente avanzar a modelos más complejos.

Se presentan a continuación tres ejemplos de melodías hechas en escala diatónica mayor. Es importante que en este punto se utilicen variados compases y valores rítmicos. Si se estima conveniente, se podrán recordar los esquemas rítmicos revisados en la primera sección referida a la improvisación rítmica, tomarlos como base o propuesta y a esas figuras rítmicas asignarles un sentido melódico.

---

<sup>58</sup> Ídem.

## Melodía en escala mayor 1

Martín Ortiz

♩ = 75

G D7 G D7 G D7 G D7



## Melodía en escala mayor 2

Martín Ortiz

♩ = 120

E<sup>b</sup> B<sup>b</sup> E<sup>b</sup> B<sup>b</sup> E<sup>b</sup> B<sup>b</sup> E<sup>b</sup> B<sup>b</sup>

E<sup>b</sup> B<sup>b</sup> E<sup>b</sup> B<sup>b</sup> E<sup>b</sup> B<sup>b</sup> B<sup>b</sup> E<sup>b</sup>



## Melodía en escala mayor 3

Martín Ortiz

♩ = 110

E B7 E B7 E B7 E B7 E B7

E B7 E E B7 E B7 E



### ***Introducción a la improvisación con base en la escala menor armónica.***

#### ***Aprendizajes esperados:***

#### ***1.- Identifica e improvisa frases melódicas a partir de la estructura de la escala menor armónica.***

Las sugerencias para comenzar el trabajo de creación e improvisación son las mismas que las señaladas en el punto anterior, referidas ahora al modelo de la escala menor armónica.

Obsérvese, por ejemplo, la estructura de la escala de Re menor armónica. Al igual que el punto anterior, es necesario escuchar e identificar la sonoridad de las triadas que corresponden a cada uno de los grados de la escala.

Escala de Re menor *armónica*.<sup>59</sup>

The image shows two musical staves. The first staff displays the D minor harmonic scale in treble clef with a key signature of one flat (Bb). The notes are D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, and D5. The second staff shows the corresponding triads for each degree, labeled with Roman numerals I through VII, and then I again for the octave. The triads are: I (D-F-A), II (E-G-Bb), III (F-A-C), IV (G-B-D), V (A-C-E), VI (Bb-D-F), VII (Bb-F-A), and I (D-F-A).

El modo menor representa un tópico especial dentro del ámbito de la armonía, por lo que será abordado en forma muy general.

En el esquema anterior sólo se han incluido algunas de las triadas que se desprenden de este modelo de escala,<sup>60</sup> las cuales se encuentran con más frecuencia en la música con fines didácticos.

<sup>59</sup> Recuérdese que en esta escala, el ascenso y descenso es el mismo.

<sup>60</sup> SCHOENBERG, Arnold. Funciones estructurales de la armonía. Barcelona, España Ed. Idea música. 1999. P.32. *La inclusión de las notas alteradas en el modo menor produce trece triadas diferentes, mientras que en el modo mayor sólo hay siete.*

Tradicionalmente se distinguen dos tipos de escala en el modo menor llamados **armónico y melódico**, cuya estructura en forma ascendente y/o descendente determina la armonía y las reglas que de cada una de ellas se deriva.<sup>61</sup>

De acuerdo con la finalidad de este trabajo, es de vital importancia percatarse desde el inicio en el trabajo encaminado a la improvisación, de la estrecha relación que, en el contexto tonal, existe entre la armonía y la melodía, por lo que se recuerda que es conveniente comenzar a improvisar melodías utilizando un enlace sencillo de dos acordes, por ejemplo una cadencia simple auténtica (I-V-I), y se sugiere comenzar por la creación de melodías utilizando únicamente las notas que forman dichos acordes. Este aspecto será abordado nuevamente en la sección tres correspondiente a la improvisación armónica.

Los ejemplos siguientes, al igual que todos los que están contenidos en esta sección, están diseñados para que puedan ser tocados tal y como están escritos y posteriormente, utilizar la armonía correspondiente como secuencia armónica para realizar improvisaciones. Se puede seguir la línea melódica propuesta, realizando al principio variaciones sobre ese tema, y más adelante improvisar los propios. O bien, como ya ha sido sugerido, tomar uno o dos compases al inicio y continuar en forma libre.

Esta sección se ha incluido porque es necesario ejercitar la audición en este modelo de escala así como las posibilidades que ofrece en relación a la creación de melodías; sin embargo, cabe mencionar que en la música de carácter didáctico el empleo de esta escala es poco común, entre otras razones porque resultaría difícil, por ejemplo, lograr la entonación precisa de los intervalos que se encuentran entre el VI y el VII grado; por lo tanto, la música vocal de orientación académica compuesta de manera estricta en este contexto armónico es

---

<sup>61</sup> *Ídem: Las formas ascendente y descendente (de las notas sexta y séptima) no deben mezclarse, sino tomarse separadamente para evitar falsas relaciones.*

prácticamente inexistente, lo cual no significa que no sea explorada en otros géneros de expresión musical.

Dentro de la música popular, por ejemplo, es más frecuente encontrar ciertas progresiones armónicas (enlaces de acordes) en modo menor donde la improvisación de melodías ofrezca la posibilidad de utilizar el modo menor armónico. Por otra parte, en lo que a música vocal se refiere, es pertinente recordar lo que señala Schoenberg: *Los intervalos aumentados y disminuidos son considerados tradicionalmente como no melódicos*,<sup>62</sup> y el modo menor armónico ofrece justamente una particularidad en este sentido como lo es un intervalo aumentado entre el VI y el VII grado, por lo que su tratamiento en cuanto a la improvisación estrictamente vocal debe ser muy cuidadoso, sin embargo, en el terreno de la improvisación instrumental las posibilidades son muy amplias y las limitaciones prácticamente no existen.

Se presentan a continuación 3 ejemplos de melodías en modo menor armónico. Se ha procurado mantener la estructura de la escala en relación al VI y el VII grado con la finalidad de percibir auditivamente la sonoridad de dicha escala.

*Melodía en modo menor armónico 1 (Re menor)*

Martín Ortiz

♩ = 85

Chords: Dm A7 Dm A7 Dm Gm A7 A7 Dm

1. 2.

<sup>62</sup> *Ídem.*

Melodía en modo menor armónico 2 (Do menor)

Martín Ortiz

*vivo* Cm G7

Cm G7 Cm

G7 Cm

Melodía en modo menor armónico 3 (Sol menor)

Martín Ortiz

$\text{♩} = 100$  Gm D7 Gm Cm

Gm D7 Gm Cm

Gm D7 Gm

El trabajo de improvisación con la escala menor armónica también representa un esfuerzo muy valioso para el desarrollo de las capacidades auditivas, justamente por la sonoridad que se desprende de manera muy particular entre el VI y VII grado, por lo que es necesario trabajar esta sonoridad a fin de familiarizarse con ella.

El modo menor ofrece numerosas y ricas posibilidades en su aplicación ya que *para los compositores el modo menor nunca se ha convertido en un problema. Su menor estabilidad y claridad tiene más de desafío que de impedimento.*<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> DE LA MOTTE, Diether. Armonía. Barcelona, España .Ed. Idea Música, 1998. p.67.

### ***Introducción a la improvisación con base en la escala menor melódica.***

#### ***Aprendizajes esperados:***

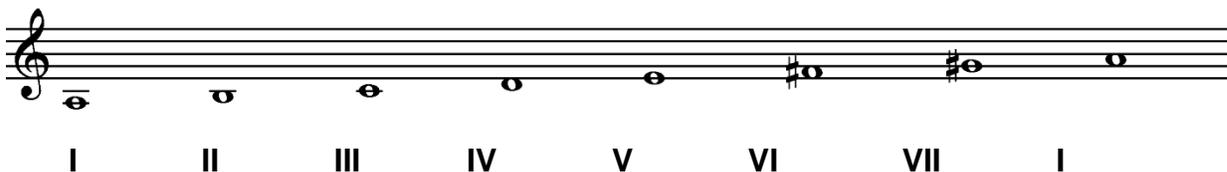
#### ***1.- Identifica e improvisa frases melódicas a partir de la estructura de la escala menor melódica.***

Es necesario comenzar esta sección recordando la estructura de la escala menor melódica y lo referente al sentido ascendente y descendente de dicha escala y sus implicaciones armónicas, ya que es en este punto donde radica la diferencia con la escala *menor armónica*.

Es frecuente que en el ámbito de la música con fines didácticos se haga uso con mayor insistencia del modo menor melódico. Por ejemplo, en el programa vigente de educación secundaria correspondiente al segundo grado, bloque dos, se incluye como uno de los propósitos de aprendizaje (aprendizajes esperados): *canta melodías en modo menor* (SEP Programas 2011. Artes)<sup>64</sup> y aunque no se especifica con claridad en dicho programa a qué tipo de escala menor (armónica o melódica) se refiere esta actividad, puede presumirse que se trata del modo melódico.

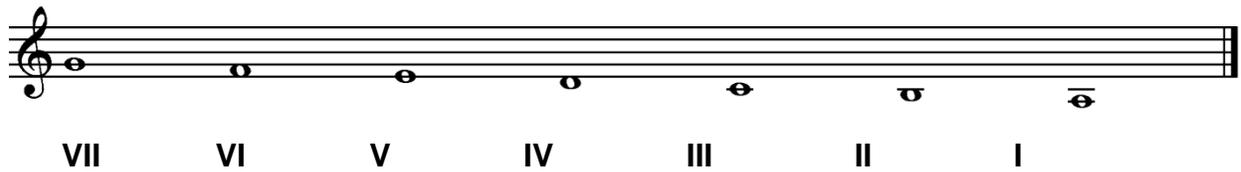
Como ejemplo se expone la siguiente escala menor melódica; obsérvese la estructura ascendente y descendente. Las alteraciones características en el VI y VII grado al ascender y la desaparición de dichas alteraciones al descender.

*La menor melódica: forma ascendente.*



<sup>64</sup> *Op.cit.p.64.*

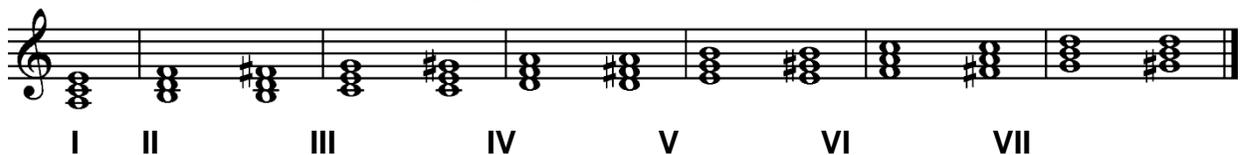
*La menor melódica: forma descendente.*



Con base en lo mencionado anteriormente en relación al modo menor y sus particularidades desde el punto de vista armónico, se presentan las tríadas que se desprenden de dicha escala. Se han incluido los acordes correspondientes al modo menor *melódico* -que es el que nos ocupa- así como las posibilidades en el modo menor *armónico* abordado en el apartado anterior.

Los recursos expresivos que se tienen al momento de hacer uso de dichos acordes son muy amplios; sin embargo habrán de tomarse en cuenta las precauciones necesarias a fin de no provocar falsas relaciones que redunden en disonancias que, lejos de cumplir su objetivo didáctico, sean causa de una falta de unidad y coherencia expresiva al momento de improvisar melodías con estos fines.

*Tríadas de la menor (Schoenberg).<sup>65</sup>*



Un ejemplo de canción mexicana en modo menor melódico. Nótese el tratamiento del VI y VII grado:

<sup>65</sup> *Op.cit.* p.32

**La llorona**<sup>66</sup>  
(Tradicional istmeña)

A m                      D m                      A m                      E7

Sa-lías del tem-ploun dí - a llo - ro-na cuan - doal pa-sar yo te vi - i her -

A m                      G                      F                      E7                      1.                      2.

moso hui - pil - lle - va-bas llo - ro-na que la vir-ge n te cre - í her

*Ay de mí, Llorona, Llorona,  
Llorona de ayer y hoy,  
Ayer maravilla fui, Llorona,  
Y ahora ni sombra soy.*

*Todos me dicen el negro, Llorona,  
Negro pero cariñoso,  
Yo soy como el chile verde, Llorona,  
Picante pero sabroso.*

*Dicen que no tengo duelo, Llorona,  
Porque no me ven llorar  
Hay muertos que no hacen ruido llorona  
Y es más grande su penar.*

*Ay de mí, Llorona, Llorona,  
Llorona llévame al río,  
Tápame con tu rebozo, Llorona,  
Porque me muero de frío.*

*Ay de mí, llorona, Llorona  
llorona de azul celeste  
Y aunque la vida me cueste Llorona  
No dejaré de quererte.*

Como ya se ha señalado anteriormente, es conveniente realizar un breve análisis de melodías didácticas que se encuentren escritas en modo menor y observar el tratamiento de las líneas melódicas y la armonía correspondiente. Se sugiere revisar canciones folclóricas mexicanas o de otros géneros, siempre y cuando sean susceptibles de ser utilizadas en el ámbito educativo ya sea para la práctica instrumental o vocal.

<sup>66</sup> Por ser una canción de autor desconocido, los versos de esta canción son muy variados ya que se han incorporado de acuerdo al gusto y creatividad del intérprete.

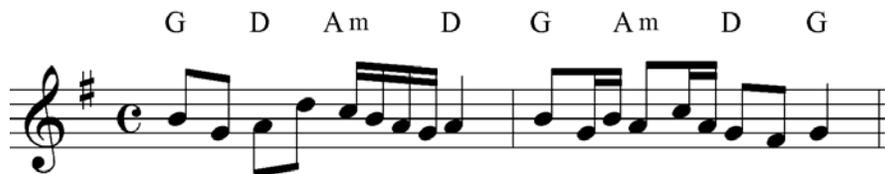
### Sugerencias metodológicas:

- a) Proponer breves secuencias rítmicas. Posteriormente, a estas mismas secuencias, asignarles sonidos melódicos. Si se estima conveniente, se podría utilizar el esquema de *pregunta-respuesta*.

Ejemplo. Secuencia rítmica:



Misma secuencia rítmica con melodía y acordes:



- b) iniciar con uno o dos compases de una melodía que ya se encuentra escrita y continuar la improvisación en forma libre.

Ejemplo. Melodía escrita:

Martín Ortiz

Tocar el comienzo y continuar la improvisación:

Am E Am

a) Finalmente, en un fragmento musical dado, abandonar paulatinamente la ejecución exacta de la misma y realizar improvisaciones libres en la sección melódica, respetando la secuencia armónica:

Am E Am

Estas sugerencias constituyen una propuesta inicial de trabajo, la cual puede ser modificada de la manera que se estime conveniente con la finalidad de obtener cada vez mejores resultados.

Ejecutar lentamente y con seguridad el siguiente fragmento musical (menor melódico):

## Ejemplo. No.1

Martín Ortiz

Dm                    A                    Dm                    B $\flat$                     F                    A                    Dm

i                    V6/4                    i6/3                    VI6/4                    IV                    V6/4                    i

Considerar las siguientes sugerencias:

- a) Improvisar en los compases libres. Mantener la regularidad en mano izquierda.

Dm                    A                    Dm                    B $\flat$                     F                    A                    Dm

i                    V6/4                    i6/3                    VI6/4                    IV                    V6/4                    i

- b) Improvisar siguiendo únicamente la secuencia armónica:

Dm                    A                    Dm                    B $\flat$                     F                    A                    Dm

i                    V6/4                    i6/3                    VI6/4                    IV                    V6/4                    i

a) Cambiar La forma de acompañamiento:

Dm                    A                    Dm                    B $\flat$                     F                    A                    Dm

i                    V6/4                    i6/3                    VI6/4                    IV                    V6/4                    i

b) Otra propuesta con cambio en el acompañamiento (bajo de Alberti):<sup>67</sup>

Dm                    A                    Dm                    B $\flat$                     F                    A                    Dm

i                    V6/4                    i6/3                    VI6/4                    IV                    V6/4                    i

<sup>67</sup> SOBRINO Op.cit. p.26: *acompañamiento pianístico constituido por la sucesión o alternancia de los sonidos integrantes de un acorde en grupos de tres o cuatro, empezando por el más grave. Se llama así por su autor, Domenico Alberti (1710-1740), compositor, clavecinista y cantante veneciano.*

## Ejercicio No. 2

Martín Ortiz

The musical score for 'Ejercicio No. 2' is presented in two systems. The first system contains four measures with the following chord sequence: I, IV, I, V. The second system contains five measures with the following chord sequence: I, VI, I, V, I. The melody is written in the treble clef and the accompaniment in the bass clef.

El ejercicio anterior es susceptible de ser modificado de acuerdo a las sugerencias del ejercicio 1 ó bien; con implementos que se consideren convenientes siempre y cuando se conserven la forma del fragmento musical planteado así como la secuencia armónica propuesta. También puede recurrirse al empleo de la cadencia simple perfecta a fin de comenzar de una forma más fácil la improvisación en esta modalidad, cuidando en todo momento el empleo correcto del VI y VII grado. No olvidar el transporte a otras tonalidades.

### ***Introducción a la improvisación con base en las escalas modales.***

#### ***Aprendizajes esperados:***

#### ***1.- Identifica e improvisa frases melódicas a partir de la estructura e identificación de las escalas modales.***

Dentro de la extensa literatura musical enfocada a la improvisación, y específicamente al jazz, el tratamiento de las escalas modales representa un amplio capítulo, además de fundamental e insustituible, y cada autor y/o método tiene su forma particular de abordar dicho tema.

En el ámbito de la educación musical la utilización de este tipo de escalas dentro de la música con fines didácticos es relativamente reciente, teniendo como uno de los principales representantes a Carl Orff.

Se exponen a continuación las escalas de acuerdo a la forma comúnmente conocida.<sup>68</sup> Las escalas modales tienen una estructura específica, la cual es relativamente sencilla de comprender.

#### **Modos de la escala mayor:(Rawlins y Bahha 2005))<sup>69</sup>**

Si se toma como referencia cualquier escala en modo mayor y se construye a su vez una escala sobre cada uno de los grados de la escala elegida, se tendrá por resultado un *modo*. Un modo contiene las mismas siete notas de la escala mayor de la cual se ha originado, es decir, las notas son equivalentes a las de una escala mayor, pero la nota sobre la cual comienza dicha escala ha cambiado. Las melodías consideran a esta nota como el equivalente a un centro tonal y alrededor de este centro se desenvuelven las demás.

---

<sup>68</sup> Los modos eclesiásticos difieren de los auténticos modos griegos. Véase: TURINA, Joaquín. Tratado de Composición musical. Madrid, España. Ed. Unión musical española. 1977. V.1, p.91-95

<sup>69</sup> *Op.cit.* p.22-23.

Una pieza musical escrita en un *modo*, conserva en su armadura las mismas características de una tonalidad mayor o menor, pero en el transcurso de la misma habrán de utilizarse las alteraciones correspondientes para reafirmar el modo que se desea enfatizar.

La siguiente tabla, adaptada por John Mehegan<sup>70</sup>, muestra cada *modo* en la tonalidad de Do:

Acorde	Desplazamiento	Nombre del Modo	Carácter
I	C-C	Jónico	Mayor
li	D-D	Dórico	Menor
lii	E-E	Frigio	Menor
IV	F-F	Lidio	Mayor
V	G-G	Mixolidio	Dominante
Vi	A-A	Eólico	Menor
Vii	B-B	Locrio	Menor (b5)

Las escalas anteriormente descritas son las siguientes:

1º. Modo. Jónico (Do mayor):



2º. Modo. Dórico:



<sup>70</sup> *Ibid.* p.23

3º. Modo. Frigio:



4º. Modo. Lidio:



5º. Modo. Mixolidio:



6º. Modo Eólico. Menor natural: *Escala menor sin sensible, natural o antigua...deriva del modo eolio antiguo...difiere del modo menor armónico en que el grado VII está a distancia de un tono de la tónica, con lo que constituye una subtónica, perdiendo su característica de sensible.*<sup>71</sup>



7º. Modo. Locrio:



<sup>71</sup> JOFRÉ I FRADERA, Josep. *La práctica del lenguaje musical*. La jerarquía de los sonidos. Fundamentos, técnicas y sistemas de la música occidental. Barcelona, España. Ediciones Robinbook. 2009. P. 52-53.

Martann Mann<sup>72</sup>, propone la siguiente descripción:

Modo jónico. I – I Escala Mayor:



Modo dórico. 2 – 2. (Bemol 3 & 7)



Modo frigio 3 – 3. (Bemol 2, 3, 6 & 7)



Modo Lidio 4 – 4. (Sostenido 4)



Modo Mixolidio 5 – 5. (Bemol 7)



---

<sup>72</sup>MANN, Martan. Jazz improvisation for the classical pianist. New York, USA. Amsco Publications., 1989. P.86

Modo Eólico 6 – 6. Menor natural (Bemol 3, 6, & 7)



Modo Locrio 7 – 7 (Bemol 2, 3, 5, 6 & 7)



Como se ha señalado, la forma de introducirse a la utilización de las escalas modales en la improvisación musical es sumamente variada, sin embargo, debe recordarse que al igual que en las secciones anteriores, depende en gran medida del conocimiento y asimilación de la sonoridad propia de cada escala, así como de un análisis del contexto armónico en el que han de emplearse. De igual forma, juegan un papel fundamental la iniciativa, creatividad y *gusto musical* del improvisador, en este caso, del educador musical que pretenda improvisar e incluso, componer ejercicios melódicos o vocales con fines didácticos. Ejemplos:

### **Modo dórico.**

Obsérvense el siguiente ejemplo del compositor y pedagogo musical Carl Orff:

Sólo se expone la línea melódica principal y la armonía del glockenspiel, ya que el ejercicio completo consta de un ensamble para 6 instrumentos (Orff Schulwerk)<sup>73</sup>. Nótese la forma en que al autor establece la relación sonora entre armonía y melodía. El compás se encuentra originalmente escrito de la siguiente forma:  $\underline{2}$



<sup>73</sup> Op.cit.Vol.4 p..44-45

# Connemara Lullaby (*modo dórico*)

Carl Orff

*Gentle rocking motion*

Voices and/  
or Recorders

Soprano  
Glockenspiel

Alto  
Glockenspiel

8

8

15

15

## Modo Frigio

Otro ejemplo del mismo autor en **modo frigio**.<sup>74</sup> Compás original:  $\frac{2}{\underline{\underline{\rho}}}$ .

<sup>74</sup> *Íbid* p.77

### Melodies for singing to a xylophone

*Andante con moto*

1

Xylophone

6

Xyl.

11

Xyl.

16

Xyl.

21

Xyl.

The image shows a musical score for a xylophone. It consists of five systems of music. Each system has two staves: a vocal melody staff and a xylophone accompaniment staff. The tempo is marked 'Andante con moto'. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 4/4. The score is numbered 1, 6, 11, 16, and 21. The first system (measures 1-5) shows a vocal melody with a slur over the first four measures and a quarter rest in the fifth. The xylophone accompaniment is a steady eighth-note pattern. The second system (measures 6-10) features a vocal melody with a slur over measures 6-7 and a repeat sign with two endings (1. and 2.) starting at measure 8. The xylophone accompaniment continues with the eighth-note pattern. The third system (measures 11-15) has a vocal melody with a slur over measures 11-15. The xylophone accompaniment continues. The fourth system (measures 16-20) has a vocal melody with a slur over measures 16-20. The xylophone accompaniment continues. The fifth system (measures 21-25) has a vocal melody with a slur over measures 21-25. The xylophone accompaniment continues.

Modo Eólico <sup>75</sup>

## King Herod and the cock

The musical score is written in 4/4 time and Eolian mode. It features a vocal line with lyrics and several instrumental parts. The lyrics are: "There was a star in Da-vid's land so bright it did ap-pear in - to King He-rod's cham-ber, and bright-ly it shined there". The instrumental parts include a Descant Recorder, a Soprano Xylophone, an Alto Xylophone, and two Xylophone parts (Xyl. 1 and Xyl. 2). The score is divided into two systems, with a repeat sign at the end of the second system.

Los ejemplos anteriores representan únicamente una muestra del empleo que desde el punto de vista didáctico puede darse a las escalas modales. Cada escala posee una sonoridad y carácter propio, y cada una de ellas requiere de un proceso de búsqueda y experimentación y es indudable que representan un terreno muy vasto por explorar en el ámbito de la educación musical.

<sup>75</sup> *Íbid.* p.1

Se sugiere la revisión completa de los volúmenes de Carl Orff citados, analizar los ejemplos ahí descritos y con base en ellos, ejercitar la realización de ejercicios propios.

Es importante recordar que en las escalas modales existen ciertas notas características que dan justamente ese carácter, de acuerdo a la distribución de los intervalos que la forman, por ejemplo el VII grado. Habrán de tenerse en consideración dichos sonidos a fin de establecer con la mayor claridad posible el modo en el que se desea realizar la improvisación respectiva.

#### Ejemplo 1. Mi dórico:

*Andante* Martín Ortiz

#### Ejemplo 2. Do mixolidio:

*Adagio* Martín Ortiz

#### Ejemplo 3. Sol eólico (sol menor natural)

*Lento* ♩ = 70 Martín Ortiz

En la siguiente sección se abordará nuevamente este aspecto, a fin de detectar, de manera muy general, las relaciones entre armonía y melodía.

## 2.1.3 SECCIÓN 3

### **IMPROVISACIÓN ARMÓNICA**

*Introducción a la improvisación armónica con base en el conocimiento e identificación de la Cadencias: Auténtica simple (V I), Cadencia Plagal (I IV I), Cadencia Compuesta (IV V I), Cadencia Rota (V VI).*

**Aprendizajes esperados:**

**1.- Identifica e improvisa fragmentos musicales a partir de la utilización de las Cadencias.**

En términos generales, una cadencia puede definirse como *la concatenación de dos o más acordes que proporciona al discurso musical un efecto de reposo momentáneo o definitivo* (Sobrino 2000)<sup>76</sup>. Si bien, tradicionalmente las cadencias forman parte de las secciones finales o separaciones entre fragmentos musicales, también son frecuentemente utilizadas como referencia o base armónica para la composición y creación de canciones y melodías con una finalidad didáctica.

El empleo de las cadencias en el ámbito de la educación musical es fundamental, ya que existe una gran cantidad de canciones tanto infantiles como populares (mexicanas y de otras regiones del mundo) cuya estructura armónica tiene como base la utilización de alguna cadencia. Por otra parte, las cadencias constituyen un primer recurso fundamental para introducirse en el ámbito de la improvisación.

Existen diversos tipos de cadencias; sin embargo, para fines didácticos se hará referencia a las más comúnmente utilizadas en este ámbito; no obstante, en el transcurso de la improvisación se puedan utilizar diversos enlaces de acordes, logrando una gran variedad de efectos armónicos y, en consecuencia, melódicos

---

<sup>76</sup>Op.cit. p.70.

Estructura de las Cadencias<sup>77</sup>

Cadencia auténtica simple en modo Mayor:

F      C      F

I      V      I

Cadencia Plagal en modo Mayor:

G      C      G

I      IV      I

Cadencia Compuesta (mixta) en modo Mayor:

E<sup>b</sup>      A<sup>b</sup>      B<sup>b</sup>      E<sup>b</sup>

I      IV      V      I

Cadencia Rota en modo Mayor:

C      G      Am

I      V      vi

<sup>77</sup> Ídem.

## Cadencia o Enlace II V I <sup>78</sup>

En el ámbito del Jazz y de la música popular, es muy frecuente el uso de los enlaces de los acordes II V y resolver en el acorde de tónica, o sea, el primero.

Esta cadencia no tiene un nombre específico por lo que se le conoce de manera convencional como **cadencia o enlace II V I** (cadencia 2 5 1).

### Cadencia o enlace II V I

Em      A      D

ii      V      I

Es importante considerar la tonalidad, así como el modo (mayor o menor) a fin de obtener mayor variedad en los resultados. De igual forma, debe tenerse en cuenta que con gran frecuencia los acordes de V grado son utilizados como dominantes, es decir, con 7<sup>a</sup>. En la cadencia II V I, muy característica de la música popular y el jazz, tanto el acorde de II como el I, también suelen ser utilizados con 7<sup>a</sup> preferentemente mayor. Ejemplo:

G7

Acorde do Sol con 7<sup>a</sup>. (Dominante)

Gmaj7

Acorde de sol con 7<sup>a</sup>. Mayor

<sup>78</sup> AEBERSOLD, Jamey. A new approach to jazz improvisation. The II-V7-I progression. USA. Vol.3,1974, p.i.

### Sugerencias Metodológicas:

1.- Se recomienda utilizar únicamente las notas del acorde con valores simples de blanca, negra o corchea (mitades, cuartos y octavos), y aumentar progresivamente figuras rítmicas más complejas (véanse las propuestas de los ejercicios rítmicos de la introducción a la improvisación rítmica).

En los siguientes ejemplos, la mano izquierda realiza un acompañamiento muy elemental que consiste en tocar los acordes que constituyen la cadencia:

#### Ejemplo A.- Cadencia simple. (Fa Mayor)

F C F C F

I V I V I

Ejecutar los acordes correspondientes de la cadencia e improvisar con notas del acorde.

F C F C F

I V I V I

#### Ejemplo B.- Cadencia simple (Re menor)

Dm A Dm A Dm A Dm

i V i V i V i

Improvisar una melodía con base en la secuencia armónica anterior:

Dm            A            Dm    A            Dm    A    Dm

i            V            i            V            i            V            i

Obsérvese que en los dos ejemplos anteriores, la línea melódica está estructurada con base en notas del acorde. La cadencia utilizada en este caso es una cadencia auténtica simple; sin embargo, es importante hacer uso de todas las cadencias propuestas de manera indistinta, en modo mayor y menor e incluso improvisar sobre combinación de cadencias en un solo fragmento musical.

En el siguiente ejemplo se presenta únicamente la armonía, es decir, los acordes correspondientes a una cadencia plagal y a una cadencia auténtica, para finalizar con una cadencia compuesta.

Recuérdese que la creatividad para utilizar las notas que sólo corresponden al acorde es fundamental para dar forma al discurso melódico.

Ejemplo. Mi menor:

Em            Am    Em                    B    Em            Am            B    Em            Am            B    Em

i            iv    i                    V    i            iv            V    i            iv            V    i

2.- Variación del acompañamiento en la mano izquierda utilizando bajo de Alberti.<sup>79</sup>

Ejemplo A.- Cadencia auténtica simple (Fa Mayor)

F C F C F

I V I V I

Ejemplo B.- Cadencia auténtica simple (Re menor)

Dm A Dm A Dm A Dm

i V i V i V i

De la misma manera que en los ejemplos anteriores, se sugiere:

- elegir alguna cadencia,
- asegurar la ejecución correcta del acorde con bajo de Alberti.
- comenzar a improvisar melodías utilizando solamente notas del acorde, conservando en todo momento la regularidad del acento y el pulso.

<sup>79</sup> Véase nota 67.

Ejemplo: Cadencia compuesta con bajo de Alberti en Si bemol.

B $\flat$                   E $\flat$                   F                  B $\flat$

I                          IV                          V                          I

3.- Utilizar la inversión de acordes, así como diferentes compases.

Ejemplo: Cadencia plagal. (Si bemol mayor) en compás de 3/4

B $\flat$                   E $\flat$                   B $\flat$                   E $\flat$                   B $\flat$

I                          IV                          I                          IV                          I

E $\flat$                   B $\flat$                   E $\flat$                   B $\flat$

IV                          I                          IV                          I

4.- Utilizar el movimiento armónico de la mano izquierda con arpeggios:

Ejemplo. Cadencia compuesta en Mi mayor:

The musical score illustrates a compound cadence in E major. The treble staff features a melodic line with notes E, A, B, and E. The bass staff provides an arpeggiated accompaniment with notes E, G#, B, E, G#, B. The chord labels E, A, B, and E are positioned above the treble staff, and the Roman numerals I, IV, V, and I are positioned below the bass staff, indicating the harmonic structure of the cadence.

Las sugerencias descritas constituyen un punto de partida para la realización de improvisaciones. En el transcurso de la creación musical se debe procurar utilizar la combinación de cadencias y las diversas formas de acompañamiento, así como la variedad de recursos en la melodía, sin caer en excesos o, por el contrario, en la monotonía. La cadencia II V I es susceptible de ser utilizada también con las sugerencias señaladas.

## **LAS NOTAS DE ADORNO**

***Introducción a la improvisación armónica con base en los elementos anteriores y la utilización de notas de adorno: Nota de paso, bordadura o bordado, anticipación, retardo, apoyatura y escape o escapada.***

***Aprendizajes esperados:***

***1.- Identifica e improvisa fragmentos musicales a partir de la utilización de notas propias y extrañas a la armonía.***

En la música tonal una serie de notas o incluso una sola puede asociarse con una armonía o con un acorde real o implícito. En cualquier caso, la armonía no debe suprimir la fluidez de las líneas melódicas. Para lograr este equilibrio entre melodía y armonía, cada nota puede tener dos orígenes diferentes:

- Ser una nota constitutiva (real) cuando aparece un acorde o,
- Ser una nota extraña cuando depende melódicamente de las notas reales de un acorde

*Existe una gran variedad de notas extrañas, cada una con sus propias características.*<sup>80</sup>

En los textos tradicionales de Armonía tonal suelen tomarse ejemplos musicales de obras pertenecientes a los grandes compositores académicos, pero siguiendo las finalidades de este trabajo, se expondrán algunos ejemplos de melodías ya escritas o propuestas para ser utilizadas en el ámbito de la música didáctica.

---

<sup>80</sup> ABRAMONT, Claude y De MONTALBERT, Eugene. Teoría de la música. Una guía. México, Fondo de Cultura Económica. 2005. P.181

### A) Nota de paso.

En términos generales, la nota de paso es la que se encuentra entre dos notas reales distintas.



Nota de paso:

En los siguientes ejemplos, la nota de paso será señalada con la letra "P".<sup>81</sup>

Ejemplo 1: Canción popular, frecuentemente utilizada para ser tocada en la flauta:

**Marcha de los Santos**<sup>82</sup> *Popular U.S.A*

Oh when the saints go march-ing in Oh when the saints go  
mar - ching in how I want to be in that num - ber  
Oh when the saints go march - ing in.

El siguiente ejemplo muestra la ornamentación que las notas de paso pueden aportar a un fragmento musical. Los acordes de la mano izquierda podrían ser

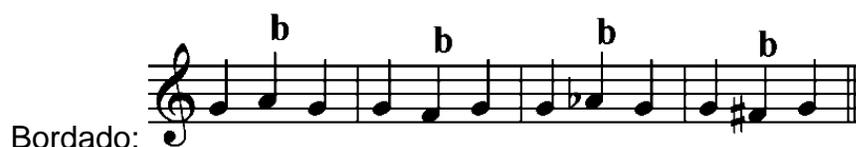
<sup>81</sup> Las letras G y D corresponden evidentemente a las armonías. En la sección siguiente se abordará la nomenclatura del cifrado en la música popular, la cual es utilizada frecuentemente en la música escolar.

<sup>82</sup> "When the Saints go marching in". Canción popular norteamericana, utilizada como canto fúnebre. Actualmente asociada al estilo del Jazz "Dixie": [http://es.wikipedia.org/wiki/When\\_the\\_Saints\\_Go\\_Marching\\_In](http://es.wikipedia.org/wiki/When_the_Saints_Go_Marching_In)



## B) La bordadura, bordado, nota o tono auxiliar.<sup>83</sup>

Es una nota de valor rítmico débil que sirve para adornar una nota inmóvil. Se consigue mediante una segunda mayor o menor desde la nota que adorna a la cual vuelve<sup>84</sup>; puede ser superior, inferior o ambas; en cuyo caso recibe el nombre de doble tono auxiliar o doble bordado y es la base de otros adornos musicales como el trino, el mordente o el gruppetto. (Abramont y De Montalbert 2005)<sup>85</sup>



En los siguientes ejemplos, la nota que borda a la nota real será indicada con la letra “b”.

Ejemplo 1. “Adiós mi chaparrita”. Canción popular mexicana.<sup>86</sup> **(Anexo 1)**

El siguiente ejercicio podrá ser utilizado de igual forma que el anterior o con los fines didácticos que se estime conveniente: marcación del pulso, acento musical o movimientos para diversos ejercicios psicomotores, de expresión corporal, etc. Obsérvese la aplicación de los bordados, ya sean superiores, inferiores y los dobles bordados. Es necesario percatarse de la utilidad que dichas notas tienen en la ornamentación de la melodía y la relación que las notas constitutivas o reales tienen con la armonía, la cual aparece con el cifrado de acordes<sup>87</sup> respectivo.

Ejemplo 2. Melodía en tiempo de vals con bordados. Do mayor **(Anexo 2)**

<sup>83</sup> Los términos suelen cambiar de acuerdo al texto consultado y debido a las diversas traducciones del francés o del inglés. Tradicionalmente se le conoce como **bordado**.

<sup>84</sup> PISTON, Walter. Armonía. Barcelona, España. Colecc. Idea música (Idea books). p.113.

<sup>85</sup> *Op. cit.* p.183

<sup>86</sup> Únicamente se ha transcrito la melodía de la voz, véase: Lozano Rodríguez Fernando y Medina Leal Jorge, comps. Música para todos. 50 canciones mexicanas. México. Trillas. 2000, p. 12-13.

<sup>87</sup> Recuérdese que este estilo de *cifrado* se refiere al utilizado en la música popular y consiste en indicar los acordes mediante letras y números.

### C) La anticipación.

La anticipación es un tipo de avance sonoro de una nota. Desde el punto de vista rítmico es como una anacrusa de la nota anticipada con la que normalmente no está ligada (Piston)<sup>88</sup>. En el momento de su aparición la nota es disonante, pero cuando se integra al acorde se convierte en nota real. De tal manera, aparece como una nota repetida (Abramont y De Montalbert).<sup>89</sup>



La anticipación:

En el ejemplo 1 se señalan también las notas de adorno. Recuérdese siempre que la finalidad es lograr la fluidez de la línea melódica, pero identificando y sobre todo interiorizando los sonidos ajenos a la armonía y que pudieran ser utilizados en la improvisación. La anticipación se indicará con la letra “A”. (la nota de paso “P” y el bordado “b”).

Ejemplo 1. Ejercicio en Sol mayor. Nótese que se incluyen otros enlaces armónicos (ii y vi grado) los cuales son acordes menores y producen una sensación diferente desde el punto de vista armónico. También se incluye el V grado con 7ª, (D7) es decir, séptima de dominante.

Se sugiere recurrir a obras especializadas de armonía a fin de revisar lo concerniente a las reglas que rigen el enlace entre los acordes, recordando que tales reglas están asociadas a la *armonía vocal* tradicional. Aunque es necesario señalar que en la música instrumental y más aún en el género de la música popular, la cual es utilizada con frecuencia en la música didáctica, muchas de estas reglas no son seguidas con estricto apego. Tampoco habrán de soslayarse los cambios y tendencias en la composición.

<sup>88</sup> *Op.cit.* p. 116.

<sup>89</sup> *Op.cit.* p.186.

*Ejercicio con notas de adorno 1 (Anticipación).*

Martín Ortiz

Chords for the first system: G, C, D7, G.

Chords for the second system: Em, Am, D7, G.

Ejemplo 2. Ejercicio en Do menor. Para efectos de análisis se ha considerado la escala menor melódica, sin embargo, también puede abordarse desde el punto de vista de la modulación.<sup>90</sup>

Nuevamente, el objetivo es identificar y percatarse del uso de la anticipación.

*Ejercicio con notas de adorno 2 (Anticipación).*

Martín Ortiz

Chords for the first system: Cm, Fm, G7, Cm, Ab, Eb, G7, Cm.

<sup>90</sup> La MODULACIÓN constituye un tema amplio y no será abordado en este trabajo. Se sugiere realizar la revisión de este tema en las obras aquí citadas, así como de otros textos especializados de Armonía.

### D) El retardo.

*Es una nota extraña mantenida sobre un tiempo fuerte o la parte fuerte de un tiempo.*

*Esto puede ocurrir en tres etapas:*

- 1.- *una nota real se mantiene en un cambio de armonía;*
- 2.- *se vuelve una disonancia y por lo tanto una nota extraña a la nueva armonía;*
- 3.- *se resuelve por grado conjunto a una nota real.*

*El retardo en ocasiones puede ir por movimiento disjunto hacia otra nota del acorde antes de alcanzar la nota real conjunta prevista. A esto se le llama resolución excepcional. (Abramont y De Montalbert)<sup>91</sup>*

Retardo: 

Resolución excepcional: 

Rítmicamente es débil con respecto a la nota que lo prepara, a causa de la ligadura. No se ataca a la vez que la armonía con la que es disonante y en esto se diferencia de la apoyatura preparada, aunque en ciertas ocasiones no es posible distinguirlas, ni tiene mayor importancia; generalmente resuelve en forma descendente, aunque no es rara la resolución ascendente si es sensible o cromática (Piston)<sup>92 93</sup>

Ejemplo 1. En la siguiente canción popular<sup>94</sup> llamada “La Múcura”<sup>95</sup> ha sido transcrita únicamente la melodía que corresponde a la voz. Se muestra el sonido

<sup>91</sup> *Op .cit.* p.184.

<sup>92</sup> *Op. cit* p. 121

<sup>93</sup> el concepto y exposición de las notas de adorno suele variar de acuerdo a cada autor. En la obra de ABRAMONT, Claude, el retardo sí se considera como apoyatura preparada. p.185.

<sup>94</sup> Del ÁLAMO, Lamberto, DOMÍNGUEZ, Silvia y GIL, Vicente. Música 2, secundaria segundo grado. México, Ediciones SM.2008. P.143

disonante del retardo. El cambio de armonía (acorde) coincide con el inicio del compás y pueden apreciarse las notas ligadas con su respectiva resolución.

Transcrita en Sol Mayor. El retardo es señalado con la letra "R"

## *La múcura*

(Toño Fuentes. Colombia)

La mú - cu-raes tá-enel sue - lo ma-má no pue - do con e - lla me

la lle-voa la ca - be-za(hay) ma-má no pue - do con e - lla La lla es que no

pue - do con e - lla ma-má no pue - do con e - lla ma-má no pue - do con e -

- lla es que no pue - do con e - lla es que no e - lla.

*Muchacha si tú no puedes  
con esa múcura de agua,  
muchacha ay llama a San Pedro  
pa'que te ayude a cargarla. (Bis)  
y es que no puedo con ella,  
mamá no puedo con ella  
mamá no puedo con ella  
y es que no puedo con ella.*

*muchacha quién te rompió  
tu mcurita de barro  
fue Pedro que me ayudó  
Hay pa'que me hiciste llamarlo (Bis)  
y es ue no puedo con ella  
mamá no puedo con ella  
mamá no puedo con ella  
Y es que no puedo con ella...*

<sup>95</sup> Múcura: jarro de barro utilizado para almacenar agua. Viene del cumanagoto (una tribu Caribe de Venezuela. Ref:  
<http://www.google.com/#q=%22la+m%C3%BAcura%22&bav=on.2,or.&fp=376ed3118912175c&hl=es>

Ejemplo 2. Ejercicio en Re mayor con ritmo de clave en la mano izquierda, el cual incluye la cadencia II V I. **(Anexo 3)**

A continuación, se propone el trabajo rítmico en la mano izquierda tomando como base el patrón rítmico de “clave”<sup>96</sup> muy utilizado en la música latina, sobre todo en el son cubano<sup>97</sup> y otras variantes derivadas de este género<sup>98</sup>. La fórmula rítmica suele representarse de diversas formas; aunque el efecto musical es el mismo, dependiendo del *tempo* y del estilo.

El ritmo de clave suele denominarse “3-2” ó “2-3”, en cuyo caso, la diferencia consiste en invertir el orden del patrón rítmico:

Ritmo de clave “3-2” en compás de 2/4:



Ritmo de clave “3-2” en compás de 2/2:



En el ejercicio propuesto se toma como base el patrón rítmico en 4/4:



Obsérvese que ha sido implementada una variante: en el último tiempo de cada grupo de dos compases, se ha repetido el acorde, con lo que se pretende enfatizar el retardo, así como de hacer más claro el ritmo, ya que se está

<sup>96</sup> *Figura rítmica sincopada y repetitiva que toca el piano en algunos estilos de música latina.* Ref: <http://www.musicopro.com/KeyboardArticle.html>.

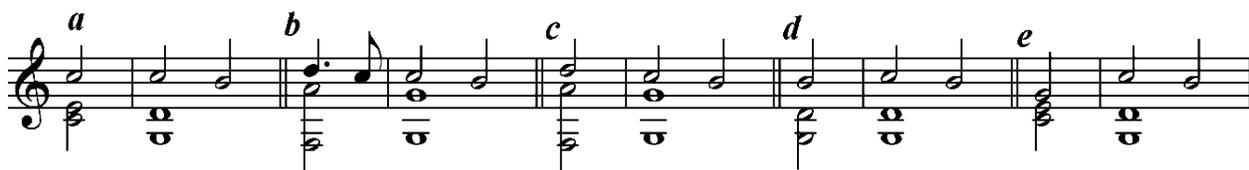
<sup>97</sup> *Clave es un patrón rítmico desarrollado en Cuba y funciona como una guía. Su nombre proviene de las claves que son instrumentos de percusión:* Ref: [http://es.wikipedia.org/wiki/Clave\\_%28ritmo%29](http://es.wikipedia.org/wiki/Clave_%28ritmo%29).

<sup>98</sup> Este es un tema de investigación abordado desde la etnomusicología, por lo que se sugiere revisar fuentes especializadas al respecto.

abordando por vez primera. Evidentemente, la propuesta queda abierta a las posibilidades que se desee experimentar.

### E) La Apoyatura.

*Todas las notas extrañas son rítmicamente débiles, con la única excepción de la apoyatura. La derivación del término (del italiano appoggiare) da una mejor idea de su carácter. El ritmo de la apoyatura seguido por su nota de resolución es siempre fuerte-débil. La apoyatura es un componente melódico más suave, menos enfático, cuando está preparada con la aparición de la misma nota antes, ya sea como factor de la armonía precedente (a) o como nota extraña (b). Otra preparación más suave de la apoyatura es por movimiento de segunda desde arriba o desde abajo (c, d). No está preparada cuando se toma por salto: (Piston)<sup>99</sup>*



*Se encuentra a distancia de segunda mayor o menor de la nota constitutiva (real) o ascendente (menos común). Cuando la apoyatura consta de la nota superior y la inferior anterior a la nota de su resolución, se llama apoyatura doble (Abramont.)<sup>100</sup> Por su parte, Athos Palma (1945) sostiene que se puede llegar a la apoyatura por cualquier salto melódico. Es superior cuando se encuentra un grado arriba del sonido real e inferior cuando se encuentra un grado debajo. La apoyatura superior respeta la distancia (tono o 1/2 tono) que le proporciona la escala.*

<sup>99</sup> *Op. cit.* 117.

<sup>100</sup> *Op.cit.* p. 185

*La apoyatura inferior prefiere el semitono; pero puede encontrarse “por excepción” a distancia de tono.*<sup>101</sup>

Ejemplo 1. Canción “Otra vez”.<sup>102</sup> La apoyatura será indicada con las letras “ap”. La armonía se indica con el cifrado correspondiente. **(Anexo 4).**

Se puede observar que hay ciertas notas que se repiten antes de la apoyatura, ya que es muy característico *el uso de la anticipación antes de una apoyatura* (Piston).<sup>103</sup>

Ejemplo 2. Ritmo de vals en Re menor. **(Anexo 5)**

#### **F) Escape o “escapada”.**

*La nota escapada y nota cercana, en sus formas más características, son interpolaciones entre un retardo y su resolución o entre una apoyatura y su resolución. Su forma esencial consta respectivamente de una segunda seguida de un salto y viceversa, con el segundo movimiento, siempre en dirección opuesta al primero. La escapada es una nota que invierte la dirección del movimiento melódico y después vuelve por salto. Por otra parte, la nota cercana parece el resultado de un movimiento demasiado amplio de modo que es necesario volver mediante una segunda a la nota de destinación.*<sup>104</sup> *Es una de las notas ornamentales más libres* (Abramont).<sup>105</sup> Algunos teóricos llaman a ambas posibilidades *escape*.

Escape: “E”

Nota Cercana: “C”

---

<sup>101</sup> PALMA, Athos. Armonía. Tratado completo. Buenos Aires, Argentina. Ricordi Americana, 1945, Vol.1, p.255-256

<sup>102</sup> Enrique Munguía Sucs. , Pianos y música, S.A. Editores México y New York. ©1925.

<sup>103</sup> *Op. cit.* p.116

<sup>104</sup> *Ibid.* p.123.

<sup>105</sup> *Op.cit.* p. 186



Ejemplo 1. Ejercicio en Sol Mayor con bajo de Alberti. El escape se indicará con la letra “E”.

Algunos acordes están cifrados de acuerdo a sus respectivas inversiones. Por otra parte, el enlace del V al IV grado está prohibido dentro de la armonía tradicional -vocal evidentemente- sin embargo, se realiza con una inversión<sup>106</sup>, lo cual ha sido paulatinamente admitido y hace menos forzado este cambio.

*Ejercicio con notas de adorno (escape).*

*Martín Ortiz*

*Moderato* G D Em G C G D

I V6/3 vi I6/4 IV I6/3 V

5 C D G Em Am D G

I6/3 V6/3 I ii ii V I

<sup>106</sup> Recuérdese que la inversión se refiere a la disposición (orden en que aparecen los sonidos) del acorde y el cifrado indica el intervalo o intervalos que se forma(n) entre los sonidos de dicho acorde.

Una vez que se ha descrito de manera general y resumida lo referente a las notas de adorno, se proponen como **sugerencias metodológicas** lo planteado en las secciones anteriores:

1. Realizar breves análisis de material musical didáctico para identificar con la mayor seguridad posible, además de la armonía, las notas de adorno vistas en esta sección.
2. Tomar como base una cadencia o posibles combinaciones de ellas. Tener claridad en cuanto a la tonalidad, con las respectivas precauciones si se aborda el modo menor, así como la escala que se deriva de la misma.<sup>107</sup>
3. Elegir fórmulas rítmicas sencillas y, a partir de ahí, crear una línea melódica, en un principio con notas del acorde, considerando siempre la continuidad y búsqueda de la expresión de una idea musical que en un inicio tenga una utilidad didáctica.
4. Utilizar notas ajenas a la armonía que sirvan para enriquecer y *adornar* la melodía o melodías creadas, procurando, sobre todo al principio, no caer en excesos.
5. Comenzar por acompañamientos simples en la mano izquierda y de acuerdo a la propia capacidad técnica, intentar movimientos más complejos.
6. Realizar la mayor cantidad de improvisaciones, tratando de incorporar la mayor cantidad de elementos vistos a lo largo de todo este capítulo. Lo importante no es memorizar conceptos, sino entenderlos para fortalecer una actitud creativa y de esta forma, ser consciente de los recursos que se pueden en el trabajo educativo.

---

<sup>107</sup> Se debe considerar que los conceptos sobre las notas de adorno esbozados en esta sección, así como las reglas que determinan su uso, se refieren a la música tonal y particularmente a la armonía vocal tradicional o *escolástica*. Tales reglas no son aplicadas rigurosamente en diversos estilos de música popular.

## Cifrado de acordes

La forma en que se cifran los acordes en la música popular tiene un tratamiento detallado, el cual es abordado también de manera particular en cada autor, sin embargo para efectos de este trabajo se expondrán en forma elemental.

Los acordes parten de dos conceptos fundamentales: *intervalo* (Sobrino)<sup>108</sup> y *tríada*<sup>109</sup>.

Un acorde, según la armonía tradicional, es la emisión simultánea de tres o más sonidos dispuestos en orden original de terceras o en disposición invertida variable (de terceras y cuartas o segundas). La Tríada, es decir, el acorde de quinta, tiene cuatro especies: mayor, menor, disminuido y aumentado. El acorde de cuatro sonidos es el de séptima que se obtiene adicionando una tercera al acorde de tríada.<sup>110</sup> No todos los acordes de séptima son considerados dentro de la música académica, sólo el que surge del V y VII grado.

Siguiendo el principio de la superposición de terceras, en la armonía popular se utilizan acordes de cinco, seis e incluso siete sonidos, los cuales por su estructura y sonoridad quedan fuera del análisis de la armonía tradicional así como de las reglas que rigen el enlace y formación de acordes; evidentemente, ellos guardan directa relación con la tonalidad y las respectivas escalas que de ella surgen.<sup>111</sup> En la sección referente a la introducción, la improvisación melódica se mostró la escala mayor y la escala menor en sus dos modalidades así como los acordes derivados de cada una.

Es oportuno recordarlas:

---

<sup>108</sup> Op.cit. p.246: *Dimensión que abarcan dos sonidos de distinta frecuencia.*

<sup>109</sup> *Ibid.* p.488: *Es el acorde de quinta, formado por tres sonidos superpuestos por terceras.*

<sup>110</sup> *Ibid.* p 18.

<sup>111</sup> Se sugiere la consulta de textos especializados en armonía popular a fin de analizar y estudiar con detenimiento las características inherentes a la formación de acordes.



A continuación se describe de manera general la forma en que se utiliza el cifrado de acordes en la música popular. Se incluyen los siguientes esquemas con algunos ejemplos de los acordes más comunes, ya que esta forma de *cifrado* es la que comúnmente se utiliza en la música escolar con fines didácticos, y ha sido la utilizada a lo largo de los ejemplos musicales de este trabajo.

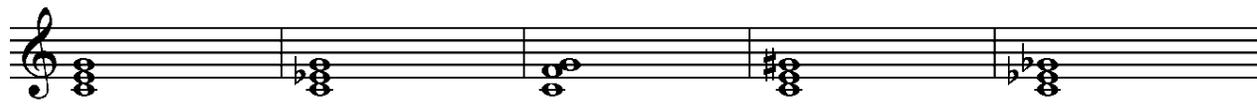
El sistema de cifrado en la música popular está ampliamente difundido, no totalmente unificado: difiere según el país, la época, el criterio de quien lo usa, etc.

*Es necesario hacer notar que aún es imperfecto y no del todo preciso y es conveniente cifrar los acordes de la manera más sencilla y clara posible.*

*Se basa en el idioma inglés porque su principal punto de difusión fue EE.UU. por eso se coloca la calificación antes del intervalo que afecta.<sup>113</sup>*

Para mayor referencia sobre acordes más complejos y la forma de identificarlos y cifrarlos se sugiere consultar: Rawlins y Baha. *Jazzology. The Encyclopedia of Jazz theory for all musicians.*<sup>114</sup> Como es sabido, el Jazz representa una referencia fundamental y necesaria para entender la evolución de la armonía popular, ya que amalgama aspectos derivados de la armonía académica y la armonía popular.

#### TRÍADAS:

C	C <sub>m</sub>	C <sub>sus</sub>	C <sup>+</sup>	C <sup>°</sup>
				
<b>Do Mayor</b>	<b>Do menor</b>	<b>Do suspendido</b>	<b>Do aumentado</b>	<b>Do disminuido</b>

<sup>113</sup> ALCHOURRON, Rodolfo. Composición y arreglos de música popular. Americana. Buenos Aires, Argentina Melos de Ricordi, 2006. p.17.

<sup>114</sup> *Op.cit.*

## ACORDES DE CUATRO SONIDOS (de 6ª y 7ª):

## A) De 6ª

C6 Cm6

Do mayor 6 Do menor 6

## B) De 7ª

C7 C7sus4 C7b5 C aug7 CM7

Do 7 Do7 sus4 Do7 con 5ª bemol Do aumentado7 Do con 7ª mayor

Cm7 Cm(M7) C°7 Cm7b5

Do menor7 Do menor con 7ª mayor Do menor disminuido 7 Do menor7/5ªb

## CAPÍTULO 3

### Taller de introducción a la improvisación musical

Este taller es la parte práctica de una propuesta metodológica cuyo eje principal está relacionado con la práctica de la improvisación musical desde un enfoque didáctico. Constituye un punto de partida para introducir al educador musical al desarrollo de la creatividad musical y que con los elementos de conocimiento adquiridos, pueda mejorar su desempeño docente al incorporarlos a su actividad cotidiana como educador musical en particular y como músico en general.

#### 3.1 DESCRIPCIÓN GENERAL:

Número de sesiones: 14	Duración: 1hra. 30 min. Cada sesión.
------------------------	--------------------------------------

No. de SESIÓN	TEMARIO Y CONTENIDOS
1	Ejecución e improvisación de diversas fórmulas rítmicas con figuras de negra, corchea y sus respectivos silencios.
2	Ejecución e improvisación de diversas fórmulas rítmicas con figuras de negra con puntillo y octavo, dieciseisavo, etc.
3	Ejecución de diversas fórmulas rítmicas con ostinatos rítmicos con percusiones corporales e instrumentos de percusión.
4	Introducción a la ejecución e improvisación melódica con base en la escala pentatónica. Audición y ejecución.
5	Improvisación de melodías de 4 y 8 compases utilizando la escala pentatónica.
6	Improvisación de melodías breves utilizando escala pentatónica, ostinatos rítmicos y acompañamiento armónico.
7	Introducción a la improvisación modal 1. (modo Dórico y Frigio).

8	Introducción a la improvisación modal 2. (Lidio y mixolodio)
9	Introducción a la improvisación modal 3. (Utilizando diversos enlaces de acordes derivados de la escala modal en cuestión).
10	Introducción a la improvisación tonal.(Modo mayor)
11	Introducción a la improvisación tonal (Modo menor)
12	Utilización de cadencias y de diversos enlaces de acordes para la creación de melodías en modo Mayor y Menor.
13	Sesión de repaso e improvisaciones individuales y colectivas.
14	Sesión de repaso e improvisaciones individuales y colectivas.
<b>RECURSOS:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aula o cubículo con un mínimo de 3 pianos o teclados para el trabajo grupal e individual.</li> <li>➤ Material fotocopiado de los ejercicios.</li> <li>➤ Instrumentos de percusión.</li> </ul>	

A lo largo de cada sesión se trabajarán actividades y/o ejercicios rítmicos, melódicos y armónicos dirigidos a introducir al educador musical en la práctica de la improvisación musical con propósitos didácticos, principalmente en el nivel de educación básica.

#### **PROPÓSITOS:**

- Proporcionar los elementos básicos para la práctica de la improvisación rítmica.
- Proporcionar los elementos básicos para la práctica de la improvisación melódica.
- Proporcionar los elementos básicos para la práctica de la improvisación armónica

Al término de este taller, los participantes serán capaces de improvisar breves fragmentos musicales, los cuales habrán de constituir principios básicos o de referencia para ser aplicados en la práctica docente musical así como en la propia ejecución musical.

#### **DIRIGIDO A:**

Estudiantes de la carrera de Educación musical interesados en la práctica de la improvisación musical cuyo instrumento básico sea el piano.

El esquema siguiente muestra de manera general el proceso seguido durante la impartición del "Taller de introducción a la improvisación musical".

### **3.2 Taller de introducción a la improvisación musical.**

<b><i>BITÁCORA DE ACTIVIDADES Y OBSERVACIONES</i></b>	
Fecha de inicio: Octubre de 2011 --- Fecha de término: Mayo de 2012	

<b>Sesión.</b>	<b>Avances y Observaciones.</b>
<b>1</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>            +Repaso mediante lluvia de ideas sobre conceptos básicos sobre el <i>ritmo</i>: acento, pulso y rítmica.            +Realización de ejercicios básicos de rítmica con percusiones corporales.</p> <p><b>OBSERVACIONES:</b>  <i>*El Taller inicia con horario de los viernes de 4 a 5:30 pm</i>  <i>*En esta sesión se exponen los objetivos y perspectivas del taller.</i>  <i>*Inician 5 integrantes.</i></p>
<b>2</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>            +Se recuerdan los elementos vistos la sesión anterior.            +Ejecución de ejercicios de rítmica (1ª y 2ªserie).            +Improvisación con percusiones corporales con base en los ejercicios ejecutados.</p>

	<p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p><i>* Al escribir algunos ejercicios en el pizarrón, 3 elementos del grupo muestran cierta fluidez en la ejecución de los ejercicios otros 2 muestran un poco de dificultad.</i></p> <p><i>*Al realizar las improvisaciones corporales, 4 elementos pueden conservar la regularidad del tempo. El resto tiene cierta dificultad.</i></p> <p><i>*Se integra un nuevo elemento. El grupo está integrado por 6 elementos.</i></p>
<b>3</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b></p> <p>+Repaso de los elementos vistos en la sesión anterior.</p> <p>+Ejecución de ejercicios de rítmica (3ª serie)</p> <p>+Improvisación rítmica utilizando instrumentos de percusión (pandero, claves, cascabeles, etc.) y percusiones corporales.</p> <p>+Se trabaja individualmente con los miembros que tienen cierta dificultad en la ejecución de las improvisaciones corporales. Se hace necesario hacer algunos ejercicios de imitación.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p><i>*Por razones de horario un integrante deja el Taller. Nuevamente son 5 integrantes.</i></p>
<b>****</b>	<p><i>La sesión se pospuso, ya que sólo asistió un integrante y sólo se recordaron algunos aspectos de rítmica vistos la sesión anterior.</i></p>
<b>4</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b></p> <p>+Se practican diversas fórmulas rítmicas propuestas por los integrantes. Se emplean percusiones corporales e instrumentos de percusión.</p> <p>+Las fórmulas rítmicas ejecutadas se toman como base para establecer ostinatos rítmicos y sobre ellos, se hacen improvisaciones con instrumentos de percusión.</p> <p>+Exposición acerca de la estructura de la escala pentatónica.</p> <p>+Audición y ejecución de diversas escalas pentatónicas.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p><i>* Por razones de horario y trabajo, un integrante deja el taller. Quedan 4 integrantes.</i></p>
<b>****</b>	<p><i>La sesión se pospone por inasistencia de los participantes.</i></p>
<b>5</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b></p> <p>+Ejecución de los ejemplos melódicos propuestos en el programa.</p> <p>+Lluvia de ideas y exposición sobre conceptos de “melodía”.</p> <p>+Improvisación de melodías de 4 compases utilizando la escala pentatónica.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p><i>* Asistieron sólo 3 integrantes</i></p>

<b>6</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>          +Repaso de los elementos vistos en la sesión anterior.          +Se improvisaron melodías con base en la escala pentatónica.          +Lluvia de ideas y exposición sobre las escalas modales          +Se recordaron improvisaciones corporales.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b>  <i>*Asistieron sólo 2 integrantes</i></p>
<b>7</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>          +Se recordaron los elementos vistos en la sesión anterior para actualizar a los elementos del grupo que no asistieron de la sesión anterior.          +Lluvia de ideas y exposición acerca de las escalas modales.          +se analizan los ejemplos propuestos en el programa.          +Siguiendo el mismo procedimiento en la creación de melodías, utilizando la escala pentatónica, se crearon melodías utilizando el modo dórico y frigio.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b>  <i>*asistieron los 4 integrantes; sin embargo un integrante deja el taller por cuestiones de trabajo. Quedan 3 integrantes.</i></p>
<b>****</b>	<p><i>*El taller se interrumpe por el fin de semestre.</i></p>
<b>****</b>	<p><i>El reinicio del Taller se retrasa ya que:          *Los integrantes tienen que reajustar sus horarios de clase y/o trabajo y será necesario cambiar el horario del taller.          *Finalmente se establece los días lunes por la noche y el tiempo de trabajo efectivo también se reduce ya que será a partir de las 8 de la noche.</i></p>
<b>8</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>          +Se retoman algunos elementos vistos desde la última sesión.          +Se realizan improvisaciones con base en las escalas modales.          +Lluvia de ideas y exposición sobre las Cadencias más comunes.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES</b>  <i>*Un integrante se une al taller. El grupo queda integrado nuevamente por 4 elementos.</i></p>
<b>9</b>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>          +Con base en la utilización de cadencias, se improvisan melodías utilizando notas constitutivas de los acordes correspondientes a la cadencia elegida para improvisar.          Se utilizan los ejemplos propuestos en el programa.          +Sólo se ha trabajado el modo mayor.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b>  <i>*El tiempo de trabajo se ha reducido ya que se nos informa que no se podrá utilizar más el espacio.          * Es necesario buscar un nuevo espacio.</i></p>
<b>****</b>	<p><i>*La sesión se suspende en lo que se dan las condiciones para ocupar un nuevo espacio de trabajo.</i></p>

<p><b>10</b></p>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>          +Se retoman los elementos vistos en la sesión anterior.          +Se analizan los ejemplos del programa y se ejecutan cadencias en modo menor, distinguiendo modo menor armónico y melódico.          +Se sigue el procedimiento anterior y comienza la creación de melodías utilizando únicamente las notas constitutivas del acorde correspondiente a la cadencia en modo menor elegida.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b>  <i>*Se tiene un nuevo espacio de trabajo y se realizan los ajustes necesarios.          *Sólo asisten 3 elementos.</i></p>
<p><b>****</b></p>	<p><i>*Se suspende la sesión por receso de semana santa.</i></p>
<p><b>11</b></p>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>          +Se retoman los elementos de las sesiones anteriores. Realización de improvisaciones con base en cadencias en modo mayor y menor.          +Lluvia de ideas y breve exposición acerca de las notas de adorno: nota de paso y apoyatura.          +Se improvisan melodías en modo mayor y menor cambiando la forma de acompañamiento de la mano izquierda.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b>  <i>*La improvisación que se ha propuesto en esta sesión ofrece cierta dificultad, Retomar este aspecto para la siguiente sesión.          * Se pide a los participantes que elijan una pieza musical de su preferencia para que realicen improvisaciones sobre la base armónica de la misma.          *Sólo asisten 3 integrantes.</i></p>
<p><b>12</b></p>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>          +Se retoman los elementos de la sesión anterior. Improvisación de melodías con base en cadencias en modo mayor y menor, primero con notas constitutivas de los acordes, después con notas ajenas a la armonía.          + Los integrantes sugieren sus piezas para improvisar.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b>  <i>*Inician la sesión 2 integrantes, uno más se incorpora más tarde.</i></p>
<p><b>****</b></p>	<p><i>*sólo asiste un integrante y se trabajan aspectos relacionados con la pieza que ha elegido.</i></p>
<p><b>13</b></p>	<p><b>ACTIVIDADES:</b>          +se retoman elementos de la sesión anterior          +Se realizan ejercicios de repaso y resolución de dudas.          +Se trabajan las piezas que han elegido para improvisar.</p>
	<p><b>OBSERVACIONES:</b>  <i>*Es necesario trabajar las improvisaciones libres, en general, aún hay ciertas dificultades para mantener la estructura armónica de la pieza para improvisar con más fluidez.</i></p>

	<i>*Asiste el grupo completo y es necesario trabajar de forma individualizada con el elemento que se ha ausentado.</i>
<b>14</b>	ACTIVIDADES: +Sesión de repaso. +Inicia la preparación del recital público. +Se repasan las piezas que han elegido para improvisar y que serán presentadas en el recital final.
<b>****</b>	+preparación para demostración práctica.
<b>****</b>	*Preparación para demostración práctica.
<b>****</b>	+Preparación para demostración práctica.
<b>****</b>	+Preparación para demostración práctica.

## CONCLUSIONES

El programa de introducción a la improvisación musical expuesto en este trabajo fue puesto en práctica con alumnos de la carrera de educación musical de la Escuela Nacional de Música a través del proyecto del “Taller de Introducción a la Improvisación musical”. En lo general, las experiencias de aprendizaje obtenidas por los participantes han sido relevantes en su formación profesional.

Ha sido posible constatar mediante las observaciones registradas a lo largo de las sesiones de trabajo, que los participantes en el Taller lograron adquirir o incrementar elementos básicos de conocimiento que les han permitido introducirse en la práctica de la improvisación musical. Como consecuencia de ello, también puede considerarse como un logro importante el hecho de haber fomentado el desarrollo de su propia creatividad como ejecutantes, lo cual abre las posibilidades de expandir sus capacidades y habilidades a través de la experimentación y búsqueda constante que contribuya a la afirmación de su autonomía como músicos.

El objetivo principal de este trabajo era que los participantes lograran acercarse a la práctica de la improvisación musical, lo cual ha sido posible a partir de los tres niveles descritos al inicio de esta investigación: Improvisación rítmica, improvisación melódica e improvisación armónica.

El primer nivel fue abordado mediante los ejercicios de rítmica propuestos en el programa. Aunque la ejecución de los ejercicios correspondientes a la primera y segunda serie no ofreció gran dificultad, en los correspondientes a la tercera serie se presentaron algunas imprecisiones en cuanto a la regularidad del tempo y/o el pulso. El trabajo más importante consistió en la proposición de fórmulas rítmicas propias, y para apoyar este aspecto rítmico, el pulso fue marcado con un instrumento de percusión tratando de lograr en los participantes una percepción más sensorial y auditiva. Se trabajó de manera más cercana con quien presentó

cierta dificultad en este tipo de ejercicios para lograr la uniformidad del grupo en cuanto al avance en este sentido.

A lo largo de todo el taller, la retroalimentación también fue importante para conseguir confianza y desinhibición.

Frecuentemente el metrónomo se utiliza como recurso para mantener el tempo; sin embargo fue posible lograr la uniformidad del ritmo prescindiendo de este dispositivo electrónico. Es necesario profundizar aún en la improvisación de fórmulas rítmicas más extensas, incluso, utilizando varios instrumentos de percusión. Las limitaciones de tiempo impidieron llegar hasta este nivel; no obstante, los avances obtenidos resultaron de gran importancia. Será necesario en una próxima experiencia abordar más insistentemente este aspecto.

La técnica básica de Dalcroze también fue utilizada, aunque de manera discreta por razones de espacio; de esta forma el trabajo enfocado al aspecto rítmico tuvo una forma de trabajo más atractiva.

La utilización de fórmulas rítmicas tomadas como ostinatos y la improvisación rítmica libre arrojó secuencias poli-rítmicas con las cuales los participantes además de escuchar una fórmula diferente, lograron una conciencia de trabajo en equipo. Se recomienda en futuras experiencias, grabar estas actividades para escucharlas en clase o sesiones de trabajo a fin de tener un punto de referencia crítico de los logros obtenidos.

El aspecto de la improvisación melódica se abordó inicialmente con la escala pentatónica tal y como se propuso. Una vez expuesta la estructura de este tipo de escala se comenzaron a improvisar líneas melódicas desde 1 hasta 4 compases. Durante las sesiones dedicadas a este tema surgieron de manera espontánea ejercicios que pudieron ser utilizados como recurso importante dentro del entrenamiento auditivo, los cuales consistieron en entonar la improvisación breve

–dos compases como máximo- que había sido ejecutada por alguno de los participantes; pese a que esta actividad no fue prevista, fue posible realizarla con fluidez. En ese momento se podía disponer de pianos suficientes, por lo que la disposición de los recursos materiales resultó determinante, aún prescindiendo de esta condición, puede presumirse que esta actividad sea susceptible de ser planificada y aplicada no sólo como parte del conocimiento y la utilización de la escala pentatónica, sino como un recurso para el entrenamiento auditivo y la entonación.

En lo referente al trabajo con las escalas modales se pudo concluir que este tema es bastante amplio. El tiempo dedicado a este taller resultó apenas suficiente para conocer y experimentar la sonoridad de estas escalas, ya que cada una tiene sus particularidades. Se vio que la improvisación con alguna escala modal podía ser referida a algún tipo de cadencia o secuencia armónica. A fin de hacer más accesible la creación de melodías, las secuencias armónicas tenían estricta relación con el modo utilizado o escala en cuestión; sin embargo, en otras ocasiones estas secuencias podían ser ubicadas en un contexto más bien tonal. Por otra parte, los participantes pudieron percatarse de que el contexto tonal no excluye el uso tanto de las escalas pentatónicas como modales y pueden utilizarse con efectividad teniendo conciencia de ello.

El empleo de las escalas mayores para crear melodías ha sido quizá el tema más rápido y accesible de abordar, ya que teniendo un referente estrictamente tonal la percepción auditiva juega un papel fundamental. El modo mayor es sin duda el más utilizado en la música con fines didácticos así como en la música comercial por lo que la familiaridad auditiva con este modo no ofreció prácticamente ninguna dificultad. Sin embargo el modo menor requirió de más atención sobre todo en la creación de melodías con base en el modo menor melódico, ya que este modo tiene propiedades sonoras específicas. Se recomienda realizar sesiones de audición de obras o pasajes de piezas musicales

en tonalidad menor con fin de familiarizarse auditivamente con este modo. Queda como tema considerar la escala de *Blues* y la escala *hexáfona*.

En lo que respecta a la utilización de notas de adorno en la creación de melodías, fue posible hablar de ellas de manea muy general y se tuvo mayor atención en las notas de paso y las apoyaturas. Dado que los participantes son de varios niveles dentro de la licenciatura los conocimientos previos aún no eran del todo uniformes para abordar con mayor detenimiento este tema, a pesar de ello, se logró tener conocimiento y vislumbrar la aplicación de este valioso recurso en la improvisación de melodías.

En el último nivel de trabajo propuesto, que es el referido a la improvisación armónica, se partió de la utilización de cadencias, que de acuerdo con el planteamiento de este programa constituye el primer y definitivo paso para la introducción a la improvisación armónica; se observó también que es pertinente dedicar especial atención a la práctica de las inversiones de los acordes; aunque en un principio, este tema no estaba contemplado de manera específica, y algunos de los participantes lo conocían, no habían utilizado con frecuencia este recurso por lo que fue necesario dedicar tiempo a este tema. Queda por desarrollar con más profundidad el trabajo con el enlace o cadencia II V I.

El hecho de improvisar melodías con las notas constitutivas de los acordes pertenecientes a una cadencia o a una secuencia armónica ha sido uno de los logros más importantes, ya que se pudieron verificar con mayor claridad los avances conseguidos. Aunque este tema aparece por separado dentro del programa, las condiciones del trabajo permitieron que se fuera abordando prácticamente de manera simultánea dentro de la improvisación melódica.

Los participantes tienen como instrumento básico el piano y una variable importante ha sido el hecho de que no todos tienen el mismo nivel de avance en la técnica del instrumento, ya que el grupo se conformó con estudiantes de nivel

propedéutico y licenciatura. El avance conseguido pudiera ser más homogéneo si se tienen participantes de un nivel de ejecución más o menos similar, lo cual permitiría una planificación de las actividades y mayor control de los avances logrados, así como de los aspectos que fuera necesario trabajar con mayor atención y donde el nivel de ejecución fuera determinante. De igual manera, el instructor tendría que valorar las condiciones mínimas del grupo en este sentido y adecuar un ritmo de trabajo que permitiera el avance más o menos homogéneo.

Un aspecto que debe rescatarse es la actitud de trabajo en equipo, es decir, una actividad de estas características abre posibilidades al trabajo colaborativo. Se sugiere el trabajo en ensambles, ya que pudo constatarse que así se fomenta la integración y retroalimentación.

Finalmente, es necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- a) La fecha de inicio y término del taller se extendió más allá de lo previsto inicialmente, ya que la participación de los integrantes fue totalmente voluntaria y fuera de sus horarios habituales de clase. También los tiempos sufrieron cierta alteración por las interrupciones de las mismas sesiones o de los periodos vacacionales o de fin de semestre.
- b) El cambio de participantes también provocó algunos contratiempos.
- c) Los ajustes de horario así como las dificultades para disponer del espacio adecuado para la realización del trabajo práctico fueron causa de cierto retraso y por momentos incidió en falta de continuidad, por lo que esta variable podría resolverse satisfactoriamente si desde un principio se cuenta con horario, espacio y condiciones de infraestructura adecuado.

Por todo lo anteriormente descrito, puede considerarse que el trabajo planeado se ha desarrollado con los recursos y condiciones disponibles y los propósitos se han conseguido de manera satisfactoria. Se prevé que un taller de estas características puede mejorar sensiblemente en los resultados si se implementa desde un contexto curricular.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- 1.-ABRAMONT, Claude y De MONTALBERT, Eugene. Teoría de la música. Una guía. México, Fondo de Cultura Económica. 2005.
- 2.-AEBERSOLD, Jamey. A new approach to jazz improvisation. The II-V7-I progression. USA. Vol.3, 1974,
- 3.-ALCHOURRON, Rodolfo. Composición y arreglos de música popular. Americana. Buenos Aires, Argentina Melos de Ricordi, 2006.
- 4.-BERGONZI, Jerry. Melodic structures. West Germany. By Advanced music, Vol.1 1992.
- 5.-CABALLERO, Cristián. Introducción a la música. México. Edamex ,1999.
- 6.-DE LA MOTTE, Diether. Armonía. Barcelona, España .Ed. Idea Música, 1998.
- 7.-Del ÁLAMO, Lamberto, DOMÍNGUEZ, Silvia y GIL, Vicente. Música 2, secundaria segundo grado. México, Ediciones SM.2008.
- 8.-Enrique Munguía Sucs. , Pianos y música, S.A. Editores México y New York. ©1925.
- 9.-ESTRADA RODRÍGUEZ, Luis A. Educación Musical básica, 1.- Entrenamiento auditivo. México. Escuela Nacional de Música. UNAM, 1989.
- 10.-GARCÍA BLANCO, Daniel y De La TORRE VILLAGRÁN, Sara Guadalupe. Teoría y práctica del solfeo. Manual 2008-2009. México. Casa de la música mexicana, S.C. Escuela de la música mexicana. 2008,
- 11.-HEMSY DE GAINZA, Violeta. Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias: 1967-1974. Buenos Aires, Argentina. Ricordi americana, 1977.
- 12.-HEMSY de GAINZA, Violeta. La improvisación musical. Buenos Aires, Argentina, Ricordi, 1983.
- 13.-HEMSY de GAINZA, VIOLETA. La iniciación musical del niño, Buenos Aires, Argentina. Ricordi americana, 1964.
- 14.-JOFRÉ I FRADERA, Josep. La práctica del lenguaje musical. La jerarquía de los sonidos. Fundamentos, técnicas y sistemas de la música occidental. Barcelona, España. Ediciones Robinbook. 2009.
- 15.-LINES, K. David (Comp.) La educación musical para el nuevo milenio. Madrid, España. Morata. S.L. 2009.
- 16.-LIZÁRRAGA CUEVAS, Pedro. El oficio docente en la música. Xalapa, Veracruz. Universidad veracruzana. Facultad de música, 1999.
- 17.-MANN, Martan. Jazz improvisation for the classical pianist. N.Y., USA, Amsco Publications. 1989.
- 18.-MARTENOT, Maurice. Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. Madrid, España. Ediciones Rialp, S. A. 1993.
- 19.-MOLINA, Emilio. La improvisación en el lenguaje musical, España, Real musical, 1994.Tomo 1.

- 20.-NETTL, Bruno y RUSSELL, Melinda (Eds.). En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical. Madrid, España. Ediciones Akal S.A. 2004.
- 21.-ORFF, Carl y KEETMAN, Genuild. Orff schulwerk. Music for children. Pentatonic. London, England. Schott & Co. L.T.D ed. 4865. Vol.1
- 22.-PALMA, Athos. Armonía. Tratado completo. Buenos Aires, Argentina. Ricordi Americana, 1945, Vol.1,
- 23.-PISTON, Walter. Armonía. Barcelona, España. Colecc. Idea música (Idea books). p.113.
- 24.-PLA, LLacer. Guía analítica de formas musicales. Madrid, España. Real musical , 2001.
- 25.-RAWLINS, Robert y BAHHA, Nor Eddine.. Jazzology. USA.The encyclopedia of jazz theory. Hal Leonard. 2005.
- SCHOENBERG, Arnold. Funciones estructurales de la armonía. Barcelona, España Ed. Idea música. 1999.
- 26.-SEP. Plan de estudios 2009. México, Educación básica. Primaria. Programa de 6º. Grado.
- 27.-SEP,Plan de estudios 2006. México, Educación básica. Secundaria. Programa de Artes-música.
- 28.- SEP. Planes de estudio 2011. México, Educación básica. Primaria. Programa de Educación artística
- 29.- SEP. Planes de estudio 2011. México, Educación básica. Secundaria.. Programa de Artes-Música.
- 30.-SOBRINO, José. Diccionario enciclopédico de terminología musical. Secretaría de Cultura de Jalisco, Guadalajara, Jalisco. México, CONACULTA 2000.
- 31.-STERN, Mario. Improvisaciones musicales infantiles. México. El Colegio de México, FONCA. 2002.
- 32.-The new Grove's dictionary of music and musicians. Edited by Stanley Sadie. USA. Macmillan Publishers Limited. T. 18,1980.
- 33.-TURINA, Joaquín. Tratado de Composición musical. V.1. Madrid, España. Ed. Unión musical española. 1977.
- 34.-WILLEMS, Edgar. El valor humano de la educación musical, México, Paidós, 1998.

#### SITIOS WEB:

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Violeta\\_Hemsey\\_de\\_Gainza](http://es.wikipedia.org/wiki/Violeta_Hemsey_de_Gainza)

<http://didacticadelamusica.files.wordpress.com>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Clave\\_%28ritmo%29](http://es.wikipedia.org/wiki/Clave_%28ritmo%29).

[es.wikipedia.org/wiki/Émile\\_Jaques-Dalcroze](http://es.wikipedia.org/wiki/Émile_Jaques-Dalcroze)

[http://www.labiografia.com/ver\\_biografia.php?id=14716](http://www.labiografia.com/ver_biografia.php?id=14716)

<https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/metodo-dalcroze>

[artene.org.mx/investigacion\\_musical.html](http://artene.org.mx/investigacion_musical.html)

MARAVILLAS, Díaz y Andrea Giráldez, ANDREA (Coords.) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. GRAO. Biblioteca de eufonía. p.44 en:

[http://books.google.com.mx/books?id=5nXXGRMkYqQC&printsec=frontcover&dq=aportaciones+teoricas+y+metodologicas+a+la+educacion+musical&hl=es&sa=X&ei=Fo\\_TT5K3JaSi2gXlJcm-Dw&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=aportaciones%20teoricas%20y%20metodologicas%20a%20la%20educacion%20musical&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=5nXXGRMkYqQC&printsec=frontcover&dq=aportaciones+teoricas+y+metodologicas+a+la+educacion+musical&hl=es&sa=X&ei=Fo_TT5K3JaSi2gXlJcm-Dw&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=aportaciones%20teoricas%20y%20metodologicas%20a%20la%20educacion%20musical&f=false)

[http://es.wikipedia.org/wiki/When\\_the\\_Saints\\_Go\\_Marching\\_In](http://es.wikipedia.org/wiki/When_the_Saints_Go_Marching_In)

<http://www.google.com/#q=%22la+m%C3%BAcura%22&bav=on.2.or.&fp=376ed3118912175c&hl=es>

<http://www.musicopro.com/KeyboardArticle.html>.

# ANEXOS

## ANEXO 1.

Ejemplo musical con notas de adorno: Bordado.

El bordado se indica con la letra "b"

### Adiós mi chaparrita

Letra y Música: Ignacio Fernández Esperón (Tata Nacho 1894-1968)

G D7 G

a - diós mi cha-pa rri - ta no llo-res por tu pan - cho que si se va del  
 ji - o te trai-go co-sas güe - nas yun be-so que tus

D7 G

6 ran - cho muy pron - to vol - ve - rá ve - rás que del Ba  
 pe - nas muy pron-tool - vi - da - - - - - rás.

11 G7 C G

los mo-ñi-tos pa' tus tren - zas y pa'-tu ma-ma ci - ta re-bo-zo de bo

16 D7 G D7 G

li - ta ye - na-huas de per - cal ¡Ay que ca - ray! \_\_\_\_\_

*No llores chula mía  
 Porque me voy tristiando  
 Y quiero irme cantando  
 Que el llanto me hace mal*

*Alegres siempre fuimos  
 Y cuando vuelva quiero  
 Recibas tu rancho  
 Sonriendo como el sol.*

*Los moñitos.....*

## ANEXO 2.

Ejemplo musical con notas de adorno: Bordado.

El bordado se indica con la letra "b"

Melodía en tiempo de vals con bordados.

(Do mayor)

*Ejercicio con notas de adorno (bordado).*

*Martín Ortiz*

The musical score consists of three systems, each with a treble and bass staff. The key signature is C major (no sharps or flats) and the time signature is 3/4. The melody in the treble staff includes decorative notes marked with a lowercase 'b'. The bass staff provides harmonic accompaniment with chords indicated by Roman numerals (I, IV, V) and chord symbols (C, F, G).

**System 1 (Measures 1-6):** Treble staff starts with a C chord. Measures 1-2 have a decorative note 'b' on the second line. Measure 3 has a G chord. Measures 4-6 have decorative notes 'b' on the second line and first space. Bass staff has chords I, V, and I.

**System 2 (Measures 7-12):** Treble staff starts with a C chord. Measures 7-8 have a decorative note 'b' on the second line. Measure 9 has an F chord. Measures 10-11 have decorative notes 'b' on the second line and first space. Measure 12 has a C chord. Bass staff has chords I, IV, I, V, and I.

**System 3 (Measures 13-16):** Treble staff starts with an F chord. Measures 13-14 have a decorative note 'b' on the second line. Measure 15 has a G chord. Measure 16 has a C chord. Bass staff has chords IV, I, V, and I.



## ANEXO 4.

Ejemplo musical con notas de adorno. Apoyatura.

La apoyatura se indica con las letras "ap".

**"Otra vez..."***letra y Música: Ignacio Fernández Esperón (Tata Nacho 1894-1968)*

Quie-ro ver o-tra vez tus o - ji-tos de no-che se - re-na quiero o - ir o-tra  
 vez tus pa - la-bras cal-man-do mi pe-na quie-ro ser o-tra vez el quein-  
 quiete la paz de tus sue-ños con la voz a-mo-ro-sa deun ca ri-ño bo-rra-cho deen-  
 sue-ños y qui - sie-ra so-bre to-do un po - qui - to dees - pe ran-za tu tehas  
 vuel-to muy es - qui-va muy da - daa la des - con - fian-za No hayra - zon dulce  
 bien de que me tra-tes co-moaun ex - tra-ño siem-pre soy el quehe si-do no me  
 pa-gues con un de-sen - ga-ño mi-ra ne-gra meha-rías mu-cho da-ño

## Anexo 5.

Melodía con notas de adorno. Apoyatura.

La apoyatura se indica con las letras "ap".

### Vals

(Re menor)

Martín Ortiz

$\text{♩} = 130$

The musical score is written in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked as  $\text{♩} = 130$ . The score is divided into three systems of five measures each. The first system (measures 1-5) features a melody with grace notes and a bass line with chords. The second system (measures 6-10) continues the melody and bass line. The third system (measures 11-15) concludes the piece with a final chord and a fermata.

Chords and figured bass notation:

- Measure 1: Dm (i)
- Measure 2: Dm (i)
- Measure 3: A (V)
- Measure 4: A (V)
- Measure 5: Dm (i)
- Measure 6: Dm (i)
- Measure 7: Dm (i)
- Measure 8: Gm (iv)
- Measure 9: Gm (iv)
- Measure 10: Dm (i)
- Measure 11: A (V)
- Measure 12: A (V)
- Measure 13: Dm (i)
- Measure 14: Dm (i)
- Measure 15: Dm (i)