

Diseño, Implementación y Evaluación de una Estrategia Didáctica basada en
Improvisación para Promover el Desarrollo de la Creatividad en Estudiantes de Música
de la Universidad del Valle-Sede Buga en el periodo 2020-2

Luis Alfredo Ardila Hernández

Tutor
Martín Nader

Trabajo Presentado para Optar por el Título de Maestría en Educación

Universidad Icesi
Facultad Escuela de Ciencia de la Educación
Cali
2021

*Agradecimientos:
A la Universidad Icesi, a mi tutor el profesor Martín Nader,
a todos los amigos, compañeros y colegas que
de una u otra forma me han acompañado, inspirado y
hecho reflexionar y crecer en cuanto a mi profesión y humanidad.
Finalmente, a mi familia, Daniela y a Mañu por tanto.*

“Inventar es escoger.”

Henri Poincaré

“Toda la vida es una resolución de problemas.”

Karl Popper

***“...tenemos que saltar constantemente desde acantilados
y desarrollar nuestras alas en el camino hacia abajo.”***

Kurt Vonnegut

***“...la dificultad reside, no en las ideas nuevas, sino en
escapar de las viejas, que se ramifican... en cada rincón
de nuestra mente.”***

John Maynard Keynes

***“Saber de antemano lo que uno está buscando
significa que solo está fotografiando
sus propias ideas preconcebidas,
lo que es muy limitante y, a menudo,
falso.”***

Dorothea Lange

***“El progreso en arte no consiste en ampliar sus límites,
sino en conocerlos mejor.”***

“Definir algo es sustituirlo por su definición.”

Gerorges Braque

***“No sigo el camino de los antiguos:
busco lo que ellos buscaron.”***

Matsuo Basho

PRESENTACIÓN

Entre los años 1998-99, durante mi tercer semestre de estudios universitarios de pregrado en música en la Universidad del Valle (la carrera se llamaba por aquel entonces *Licenciatura en Música*), y gracias a unos compañeros que recién conocía, me encontré con la improvisación. No recuerdo hasta ese momento haber sabido de dicha práctica y/o tenerla en cuenta como algo importante. Amaba The Beatles, Queen y el rock, punto, eso era lo único que me interesaba.

Mis amigos me presentaron un músico y profesor de la ciudad, Jaime Henao con quien comencé clases de armonía popular e improvisación. El tenía un bar llamado *Imágenes* al cual íbamos todos los martes en la noche al *Jam*. Allí se tocaba Jazz y se improvisaba sobre *Standards de Jazz*, piezas tradicionales del repertorio común jazzístico que a lo largo de muchos años se han recopilado en libros, uno de ellos llamado *Real Book*, tal vez el más famoso de ellos, si no, uno de los más famosos por lo menos.

Con ellos también conocí la música de uno de los músicos, pianistas e improvisadores más famosos de nuestra época, Keith Jarrett, quien, para mi asombro, improvisaba conciertos enteros con una creatividad, variedad, naturalidad y musicalidad increíbles, simplemente me enamoró, me dejaba con la boca abierta.

Por esa época me empecé a preguntar por qué en mi carrera universitaria no estudiábamos improvisación. Una de las suposiciones era que, en la llamada *música clásica*, el tipo de música que estudiábamos en la Universidad, no se improvisaba. Con el tiempo, obviamente me enteré de que esto no siempre fue así y años después, además de ver en la *Sala Beethoven* del Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali a Gabriela Montero, una gran pianista e improvisadora dentro de la tradición europea, la llamada *música clásica* (aunque ella es venezolana), también pude ver al pianista, investigador-musicólogo e improvisador Luca Chiantore en la Universidad del Valle hablando sobre Beethoven y cómo este gran ícono de la *música clásica* fue un gran improvisador.

Para mí, ver y escuchar a estos músicos simplemente era una muestra *obvia* de *creatividad*. No me pregunté mucho sobre dicha capacidad, *la creatividad*, sin embargo, era algo que me parecía obvio. Era indudable que estos grandes improvisadores del pasado y actuales son ejemplos de creatividad en la música a través de la creación espontánea aquí y ahora, la improvisación.

Y por otra parte, ver a Gabriela Montero y Luca Chiantore, era constatar que la tradición europea también se había desarrollado de forma importante sobre la práctica de la improvisación, entonces, ¿por qué la tradición musical que yo estudiaba en la

Universidad del Valle no incluía la improvisación como parte de su currículo?, y ¿por qué actualmente en la Universidad del Valle, sede Buga, de la cual soy profesor, no incluye la improvisación, no sólo como parte importante de su currículo sino que ni si quiera la incluye como una materia electiva?

Así fue como con el pasar de los años, y después de haberme graduado de la Universidad del Valle y haber estudiado Jazz e improvisación en Buenos Aires por un año y medio, mi interés por la improvisación, su práctica, aprendizaje y posibles beneficios para la actividad musical en general y la creación no ha dejado de robar mi atención. Sin embargo, hasta antes de comenzar esta investigación, jamás me habría preguntado tan detenida y seriamente por la creatividad, qué es y/o de qué se trata con certeza.

TABLA DE CONTENIDO

1. Planteamiento y pregunta de investigación
 - 1.1 Planteamiento
 - 1.2 Pregunta de investigación
2. Objetivos
 - 2.1 Objetivo general
 - 2.2 Objetivos específicos
3. Justificación
4. Marco teórico
 - 4.1 Improvisación
 - 4.2 Creatividad
 - 4.3 Improvisación y creatividad
5. Estado del arte
 - 5.1 Medir la creatividad
 - 5.2 Test de creatividad
 - 5.2.1 Test de pensamiento convergente
 - 5.2.2 Test de pensamiento divergente
 - 5.3 Test de creatividad musical
 - 5.3.1 Test de Vaughan
 - 5.3.2 Test de Webster
6. Metodología
 - 6.1 Diseño
 - 6.2 Participantes (muestreo)
 - 6.3 Instrumento de medición
7. Procedimiento e Implementación
 - 7.1 Procedimiento
 - 7.2 Implementación
8. Resultados y análisis
 - 8.1 Resultados
 - 8.2 Acuerdo inter-jueces
 - 8.3 Análisis individuales
 - 8.4 Análisis grupal
9. Conclusiones y discusión
10. Anexos

- 10.1 Resultados encuesta a participantes (cuestionario de indagación)
- 10.2 Definición improvisación Diccionario Harvard de Música
- 10.3 Definición improvisación Diccionario Enciclopédico de la Música
- 10.4 Definición creatividad Diccionario Akal de Psicología
- 10.5 Definición creatividad Diccionario Akal de Pedagogía

11. Bibliografía

1. Planteamiento y Pregunta de Investigación

La improvisación es en sí misma una práctica creativa. ¿Por qué?

Es sabido que, en el Jazz el proceso de aprender y/o practicar improvisación involucra el entender conceptos y rudimentos técnico-teóricos que siempre han de llevarse a la práctica. Es decir, entender y practicar sobre progresiones armónicas dadas y específicas, melodías y/o ideas musicales también dadas y específicas, las cuales se enmarcan en un lenguaje y/o contextos dados y específicos. Sin embargo, el objetivo no es jamás quedarse simplemente en el manejo diestro de dichos recursos.

El objetivo es siempre utilizarlos y aplicarlos con la intención de explorar, buscar y proponer la propia manera y/o forma de decirlos, ponerles el "*sello personal*", lo cual, por supuesto implica, además, transformarlos, crear la propia forma (y puede ser una "*nueva*" forma). Esto es lo que en esencia han hecho músicos como Charlie Parker, Dizzy Gillespie, Miles Davis, John Coltrane y tantos otros dentro del género del Jazz, pero también Bach, Mozart y Beethoven, por mencionar sólo a los más famosos íconos de la tradición europea, quienes también lo hacían.

Y vale la pena aclarar que tocar un *standar* de Jazz como Autumn Leaves, muchas veces no significa si quiera que la melodía se toque dos veces igual, mucho menos las improvisaciones y/o solos que sobre el tema y/o la estructura se hagan; de hecho, sería una vergüenza para un improvisador repetirse de forma idéntica, por los menos se esperarían escuchar variaciones. No hay problema con las similitudes, sin embargo, incluso las variaciones que haga sobre lo tocado inmediatamente antes o en conciertos anteriores, se espera que envuelvan algo de novedad y/o creatividad, además de evidenciar al mismo tiempo las destrezas tanto instrumentales como musicales en general.

Teniendo en cuenta lo anterior y volviendo al caso específico de mi interés, me causa una profunda preocupación que dentro de la formación musical que se ofrece en la sede Buga de la Universidad del Valle, la improvisación no tenga ni si quiera una tangencial participación dentro del plan de estudios. Es decir, pareciese que por lo menos en apariencia, el aspecto técnico-instrumental, rudimentos del lenguaje musical y la "*fidelidad*" a una tradición específica, fueran los objetivos del programa, obviando que dicha tradición y varios de sus grandes exponentes fueron, no sólo improvisadores, sino que algunos lo fueron siendo reconocidos como grandes improvisadores.

1.1 Planteamiento

***“La improvisación nunca ha sido respetada
[o ponderada] como se merece”***
Keith Jarrett

La improvisación ha sido una herramienta común y fundamental en el desarrollo de la música y los músicos a lo largo de la historia y en diferentes tipos de músicas y culturas. ¿Entonces por qué en la música académica europea se perdió en gran medida esta práctica?

Una de las posibles razones, fácil de entender desde nuestra época, puede ser el hecho de que la música europea se desarrolló a través de un sistema de notación que al tiempo que es inestimablemente útil y práctico, también es cierto que ha sido tal vez la principal (e incompleta) fuente de referencia del hecho o manifestación sonoro-musical del pasado, puesto que las notas e indicaciones en la partitura, aunque son una innegable fuente de conocimiento, jamás podrán reemplazar el hecho musical en sí, la manifestación sonora.

Es decir, el Jazz, por ejemplo, ha contado con la grabación como principal fuente de referencia para el hecho musical, permitiéndonos escuchar cómo tocaba e improvisaba Louis Armstrong, por ejemplo. No ha sido necesario, en alguna medida, que los investigadores, historiadores, músicos y musicólogos tengan que reconstruir el contexto social, cultural y personal del músico, para inferir cómo “sonaba” lo que dicho músico “escribió”. De hecho, leer algunas de las transcripciones de improvisaciones de tantos músicos de Jazz, está increíblemente lejos de lo que cualquiera puede llegar a captar de la grabación propiamente dicha, me atrevería incluso a decir que una de las pocas cosas que se facilitan con leer la partitura, es saber cuáles son las notas, lo cual está bastante lejos de cómo suenan y/o se tocan-interpretan.

Otra posible causa es que, en occidente, al tiempo que se fundaron conservatorios e instituciones especializadas en música, se desarrolló la práctica de estudiar, analizar, entender, recrear y volver a “dar vida” y admirar a los “clásicos”; esto pudo ir desplazando paulatinamente hábitos y prácticas de creación tales como la improvisación, la cual por sus características de inaprehensibilidad ha sido, en alguna medida, difícil de enmarcar en currículos y someter a sistematización y medición.

Por lo anterior, y debido también en parte a la tendencia sociocultural de la especialización de los oficios, prácticas de creación como la improvisación, se han separado bastante de prácticas como la interpretación y la composición, por ejemplo, las cuales actualmente son en sí mismas, áreas específicas de “especialización” musical en el ámbito de la llamada música “clásica” o de tradición académica europea.

Y aquí es interesante mencionar un hecho muy importante que Christopher Small resalta en cuanto a que la tendencia científica del pensamiento occidental, la cual, a pesar de haber sido obviamente de incalculable beneficio para la humanidad, también ha podido

generar una escisión e incluso desconfianza hacia los aspectos emocionales y/o menos racionales de la actividad humana. Para que dicha mentalidad científica se estableciera, el ser humano “observa”, “analiza” desde fuera, “controla y/o aísla” los elementos del “mundo exterior” para “conocerlos” y/o “utilizarlos-manejarlos” de acuerdo con sus intereses, así también los recursos y/o elementos musicales. Es interesante ver que el estudio que de las obras musicales de la tradición europea hacemos y las obras mismas, “manejan” el “material musical” con una meticulosidad rigurosa y “muy controlada”, como si de experimentos de laboratorio se tratara. (Small, 1989, p.88-94)

También es relevante tener en cuenta que, a diferencia de la tradición jazzística, aquí las “obras” son para un “instrumento específico”, es decir, cuando escuchamos la versión de Autumn Leaves de Miles Davis, lo importante es lo que escuchamos de Miles, y Autumn Leaves es sólo un marco de referencia. Cuando escuchamos las suites para Cello de Bach, lo más importante es el “marco” de referencia, la partitura, y la versión que uno u otro músico haga de ella, por más “valiosa” que pueda ser y relevante desde el punto de vista de propuesta musical, estética y creativa, valora dicha propuesta sólo en función de “la partitura” original.

Así pues, las actitudes y mentalidad que subyacen al posible hecho de que la improvisación se haya dejado de lado en la cultura europea y su música clásica, pueden obedecer a la sobrevaloración de la racionalidad, al control de y/o sobre la naturaleza, de los materiales y su transformación de acuerdo con los intereses del individuo y su cultura, un interés que obviamente a tendido hacia una noción de perfección y utilitarismo.

En este sentido, la improvisación es, por lo menos en parte, una práctica riesgosa en el sentido de no poder ser controlada milimétrica y meticulosamente por el músico, además de que sus resultados y/o producto, no puedan ser obviamente “perfectos” y, por tanto, dignos de considerarse “útiles” por una posible “poca confiabilidad” en el proceso creativo. Gracias a los planteamientos del señor Small, es posible tener una muy plausible hipótesis sobre las razones para que la cultura europea se alejara de la práctica improvisatoria en la música.

Volviendo a la Universidad del Valle sede Buga, considero necesario volver a resaltar que en la actualidad la Licenciatura en Música no incluye a la improvisación en el currículo como materia, tampoco es una materia electiva y no aparece dentro de los contenidos de la gran mayoría de materias, bien sean teóricas, de práctica instrumental, grupal o de enfoque pedagógico, mostrando la poca importancia y/o comprensión que dicha práctica tiene dentro de la institución y los posibles beneficios para el aprendizaje y desarrollo de la creatividad en su comunidad.

Esta concepción de intérprete separada de la noción de creador bien sea compositor o improvisador, era ajena a la cultura musical occidental de otras épocas y obviamente se fue instaurando lenta y paulatinamente con el pasar del tiempo. Entre el siglo XVII y XIX la situación era muy diferente. Volviendo a los famosos íconos, Bach, Mozart y Beethoven por ejemplo, tenían fama de ser grandes improvisadores y de ello tenemos,

afortunadamente, testimonios que autores como Luca Chiantore, Friedmann Otterbach o Christoph Wolff nos ofrecen.

Y con respecto al contrapunto, “en el aula de música actual, el contrapunto suele considerarse como cúspide de un plan de estudios organizado en torno al repertorio de los siglos XVIII y XIX, pero para los estudiantes de música de los siglos XV y XVI significaba algo distinto: un conjunto de prácticas, improvisadas en parte, que dependían de unas habilidades auditivas muy desarrolladas. El contrapunto no era sólo un preludio a la buena composición, sino también una práctica musical valiosa por sí misma. De hecho, en muchos contextos musicales se prefería este tipo de contrapunto espontáneo a la interpretación de una composición escrita”. (Freedman, 2018, p.41).

Y con respecto a los métodos de enseñanza, “Los vestigios de los métodos utilizados en la enseñanza de los jóvenes coristas para improvisar este tipo de música son escasos y muy dispersos, pero podemos empezar a medir la sofisticación de sus técnicas de enseñanza a través de un manual de Leonel Power (ca. 1380-1445), un caballero inglés, cantante y compositor afiliado al monasterio de Christ Church, Canterbury, de una época no muy posterior a aquella en la que Gerson publicó su reglamento sobre la educación de los mozos de Notre Dame (París). El modesto tratado de Power ofrece reglas prácticas para aquellos que quieren ser <syngers or makers or teachers> (<cantantes o hacedores o maestros>) de cómo <sight> (<improvisar contrapunto a primera vista>) o transportar mentalmente hasta tres nuevas voces de <discant> (<discanto>) a partir de la melodía de canto llano escrita. (Freedman, 2018, p.43).

Por otro lado, también en el siglo XIX existían diferentes textos de orientación pedagógica con respecto a la improvisación y su importante papel en la formación de un músico. Un ejemplo, y tal vez el más relevante, es un texto del músico Carl Czerny en el que a través de nueve capítulos trata, uno tras otro, sobre los distintos tipos de improvisación de la época. (Chiantore, 2010).

Vemos entonces que la práctica de la improvisación no fue para nada ajena al desarrollo de la música académica europea ni a la cotidianidad y cultura de los músicos y grandes maestros de dicha música. Podría citar más ejemplos claro está, sin embargo, creo que hasta acá hay suficiente ilustración para lo que quiero resaltar, el hecho de que la improvisación ha sido realmente una parte fundamental del quehacer creativo de una cultura que en algún momento se apartó de dicha práctica y dejó de lado la importancia que para los músicos y estudiantes reportaba la misma.

Como resultado de esta situación con respecto a la improvisación, en gran medida la educación musical que ofrece la Universidad del Valle sede Buga, la cual tiene como enfoque principal la música académica europea y/o clásica, no se inclina por incentivar y cultivar en el intérprete, músico y pedagogo en música, prácticas que fomenten e

impulsen la creatividad por medio de una práctica cotidiana en improvisación, la cual ha sido, históricamente hablando, fundamental para la música y los músicos.

1.2 Pregunta de Investigación

Dicho lo anterior, ¿De qué manera una estrategia didáctica basada en la improvisación promueve el desarrollo de la creatividad en la formación musical de los estudiantes de música de la Universidad del Valle sede Buga en el periodo 2020-2?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Establecer de qué manera una estrategia didáctica basada en la improvisación promueve el desarrollo de la creatividad en la formación musical de los estudiantes de música de la Universidad del Valle sede Buga en el periodo 2020-2.

2.2 Objetivos específicos

- Diseñar una estrategia didáctica basada en la improvisación para promover el desarrollo de la creatividad en la formación musical de los estudiantes de música de la Universidad del Valle sede Buga en el periodo 2020-2.
- Implementar una estrategia didáctica basada en la improvisación para promover el desarrollo de la creatividad en la formación musical de los estudiantes de música de la Universidad del Valle sede Buga en el periodo 2020-2.
- Comparar los niveles de desarrollo de la creatividad en los estudiantes de música de la Universidad del Valle sede Buga en el periodo 2020-2 antes y después de la implementación de la estrategia didáctica basada en la improvisación.
- Evaluar los cambios que se producen en los niveles de desarrollo de la creatividad en los estudiantes de música de la Universidad del Valle sede Buga en el periodo 2020-2.

3. Justificación

El hacer esta investigación puede brindarnos algún indicio acerca de si la improvisación, práctica habitual en épocas de la historia que nos dejó grandes desarrollos en la música y grandes músicos desde el punto de vista creativo, puede ser un factor relevante para tener en cuenta en la educación y formación musical de nuestros estudiantes.

Es necesario anotar que el Jazz, otro tipo de tradición y cultura musical que conozco y nos dejó grandes desarrollos musicales y creativos, también se valió (y lo sigue haciendo), de la improvisación como una de sus herramientas fundamentales. Ha sido esta tradición musical de la que más he aprendido con respecto a la improvisación (y otros tantos aspectos de la música), y de la cual he tenido la experiencia viva más cercana para poder saber lo que el improvisar, como un hábito regular, puede traer al desarrollo de un músico.

4. Marco Teórico

La improvisación, como práctica habitual, promueve el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de música y músicos que la practican. En esta hipótesis encontramos como conceptos centrales la improvisación, la creatividad y educación musical.

En este sentido es importante aclarar que para este trabajo se partirá de la música en sí misma, es decir, es fundamental como primer paso el estudio de la música, lo cual debe incluir la improvisación como práctica habitual y, de manera natural, llevar a quien la practica (en este caso los estudiantes), al desarrollo de la creatividad, la cual será o puede ser, en este caso, ejercida en el quehacer musical cotidiano de cada uno. Es decir, se tiene la posibilidad de integrarla como hábito.

La improvisación no sólo es una herramienta metodológica de la que la educación musical se pueda valer para el desarrollo de la creatividad. Lo relevante es que la improvisación ha sido, históricamente hablando, una de las herramientas y prácticas habituales y fundamentales de las tradiciones musicales de la especie humana y más concretamente de la tradición musical occidental, la cual es la que principalmente nos interesa en nuestro caso particular debido al enfoque curricular de la Universidad del Valle. Esto sin olvidar que por música occidental generalmente se entiende a la llamada *música clásica*, sin embargo, músicas populares como el Jazz, también pertenecen a nuestra tradición occidental.

Así pues, la improvisación no es sólo una herramienta de la educación musical, es un pilar fundamental de la música misma y su desarrollo, el cual obviamente es producto y/o resultado del cultivo y desarrollo de las capacidades innatas, tanto musicales como creativas, de los músicos. Bailey afirma: “La improvisación goza de una curiosa distinción: es, de todas las actividades musicales, la que más se practica y, al mismo tiempo, la que menos se reconoce y comprende” (Bailey, 2010, p.23).

Es necesario recordar que el Jazz es un género y una tradición musical que nació, creció y se desarrolló a través de la improvisación y a diferencia de la *música clásica*, mantiene dicha práctica como eje central de su expresión en nuestra cultura occidental.

La razón entonces por la que este trabajo propone partir de la música en sí misma, es porque una clase de música dada por un profesor de música, en el mejor de los casos, debe llevarse a cabo por un músico en activo que además esté capacitado en el ámbito

educativo, un profesor que tenga una experiencia musical (y de creación musical), viva, además de una capacitación en el ámbito de la educación escolarizada. Bailey afirma: “Que yo sepa, los únicos espacios donde la improvisación se enseña bien en las aulas son en aquellas clases impartidas por improvisadores en activo”. (Bailey, 2010, p.217).

4.1 Improvisación

“La música es tu experiencia, tu pensamiento, tu sabiduría. si no la vives, no saldrá de tu instrumento. Te enseñan que hay una frontera para la música, pero el arte no conoce fronteras”

Charlie Parker

En la entrevista que Alfredo Sánchez le hace a la pianista, intérprete, improvisadora y compositora Gabriela Montero, ella nos cuenta sobre la improvisación: “no creo que sea algo que se pueda aprender ni tampoco creo que exista un entrenamiento..., porque la improvisación no existe, es algo que sucede en el momento, es algo que no puede ser planificado, no puede tener vida antes de que uno lo haga espontáneamente..., es un proceso creativo que implica riesgo porque es sumamente personal e íntimo, yo muchas veces improvisando me he puesto a llorar..., la esencia de la improvisación viene desde lo que yo creo que es mi niña interior y es algo muy auténtico, muy honesto” (Montero, 2021).

Vale la pena aclarar que, según ella misma cuenta en la entrevista, a los ocho meses de nacida, tocaba melodías al piano y al año y medio ya tocaba “todas las melodías”. A los cinco años tocaba en público y a los ocho años hacía conciertos. (Montero, 2021).

Se salió de todos los estudios de armonía y/o teóricos en la Royal Academy of Piano de Londres, no tuvo que hacerlos. Para ella, plantear la música desde la perspectiva teórica “no tiene ningún sentido, es otro lenguaje”. Y más que improvisadora, se considera “compositora en real time”. (Montero, 2021).

Por otro lado, Keith Jarrett nos dice que, “debido al carácter holístico de la improvisación, exige todo a la vez en tiempo real, la corrección es imposible. Tu sistema nervioso tiene que estar alerta completamente en un grado mucho mayor que en cualquier otro tipo de música”. (Jarrett, 2005)

Y también vale la pena aclarar que tanto Jarrett como Montero han sido niños prodigio musicalmente hablando.

En consonancia con el punto de vista de Gabriela Montero sobre la improvisación y su aprendizaje, Bruno Nettle nos dice: “En ocasiones se ha afirmado que la improvisación no puede ser explicada, analizada o descrita. Y Derek Bailey (como se citó en Nettle, 2004), nos dice: “Cualquier intento de describir la improvisación es, en cierto sentido, una tergiversación, ya que la esencia del espíritu de la improvisación voluntaria se opone a la idea y los objetivos de la documentación”. (Nettle, 2004, p.20)

En este punto es saludable una aclaración sobre lo que es, lo que no es y lo que implica o involucra la práctica de la improvisación en la música.

Para comenzar utilizaré una analogía que me ha sido de mucha utilidad como profesor de solfeo y entrenamiento auditivo. Al comenzar dicho curso en el primer semestre, me gusta preguntarles a los estudiantes si alguien me puede decir, explicar y/o contar a qué sabe una mandarina (o cualquier fruta que se me pase por la mente). Generalmente lo que ocurre a continuación es que algunos me comienzan a decir sus cualidades y/o describir la experiencia por sus características. Por ejemplo, que es dulce, aunque a veces es amarga, que su cáscara es verde y a veces naranja, que por dentro tiene “cascos” y también es naranja, etc.

Lo importante de la actividad es darnos cuenta de que la improvisación, al igual que el sabor de la mandarina, es una experiencia totalmente inefable y personal, lo cual obviamente no implica que no sea susceptible de ser cognoscible y compartida tanto para un individuo como para un grupo. Por esta razón Gabriela Montero puede decirnos libremente sus opiniones a cerca de qué es la improvisación para ella y la experiencia que de ella ha tenido, y acto seguido, podemos valorar dicha experiencia y compararla a la luz de la vivencia personal, nuestra propia experiencia.

Aunque claro está que para quien no ha tenido un contacto con la improvisación, simplemente dicha experiencia no existe, por lo menos en el contexto musical; por tanto, una de las primeras cosas que se debe tener en cuenta al momento de “enseñarla”, es el hecho de que debe haber un “compartir de la experiencia”. Y en este sentido es importante recordar que los seres humanos también aprendemos por imitación y en comunidad.

Manes, por ejemplo, dice que: “si tuviera que resumir en dos palabras el órgano más complejo del universo, que es el cerebro..., yo les diría, es un órgano social” ..., y que “muchos piensan que la capacidad de vivir en grupos complejos que adquirió nuestra especie fue clave para tener este cerebro que hoy disfrutamos”. (Manes, 2019).

Y Meltzoff nos cuenta en el documental *¿Cómo fomenta la educación en la primera infancia la inteligencia de los niños?*, que: “los bebés nacen aprendiendo, su cerebro está listo para aprender, especialmente de otras personas, es un cerebro social, así lo demuestra nuestro trabajo en el campo de la imitación. Recuerdo estar sentado frente a un bebé de 42 minutos de vida que nunca había visto una lengua, le saqué la lengua y respondió sacando la lengua también”. (Meltzoff, 2021).

En este sentido, la improvisación es una actividad, una práctica que tiene como base esencial, no tanto los recursos técnicos del lenguaje musical (los cuales son un medio, una herramienta y/o vehículo necesario), como la experiencia personal y colectiva. Es decir, a través de las grabaciones de audio y audiovisuales, o de la experiencia e intercambio directo con músicos y personas vivas, nos es posible identificarnos (en caso de atracción o agrado), con la experiencia musical, no solo improvisatoria, de otros músicos. Y es en dicha experiencia donde radica, tal vez, el valor más importante (o por lo menos uno de los más importantes) de la improvisación en la música, según

innumerables testimonios tanto de músicos como de espectadores.

Podemos también recordar lo que la ciencia nos puede decir sobre las neuronas espejo.

Abraham nos cuenta: “El descubrimiento de las neuronas espejo en macacos, en regiones homólogas a regiones parietales premotoras e inferiores del cerebro humano, fue ampliamente tomado como evidencia de códigos comunes dado que su especialidad funcional estaba en el hecho de que se dispararon no sólo al ejecutar una acción, sino también al observar a otra persona realizando la misma acción” ..., La razón de la codificación común y las hipótesis de las neuronas espejo se ha extendido a formas aún más complejas de función psicológica en un contexto social, como la simulación de acción, la predicción de acción y la acción conjunta..., Los estudios indicaron no sólo que la ejecución de la acción y la observación de acciones conduce a la actividad en el sistema de neuronas espejo, sino también que simplemente imaginar la acción activa la misma red de regiones cerebrales”. (Abraham, 2018, p. 252).

¿Y entonces, de qué clase de experiencia estamos hablando?

En primer lugar, hay una identificación con lo que se escucha, la música; y muy probablemente también con quien produce lo que se escucha, el músico. Es decir, hay, además de una identificación, una empatía, admiración, reconocimiento y me atrevería a decir que también una necesidad de seguir explorando la música y al músico o músicos, necesidad que puede convertirse en irresistible.

Miles Davis, por ejemplo, nos cuenta en el documental *The Birth of Cool: La historia de Miles Davis y su música*: “La mayor sensación que tuve en la vida, con la ropa puesta, fue cuando conocía a Diz y a Bird”, refiriéndose a Dizzy Gillespie y a Charlie Parker. (Davis, 2019).

Y Sonny Rollings nos cuenta en el documental *Chasing Trane*: “Hay que tener un muy gran calibre para ser capaz de tocar a un nivel que es tan excepcional. Tienes que haber sido tocado por el supremo para poder tocar como lo hizo Miles y como lo hizo Coltrane”. (Rollings 2016).

Por otro lado, está el hecho comunicativo y social, el compartir y la interacción. ¿Compartir qué? Pues tu propio ser, tus ideas, tus “maneras de decir”. Es decir, tu individualidad dentro del grupo y/o cultura, lo cual obviamente puede trascender en varios ámbitos, desde tu cultura hasta el tiempo mismo. Recordemos que en la tradición académica europea el compositor, mas no necesariamente el intérprete, pueden tener esta posibilidad, por lo menos en la medida que la tiene un improvisador, quien es a un mismo tiempo creador en el sentido de dar vida a su propia voz, lo cual es menos probable y/o posible para un intérprete.

Y en la tradición académica europea, la interacción en un grupo no se da de la misma manera que en una agrupación de improvisadores. En una tradición como el Jazz, cada individuo del grupo aporta su “propia voz” al grupo e interactúa con “las voces” y humanidad de los demás integrantes, es una relación muy íntima que no ocurre si eres el décimo violín o percusionista de la orquesta filarmónica y/o sinfónica de tal o cual lugar.

Con respecto al “lenguaje” y la “interacción”, “La analogía con el lenguaje..., es bastante útil para ilustrar el surgimiento de un material común -un vocabulario-, que tiene lugar cuando un grupo de músicos improvisa con regularidad..., En un sentido más amplio Steve Lacy habla de una <hermandad de lenguaje. Cada músico que aparece afecta el lenguaje común. Cuando escuchas a un músico nuevo -y escuchar a cualquiera que surja con algo nuevo es parte de tus obligaciones-, tienes que volver atrás y repensarlo todo>. (Bailey, 2010, p.195-96).

En cuanto al lenguaje y la interacción, también es importante mencionar que un músico en solitario, al practicar sobre los recursos y/o rudimentos de improvisación, también está interactuando con ellos y consigo mismo, con su capacidad para aprehenderlos, moldearlos, modificarlos, variarlos e integrarlos dentro de su “léxico musical”, al tiempo que adquiere destreza en el ámbito técnico, tanto de los recursos mismos, como del instrumento y/o dispositivo en el que los practica.

También está el factor “riesgo” y “la entrega” en el acto de improvisar. Podemos recordar lo que ya se citó sobre Gabriel Montero y Keith Jarrett. Estar en el aquí y el ahora, bien sea un auditorio local, un restaurante o tal vez el Carnegie Hall (y dependiendo obviamente del compromiso personal), es siempre una búsqueda personal que implica el riesgo de no poder corregir y cambiar, sin mencionar que el riesgo también está en el hecho de experimentar, buscar mientras se está en el presente. En el documental antes citado, Jarrett nos cuenta cómo aprovechó para practicar mientras tocaba en un restaurante donde según él, nadie lo escuchaba.

Entonces, lo que no es la improvisación, por un lado, es la a veces errónea idea de que lo que resulta de una improvisación viene de “la nada”. Generalmente los músicos practican, como ya se mencionó, rudimentos y/o recursos del lenguaje, los cuales, sumados a la experiencia interactiva de tocar (en solitario y en grupos), van generando un “propio lenguaje” o forma de aplicarlos, utilizarlos, una forma particular y personal de “decirlos”.

Podríamos hacer una analogía con un escritor o poeta tal vez. Ella o él hablan el mismo lenguaje que cualquiera de nosotros, sin embargo, su forma de utilizar los rudimentos y/o recursos del lenguaje particular que hablan, para dar vida a ideas particulares, formas de decir muy personales y/o novedosas, es en alguna medida diferente, una manera novedosa de proponer ideas, imágenes que por otro lado, son novedosas en la medida que guardan alguna relación con lo conocido, lo no novedoso y por tanto, están ancladas a referencias y experiencias comunes de una cultura que, por otro lado, nos permiten valorar su novedad y creatividad.

También existen innumerables manuales y/o instructivos de “tips” para la improvisación como algo que realmente no es la improvisación. En el mejor y más serio de los casos, todo este material sistematizado, al mejor ejemplo de la tradición académica europea, no pueden ir más allá de dar explicaciones muy detalladas de los recursos específicos de un lenguaje musical específico. Actualmente se pueden encontrar innumerables textos y manuales que van desde la improvisación en el barroco y al estilo de Bach, hasta el Jazz, Charile Parker, Coltrane, el flamenco y otros tantos.

Obviamente dichos textos son de innegable ayuda y necesarios en alguna medida, sin embargo, tienen sus obvios límites. No pueden “contarnos” cómo suena la música, mucho menos la improvisación.

Recuerdo que cuando estudié en Buenos Aires, en la Escuela de Música Contemporánea (EMC), uno de los grandes músicos, improvisadores y maestros que he conocido, el pianista Ernesto Jodos, nos mostraba transcripciones de solos de algún músico de Jazz, analizábamos dicho solo, escuchábamos la grabación y/o fragmento y acto seguido debíamos practicar, poner manos a la obra para aplicar en el instrumento y de forma grupal. Sin embargo, uno de los consejos que siempre le escuché dar era que nos juntáramos a tocar.

El gran nivel jazzístico de Argentina en gran medida se debe a esta práctica, “la juntada”. Era un hábito que algunos músicos como Ernesto y otros habían aprendido de los músicos norteamericanos mientras estudiaron allá. Juntarse a tocar regular y/o cotidianamente para vivir la experiencia, nos decía, simplemente es irremplazable, mucho menos por métodos teórico-escritos. Era simplemente emular lo que naturalmente sucedió por tantos años (y no sé en qué medida sigue sucediendo), en lugares como la Calle 52 de New York, donde se podía escuchar música en vivo todos los días y llevada a cabo por improvisadores y creadores de tan reconocida expresividad y creatividad. Siempre en vivo y en directo.

Finalmente, y aunque es en alguna medida evidente la inaprehensibilidad del concepto y la práctica de la improvisación, es esencial resaltar el hecho de que dicha práctica, por lo menos en parte, es un “mecanismo” y/o “método” que posibilita que los diferentes lenguajes y/o expresiones musicales, que no son otra cosa que el resultado de tradiciones socio-culturales e intenciones expresivas de personas y agrupaciones de personas, se vean afectadas produciendo cambios y un desarrollo de dichas tradiciones de una manera específica. Dicha manera específica implica por lo menos dos factores esenciales, el aquí y el ahora, el momento presente y su relación con la capacidad tanto técnica como expresiva de quien o quienes la ejercen y practican, bien sea de forma individual o grupal.

Así pues, el entrenamiento-educación en cuanto a recursos técnicos y/o maneras específicas de trabajar con los rudimentos musicales desde la perspectiva de la improvisación (bien sea en estudiantes o profesionales), ya sea de manera individual o grupal (y una combinación de éstas dos será esencial en algún momento), ha sido históricamente hablando, y no sólo en la tradición académica europea, fundamental para el devenir y desarrollo de los lenguajes musicales. ¿Por qué no deberíamos tener entonces muy en cuenta dicha práctica en nuestra institución?, la Universidad del Valle sede Buga.

4.2 Creatividad

***“Vivir es una aventura y un desafío,
no se trata de quedarse quieto y estar a salvo
...,si alguien quiere seguir creando,
tiene que estar a favor del cambio”***

Miles Davis

Es (o fue) en alguna medida común la idea de que la creatividad es (o era) exclusiva de los artistas y, si esta idea siga vigente y/o con qué nivel de arraigo se mantenga en la cultura popular, ha sido desde hace algunos años por lo menos, puesta en duda. Debido en parte probablemente al gran auge de difusión científica y personajes o científicos muy reputados y famosos que en los últimos años parecería haber explotado y, también en parte, gracias a otra área que también es muy famosa por sus avances y manifestaciones creativas, la tecnología, la cual, por otro lado, está estrechamente asociada con la ciencia.

Para hablar de “la creatividad” se tendrá en cuenta lo que nos pueden decir otros artistas, bien sean músicos o no, lo que nos dice la ciencia sobre el tema y la experiencia y reflexiones que con y sobre ella he tenido.

Hasta la realización de este trabajo, la creatividad había sido para el autor, algo “natural y obvio”, algo que simplemente sucedía naturalmente en la cotidianidad cuando practicaba improvisación, creaba o componía música, pensaba sobre ideas musicales y hasta cuando charlaba y/o bromeaba con mis amigos. Generalmente estábamos en disposición de darle algún giro inesperado a algún comentario sólo para reírnos y explorar aparentes tonterías sobre cualquier cosa, hasta la simple mutación de un nombre. Recuerdo alguna vez que el nombre Keith Jarrett terminó siendo Riff Jacket.

En el argot jazzístico un “riff” es una pequeña célula melódico-rítmica (o podría ser sólo rítmica), una “muletilla” musical por decirlo de alguna manera, que puede ser utilizada y/o variada de infinitas maneras. Y Jacket en inglés significa “chaqueta” e implicaba el hecho de estar “amarrado” de alguna manera. Es decir, un riff que podría convertirse en una cárcel más que en recurso de improvisación.

Para nosotros era algo “natural”, aunque éramos conscientes en alguna medida de que esto era parte de una actitud abierta, libre y fluida, en resumen, creativa. Ahora, investigando más sobre la creatividad, es posible entender que era una disposición mental y anímica muy saludable para fomentar la creatividad. Y debo reconocer que yo no era especialmente creativo en estas andanzas.

Un ejemplo de algo parecido es lo que el escritor Stefan Zweig nos cuenta en “El mundo de ayer. Memorias de un europeo”, una autobiografía en la que narra momentos que para él eran sumamente estimulantes y agradables que le ayudaron a ser más creativo.

Recuerda que al final de su adolescencia en Viena, un simple café vienés era todo un

universo: “Para comprenderlo, hay que saber que el café vienés es una institución muy especial..., es una especie de club democrático..., cualquier cliente puede permanecer sentado durante horas, charlando, escribiendo, jugando cartas..., puede consumir una cantidad ilimitada de periódicos y revistas..., no sólo de Viena sino de todo el Imperio Alemán, además de los franceses, ingleses, italianos y americanos..., todas las revistas literarias y artísticas importantes del mundo”. (Zweig, 2001, p.64).

También nos cuenta sobre el ambiente general entre sus compañeros de estudio, la búsqueda constante por la expresión creativa. “Así, de acuerdo con la atmósfera que se respiraba en Viena y con los especiales condicionantes de la época, en nuestra clase el afán por la producción artística se había expandido casi como una epidemia. Todos y cada uno buscábamos en nuestro interior un talento e intentábamos desplegarlo”. (Zweig, 2001, p.82).

Y más adelante nos contará sobre la atmósfera y actitud estimulantemente creativa y austera en París, su relación con Léon Bazagette y Reiner María Rilke. “..., todos esos jóvenes poetas franceses vivían como todo el mundo, por el placer de vivir, aunque en su forma más sublime: el placer del trabajo creador”. (Zweig, 2001, p.181).

Es pertinente aclarar que una atmósfera y/o entorno estimulante no necesariamente es, como parece presentárnoslo Zweig, agradable o en alguna medida idílico. Recordemos que los músicos de Jazz negros vivieron generalmente en unas condiciones muy difíciles, de segregación racial, precarias y terribles algunas veces, sin embargo, tal situación, parece haber sido por lo menos, una de las razones para que la música y el arte se convirtieran en posibilidades, tanto de expresión como de supervivencia, reconocimiento y posibilidades económicas y de estatus.

Hasta aquí es posible inferir que algunas de las posibles características propias de la creatividad son la motivación interna o personal (tal vez un deseo también de reconocimiento de la propia originalidad y destreza con el lenguaje, por ejemplo, o los factores ya mencionados de los músicos de Jazz negros), la llamada inspiración, que en este caso puede ser detonada por el contexto y la interacción con el mismo, desde libros, situaciones específicas, hasta la atmósfera de una ciudad, la situación social, económica y política y/o, también, el entorno próximo de amigos. Por supuesto que estos factores no necesariamente se dan por separado o simultáneos, es más algo aleatorio.

Por otro lado, tanto en los documentales ya mencionados de Keith Jarrett, Miles Davis y John Coltrane, al igual que en muchas otras biografías de músicos como Charlie Parker, Nina Simone, Beethoven, Bach e incluso el genial Mozart, se menciona el arduo trabajo y esfuerzo que generalmente realizan para llegar a lograr lo que logran. En *Chasing Trane* por ejemplo, Benny Golson, un gran saxofonista de Jazz y amigo de Coltrane, nos cuenta cómo era “insaciable” y siempre estaba en la búsqueda de algo diferente, “se movía de acá para allá” explorando. Y también nos cuentan cómo Coltrane, quien es elevado a nivel de genio en el documental, se recluyó por varias semanas en su estudio y sólo salía de tanto en tanto a comer algo, antes de tener claro cómo iba a ser su nuevo álbum, *A Love Supreme*. (*Chasing Trane*, 2016).

El 1 de abril de 2021 BBC News Mundo, publicó un artículo llamado: *“Cuáles son los hábitos ocultos de los genios” según el profesor que enseña el “curso de genialidad” en Yale*. El artículo comienza diciendo: “Ludwig Van Beethoven tenía problemas para sumar y nunca aprendió a multiplicar o dividir. Pablo Picasso no sabía el abecedario, Walt Disney se quedaba dormido en clase y a Virginia Woolf ni si quiera le permitieron ir a la escuela, a pesar de que a sus hermanos los mandaron a Cambridge. A Charles Darwin le iba tan mal en los estudios que su padre llegó a decir que sería una vergüenza para la familia y Albert Einstein se graduó en física cuarto en su generación... de un total de cinco alumnos”. (BBC Mundo 2021).

Craig Wright nos da 14 hábitos o rasgos de personalidad de los genios:

1. Ética de trabajo.
2. Resiliencia.
3. Originalidad.
4. Imaginación como la de un niño.
5. Curiosidad insaciable.
6. Pasión.
7. Inadaptación creativa.
8. Rebeldía.
9. Pensamiento que atraviesa fronteras.
10. Acción contraria o pensar lo opuesto.
11. Preparación.
12. Obsesión.
13. Relajación.
14. Concentración.

Wright considera que “el coeficiente intelectual y las notas académicas están sobrevalorados” ..., y que la definición de genialidad varía según “a quien le preguntes y cuándo”.

El artículo también nos dice que “Incluso muchos genios de la actualidad -como Bill Gates, Bob Dylan u Oprah Winfrey- abandonaron sus estudios e igual alcanzaron el éxito y reconocimiento en sus respectivas áreas”. (BBC Mundo 2021). Y aquí es pertinente aclarar que la “definición” (o noción) de éxito, también depende de a quien le preguntes y cuándo.

Wright por ejemplo dice que, en su curso, cuando menciona que no considera genios a personas como Michael Phelps, “el deportista con más medallas olímpicas en la historia”, sus estudiantes “fruncen el ceño”. La razón de Wright para afirmar esto es que el nadador practica arduamente pero su desempeño no implica “un componente intelectual”, y dice: “Me gustaría pensar que ser un genio es más que ser un hámster en unan jaula o un nadador en una piscina”. (BBC Mundo 2021).

Así pues, es importante que tengamos en cuenta que tener éxito (sea lo que la sociedad y/o cada persona considere que significa o implica esta palabra), no implica necesariamente “ser genio” ni tampoco creativo. Y el hecho de que consideremos a

alguien genio o creativo, o inusualmente inquieto y creativo, no necesariamente implica tener éxito o ser exitoso. Basta con recordar a Van Gogh y lo que se nos cuenta últimamente sobre Leonardo da Vinci y sus múltiples fracasos.

También es pertinente mencionar que la creatividad, actualmente muy valorada, se está convirtiendo en algo así como “la última limonada del desierto” para ser exitoso. Pero dejemos esto para más adelante.

Revisemos entonces qué dice la ciencia sobre la creatividad con más detenimiento.

Con respecto a la creatividad, Wright y otros mencionan la estrecha relación que esta idea tiene con el pensamiento divergente. Guilford (1952) afirma:

“El pensamiento divergente permite al individuo la invención o descubrimiento de soluciones y nuevas posibilidades de renovar patrones o pautas ya establecidas”. “Es decir, mientras en el pensamiento convergente, el individuo presenta una sola solución o respuesta a un problema dado, con el pensamiento divergente, el individuo genera diferentes respuestas o bien, llega a soluciones desde distintos caminos, siendo este el pensamiento que debe predominar en el desarrollo de la creatividad”. (como se citó en Barrero, 2017, p.20).

Comencemos por revisar entonces qué es el pensamiento para después revisar qué es el pensamiento divergente.

Mlodinow nos dice que “los seres vivos tenemos tres formas de procesar la información en nuestras vidas las cuales son progresivamente más sofisticadas: forma programada (con guion), forma analítica y forma elástica. El primero aborda los problemas simples y rutinarios, mientras que los dos últimos resuelven otro tipo de desafíos” ..., y según Bryan Kolby e Ian Whishaw (como se citó en Mlodinow, 2018), “El pensamiento es el acto de atender, identificar y dar respuestas significativas a los estímulos [...] por medio de ideas, muchas de las cuales son novedosas”. (Mlodinow, 2018, p.50).

Y aclara: “En su forma más simple, estas definiciones establecen que pensar es *evaluar*..., dar una respuesta significativa mediante la *generación* de ideas”, entonces, “lo que llamamos *pensamiento* no es necesario para la mayor parte de los seres vivos”. Pensar es entonces una cualidad principalmente de los humanos y es una excepción, no la regla. La mayoría de los animales vive sin la necesidad y/o la utilización de lo que llamamos “pensamiento”. (Mlodinow, 2018, p.51).

Lo que Mlodinow llama pensamiento analítico es lo que Guilford llama pensamiento convergente, y lo que Mlodinow llama pensamiento elástico es lo que Guilford llama pensamiento divergente.

Es necesario anotar que las “ideas” y/o “pensamientos”, pueden ser de distinta índole, es decir, pueden ser ideas visuales (una imagen), una idea sonora (motivo musical, melodía, ritmo o recuerdo de una tonada que nos agrada), una frase de nuestro propio lenguaje (las frases de mamá, una metáfora, etc.), lo cual por supuesto además implica una posible (o casi segura) combinación de ellas.

Si a mi mente viene la simple idea o pensamiento tan prosaico como, por ejemplo: “ah!, olvidé las llaves”, seguro que esto está acompañado de una imagen, probablemente el sonido de estas (o probablemente haya sido el sonido de unas llaves el que detonó mi pensamiento). Y seguramente imagine dónde las pude dejar, que ocurrió, por qué lo olvidé, cómo resolveré la situación, etc. Y, por otro lado, esto seguramente estará acompañado además de un componente emocional, el pensamiento no es algo suelto, un evento que ocurre aislado del resto de mi humanidad. Es más, el sólo hecho de tener pensamientos de cierto tipo, puede ser en gran medida estimulado o detonado por situaciones principalmente emocionales.

Así pues, un pensamiento o idea no es sólo eso, es una experiencia completa en el sentido de involucrarnos completamente como humanos, claro, aclarando que hay personas que dejan pasar, por decirlo de una manera superficial, ciertas cosas (pensamientos o ideas y emociones), más fácil que otras. Esto para algunos significa a veces, “enredarse menos la vida”. Para otros puede significar la oportunidad de explorar algo posiblemente interesante y/o novedoso; y también podría significar (aquí también puede sonar un poco superficial), “enredarse un poco la vida”. Tal vez los mas temerarios y creativos puedan sentirse atraídos por dichas situaciones más como un reto que como complicaciones.

En cuanto al pensamiento y las artes Eisner nos dice que muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando se tiene una experiencia directa, una relación viva en la creación y/o apreciación de “*imágenes*, sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas”. Tener una experiencia estética requiere una mente y humanidad dispuestas, abiertas a la imaginación y las emociones. “En el fondo, la percepción es un evento cognitivo. Lo que vemos (y yo agregaría: escuchamos, bailamos, lo que nos gusta o no, etc.), no es simplemente una función de lo que tomamos del mundo, sino de lo que pensamos de ello”, de nuestra propia experiencia personal de ello, de lo que sentimos de ello, nuestra respuesta emocional, es decir, nuevamente, una experiencia completa, bien sea consciente o no. (Eisner, 2004, p. 7-8).

¿Y el pensamiento divergente? “... se plantea que en el pensamiento analítico los pensamientos y las ideas son secuenciales, A, B, C por ejemplo, de acuerdo con una secuencia lógica y/o reglas dadas..., así, es más como una secuencia de comandos y no atiende a la novedad y/o el cambio, tendiendo a ser designado como “descendente” y más relacionado con el ámbito “racional”. El procesamiento del pensamiento elástico por el contrario, no atiende a esta “lógica”, sino que al proceder en gran medida del inconsciente, es no lineal y puede seguir “múltiples hilos de pensamiento en paralelo”, siendo designado como ascendente y en relación (por lo menos más estrecha), con el mundo emocional, por así decirlo..., es más flexible y puede permitir la integración-adaptación de información diversa, incluyendo incluso ideas inusuales o extrañas, lo que alimenta nuestra creatividad (que también necesita el pensamiento analítico para comprender y explorar estas ideas nuevas). (Mlodinow, 2018, p.17-18).

En resumen, el pensamiento analítico o convergente funciona más como un proceso lineal, parecido a una secuencia de comandos de computador, y el pensamiento elástico o divergente, como un proceso aleatorio que se alimenta de lo que sea, desde las

posibles miedos más cotidianas y prosaicas, hasta, en buena medida, las profundidades del inconsciente. Sin embargo, los dos en conjunto son, por lo menos en apariencia, una pareja ideal, el uno trae una “lluvia de ideas”, no importa lo inverosímiles que puedan parecer, y el otro escoge y filtra de acuerdo con las situaciones, circunstancias, necesidades y/o deseos.

Y entonces ¿cuáles pueden ser las características de la creatividad?

Además de tener en cuenta las características que el profesor Wright nos mencionó antes, Sternberg nos dice: “Aunque la creatividad se puede definir de varias maneras, por lo general se define como la producción de ideas que son novedosas y útiles de alguna manera..., y “Las personas que son creativas, en esencia, se deciden por la creatividad”. (Nalbantian y Matthews, 2019, p.64).

Además, nos habla sobre “el modelo de las tres facetas de la creatividad” el cual propuso a finales de los 80’s y envuelve tres aspectos:

- **Inteligencia:** De tipo creativo (genera ideas nuevas, útiles y/o relevantes). De tipo analítico (evalúa y/o valora dichas ideas). Y de tipo práctico (contextualiza, aplica y comparte las ideas, “las sabe vender” por decirlo de alguna manera).
- **Estilo o habilidades cognitivas:** Son las habilidades de pensamiento relacionadas con la creatividad y denominadas “legislativo” (preferencia por generar ideas en lugar de ejecutar o juzgar ideas de otros) y “liberal” (preferencia por hacer cosas nuevas sin que necesariamente sean de producción propia).
- **Personalidad / motivación:** Es la voluntad de tomar riesgos midiendo posibles consecuencias, tolerancia y/o apertura hacia la ambigüedad y mantener una motivación que, por otro lado, involucra una producción tangible, eficaz”. (Nalbantian y Matthews, 2019, p.64-65).

Por otro lado, Du Sautoy cita a Margaret Boden con una clasificación y explicación específica de la creatividad. Ella “ha identificado tres tipos diferentes de creatividad humana:

- Una creatividad *exploratoria* que consiste en considerar la situación específica o dada y explorar sus límites para después ampliarlos sin necesariamente salir del marco de referencia y/o alterar reglas. En nuestro caso específico podríamos decir que este “tipo de creatividad”, aplicado a la improvisación podría ser el hecho de estudiar-explorar recursos técnicos específicos del lenguaje y/o estilo musical deseado.
- El segundo tipo de creatividad implica la *combinación*. Aquí podríamos decir que el “marco de referencia” y/o “reglas” del punto anterior, pueden servir como punto de partida, inspiración y/o como elemento referente para combinarse (o incluso reaccionar), con las propias búsquedas y/o intenciones creativas. En nuestro caso específico podríamos poner como ejemplo el hecho de utilizar herramientas improvisatorias específicas del lenguaje del Jazz (be-bop por ejemplo), para utilizar en un contexto de música del pacífico colombiano.
- La tercera forma de creatividad es *transformadora*. Si tomamos como referencia

el ejemplo anterior del Jazz y la música del pacífico, la diferencia estaría en la posible “novedad radical” del resultado y/o producto, es decir, no sólo se evidenciaría una combinación de “marcos de referencia”, sino que el resultado tendría, por decirlo de alguna manera, una suficiente autonomía y/o coherencia como propuesta en sí mismo, sería como un “nuevo punto de referencia” sin que por ello deje de evidenciar las referencias de las que surgió. Movimientos como el cubismo o el dodecafonismo podrían ser ejemplos de este tipo de creatividad. (Du Sautoy, 2020, p.16-19).

Así pues, la creatividad entonces: “es la búsqueda innata de la originalidad. La fuerza impulsora es el amor instintivo de la humanidad por la novedad: el descubrimiento de nuevas entidades y procesos [...], la sorpresa estética de hechos y teorías no anticipados [...]. (Wilson, 2018, p.82).

Retomando entonces las ideas que los diferentes autores nos plantean, la creatividad involucra como aspectos esenciales, la originalidad, la novedad, sorpresa, el cambio. Y está producida por una serie de condiciones tales como el entorno-contexto, el esfuerzo-trabajo, el ingenio, la motivación personal (bien sea por atracción natural hacia algo, por decisión personal o por una combinación de ambas), el estilo de pensamiento que prevalezca en nosotros, cultivemos y/o conscientemente queramos cultivar y desarrollar, es decir, algo que involucra, por lo menos en parte, lo que coloquialmente podríamos llamar “actitud”.

Sin embargo, con respecto a la noción de novedad u originalidad y por lo menos en alguna medida, este factor y su valoración, también dependerán de a quien se le pregunte y cuándo. La cultura es siempre un fenómeno cambiante y valora cosas muy diferentes en momentos diferentes, tal como ya lo mencionamos con respecto a la noción de éxito. Y esto ha aplicado especialmente en el mundo de las artes.

A este respecto “cada movimiento depende del anterior si queremos evaluar su creatividad. No hace falta decir que el contexto histórico desempeña un papel importante a la hora de definir lo que es o deja de ser nuevo. La creatividad no es un absoluto sino una actividad relativa. Somos creativos dentro de nuestra cultura y marco de referencia. (Du Sautoy, 2020, p.20).

Y para finalizar quisiera se tendrán en cuenta dos aspectos, el de la enseñanza-aprendizaje de la creatividad y lo antes mencionado sobre el hecho de que ésta pareciese la “última limonada del desierto”.

Mi experiencia personal con la creatividad ha sido principalmente la de practicarla, es decir, he estado rodeado de situaciones y personas que me estimulan en cuanto a crear, he encontrado música, libros de toda índole, referencias de muchos creadores, creaciones y la motivación para crear. Y, por otro lado, me he sentado a trabajar en ello, desde la composición, pasando por rudimentos para la improvisación y la experimentación con la misma en diversos contextos y situaciones, hasta el simple hecho de pensar sobre lo que quiero buscar, encontrar, proponer, etc.

Dicho esto, creo que una de las principales cosas para enseñar-aprender la creatividad y la improvisación, es justamente revisar y compartir nuestras experiencias, bien sea en el aula o fuera de ella. Y a este respecto, Nachmanovich y nuevamente a Du Sautoy nos cuentan:

“¿Cómo se aprende a improvisar? La única respuesta es otra pregunta: ¿Qué nos lo impide? La creación espontánea surge de lo más profundo de nuestro ser y es inmaculada y originalmente nosotros mismos. Lo que tenemos que expresar ya está con nosotros, es nosotros, (...)”. (Nachmanovitch, 2010, p. 23).

Boden reconoce que la creatividad no debe reducirse sólo a creer en íconos como Shakespeare o Einstein. “Ella distingue entre una <creatividad psicológica> y otra <creatividad histórica>”. La creatividad psicológica consistiría en logros creativos personales, los que a nivel íntimo son realizaciones que, aunque probablemente no tengan ninguna novedad para el mundo exterior, para nosotros son una verdadera realización, logro y/o total novedad. La creatividad histórica consistiría en los logros que realmente tienen una trascendencia mayor, más allá de nuestro ámbito personal, que tienen un impacto real en la sociedad y que, según ella lo plantea, son el resultado de un saludable hábito con respecto a la creatividad psicológica, es decir, los hábitos personales potenciarían nuestra capacidad creativa para producir logros realmente significativos socialmente hablando..., “Como escribió Van Gogh: <Las grandes cosas no se hacen de golpe, sino reuniendo cosas pequeñas>”. (Du Sautoy, 2020, p.20).

Y con respecto al actual boom con la creatividad, deberíamos estar atentos y proponernos conscientemente revisar la motivación y/o intención que está detrás de lo que creamos y/o detrás de quienes impulsan, motivan y/o patrocinan la creatividad. Basta con ver los documentales “El Dilema de las Redes Sociales” y “Nadas es Privado”, para ver a varios “creativos” envueltos en situaciones y circunstancias que no desean debido a que el utilitarismo comercial ha desviado y/o desvirtuado los logros en el campo tecnológico por ellos alcanzados con un único interés, asegurar el control del lucro.

Como sociedad y especialmente en el ámbito académico, es esencial cuidar la consciencia con la que esto se aborda. Existe una anécdota “del gran escritor ruso Fiódor Dostoyevski cuando un editor ruso le pagó un anticipo bastante cuantioso para escribir una novela..., *no* le dio pautas estrictas con respecto a qué escribir; sencillamente le había pedido que escribiera algo interesante a cambio de dinero..., Dostoyevsky escribió una carta a un amigo: –Creo que nunca has escrito algo por encargo, por dinero, y nunca has experimentado esa tortura infernal–”. (Mlodinow, 2018, p.87).

Aunque parezca exagerada la reacción del escritor, literalmente estaba experimentando un “bloqueo creativo”, gracias a una circunstancia que parece evidenciar una incomodidad con crear por las causas erróneas. Qué pudiéramos decir de la creatividad al servicio de intereses egoístas, de sólo lucro y utilitarismo. Tal vez sea esto una de las razones por las que el profesor Wright incluye la ética de trabajo dentro de las características de un genio.

Tampoco es difícil encontrar en la música sellos discográficos y/o productores, agentes,

etc, que sólo están detrás del dinero antes que la creatividad y/o la calidad. ¿Por qué otra razón habría producciones que sólo son un montaje, una pista de lo que otros tocaron y/o grabaron?

4.3 Improvisación y Creatividad

“Las obras de arte producen reglas, pero las reglas no producen obras de arte”

Claude Debussy

Para comenzar se aclarará por qué se considera “natural u obvio” el hecho de que la improvisación desarrolla la creatividad. O más claramente dicho, que la improvisación es una actividad en sí misma creativa, lo cual es necesario recalcar y enfatizar como de vital importancia para este trabajo.

La razón principal es el hecho de que dicha práctica tiene como condición *“sine qua non”*, el hecho de buscar siempre variaciones, cambios, novedad, es decir, pese a que se pueda (y en alguna medida se deba), practicar rudimentos técnicos y/o fórmulas repetitivas, ellas sólo son una herramienta, un método de apropiación de elementos del lenguaje musical (bien sean de un género específico o elementos comunes a muchas tradiciones musicales), por parte del músico, las cuales además se practican para tener un dominio y destreza sobre el instrumento musical.

Pero como ya se dijo, el objetivo último no es meramente la destreza de dichos recursos-herramientas; el objetivo es que cada quien pueda utilizarlos de la manera más libre para poder expresar, exteriorizar y/o compartir en tiempo real sus ideas y experiencia musical interna, en resumidas, que cada uno “hable” a su manera “diciendo” lo que le apetezca decir.

Por otro lado, los especialistas, tanto músicos como científicos, reconocen por los menos dos tipos diferentes de improvisación, la improvisación basada en estructuras, patrones y o condiciones musicales conocidas y/o predeterminadas de alguna manera (como los standards de Jazz antes mencionados), y la improvisación libre, la cual no está predeterminada por ningún factor, el músico simplemente se aventura, bien en solitario, bien en grupo, a la creación-exploración en el momento presente.

Así pues, los científicos han estudiado en alguna medida estos dos tipos de improvisación, sin embargo, también nos advierten que es saludable ser precavidos al momento de valorar la improvisación como algo que “naturalmente” evidencie la creatividad musical, algo esencial ya que, aunque la práctica de la improvisación, como se planteó, puede desarrollar la creatividad, también es cierto que el hecho de enfocarse de forma muy enfática en la destreza técnica, tanto de los recursos musicales de improvisación, como del instrumento mismo, podría hacernos perder la “perspectiva” en cuanto a “proponer”, “crear”. Y parece ser que dentro de los estudios conductuales o neurocientíficos no se reconoce explícitamente este hecho.

“La mayoría de los estudios basados en el cerebro sobre la creatividad musical sortean este problema contrastando las condiciones de rendimiento musical con y sin improvisación. Debido a la imprevisibilidad de la generación creativa de ideas o respuestas y las limitaciones de las tecnologías actuales para registrar la respuesta cerebral no estamos en la etapa en la que podamos probar adecuadamente preguntas sobre el grado de originalidad dentro de la improvisación musical. Sin embargo, algunos estudios innovadores nos han permitido acercarnos mucho más a entender cómo se orquestan estas enormes capacidades. La improvisación musical, después de todo, personifica la creatividad musical en su momento más espontáneo”. (Abraham, 2018, p.189-190).

Y en cuanto a identificar características que nos permitan identificar la creatividad en la improvisación y cómo funcionan, Pressing (como se citó en Abraham, 2108), nos dice que “la eficiencia mejorada, la fluidez, flexibilidad, capacidad de corrección de errores, expresividad... inventiva y logro de la coherencia, son habilidades provocadas por cambios cognitivos específicos, como un almacén de memoria mejorado “de objetos, características y procesos, en aspectos musicales, acústicos, motores (y otros)”, una mayor accesibilidad de este almacén de memoria debido a la acumulación de relaciones redundantes entre sus componentes y la agregación de estos componentes en ensamblajes cognitivos más grandes, al tiempo que un mayor ajuste de la información perceptiva sutil y contextualmente relevante”. (Abraham, 2018, p.190).

Es decir, un músico generalmente practica arduamente y dedica mucho tiempo al entrenamiento-dominio de recursos-rudimentos musicales y su instrumento los cuales, en el caso de un improvisador, termina realmente de manejar y/o integrar a su vocabulario, con la práctica real, en vivo y en directo. Es fundamental que para quien está “practicando” y/o estudiando, y para quienes “enseñan” improvisación, se tenga muy claro que la experiencia real nunca podrá ser reemplazada y/o sustituida por la mejor y más meticulosa de las planificaciones.

Por otro lado, Biaustti y Frezza (como se citó en Abraham, 2108), “identificaron cinco factores de relevancia en la improvisación musical:

- *La anticipación*, o la capacidad de planificar el desarrollo de la improvisación en niveles melódicos, rítmicos y armónicos.
- *La comunicación emotiva*, o la capacidad de transmitir estados afectivos.
- *Flow (flujo)*, que es la experiencia óptima de absorción completa durante la interpretación.
- *Retroalimentación*, que puede ser interna (como la observa el propio músico) o externa (según se comunica desde el mundo exterior a través de compañeros músicos, el público, o el contexto ambiental) y se utiliza para realizar cambios en la improvisación en tiempo real.
- *El uso del repertorio*, que se refiere a fórmulas existentes, guiones, clichés o licks.

Esta última engloba dos características adicionales:

- *Habilidades básicas*, tales como el reconocimiento de tono (notas, acordes) y la

percepción del ritmo.

- *La práctica musical*, desarrollada a través del ejercicio continuo y el estudio.

De hecho, los estudios conductuales de la improvisación musical se han centrado en los efectos de la duración del entrenamiento y otros factores individuales, como las habilidades cognitivas, en la habilidad de improvisación..., el número de horas de práctica acumulativa fue un buen predictor de creatividad improvisada entre los músicos de Jazz. Además, la creatividad improvisada también se correlacionó positivamente con la originalidad ideacional en el pensamiento divergente no musical, al tiempo que se correlacionaba negativamente con la capacidad de la memoria de trabajo y el razonamiento inductivo en la inteligencia fluida". (Abraham, 2018, p.190).

A continuación, se citará un ejemplo del impacto de la enseñanza con improvisación en niños de 6 años, que, aunque no es el caso de nuestros estudiantes, es relevante en cuanto al tema que nos ocupa.

(como se citó en Abraham, 2108) "La evidencia de que la experiencia de improvisación puede conducir a mejoras en la creatividad musical también está aumentando. La inclusión de la formación en improvisación en las lecciones de música durante un periodo de 6 meses..., en comparación con sólo las actividades centradas en el maestro y didácticas evidenció un aumento en el pensamiento creativo con referencia a los cuatro parámetros musicales extensividad, flexibilidad, originalidad y sintaxis (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). El efecto potenciador de la improvisación en la creatividad también se extiende a contextos no musicales. Las comparaciones entre músicos con formación en improvisación, músicos sin formación en improvisación y no músicos revelaron que el primer grupo superó a los demás tanto en fluidez ideacional (el número de ideas generadas) como originalidad ideacional (la singularidad de las ideas generadas) a la hora de realizar tareas divergentes de pensamiento creativo, lo que llevó a los autores a postular el efecto "liberador" de la práctica deliberada de la improvisación en el pensamiento creativo. (Abraham, 2018, p.191-192).

En este punto se propone una relación que, hasta aquí, consideramos obvia y se reforzará a lo largo del presente trabajo, aunque por supuesto, debe ser revisada y meditada con calma.

El hecho de practicar rudimentos y/o recursos específicos del lenguaje musical en un contexto musical específico, bien sea de lenguaje o estilo, es principalmente una actividad relacionada con el "pensamiento convergente", ya que, en muchos casos, la respuesta y/o resultado es único con respecto al problema o situación dado. Por ejemplo, si se practican los arpeggios (en fundamental o primera inversión), de una progresión armónica específica, de una pieza específica (standard de Jazz, por ejemplo), lo que se tocará será lo mismo que cualquier músico que practique dicho recurso-rudimento practicaré. Por otro lado, si lo que se quiere es "improvisar", "proponer" ideas musicales a partir de dicho recurso (y hay muchos más recursos y formas diversas de practicarlos), lo que se necesita es "probar nuevas maneras, formas" de utilizar el recurso en función de crear "mi propia forma, manera" de "decirlo", de utilizar los recursos del lenguaje en función de un objetivo que no será igual para otro músico (a menos que deliberadamente

esté imitando para familiarizarme con el estilo específico de otro músico), lo cual, desde la perspectiva de este trabajo, se asocia totalmente con el “pensamiento divergente”.

Por último, es necesario reconocer que hasta este punto ha sido posible encontrar bibliografía que pueda evidenciar hasta qué punto se han adelantado investigaciones de índole científico con respecto al impacto de la improvisación en la creatividad. Sin embargo, también se resalta el hecho de que dicha práctica, la improvisación, ha sido históricamente hablando, una parte fundamental del desarrollo de diferentes tipos de música y músicos, además de haber sido una práctica habitual, tanto de las tradiciones musicales mencionadas, académica europea y Jazz, como de famosos íconos de ambas tradiciones.

5. Estado del Arte

***“Mantén tu cerebro ilusionado,
activo, hazlo funcionar, y nunca
degenerará”***

Rita Levi-Montalcini

Comenzaré por recordar la complejidad con respecto a la observación del proceso creativo en la música.

En su libro, *“El cerebro del artista. La creatividad vista desde la neurociencia”*, Mara Dierssen Sotos nos cuenta lo que Francisco Martínez González, catedrático del Conservatorio Superior de Música de Málaga dice sobre la creación musical:

“La creación musical es un proceso misterioso. Trabaja con una materia no plástica, invisible, intangible; exige la reflexión y el cálculo en mayor medida que las otras artes, para alcanzar una forma que solo se revela en su sucesivo acontecer, de la que nada queda una vez acabada la interpretación (salvo la imprecisa memoria del oyente o la estela de las fluctuaciones de su ánimo)”. (Dierssen, 2019, p.120-21).

La anterior cita aparece en un capítulo que la autora titula “Un ejemplo de actividad creativa: la composición musical”, aunque muy bien podría estarse hablando de la improvisación musical. Y es bueno aclarar que no se puede asegurar sin lugar a duda, que en la música se necesite y/o “exija la reflexión y el cálculo en mayor medida que en las otras artes”.

Debemos recordar que la creatividad es una *actividad, capacidad o cualidad*, que es valorada sobre todo en torno a, o en función de sus efectos y/o resultados. Es decir, cuando hablamos de Charlie Parker, Miles Davis, Bach, Mozart, Keith Jarrett, Gabriela Montero o de cualquier otro artista que consideramos importante, genio y/o un ícono (o posible ícono), de la creatividad musical (sin mencionar la ciencia, la tecnología y otras áreas del pensamiento y conocimiento humanos), lo que vemos y valoramos son los productos de su actividad creativa. Y lo que en este trabajo se quiere observar es cómo,

de qué manera, cierta actividad específica (una secuencia didáctica basada en improvisación), podría o no, afectar-estimular la creatividad.

Lo complejo y resbaladizo de la situación es que, en el desarrollo de la creatividad, no sólo entra en juego una actividad específica (la secuencia didáctica). Entran en juego otros factores tales como el contexto sociocultural, musical y familiar de cada persona (no sólo en el momento presente, sino a lo largo de su crecimiento, desde la niñez hasta hoy), los hábitos con respecto a la música y su práctica, tanto si practica habitualmente la improvisación como si no, al tiempo que también los hábitos “creativos” de la persona en su cotidianidad.

Por ejemplo, el señor Toshinari Koinuma, amigo de Keith Jarrett y quien organiza sus giras por Japón nos cuenta en el documental “*Keith Jarrett, el Arte de la Improvisación*”, que desde hace treinta años que el pianista da conciertos en Japón, no sólo es muy puntual, sino que siempre se queda en el mismo hotel y en la misma habitación. Y el documental agrega que “*la rutina de la vida de Keith, aparte de la música, contrasta por completo con los riesgos que busca cuando toca*”. (Dibb, 2005).

A este respecto Goldberg nos dice que “buscar una única clave del proceso creativo seguramente es una empresa vana ya que éste puede adoptar muchas formas y el <individuo creativo> puede responder a numerosos perfiles distintos encerrando incluso, posibles contradicciones”. (Goldberg, 2019, p. 41).

Al mismo tiempo aclara que la innovación y la creatividad son “constructos poliédricos con componentes cognitivos, biológicos y sociales que no se prestan a definiciones inequívocas...” y “...cuanto mayor es el número de componentes que subyacen a un proceso mental, cuantos más son los engranajes que lo apuntalan, menos sentido tiene la idea de localizarlo en una parte específica del cerebro”. (Goldberg, 2019, p. 38). Y es bueno aclarar que el autor en este caso se está refiriéndose al hecho de querer encontrar, por medio de una observación del cerebro humano, una región y/o regiones específicas del cerebro responsables de la creatividad, sin embargo, nos es muy útil tener en cuenta lo “poliédrico” de la situación creativa y los “engranajes” de los que habla.

Goldberg (2019) aclara que la lista que propone de “engranajes” y/o factores que deben tenerse en cuenta dentro del proceso creativo, puede estar incompleta. Éstos son:

- **Relevancia:** Pertinencia de la o las ideas planteadas, lo cual es valorado en parte por quien las propone (y en este sentido es muy importante la propia capacidad para reconocer dicho aspecto), y en parte por una comunidad. Y en nuestro caso específico me permito la licencia de hacer una diferencia entre lo que comercialmente puede ser un “éxito de ventas” y lo que realmente puede ser valorado como un aporte relevante a la música, bien sea desde la improvisación o no.
- **Novedad:** El tipo de soluciones y/o propuestas planteadas, bien sea dentro de marcos de referencia establecidos o trascendiendo en alguna medida dichos marcos de referencia. La disconformidad con lo habitual y/o los marcos preestablecidos hasta el momento en el que se da la propuesta es un factor

importante.

- **Capacidad para relacionar conocimiento antiguo con problemas nuevos:** Capacidad para reconocer la utilidad de los recursos y/o marcos de referencia preestablecidos para proponer alternativas y/o soluciones diferentes; como coloquialmente solemos escuchar, “pararse en hombros de gigantes” para “proseguir el camino”.
- **Generatividad y flexibilidad mental:** Consiste en la capacidad de plantearse los “problemas” y/o “situaciones” desde diferentes o múltiples perspectivas, bien sea desde el ámbito técnico, el conceptual o una combinación de ambos.
- **Empuje y obstinación:** Se refiere principalmente a la capacidad de persistir en un “problema” y/o “situación” específico, incluso ante situaciones adversas y/o de fracasos. Son pocos los “tocados” por la simple inspiración quienes logran resultados sin un arduo trabajo.
- **Divagación mental:** Simplemente el permitirse “dejar volar la imaginación”, aunque es muy necesaria la capacidad de “relacionar” cualquier “aparente disparate” que en realidad podría ser una puntada en la producción creativa. Y probablemente el punto anterior sea una favorable combinación aquí para mantenerse de alguna manera “conectado” con la “búsqueda”.
- **Concentración mental:** En principio es todo lo contrario del punto anterior, es la capacidad para estar enfocado en el tema de interés, sin embargo, y a largo plazo tal vez, no es necesario que excluya necesariamente a la divagación mental, lo cual por otra parte no necesariamente debe confundirse con el hecho de ser y/o estar distraído.
- **Actitud iconoclasta:** Principalmente tiene que ver con una inconformidad con las maneras establecidas y o *statu quo*, además de confianza en las propias ideas y/o propuestas ya que lo “novedoso” y/o propuestas diferentes, pueden (e históricamente ha ocurrido innumerables veces), ser recibidas con rechazo en un principio.
- **Consonancia con los principales temas culturales y sociales:** En principio es lo contrario del punto anterior, las personas creativas (y sus propuestas), que van muy por delante de su entorno y actualidad, pueden simplemente no ser tenidas en cuenta porque simplemente no son para nada comprendidas, es decir, es necesaria una saludable y consciente conexión con el entorno.
- **Habilidades sociales:** Es importante tener en cuenta que para algunos “genios creadores”, las habilidades sociales han sido de gran utilidad en sus procesos, y aunque podemos encontrar ejemplos de lo contrario, en nuestro caso específico de la música, muchas veces este es un factor fundamental en las carreras de los creadores.
- **Un medio cultural favorable:** La favorabilidad del entorno es simplemente un factor fundamental para la proliferación de la creatividad, tal vez no una condición estrictamente necesaria, pero si se da, es simplemente un potenciador de capital importancia. Baste con recordar lo ya mencionado sobre New York y la calle 52. (Goldberg, 2019, p. 38-40).

En este trabajo se considerará proponer por lo menos dos engranajes más a esta lista:

- La capacidad de concreción tangible de las ideas
- La calidad estético-técnica del producto, cierta *competencia* y *belleza*, por decirlo de otra manera

Se proponen estos dos engranajes más debido a que, como se dijo antes, la creatividad, como valor social para nuestra especie, se valora principalmente en función de sus “productos y/o resultados”, al tiempo que en el arte también es muy importante lo que podría llamarse calidad estético-técnica y/o *destreza-belleza*, aunque desde hace ya buen tiempo es usual que, en otros ámbitos, por ejemplo el tecnológico, esta calidad estético-técnica tenga un valor no sólo creativo sino, obviamente, también comercial.

A este respecto Goldberg nos dice, por ejemplo: “Una de las cosas que distingue a un proceso realmente creativo de uno inteligente pero falto de originalidad es la parsimonia y elegancia de la solución. Varios científicos de reconocida capacidad creativa han explicado que la sensación de <ajá>, la impresión de que la solución a un problema difícil está a la vuelta de la esquina, viene desencadenada por la sensación de parsimonia, de una particular elegancia de la solución ofrecida”. (Goldberg, 2019, p. 208).

Y en cuanto a la valoración misma de la creatividad en relación precisamente con la destreza técnica, antes se ha mencionado que es usual (y en alguna medida necesario), el estudio y esfuerzo teórico-práctico y técnicamente repetitivo de recursos del lenguaje musical, tanto en fundamentos como en género, estilo y ámbito estético; incluso en ornamentación y recursos de improvisación. Es decir, ¿cómo valoramos “la novedad”, “la creatividad”, si no tenemos en cuenta y/o no hay un precedente, un contexto o base que, aunque probablemente nos parezca “rígido”, “pasado de moda” y en cierta medida “cristalizado”, nada “flexible”, haga justamente de telón de fondo sobre el que se puede comparar y valorar “lo nuevo”, “lo flexible”, “lo creativo”? Es decir, tener una referencia que sirva de contraste-comparación.

¿Cómo podremos afinar nuestro “criterio” si no se ha formado, educado, entrenado, adiestrado para observar con agudeza? Esto por supuesto no se debe confundir con quién y/o qué lugar (institución tal vez) tiene o no la “autoridad” para ofrecer dicha formación. Tal vez un rapero no haya podido tener referencias, “formación” del contexto, bases “técnico-estéticas”, si se le permite la expresión, en una escuela de “música clásica” tradicional para aprender y aprehender lo referente con el género y ponerlo en práctica. Obviamente esto por supuesto no quiere decir que un rapero no puede extender sus límites, explorar y ser creativo si, además de sus raíces raperas recibe influencias de otros mundos musicales, artísticos y/o sociales, familiares, etc.

Aquí puede ser de utilidad tener en cuenta lo que en el libro “La quimera de la creatividad” se nos dice: “Si es verdad lo que dice Nietzsche que la creatividad y la credulidad van hermanadas, para absorber tan grandes dosis de creatividad es necesaria la correspondiente dosis de credulidad. Por eso ha sido trascendental el socavamiento paulatino del pensamiento analítico y crítico y el complementario potenciamiento del lateral y divergente en las escuelas. Asistimos a la progresiva ciborgización de lo humano, mientras su racionalidad, tachada de inflexible e incompetente, sufre un proceso de desballestamiento constante” ..., “...Igual que la magia deja de funcionar en

un mundo mágico, la creatividad no funciona donde se abusa de la imaginación. La primera necesita de lo habitual para desencadenar lo extraordinario, la segunda de la rutina para invocar la inspiración”. (Inglada, Villar, Leira, 2019, p.102-103).

En principio, el valor que se le da a la producción musical de Mozart, por ejemplo, siempre estará en relación con su contexto, su época y lo que le precedió (el barroco, Bach y Haydn), así como el valor que le damos a Beethoven tiene total relación con Haydn, Mozart, etc., y todas sus implicaciones técnicas, estilísticas y/o estéticas. Lo mismo aplica para Miles Davis y Charlie Parker, por ejemplo.

Así pues, debemos ser prudentes con cómo valoramos lo que observemos en este trabajo y en otros que, como éste, se proponen (o ya lo han hecho), observar si una actividad específica en una situación específica estimula y/o afecta la creatividad y su desarrollo, sin que, por ello, tampoco debemos necesariamente desconfiar de los mismos sólo porque el tema que nos ocupa es complejo y/o escurridizo.

5.1 Medir la Creatividad

Como antes se mencionó en la sección de creatividad, es importante tener en cuenta el pensamiento convergente y divergente para tener claridad sobre lo que se ha observado de la creatividad y el cómo se ha hecho, es decir, los parámetros que se han establecido para dichas observaciones y el cómo se han llevado dichas observaciones a medición.

En 1950 Guilford, siendo presidente de la American Psychological Association, resaltó la necesidad de llevar a cabo estudios sobre uno de los rasgos más importantes de la humanidad, la habilidad y/o capacidad de generar ideas nuevas. Basados en las pruebas de coeficiente intelectual, CI (IQ test), los investigadores intentaron desarrollar pruebas experimentales similares para medir la creatividad. Y aunque estas pruebas han arrojado resultados, también han sido cuestionadas en cuanto al hecho mismo de si es posible medir la creatividad. Quienes diseñan estas pruebas de creatividad parten del supuesto de que la multiplicidad y/o variedad de ideas resultantes a un estímulo específico (lo que se conoce como pensamiento divergente), evidencia dicha capacidad, la creatividad. Esto contrasta con el llamado pensamiento convergente, el cual consiste básicamente en “encontrar” una “respuesta correcta” a un estímulo específico. Por supuesto lo que se plantea como interrogante es el hecho de qué tan plausible y/o acertado sea el concepto de pensamiento divergente. (Nalbantian y Matthews, 2019, p.170-71). Por otro lado, ya se ha mencionado la importancia que ambos tipos de pensamiento tienen en el proceso creativo.

La idea de medir la generación de ideas divergente fue lanzada por el trabajo seminal de Guilford, cuyo modelo “Structure of Intellect” (SOI) fue el catalizador de teorías e investigaciones posteriores en este dominio, utilizando o adaptando sus tareas de producción divergente. Guilford propuso tres dimensiones de inteligencia que forman una estructura cuboide:

- Operaciones (por ejemplo, producción divergente, convergente, evaluación)
- Propiedades del contenido (por ejemplo, simbólicas, semánticas, conductuales)
- Productos (por ejemplo, relaciones, transformaciones, implicaciones)

La producción divergente fue considerada la más importante para la creatividad y los principales factores planteados por Guilford fueron:

- Fluidez (número de ideas)
- Originalidad (singularidad de las ideas)
- Flexibilidad (cambio de categoría en las ideas)

Estas ideas fueron adaptadas posteriormente en pruebas de medición como el “Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)”. (Abraham, 2018, p. 38). De este test hablaremos más adelante.

En este punto es saludable recordar nuevamente que el pensamiento convergente también es considerado relevante y vital en el proceso creativo. Y aunque este trabajo basará su herramienta de observación y medición tomando como referencia una prueba basada en pensamiento divergente y el TTCT, considero recomendable y prudente mencionar lo que a cerca del pensamiento convergente y sus observaciones-mediciones sobre creatividad pude encontrar.

Aunque el pensamiento convergente es a menudo no muy valorado y/o retratado como fundamentalmente poco creativo, esto es un error ya que éste hace parte integral del proceso creativo. Cuando se plantean problemas basados en pensamiento convergente, la idea principal es que hay una única solución, sin embargo, esto no significa que todos los problemas tengan un único camino y/o proceso de resolución. Puede ser que en el proceso se deban replantear perspectivas o evaluar posibilidades para hallar dicha respuesta. (Abraham, 2018, p. 41-42).

Y dentro de mi ignorancia en el tema, quisiera plantear un ejemplo muy simple. Si un tendero de nuestra ciudad, Cali en Colombia, quisiera sumar dos cantidades (sin utilizar papel ni tener la usual calculadora electrónica), $23 + 14$ por ejemplo, tal vez no realice la operación de la manera usual como normalmente aprendimos en la escuela. Podría primero sumar $20 + 10$ y luego $3 + 4$, o podría sumar primero $23 + 10$ y luego $+ 4$.

Por otra parte, “un buen número de nuevos paradigmas experimentales utilizando tareas convergentes de pensamiento creativo se han desarrollado recientemente. Estos entran dentro de la categoría “*process-specific*”, tareas específicas de procesamiento de pensamiento convergente y todos miden la capacidad de obtener nuevas conexiones semánticas entre conceptos aparentemente no relacionados, que es una estrategia vital que ha sido ampliamente reportada como significativa en la resolución creativa de problemas”. (Abraham, 2018, p. 37).

Y Stenberg nos advierte que el pensamiento divergente es evidentemente importante para la creatividad, sin embargo, lo es sólo como una parte pequeña del proceso y tal vez ha sido sobre valorado. Agrega también que pruebas como la TTCT podrían medir

la creatividad de forma limitada y/o artificial con respecto a problemas y/o situaciones reales en el mundo real. (Nalbantian y Matthews, 2019, p.70).

Y en cuanto a las condiciones que normalmente rodean la aplicación de pruebas como TTCT u otras, un factor fundamental y de notable diferencia con el mundo real, es el tiempo. Goldberg nos advierte sobre las diferencias que a este respecto se pueden encontrar y el hecho de que los procesos creativos pueden desarrollarse a escalas de tiempo muy diversas y con diferencias posiblemente muy específicas e individuales, incluyendo incluso herramientas cognitivas y estructuras neuronales muy diferentes y/o diversas. (Goldberg, 2019, p. 43).

Tal vez sea por estas dificultades que “a partir de una perspectiva psicológica social de las pruebas de creatividad, Teresa M. Amabile desarrolló la <<técnica de evaluación consensual>> (*consensual assessment technique, CAT*) en 1996, para evaluar productos creativos de diferentes dominios. Aquí,

un producto o respuesta es creativo en la medida en que los observadores apropiados están de acuerdo independientemente en que es creativo. Los observadores son aquellos familiarizados con el dominio en el que se creó el producto o la respuesta articulada. Por lo tanto, la creatividad puede considerarse como la calidad de los productos o respuestas consideradas creativas por observadores apropiados.

El CAT es el conjunto más ampliamente utilizado de protocolos empíricos para medir la creatividad asociada con los productos y depende del consenso de los expertos con respecto a los mismo. Su ventaja es la enorme flexibilidad; se puede adoptar en una gama de contextos y aplicarse a numerosos dominios y tipos de productos..., además, dado que no está vinculado a ningún marco teórico en particular, su validez no se ve amenazada por los cambios en el dominio y la veracidad de las diferentes teorías en el campo..., El factor limitante clave es que, debido a su naturaleza altamente subjetiva, la validez de las calificaciones depende en gran medida del nivel de experiencia de los calificadores, ya que existen inconsistencias significativas entre las calificaciones de los no expertos”. (Abraham, 2018, p. 47).

Personalmente agregaría que dicha subjetividad no sólo depende del nivel de experiencia de los calificadores, sino también de otros factores como la ecuanimidad, honestidad e imparcialidad entre otros, unas condiciones éticas en el que mundo científico también ha sufrido algunas decepciones y reveses.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí citado, considero muy importante y relevante anotar que lo que este trabajo encuentre en cuanto al cómo la improvisación pueda afectar la creatividad, sólo será un indicio, obviamente para nada una verdad absoluta, lo cual tampoco implica que no se deba considerar como una observación que ofrece una perspectiva sustentada en una evidencia sobre el tema que nos interesa.

Es decir, por más que se plantee con la mayor rigurosidad posible y tomando como base los instrumentos y/o herramientas más pertinentes posibles, al tiempo que se diseña la

secuencia didáctica lo más meticulosamente posible, lo que aquí se encuentre no alcanza a tener en cuenta a los factores antes mencionados sobre el entorno, contexto de cada individuo y sus antecedentes, las consideraciones que el autor tenga en cuenta al momento de diseñar la prueba, su entorno, contexto y antecedentes, y por supuesto, el de las y/o los evaluadores.

5.2 Test Creatividad

Como ya dije, este trabajo basará su herramienta de observación y medición en una versión específica del Test de Torrance (TTCT), sin embargo, es preciso hacer mención y/o breve descripción, en primer lugar, de algunas alternativas de herramientas de observación-medición diferentes como el “self-report measures”, otra basada en tareas de pensamiento convergente y finalmente el TTCT al tiempo que se mencionan sus posibles debilidades. Esto con el fin de presentar, por lo menos en parte y lo mejor posible, una visión del increíblemente amplio panorama que se puede encontrar en cuanto al tema de los test, algo prudente y responsable.

5.2.1 Self-Report Measures

Aunque existen varias pruebas de este tipo como la “Creative Personality Adjective Checklist”, la “Creativity Domain Questionnaire” y la “Creative Behavior Inventory”, la que más ampliamente es utilizada es la “Creative Achievement Questionnaire” (CAQ), “Cuestionario de Logros Creativos” por su traducción literal al español. Dicha prueba se ha utilizado para diferentes campos tales como artes visuales, música, escritura creativa, danza, drama, diseño arquitectónico, humor, descubrimientos científicos, invenciones y arte culinario. Sin embargo, se han hecho críticas sobre los sesgos en las puntuaciones debido a la diversidad, “rareza” de los logros creativos y las técnicas de análisis e interpretación de datos. Otro factor para tener en cuenta es el hecho de que dicha prueba se ha aplicado, sobre todo en personas y/o adultos muy jóvenes, universitarios, situación que generalmente se aborda con cautela debido a que es poco probable que en estas etapas de la vida se exhiban y evidencien logros sustanciales en cuanto a creatividad. (Abraham, 2018, p.40)

5.2.2 Test de Pensamiento Convergente

Aquí el test más utilizado es el “*Remote Associates Test (RAT)*”, “*Test de Asociación Remota*”, basado en la investigación de Sarnoff Mednick. Para él el proceso creativo involucra combinaciones nuevas y/o útiles a partir de asociar elementos. Un ejemplo de este test sería dar una triada de palabras no relacionadas (o en apariencia no asociadas), para que el participante encuentre una cuarta palabra que se pueda asociar a cada una e las anteriores y así se pueda crear una “nueva o útil idea” que las relacione o involucre de alguna manera a todas. Por ejemplo “edad, milla, arena”, agregar la palabra “piedra”

y crear ideas como “edad de piedra” u otras.

Esta prueba, que originalmente consistía en 30 elementos, ahora comprende 144, los cuales involucran una mayor complejidad y/o dificultad en las asociaciones y es utilizada ampliamente para observar-investigar el proceso de insight en la resolución creativa de problemas. Este insight se refiere a la sensación y/o experiencia de “a-ha” y es contrastada con aquellos que no tienen dicha experiencia.

Otros recursos que se utilizan para este tipo de pruebas son problemas analíticos tales como acertijos, problemas matemáticos, geométricos y tareas de manipulación.

El ejemplo clásico de tareas de manipulación es la “tarea del candelabro”. Armados con una vela, caja de fósforos y tachuelas, los participantes deben encontrar la manera de fijar la vela a la pared sin que la cera de la vela se derrame. La solución es utilizar la caja de fósforos como candelabro y pegarla de la pared con las tachuelas.

La ventaja de estas tareas es que, al ser objetivas, son fáciles de puntuar. Sin embargo, presentan desventaja en cuanto a que a veces la creatividad que se infiere de ellas puede ser un supuesto más que un hecho comprobable. En el caso del “insight” y/o “a-ha”, algunos problemas parecen incluir *de facto* este aspecto, sin embargo, otros no y la comprobación que de ello se debería hacer a veces no se hace. Por lo tanto, para aplicar cada RAT y establecer mayor confiabilidad y validez, se sugiere cuestionarios y/o protocolos de autoinformación para que los participantes puedan “dar fe” de su experiencia y si aspectos como los mencionados, han hecho parte de esta. (Abraham, 2018, p. 42-43).

5.2.3 Test de Pensamiento Divergente

En la investigación conductual actual es el Test Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT), es el más utilizado. Incluye tareas verbales y no verbales (o basadas en figuras), que evalúan los niveles en los parámetros fluidez, originalidad, flexibilidad (ya explicados desde la propuesta de Guilford), y elaboración (nivel de detalle de las ideas), así como expresividad, síntesis, fantasía, humor, imágenes y visualización. El TTCT es también la prueba divergente más estudiada en términos de fiabilidad y validez en la evaluación del potencial creativo y, aunque no está exento de problemas con respecto a estas cuestiones, ha demostrado ser un índice razonablemente aceptable de potencial creativo en la medida en que es un predictor moderado de logros personales y logros creativos.

Las posibles situaciones de cuidado y/o críticas asociadas con esta prueba y otras del ámbito del pensamiento divergente, son la variabilidad en la puntuación asociada específicamente con la experiencia de los calificadores y las condiciones mismas de aplicación de la prueba, lo que puede afectar los resultados. (Abraham, 2018, p. 38-39).

5.2.4 Test de Vaughan

En el texto "*Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*", de Analucía Frega y Margery Vaughan, ésta última nos cuenta que su propia investigación indica una significativa relación entre la creatividad no verbal medida por los Test de Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT), en su forma figurativa, y la creatividad musical medida por un test diseñado para tal propósito. (Frega y Vaughan, 2001, p. 32).

Así, Vaughan propone como parámetros para la observación-medición:

- **Fluidez:** Cantidad de respuestas dadas a partir de un estímulo. Es igualmente la "fluidez" en el TTCT.
- **Seguridad rítmica:** Capacidad para transformar-modificar las respuestas manteniendo una lógica con las circunstancias rítmicas dadas. Es equivalente a la "flexibilidad" en el TTCT.
- **Ideación:** Capacidad de llevar ideas musicales a hechos sonoros concretos, organizando las ideas dentro del "discurso musical" de la improvisación. Es equivalente a la "originalidad" en el TTCT.
- **Síntesis:** Capacidad para integrar elementos nuevos y conocidos, bien sean melódicos, rítmicos, tímbricos o de otra índole, en la creación de nuevas respuestas. Es equivalente a la "elaboración" en el TTCT.

(Barrero, 2017, p.37-38)

A continuación, se da una breve explicación de cada una de las seis actividades de la prueba:

- I. Esta primera actividad es de calentamiento y por lo tanto no se puntúa. Consiste en que el participante toca un ritmo con el tambor mientras que el administrador del test toca un patrón rítmico binario con las claves.
- II. El participante crea una idea rítmica con el tambor en respuesta a varios patrones rítmicos de cuatro compases dados por el administrador del test.
- III. Sobre un patrón rítmico *ostinato* dado por el administrador del test, el participante improvisa rítmicamente.
- IV. El administrador toca algunas ideas melódicas breves utilizando (puede ser), una escala pentatónica y el participante responde a cada melodía improvisando (puede ser también con la escala pentatónica, para lo cual será entonces preferible definir previamente la escala y/o dar al participante un instrumento pentatónico específico).
- V. El administrador toca un ostinato melódico muy sencillo (con dos notas puede ser, Do y Sol por ejemplo), y el participante improvisa (preferiblemente sobre una nota y/o recurriendo nuevamente a un instrumento pentatónico).
- VI. En la última tarea el participante crea una pequeña pieza asociada a una imagen y/o estado emocional (puede ser el cómo se siente durante una tormenta y/o hacer una alusión de esta). (Valverde, 2015, p. 131-132).

Según nos cuentan Frega y Vaughan, este test de “Creatividad Musical”, en sus varias revisiones, ha sido sometido a procedimientos de validez en cuatro diferentes contextos e involucrando muestras de niños y adultos. *(las autoras aclaran que los años de los estudios a continuación listados, corresponden a fechas derivadas de las estadísticas y no de publicación de los resultados)*

1. “El estudio de Georgia (1971) usó 47 estudiantes de 4° grado. Aquí el test tenía cinco ítems y tres factores: fluidez, ritmo e ideación. En general, el test de creatividad musical se correlaciona más convincentemente con las variables de Torrance que con las de Bentley.

2. El test se expandió a 7 ítems y cuatro factores: fluidez, seguridad rítmica, ideación y síntesis. Fue luego utilizado como criterio de medida en un estudio sobre enseñanza del piano a niños, 49 participantes (Churchley 1972). La consistencia interna del test fue más satisfactoria en este estudio. El grupo experimental (N=14) también mostró mejoras significativas en creatividad musical en dos de los ítems del test.

3. En el Distrito Escolar de Victoria en 1972. Aquí el test retuvo las cuatro variables de criterio, pero el número de ítems se redujo a cinco. A 213 niños se les administró el test, junto con los de Torrance y Bentley. La mitad de los niños estaban en tercer grado y la otra mitad en sexto grado. Como validez cruzada, las correlaciones entre las variables de Torrance y Vaughan fueron entre $-.02$ a $.21$ y entre las variables de Bentley y Vaughan fueron entre 15 a 36, colocando por lo tanto, los descubrimientos anteriores en cuestión.

4. Se aplicó el test una pequeña muestra de adultos (N=28) en conexión con un curso de piano (Churchley 1972b).

Sobre la base de lo anterior, las autoras plantean que por el momento, el test de Vaughan se acepta como herramienta de investigación confiable, aunque se reconoce la importancia de la continua revalidación. (Frega y Vaughan, 2001, p. 47).

Y nuevamente Valverde nos cuenta que existe otro trabajo de Vaughan y Meyers (1971) que se realizó con un doble objetivo. Por una parte, estudiar si un programa de creatividad musical mejoraba el pensamiento creativo (medido mediante el TTCT de Torrance), y por otra, estudiar las relaciones entre la habilidad mental (inteligencia), las aptitudes musicales y la habilidad creativa. Los tests utilizados fueron: el TTCT (Torrance), el test de habilidades mentales o inteligencia de Henmon-Nelson (test de CI), el test de habilidades musicales de Bentley (1966), el test de creatividad musical de Vaughan-Myers (1971), diseñado específicamente para este trabajo y las tareas de Cunningham y Torrance (sonidos e imágenes).

Hubo un grupo de control en el que las actividades consistieron en cantar, proveer entrenamiento convencional del oído, y escuchar conciertos. El grupo experimental realizó tareas orientadas a favorecer las habilidades del pensamiento creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración), y actividades de escuchas musicales

estructuradas (música clásica y música electrónica), uso de instrumentos, etc. Dichas actividades no exigían habilidades técnicas”. (Valverde, 2015, p. 134-135).

Los resultados se pueden resumir de la siguiente manera:

a) Los análisis de covarianza (pretest) respecto a las habilidades creativas mostraron que el grupo experimental era ligeramente superior al control en las variables de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, pero dichas diferencias no fueron estadísticamente significativas excepto para la variable de la fluidez, mientras que la elaboración fue ligeramente superior para los alumnos del grupo control.

b) Las correlaciones entre las puntuaciones (grupo experimental y control) del test de inteligencia y del TTCT fueron estadísticamente significativas: entre la fluidez y la flexibilidad, y entre la originalidad y la elaboración la correlación fue prácticamente cero.

c) En cuanto a las correlaciones entre las aptitudes musicales (test Bentley) y las habilidades de pensamiento creativo (TTCT), los datos mostraron correlaciones muy bajas y estadísticamente no significativas (situación pretest). En la situación posttest, las correlaciones fueron todavía más bajas.

d) Las correlaciones entre el test de creatividad musical (Vaugahn-Myers, diseñado para este estudio) y el de aptitudes musicales de Bentley, fueron bajas y no estadísticamente significativas. Esto significa que, a juicio de los autores, el test de Bentley no se mostró como buen predictor de la creatividad musical; es decir, el de Vaughan-Myers parece medir las habilidades musicales de manera diferente de cómo las mide el test de Bentley.

A modo de conclusión de este estudio los autores indican las ganancias para ambos grupos (control y experimental) en el factor elaboración. Siendo mayores las ganancias para el grupo experimental en el factor originalidad del pensamiento creativo (sin diferencias significativas). Sin embargo, las demás variables (habilidades intelectuales, aptitudes y creatividad musicales) se mantuvieron constantes para ambos grupos; sólo el factor de la fluidez fue superior y estadísticamente significativo ($p.05$) para el experimental. Las habilidades de la inteligencia se correlacionaron con la fluidez y la flexibilidad, pero no con la originalidad o la elaboración. Tampoco se encontraron correlaciones entre las aptitudes musicales y los diferentes factores del pensamiento creativo. Es curioso que los alumnos del grupo experimental obtuvieran resultados superiores a los del control en el test de Vaughan-Myers (que se administró cuando la investigación ya estaba a la mitad). En este test el examinador toca una serie de melodías y los alumnos han de rellenar los espacios hasta completar la frase. Las respuestas se recogieron en una cinta y los examinadores valoraron la fluidez, el ritmo y la melodía. La fiabilidad interjueces (20 jueces) fue de $.84$ ”. (Valverde, 2015, p. 135-136).

5.3.1 Test de Webster

La información a continuación citada es tomada de la website del propio autor, Peter Richard Webster, y en la bibliografía se podrá encontrar la dirección URL.

El test *Measures of Creative Thinking in Music* (MCTM), consta de 10 tareas puntuadas divididas en tres partes: exploración, aplicación y síntesis. Las tareas se enfocan en el comportamiento divergente y van desde niveles muy simples aumentando su complejidad y/o dificultad sin esperar respuestas correctas e incorrectas, todo ello enmarcado en una atmósfera de juego.

- **Exploración:** Esta sección está diseñada para permitir a los niños familiarizarse con los instrumentos musicales, los parámetros "alto-bajo", "rápido-lento" y "fuerte-suave" por ejemplo. La forma en que los niños se relacionan con estos parámetros se utiliza, a su vez, como referencia para la puntuación.
- **Aplicación:** Aquí las actividades se centran en la creación de música utilizando instrumentos temperados, bien sea piano y/o de percusión como la marimba y la voz, para crear una especie de diálogo musical de pregunta-respuesta.
- **Síntesis:** Con la utilización de múltiples instrumentos (todos en la medida de lo posible), y en un entorno menos estructurado, la actividad es crear una composición que tenga principio, sección intermedia y un final. Para esto se pueden utilizar apoyos visuales como dibujos. (Webster, Yale, Haefner, 1987, p.3).

La puntuación de las grabaciones que en vídeo se han hecho de las sesiones, implica técnicas tanto objetivas como subjetivas. Se utilizan cuatro factores, cada uno derivado de la literatura teórica y de las sesiones de análisis de contenido con un panel de expertos en los campos de la composición musical, la educación musical y la psicología. Los cuatro factores son:

- **Extensión musical:** La cantidad de tiempo de reloj involucrada en las tareas creativas.
- **Flexibilidad musical:** El grado en que los parámetros musicales de "alto-bajo" (tono), "rápido-lento" (tempo) y "fuerte-suave" (dinámica), se manipulan.
- **Originalidad musical:** La medida en que la respuesta es inusual o única en términos musicales y en la forma de interpretación.
- **Sintaxis musical:** El grado en el que la respuesta es intrínsecamente lógica y tiene "sentido musical". (Webster, Yale, Haefner, 1987, p.3).

Los factores de Extensión Musical (*Musical Extensiveness*, ME) y Flexibilidad Musical (*Musical Flexibility*, MF) se miden objetivamente, ya sea contando los segundos reales de tiempo que un niño está involucrado en una tarea (ME) u observando la manipulación de parámetros musicales (MF). La originalidad musical (*Musical Originality*, MO) y la sintaxis musical (*Musical Syntax*, MS) son evaluadas por un panel de jueces utilizando criterios cuidadosamente desarrollados. Para estos factores se utilizan evaluaciones subjetivas basadas en escalas de calificación. Cada factor produce puntajes individuales

que se pueden usar como tales o convertir en puntajes estándar, sumarlos y usarlos para crear un puntaje total.

Este trabajo de 1987 es el tercero de una serie de estudios dedicados a la validación del MCTM. Dos estudios anteriores, uno completado en 1980 (Webster, 1983) y el otro en 1983 (Webster, 1987b) establecieron los factores de puntuación e investigaron las relaciones entre las calificaciones de los maestros sobre la capacidad cognitiva y musical, las puntuaciones de aptitud musical tradicional y las diferencias entre género y grado cursado.

Se han recopilado datos de confiabilidad y validez en los dos estudios mencionados anteriormente y mediante un trabajo adicional completado por Swanner (1985). El MCTM también se ha utilizado en un estudio de estilo cognitivo realizado por Schmidt y Sinor (1986). Aproximadamente 178 niños han recibido la medición.

Un panel de educadores musicales, compositores y psicólogos reunidos en cuatro ocasiones diferentes, han revidado las grabaciones piloto, las mediciones y procesos de puntuación para hacer sugerencias y establecer la validez de contenido de la prueba. En cuanto a la validez de construcción, “se estudiaron los factores de puntuación de la primera administración de la medición en 1980 (Webster, 1983), para determinar la viabilidad de la reducción de factores”. Aquí se pudo constatar la contribución significativa sobre los factores que evidencian la “existencia teórica del pensamiento convergente y divergente”.

Los estudios anteriores también han indicado que no hay diferencias significativas entre los grupos de edad, sin embargo, las tendencias medias han demostrado una brecha más amplia entre los niños de tercer grado y los de primero y segundo de forma colectiva. No hay evidencia de una diferencia de género en la mayoría de los estudios, sin embargo, Schmidt y Sinor (1986), notaron una diferencia significativa a favor de los hombres en su trabajo. (Webster, Yale, Haefner, 1987, p.2-3).

6 Metodología

A continuación, se expondrá todo lo referente con presente trabajo, su diseño, procedimiento e implementación.

6.1 Diseño

Esta investigación es de tipo cuantitativa no experimental porque para la prueba de hipótesis se utilizarán datos numéricos, no se hará control interno ni se buscará responder a una pregunta de tipo causal. Es decir, se utilizará un diseño no experimental, longitudinal panel. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 205-206, 220,221).

A continuación, una presentación detallada de cómo se realizó el diseño, la secuencia didáctica y un cuestionario personalizado para conocer la relación de cada participante con la práctica de la improvisación.

1. En primer lugar, se hizo una definición conceptual y una descripción de las dimensiones que propone el test de Vaughan (fluidez, seguridad rítmica, ideación y síntesis), para la construcción de la rúbrica, al tiempo que se asignaron unos indicadores numéricos para dichas dimensiones, los cuales están directamente relacionados con el desempeño y/o calidad de la respuesta de los participantes.

A continuación, los criterios:

- Fluidez: Cantidad de respuestas dadas a partir de un estímulo. Es igualmente la “fluidez” en el TTCT.
- Seguridad rítmica: Capacidad de transformar o modificar las respuestas manteniendo una lógica con las circunstancias rítmicas dadas. Es equivalente a la “flexibilidad” en el TTCT.
- Ideación: Capacidad de llevar ideas musicales a hechos sonoros concretos, organizando las ideas dentro de la improvisación. Es equivalente a la “originalidad” en el TTCT.
- Síntesis: Capacidad para integrar elementos nuevos y conocidos en la creación de nuevas respuestas. Es equivalente a la “elaboración” en el TTCT.

La rúbrica fue revisada y avalada, tanto por el tutor guía de este trabajo, como por dos músicos externos al proyecto quienes, por otra parte, son músicos profesionales con experiencia suficiente tanto en improvisación como en otros ámbitos de la creación musical (composición) y en la enseñanza de la música e improvisación en diferentes instituciones. Dicha rúbrica se presenta en el punto 6.3, “*Instrumento de Medición*”.

2. En segundo lugar, se creó una secuencia didáctica basada en improvisación, la cual contiene actividades y/o ejercicios de tipo rítmico y melódico-rítmico para realizar por medio del tarareo, otros del solfeo y otros con instrumento, en este caso, un instrumento escogido por los participantes al momento de la actividad. Los ejercicios fueron diseñados con base en la formación que recibió el realizador de este trabajo en la “Escuela de Música Contemporánea” en Buenos Aires y en clase personalizadas de improvisación¹.

A continuación, se expone la secuencia didáctica de actividades tal como se llevó a cabo.

¹ Clases de improvisación y Jazz en Buenos Aires con los maestros Ernesto Jodos y Juan Pablo Arreondo.

La secuencia didáctica consta de los siguientes ejercicios:

- i. Un ejercicio en el que se da al participante un “motivo rítmico” para que por medio de “tarareo”, “palmeo” o “golpear una superficie cualquiera”:
 - Memorice
 - Repita
 - Repita con una respuesta
 - Sobre el motivo original y/o la respuesta, cree variaciones y/o improvise

- ii. Un ejercicio en el que se da al participante un “motivo rítmico-melódico” para que por medio del canto (tarareo):
 - Memorice
 - Repita
 - Repita con una respuesta
 - Sobre el motivo original y/o la respuesta, cree variaciones y/o improvise

- iii. Un ejercicio en el que se da al participante un “motivo rítmico-melódico” para que por medio del solfeo (canto con notas):
 - Memorice
 - Repita
 - Repita con una respuesta
 - Sobre el motivo original y/o la respuesta, cree variaciones y/o improvise

- iv. Un ejercicio en el que se da al participante un “motivo rítmico-melódico” para que por medio de un instrumento musical (puede ser el propio o el que el participante escoja):
 - Memorice
 - Repita
 - Repita con una respuesta
 - Sobre el motivo original y/o la respuesta, cree variaciones y/o improvise

- v. Un ejercicio en el que el participante mismo creará un “motivo rítmico-melódico” por medio de un instrumento musical (puede ser el propio o el que el participante escoja) para que:
 - Cree y memorice
 - Repita
 - Repita con una respuesta
 - Sobre el motivo original y/o la respuesta, cree variaciones y/o improvise

3. Una vez avalada la rúbrica de observación-medición y diseñada la secuencia

didáctica, cuatro profesionales (pares académicos), externos a este proyecto, y con competencias suficientes en improvisación, creación, pedagogía y enseñanza de la música, evaluaron la intervención así:

- Dos evaluadores sincrónicos quienes estuvieron el primer y último día de la aplicación para observar y calificar.
 - Dos evaluadores asincrónicos quienes, por medio de grabaciones en video del primer y último día de la aplicación, observaron y calificaron.
4. Por último, se diseñó un cuestionario que permite conocer el contexto musical general y con relación a la improvisación que cada participante tiene.

A continuación, el cuestionario.

- Nombre
- Edad
- Género
- Instrumento que toca
- Tiempo que lleva aprendiendo y/o practicando música
- Tiempo que lleva estudiando formalmente música
- ¿Ha recibido entrenamiento y/o formación con respecto a la improvisación musical? Si-No
- Si la respuesta anterior fue afirmativa, describa el tipo de entrenamiento y/o formación recibida con respecto a la improvisación musical.
- ¿Practica con alguna regularidad la improvisación musical? Si-No
- Si la respuesta anterior fue afirmativa, describa la regularidad y/o frecuencia con la que practica la improvisación musical.
- ¿Hay en su entorno próximo amigos, familiares y/o colegas con los que comparta ideas y/o practique la improvisación musical? Si-No
- Si la respuesta anterior fue afirmativa, por favor describa.
- ¿Considera que en su entorno hay situaciones que le permitan sentirse estimulado creativamente con respecto a la improvisación musical? Si-No
- Si la respuesta anterior fue afirmativa, describa por favor.

6.2 Participantes (Muestreo)

Los participantes son estudiantes de la Universidad del Valle - Sede Buga. Dichos estudiantes fueron escogidos al azar, 4 mujeres y 3 hombres; 2 de los participantes estaban cursando sexto semestre de la carrera en la materia de lenguaje musical (EMB: Estudio Musical Básico por su nombre en la institución), al momento de la intervención, los otros 5 participantes son de semestres superiores a sexto y, por tanto, ya habían terminado el ciclo en el que se cursa la materia de lenguaje musical (EMB). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia ya que soy profesor de dicha institución y de la materia (EMB), ya mencionada.

6.3 Instrumento de Medición

Como base y/o referencia para este trabajo, he seleccionado la Prueba de Creatividad Musical de Vaughan (TCM, 1971), que mide la creatividad musical y a su vez, está basada en los criterios propuestos por la prueba de creatividad de Torrance (1974).

A continuación, recuerdo estos criterios y se expone la rúbrica utilizada para la observación-medición:

- **Fluidez:** Cantidad de respuestas dadas a partir de un estímulo. Es igualmente la “fluidez” en el TTCT.
- **Seguridad rítmica:** Capacidad de transformar o modificar las respuestas manteniendo una lógica con las circunstancias rítmicas dadas. Es equivalente a la “flexibilidad” en el TTCT.
- **Ideación:** Capacidad de llevar ideas musicales a hechos sonoros concretos, organizando las ideas dentro de la improvisación. Es equivalente a la “originalidad” en el TTCT.
- **Síntesis:** Capacidad para integrar elementos nuevos y conocidos en la creación de nuevas respuestas. Es equivalente a la “elaboración” en el TTCT.

Rúbrica Basada en Test de Vaughan

CALIFICACIÓN					
	1 <i>Sin Evidencia</i>	2 <i>Bajo</i>	3 <i>Aceptable</i>	4 <i>Bueno</i>	5 <i>Sobresaliente</i>
Fluidez: Cantidad de respuestas musicales y destreza-control a partir de un estímulo (motivo o idea musical propuesta)	No responde. Se evidencia bloqueo y/o no logra actuar.	Evidencia muy baja, pobre respuesta y/o es ininteligible. No hay destreza-control.	Hay algunas respuestas, pero son inseguras, evidencia poca destreza-control.	Hay fluidez de respuestas y evidencia destreza-control.	Hay gran fluidez de respuestas y evidencia total destreza-control.
Seguridad rítmica: Capacidad para transformar o modificar ideas evidenciando claridad y/o estabilidad sobre el ritmo y/o la figuración rítmica.	No evidencia logra transformar-modificar ideas ni estabilidad en el ritmo y/o figuración.	Evidencia gran dificultad para transformar-modificar ideas y es errático con la claridad-estabilidad rítmica y/o figuración.	Logra transformar-modificar ideas, pero son inseguras y trastabilla en la claridad-estabilidad del ritmo y/o figuración.	Logra transformar-modificar ideas y hay claridad y/o estabilidad tanto en el ritmo como en la figuración.	Transforma-modifica ideas con comodidad y seguridad además de evidenciar total claridad y/o estabilidad en el ritmo y/o figuración.
Ideación: Claridad-coherencia de las ideas	No responde y/o no hay claridad-	Evidencia pobre claridad-	Evidencia alguna claridad-	Evidencia claridad-coherencia en	Evidencia sobresaliente claridad-

musicales y capacidad para concretarlas en la improvisación-discurso	coherencia en las ideas ni logra concretarlas.	coherencia y gran dificultad para concretar alguna idea y/o es ininteligible.	coherencia, pero con inseguridad y es un poco errático para concretar las ideas.	las ideas y la capacidad para concretarlas.	coherencia en las ideas y su capacidad para concretarlas.
Síntesis: Capacidad de integrar ideas y/o elementos nuevos a ideas y/o elementos conocidos, estímulo dado (motivo o idea musical propuesta)	No integra ideas y/o elementos nuevos a las ideas dadas.	Evidencia gran dificultad para integrar nuevos elementos-ideas, trastabilla mucho y/o es errático.	Integra algunos nuevos elementos-ideas con dificultad y poca claridad.	Integra nuevos elementos-ideas con claridad-control.	Integra nuevos elementos-ideas fluidamente con gran riqueza melódico-rítmica y con total claridad-control.

Esta rúbrica es la herramienta utilizada para cada uno de los ejercicios y aspectos musicales observados, analizados y medidos en este trabajo.

7 Procedimiento

A continuación se describirá el cómo se consiguieron los datos y el cómo se han analizado.

La obtención de los datos se ha hecho por medio de la rúbrica diseñada para el presente trabajo de dos maneras diferentes y en dos momentos diferentes así:

- Los dos momentos han sido al inicio (primer día) de la aplicación de la secuencia didáctica y al final (último día) de la aplicación de la secuencia didáctica con la participación de dos evaluadores externos.
- Las dos maneras diferentes consistieron en la obtención de los resultados de forma sincrónica en los dos momentos ya mencionados. Aquí dos evaluadores observaron y calificaron el desempeño de las y los participantes en vivo y en directo por medio de la plataforma Zoom; estas sesiones fueron grabadas para que posteriormente otros dos evaluadores (diferentes por supuesto), las observaran y calificaran de forma asincrónica.

En cuanto al análisis de los datos, a continuación, en el apartado de “Resultados y Análisis”, se explicará el procedimiento y qué herramientas fueron utilizadas.

8 Resultados y Análisis

Para este trabajo se hicieron dos observaciones-mediciones, una el primer día de la intervención y otra el último día. A continuación, se presentarán y analizarán los resultados de dos formas diferentes. Primero se presentarán por participante, es decir, lo que se observó y midió en cuanto a los cuatro parámetros, fluidez (FL), seguridad

rítmica (SR), ideación (I) y síntesis (S) en cada persona y por cada ejercicio propuesto en la secuencia didáctica. En segundo lugar, se presentará el promedio y análisis de los cuatro parámetros a nivel grupal en cada ejercicio propuesto de la secuencia didáctica.

Para hacer la diferencia entre la primera y segunda medición (primer y último día de la intervención), se utilizará la sigla “D1” para presentar el primer día de observación-medición y la sigla “D2” para presentar el último día de observación-medición.

Para presentar la observación-medición de cada evaluador, se utilizará la sigla “E” y un número, siendo el número máximo “4”, recordando que participaron cuatro evaluadores.

Para cada participante se utilizará la sigla “P” y un número, siendo el número máximo “7”, recordando que participaron siete estudiantes escogidos al azar de la carrera de Licenciatura en Música de la Universidad del Valle – Sede Buga, y que todos estaban cursando sexto semestre o un nivel superior a éste al momento de la intervención. Dos de los estudiantes estaban cursando último semestre (sexto) de la materia Estudio Musical Básico (EMB), lenguaje musical en la institución, los demás participantes ya habían finalizado dicho curso.

También es importante recordar el hecho de que debido al imprevisto presentado por la pandemia Covid-19, la intervención fue “remota” en cuanto a que no se realizó de forma presencial. Se enviaron audios por medio de una carpeta “Drive” a los participantes para que éstos autónomamente trabajaran.

Esto evidentemente debe ser tenido muy en cuenta en este preciso momento de presentar, revisar y analizar los resultados ya que el realizador de este trabajo sólo cuenta con la buena voluntad y compromiso de palabra que los participantes asumieron al momento de hacer la intervención para llevarla a cabo de acuerdo con lo solicitado.

8.1 Resultados

Con el objetivo al inicio planteado de establecer de qué manera una estrategia didáctica específica basada en la improvisación, podía promover el desarrollo de la creatividad en la formación musical de un grupo de estudiantes de música de la Universidad del Valle sede Buga en el periodo 2020-2 escogido para la intervención, llevé a cabo varios procesos de análisis de los datos, los cuales se muestran a continuación.

Previamente establecí que la variable no cumplía con los requisitos exigidos para pruebas paramétricas, por lo que opté por utilizar, para el acuerdo inter-jueces, la correlación Rho de Spearman y la prueba de signos con rangos de Wilcoxon para establecer las diferencias del grupo entre el antes y el después de la implementación de la estrategia didáctica.

8.2 Acuerdo Inter-jueces

Para determinar el grado de acuerdo en las evaluaciones realizadas por los jueces expertos, calculé correlaciones Rho de Spearman tomando en cuenta las mediciones realizadas por todos los jurados antes y después de finalizar la estrategia. Los resultados mostraron que el grado de acuerdo inter-jueces fue moderado en todos los componentes. A continuación, los resultados en la *Tabla 1*:

Tabla 1. Acuerdo inter-jueces mediante Rho de Spearman.

Ritmo	Tarareo	Solfeo	Instrumento 1	Instrumento 2
0.53	0.60	0.60	0.54	0.59

Esto significa que los jueces comprendieron bien las instrucciones de la evaluación y que fueron bastante consistentes con sus valoraciones antes y después de la implementación de la estrategia.

8.3 Análisis Individuales

P1 – D1 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	2	4.25
SR	5	5	5	3	4.5
I	4	5	5	3	4.25
S	4	4	4	3	3.75
P1 – D2 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	4	3	4
SR	5	5	4	4	4.5
I	4	5	4	3	4
S	4	5	4	3	4
P1 – D1 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	4	4	4.25
SR	4	5	4	4	4.25
I	5	4	4	4	4.25
S	4	4	4	4	4
P1 – D2 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	4	5	4.75
SR	5	5	4	5	4.75
I	5	5	4	5	4.75
S	5	5	4	5	4.75
P1 – D1 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	4	3	3.75
SR	4	4	4	2	3.5
I	4	3	4	3	3.5
S	3	4	4	3	3.5
P1 – D2 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	4	4	4.5
SR	5	5	4	4	4.5
I	5	5	4	4	4.5
S	5	5	4	4	4.5
P1 – D1 – Instrumento 1					

	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	3	2	3.25
SR	4	3	3	3	3.25
I	3	3	3	2	2.75
S	3	3	3	3	3
P1 – D2 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	5	4	4.25
SR	4	4	5	3	4
I	4	4	5	4	4.25
S	4	4	5	4	4.25
P1 – D1 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	3	3	2	3
SR	4	3	3	3	3.25
I	4	3	3	3	3.25
S	3	3	3	3	3
P1 – D2 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	4	3	3.75
SR	4	4	4	3	3.75
I	4	4	4	3	3.75
S	4	4	4	3	3.75

P1: En cuanto al ejercicio de ritmo podemos ver que uno de los parámetros se mantuvo, mientras que otros dos aumentaron ligeramente y otro disminuyó también ligeramente. En cuanto al ejercicio tarareado, todos los parámetros aumentaron un poco sin que dicha diferencia sea significativa en términos numéricos. En cuanto al ejercicio de solfeo la medición aumentó significativamente ya que el cambio de medición literalmente se manifiesta en un aumento de *Aceptable* a *Buena*. En el caso del ejercicio con “Instrumento 1”, el cambio también fue significativamente favorable ya que varios parámetros también aumentaron de *Aceptable* a *Buena*, sin embargo, uno de ellos pasó de *Bajo* a *Buena*. En el ejercicio de “Instrumento 2 (a partir de creación propia)”, también hubo un ligero aumento en la medición que, sin embargo, tampoco es significativa en términos numéricos. También se puede observar que en general las observaciones-mediciones de los evaluadores tienen alguna homogeneidad, exceptuando un poco el caso de E4, lo cual permite, y sumado a lo anterior, por lo menos suponer que en el caso de P1, la intervención nos da un indicio de favorabilidad en el caso de afectar positivamente la creatividad. Es importante recordar las condiciones en que se dio la implementación de la actividad.

P2 – D1 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	4	5	4.5
SR	4	5	4	5	4.5
I	4	5	4	5	4.5
S	4	5	4	5	4.5
P2 – D2 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	5	5	4.75
SR	3	5	5	5	4.5
I	4	5	5	5	4.75
S	4	5	5	5	4.75

P2 – D1 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	5	5
SR	5	5	5	5	5
I	5	5	5	5	5
S	5	5	5	5	5
P2 – D2 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	4	4	4.25
SR	4	5	5	4	4.5
I	5	5	4	4	4.5
S	5	5	4	5	4.75
P2 – D1 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	5	5
SR	4	5	5	5	4.75
I	4	5	5	5	4.75
S	4	5	5	5	4.75
P2 – D2 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	5	5	4.75
SR	5	5	5	5	5
I	5	5	5	5	5
S	4	5	5	5	4.75
P2 – D1 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	5	5
SR	5	5	5	5	5
I	5	5	5	5	5
S	4	5	5	5	4.75
P2 – D2 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	5	5
SR	5	5	5	5	5
I	5	5	5	5	5
S	5	5	5	5	5
P2 – D1 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	5	5
SR	5	5	5	5	5
I	5	5	5	5	5
S	5	5	5	5	5
P2 – D2 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	4	5	4.75
SR	5	5	4	5	4.75
I	5	5	4	5	4.75
S	5	5	4	5	4.75

P2: En el ejercicio de ritmo la medición aumentó ligeramente en tres de los parámetros y en uno de ellos se mantuvo. En el ejercicio de tarareo la medición disminuyó en todos los parámetros, lo que puede ser indicio de debilidades en la construcción y/o implementación de la intervención de la secuencia didáctica, o debilidades por parte del P2 en la realización, algo que se debe tener en cuenta para un trabajo futuro. En el caso del ejercicio de solfeo, la medición disminuyó ligeramente en uno de los parámetros, en dos de ellos aumentó ligeramente y en el último se mantuvo, lo que no permite concluir que la intervención haya tenido algún efecto real. Esta misma situación se puede concluir

del ejercicio “instrumento 1” ya que la medición únicamente aumentó ligeramente en uno de los parámetros y en los otros tres se mantuvo, teniendo en cuenta que en la primera medición los valores fueron los más altos posibles en tres de los parámetros. En el último ejercicio todos los parámetros presentaron una ligera disminución teniendo en cuenta que la primera medición también tuvo los valores más altos posibles, lo cual también permite concluir que probablemente se presentaron las debilidades ya mencionadas.

P3 – D1 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	5	5
SR	5	5	5	5	5
I	4	5	5	5	4.75
S	4	5	5	4	4.5
P3 – D2 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	4	4.75
SR	5	5	5	4	4.75
I	4	5	5	4	4.5
S	4	5	5	4	4.5
P3 – D1 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	5	5
SR	5	5	5	5	5
I	5	5	5	5	5
S	5	4	5	4	4.5
P3 – D2 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	5	5
SR	4	5	5	4	4.5
I	5	5	5	3	4.5
S	5	5	5	4	4.75
P3 – D1 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	5	5	4.5
SR	5	4.5	4	4	4.375
I	4	5	5	4	4.5
S	4	5	5	4	4.5
P3 – D2 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	4	4.75
SR	5	5	5	4	4.75
I	5	5	5	4	4.75
S	5	5	5	4	4.75
P3 – D1 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	4	4.75
SR	5	5	4	3	4.25
I	5	5	4	3	4.25
S	4	5	3	4	4
P3 – D2 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	4	4	4
SR	4	4	4	3	3.75
I	4	4	4	4	4
S	4	4	3	4	3.75
P3 – D1 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio

FL	5	5	4	4	4.5
SR	5	5	4	4	4.5
I	5	5	4	4	4.5
S	4	5	4	4	4.25
P3 – D2 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	5	5	4.75
SR	5	5	5	5	5
I	5	5	5	5	5
S	5	5	5	5	5

P3: En el ejercicio de ritmo hubo un ligero aumento en la medición de tres parámetros y uno se mantuvo, lo que no permite concluir que la intervención tuviera un impacto significativo en este ejercicio. En el ejercicio de tarareo un parámetro disminuyó, dos se mantuvieron y uno disminuyó, lo cual tampoco permite concluir un impacto significativo de la intervención. En el ejercicio de solfeo hubo un ligero aumento en la medición de todos los parámetros, lo que tampoco permite concluir una influencia significativa de la intervención en este caso. En el caso del ejercicio “instrumento 1”, todos los parámetros disminuyeron, dos de ellos muy ligeramente y los otros dos un poco más, lo que permite concluir que hay indicios de debilidad en la construcción y/o implementación de la intervención, o debilidades por parte del P3 en la realización, algo que se debe tener en cuenta para un trabajo futuro. En el ejercicio “instrumento 2” se presentó un ligero aumento en tres de los parámetros y el último aumentó un poco más, lo que podría ser indicio de que la intervención tuvo una posible influencia favorable en este caso.

P4 – D1 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	3	4.5
SR	5	5	4	3	4.25
I	3	4	3	3	3.25
S	3	3	3	3	3
P4 – D2 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	3	4	4
SR	4	5	3	4	4
I	4	5	3	4	4
S	3	3	3	3	3
P4 – D1 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	4	4	3	4
SR	5	3	3	2	3.25
I	3	3	3	2	2.75
S	3	3	3	2	2.75
P4 – D2 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	3	4	3	2	3
SR	3	4	3	3	3.25
I	3	3	3	3	3
S	3	3.5	3	3	3.125
P4 – D1 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	3	4	4.25
SR	5	4	3	3	3.75
I	4	4	3	3	3.5
S	4	4	3	4	3.75

P4 – D2 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	3	3	2	3
SR	3	3	3	2	2.75
I	3	3	3	2	2.75
S	3	3	3	2	2.75
P4 – D1 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	3	3	3	3.25
SR	3	3	3	3	3
I	3	3	3	3	3
S	2	3	3	3	2.75
P4 – D2 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	3	3	2	3
SR	3	3	3	2	2.75
I	3	3	3	1	2.5
S	3	2	3	1	2.25
P4 – D1 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	3	3	3.5
SR	4	4	3	3	3.5
I	3	4	3	3	3.25
S	3	4	3	3	3.25
P4 – D2 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	3	4	3	3	3.25
SR	3	3	3	3	3
I	3	3	3	2	2.75
S	3	3	2	3	2.75

P4: En el caso del ejercicio de ritmo uno de los parámetros se mantiene, uno aumenta ligeramente pasando de *Aceptable* a *Bueno* y los otros dos disminuyen ligeramente, lo que no permite concluir un impacto significativamente favorable y pueda ser indicio de debilidades en la intervención, algo para revisar en un trabajo futuro. Parecido ocurre con el ejercicio de tarareo, ya que uno de los parámetros se mantiene y los otros tres bajan pasando de *Bueno* a *Aceptable* uno de ellos y los otros dos de *Aceptable* a *Bajo*, algo que puede evidenciar debilidades en la intervención y/o por parte de P4 al momento de realizar el trabajo, algo que se debe tener muy en cuenta para un trabajo futuro. De igual manera ocurre con los ejercicios de solfeo, “instrumento 1” e “instrumento 2”, en los que todos los parámetros bajan en la medición y además cambian de categoría, bien sea, de *Bueno* a *Aceptable* o de *Aceptable* a *Bajo*, situación que en este caso es más diciente en cuanto a las posibles debilidades, bien sea de la intervención y/o del participante; algo que debe ser tenido muy en cuenta para un trabajo futuro.

P5 – D1 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	3	5	3	2	3.25
SR	3	5	3	2	3.25
I	2	5	3	2	3
S	2	5	3	2	3
P5 – D2 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	2	4.25
SR	5	5	5	2	4.25

I	5	5	4	3	4.25
S	5	5	4	3	4.25
P5 – D1 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	3	4	4	2	3.25
SR	3	5	4	2	3.5
I	2	5	4	3	3.5
S	2	5	4	2	3.25
P5 – D2 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	3	4	4	2	3.25
SR	4	4	4	2	3.75
I	4	4	4	2	3.5
S	4	4	4	3	3.75
P5 – D1 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	3	2	3.25
SR	4	4	3	2	3.25
I	3	3	3	2	2.75
S	3	4	3	2	3
P5 – D2 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	4	2	3.5
SR	4	4	4	2	3.5
I	4	3	4	2	3.25
S	4	4	4	2	3.5
P5 – D1 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	3	4.5
SR	4	5	4	3	4
I	4	5	4	3	4
S	4	5	4	3	4
P5 – D2 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	4	2	3.5
SR	5	4	4	3	4
I	5	4	4	3	4
S	5	4	4	3	4
P5 – D1 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	4	3	4
SR	4	5	4	3	4
I	3	5	4	3	3.75
S	3	5	4	4	4
P5 – D2 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	4	4	3	4
SR	5	4	4	3	4
I	4	4	4	3	3.75
S	4	4	4	3	3.75

P5: En el caso del ejercicio de ritmo se presenta un aumento en la medición que es significativa ya que se presentan cambios de categoría, de *Aceptable* a *Bueno* en todos los parámetros, permitiendo suponer que hay indicio de impacto favorable de la intervención. En el caso de los ejercicios de tarareo y solfeo la medición aumenta ligeramente en la mayoría de los parámetros (aunque uno de ellos pasa de ser *Bajo* a *Aceptable*), en alguno se mantiene y disminuye ligeramente en otro, lo que no nos

permite afirmar que la intervención haya tenido un impacto significativamente favorable en este caso. En los ejercicios “instrumento 1” e “instrumento 2”, los valores se mantuvieron muy parecidos, aunque uno de los parámetros bajó de categoría (de *Bueno* a *Aceptable*), y otro subió ligeramente cambiando también de categoría, de *Aceptable* a *Bueno*. Aquí también es evidente que no se puede afirmar un impacto significativo de la intervención.

P6 – D1 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	4	5	4.75
SR	5	4	4	4	4.25
I	4	4	4	4	4
S	4	4	4	4	4
P6 – D2 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	3	3	4
SR	5	5	3	3	4
I	4	4	3	3	3.5
S	4	4	3	3	3.5
P6 – D1 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	3	3	3.75
SR	3	5	2	3	3.25
I	3	3	3	3	3
S	2	4	3	3	3
P6 – D2 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	3	3	3.5
SR	4	3	3	2	3
I	3	4	3	3	3.25
S	3	4	3	3	3.25
P6 – D1 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	3	3	2	3
SR	3	3	2	2	2.5
I	4	3	3	2	3
S	3	3	2	2	2.5
P6 – D2 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	3	3	3	3.25
SR	3	4	3	3	3.25
I	3	3	3	3	3
S	3	3.5	3	3	3.125
P6 – D1 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	3	3	3	3.25
SR	4	4	2	2	3
I	3	3	2	3	2.75
S	3	3	2	3	2.75
P6 – D2 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	3	3	3.5
SR	4	4	3	2	3.25
I	4	3.5	3	3	3.375
S	4	4	3	3	3.5
P6 – D1 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio

FL	4	3	3	3	3.25
SR	4	3	2	3	3
I	4	3	3	3	3.25
S	4	3.5	2	3	3.125
P6 – D2 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	4	2	3.5
SR	4	4	4	3	3.75
I	4	4	4	3	3.75
S	4	4	4	3	3.75

P6: En el ejercicio de ritmo podemos ver que todos los valores han disminuido, dos ligeramente y otros dos llegando a cambiar de categoría, de *Bueno* a *Aceptable*, lo que permite nuevamente suponer debilidad en la intervención y/o en la realización por parte de P6. En el ejercicio tarareo dos de los valores disminuyen y dos aumentan, todos ligeramente, lo cual no permite suponer un impacto significativo de la intervención en este caso. Para el ejercicio de solfeo, un valor se mantiene, uno sube ligeramente y los otros dos aumentan significativamente cambiando de categoría, de *Bajo* a *Aceptable*, lo que podría ser indicio favorable del efecto de la intervención. De igual forma, en el ejercicio “instrumento 1”, todos los valores aumentaron, dos ligeramente y dos más significativamente llegando a cambiar de categoría, de *Bajo* a *Aceptable*, lo que también podría ser indicio favorable del efecto de la intervención. En cuanto al ejercicio “instrumento 2”, aunque todos los valores aumentaron, lo hicieron ligeramente.

P7– D1 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	5	4	4.5
SR	3	5	3	3	3.5
I	4	5	4	3	4
S	4	5	3	3	3.75
P7– D2 – Ritmo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	4	3	3.75
SR	4	5	4	3	4
I	3	5	4	2	3.5
S	3	5	4	3	3.75
P7– D1 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	4	4	4.5
SR	5	4	4	3	4
I	5	4	4	3	4
S	5	4	3	3	3.75
P7– D2 – Tarareo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	4	2	3.75
SR	3	5	4	3	3.75
I	4	5	4	3	4
S	3	5	4	3	3.75
P7– D1 – Solfeo					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	5	4	4.75
SR	5	5	4	3	4.25
I	5	5	4	4	4.5
S	5	5	4	4	4.5
P7– D2 – Solfeo					

	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	5	3	4
SR	4	4	5	3	4
I	4	5	5	3	4.25
S	4	5	5	3	4.25
P7- D1 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	4	3	3	3.5
SR	3	5	3	2	3.25
I	3	5	3	3	3.5
S	3	5	3	2	3.25
P7- D2 – Instrumento 1					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	5	5	4	4	4.5
SR	5	5	4	4	4.5
I	5	5	4	4	4.5
S	5	5	4	4	4.5
P7- D1 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	3	3	3.75
SR	3	4	3	4	3.25
I	3	4	3	3	3.25
S	3	4	3	3	3.25
P7- D2 – Instrumento 2 (a partir de creación propia)					
	E1	E2	E3	E4	Promedio
FL	4	5	4	4	4.25
SR	4	5	4	4	4.25
I	4	5	4	4	4.25
S	4	5	4	4	4.25

P7: En el ejercicio de ritmo, dos valores disminuyeron cambiando de categoría, de *Bueno* a *Aceptable*, uno se mantuvo y el otro aumentó, cambiando también de categoría, de *Aceptable* a *Bueno*, lo que, al ser ambiguo, no permite afirmar la influencia de la intervención. En el ejercicio de tarareo, dos valores se mantuvieron y dos aumentaron, uno ligeramente y el otro un poco más, ambos llegando a cambiar de categoría, de *Aceptable* a *Bueno*, lo que podría ser indicio de favorabilidad en la intervención. En cuanto al ejercicio de solfeo, todos los valores disminuyeron ligeramente, lo que permite suponer una probable debilidad en la intervención y/o la realización por parte de P7. Tanto en los ejercicios “instrumento 1” como “instrumento 2”, los valores aumentaron significativamente llegando a cambia de categoría, de *Aceptable* a *Bueno*, lo que podría ser indicio de favorabilidad en la intervención.

8.4 Análisis Grupal

Con el fin de comparar los niveles y evaluar los cambios que se produjeron en el desarrollo de la creatividad en el grupo escogido de estudiantes de música de la Universidad del Valle sede Buga en el periodo 2020-2 antes y después de la

implementación de la estrategia didáctica basada en improvisación, calculé varias pruebas de signos con rangos de Wilcoxon, en las que consideré la matriz con las sumas de las valoraciones iniciales y la matriz con las sumas de las valoraciones finales como las fuentes de información.

Los resultados mostraron que no hubo cambios en las dimensiones evaluadas (ritmo, tarareo, solfeo, creación en instrumento mediante una idea musical dada y mediante una idea musical de creación propia). En relación con la evaluación, puedo decir que la estrategia basada en improvisación no promovió el desarrollo de la creatividad en el sentido que había previsto. A continuación, los resultados en la *Tabla 2*:

Tabla 2. Resultados de la comparación antes y después de la implementación de la estrategia.

	Ritmo	Tarareo	Solfeo	Ejecución 1	Ejecución 2
V estandarizado	-0,07	0,96	-0,43	-1,21	-1,86
p valor	0,93	0,33	0,66	0,22	0,06

9 Conclusiones y Discusión

Tanto en los resultados individuales como los grupales no considero posible afirmar ni concluir con total certeza un impacto favorable ni desfavorable de la intervención, pese al obvio hecho de que los resultados empíricos por ahora evidenciaron claramente que la implementación no promovió la creatividad.

Hay varios motivos que considero como explicaciones a estos hallazgos, a saber:

1. Pocas variaciones entre muchos de los valores atribuidos al comienzo y al final de la secuencia didáctica.
2. Algunos parámetros (FL, SR, I, S), bajaron y otros subieron en un mismo ejercicio.
3. Algunos participantes presentaron la máxima medición posible en algunos ejercicios en la primera medición, lo que dejaba pocas o nulas posibilidades de desarrollo posterior.
4. La condición imprevista de no presencialidad para la implementación de la intervención por el Covid-19.
5. Posibles debilidades en la construcción de la herramienta de observación-medición.
6. Potenciales debilidades en el diseño de la secuencia didáctica y/o su implementación.
7. Dificultades en la implementación por consecuencia de la decisión de realizar semestre virtual.

Es decir, específicamente en cuanto a la improvisación, mi experiencia personal (y esto incluye mi etapa como estudiante y profesional al tiempo que la interacción con

compañeros y colegas), me dice que los ejercicios y actividades planteadas en la secuencia didáctica pueden ser realmente confiables, pero están sujetos a condiciones, tanto de los participantes, la disposición, interés y capacidades individuales, como del entorno y el medio en el que estas actividades se hacen relevantes, adquieren significado y/o sentido para el interés y desarrollo de cada músico.

En cuanto a la creatividad y su medición, considero prudente y responsable tener en cuenta el hecho de que las capacidades de cada persona y/o un grupo particular, deben ser observadas por tiempos más prolongados y/o intervalos de tiempo más distantes entre sí para poder tener una mejor posibilidad de observación. Un ejemplo o analogía útil podría ser el deporte, situación que, aunque no es la misma, nos puede servir como ejemplo para tener en cuenta, ya que los intervalos de tiempo en los que una persona o equipo evidencian un notable cambio favorable y/o desarrollo podrían ser muy prolongados y, de igual forma que lo planteé en cuanto a la improvisación, las condiciones individuales y del entorno juegan un papel no sólo muy importante, sino que, al mismo tiempo, muy difícil de “controlar”.

Y ya que este trabajo es de corte científico en el sentido de plantear una situación-problema que fue observada y evaluada por medio de herramientas específicas y que debe dejarnos, por lo menos en parte, algunas claridades y/o reflexiones, considero que este trabajo a lo sumo sólo llega a presentarnos un indicio y/o primer panorama de posibilidades y situaciones para ser tenidas en cuenta en un trabajo futuro. ¿Qué cosas se deberían tener en cuenta?

- En primer lugar, la forma de implementar la actividad, la cual, de forma ideal debe ser presencial. En caso de tener que atenerse a condiciones diferentes, se debe ser meticulosamente precavido con las instrucciones y el seguimiento de la implementación.
- Revisar el diseño, tanto de la secuencia didáctica como de la herramienta de observación-medición, en este caso, la rúbrica.
- Tener en lo posible, un consenso y/o asegurarse de tener muy claro lo que cada parámetro de la herramienta de observación-medición implica en la práctica real.
- Disponer de más tiempo para la aplicación de la intervención, considero que ocho semanas en las condiciones ya mencionadas, no es tiempo suficiente para tener una posible visión más clara de lo que se desea observar.
- Una herramienta alternativa de observación-evaluación de las circunstancias y/o factores contextuales, tanto externos como internos de los participantes.
- Un equipo de trabajo que no sólo ofrezca diferentes alternativas de comprensión sobre lo que se quiere aquí estudiar u observar, sino posibles alternativas en la manera de observar-medir-evaluar, al tiempo que colabora en la consecución y decantación de los resultados.

Por otra parte, debo mencionar lo maravilloso que ha sido para mí el poder investigar sobre la creatividad desde otro campo del conocimiento y visión de la realidad en cuanto a la experiencia humana. Los libros y documentos que he leído me han abierto un

panorama de posibilidades mucho más amplio al tiempo que me han inspirado incontables reflexiones sobre el tema, tanto de la creatividad, como de la improvisación y la enseñanza.

También quisiera recalcar que, y con respecto a la manera de observar y medir una capacidad y/o característica tan subjetiva y llena, tal vez, de infinitas dimensiones como la creatividad, me he quedado pensando sobre el hecho mismo de querer valorarla a través de la medición cuantitativa (y no sé si pueda existir una medición no cuantitativa; estoy seguro de que una valoración sí, aunque creo que siempre será subjetiva). Me he quedado pensando en qué hubiera ocurrido si Charlie Parker o Bach hubieran sido “víctimas” de alguna prueba o test de creatividad.

Es decir, cómo podríamos confiar en que, y sin demeritar o tratar de desvirtuar para nada el comprometido, serio y riguroso trabajo que tantos especialistas y profesionales más que calificados han hecho y del que realmente me he asombrado y maravillado realizando este trabajo, a partir de unos pocos parámetros nos fuera posible diagnosticar con una certeza fiable lo que se necesita para observar la creatividad, sus cualidades, características, implicaciones y luego, dicha información (o datos), nos sirviera para desarrollarla. Considero muy saludable y algo, por lo menos en alguna buena medida natural, el hecho de que como humanos queramos saber cómo funcionamos y/o cómo podemos ser en algún sentido *mejores* o por lo menos desarrollar nuestras capacidades naturales de acuerdo con nuestros deseos y/o propósitos, intereses o intenciones, bien sean estas personales o como sociedad, sin embargo, creo que siempre debemos tener mucha cautela con el cómo lo hacemos.

Esta noción de *mejores* es muy problemática desde mi punto de vista ya que habría que revisar y/o tratar de establecer, en primer lugar, qué significa y/o implica *mejores*. Desafortunadamente en nuestra sociedad actual creo que esto generalmente se reduce a ser redituables y/o productivos en un sentido económico, como si la medida de bienestar y desarrollo humanos fuera fundamentalmente un tema de números y económico. Y según lo poco que he logrado investigar sobre el tema de la creatividad, una de las cuestiones y posible explicación para el importante boom que este tema ha tenido y/o tiene en la actualidad, es la necesidad de *nuevas ideas*, siempre y cuando se puedan volver, por lo menos, en alguna medida redituables, algo que incluso se puede ver en el mundo científico, en el cual las investigaciones están en gran medida sujetas a los intereses económicos de grupos específicos. Así pues, obviamente me pregunto en qué medida los innumerables estudios científicos que se han realizado y se seguirán realizando en cuanto a la creatividad, están influenciados por un interés de este tipo, el principalmente económico. Obviamente también es seguro que algunos estudios y científicos investigarán no guiados por dicho interés. Es sólo una cuestión que me planteo y considero importante mencionar.

En cuanto a los intereses y/o intenciones personales y/o que como sociedad tengamos en cuanto a la creatividad, lo considero también muy complejo, aunque muy importante de tener en cuenta, sobre todo en el ámbito educativo. Si en gran medida la redituabilidad de cualquier actividad humana es una de las prioridades y/o condiciones sociales actuales que explícita o implícitamente funcionan en nuestra cotidianidad, el

cómo se aborda el tema de la creatividad en la educación es fundamental. ¿Sería, por ejemplo, la creatividad un resultado de la expresión artística de un músico entendiendo esta como resultado y materialización sonora de su experiencia (subjetiva si se quiere), como ser humano en sus condiciones particulares?, aclarando, claro está, que esto está mediado por una producción y sistemas de distribución específicos que se rigen por condiciones específicas del mercado. Así entonces ¿cómo influye esta condición de los sistemas de producción-distribución y del mercado en qué *quiere* la sociedad como resultado creativo?, bien sea esto para un músico o no. Y ¿cómo se amoldan o adaptan los intereses personales creativos a las condiciones del mercado?

Es en este sentido que considero el sistema educativo un factor fundamental y muy importante porque más que tener que tomar partido por algo que parece románticamente muy valorable, como la expresión personal vs. algo que es aparentemente burdo, como la redituabilidad, nuestra realidad, y en la cual también están inmersas todas nuestras instituciones educativas, considero que debe hacerse evidente para todas y todos, con todos los factores que influyen y/o podemos detectar que influyen en la misma, es decir, nuestra realidad. Y me parece que las instituciones educativas (incluso otros ámbitos de la sociedad), tienen una responsabilidad fundamental para ofrecer herramientas y/o maneras, formas diversas, pero siempre lo más esclarecedoras posibles para entender dicha realidad, o por lo menos, para siempre ser conscientes de la necesidad de hacer el ejercicio de intentarlo.

Y obviamente es fundamental la educación en el sentido de poder hacer visible algo que, para un joven o niño, incluso a veces para un adulto, es, por lo menos en alguna medida, *natural*. Es decir, para alguien que crece en un mundo en donde en alguna medida lo usual es entender la realización personal y/o éxito profesional (aunque estas dos nociones no necesariamente se tengan que equiparar), como inmensa popularidad y disfrutar grandes beneficios económicos además de otros factores, puede ser algo *natural* dejarse llevar por la gran corriente y no preguntarse y/o ser muy consciente de qué quiero en realidad y/o qué puedo sacar, sentir, pensar, experimentar de otros productos artísticos y/o realidades humanas manifiestas con gran creatividad. Es decir, como nos podemos desarrollar, crecer y probablemente *mejorar* (no en el sentido redituable), a través de la comprensión de nuestra situación, nuestra sociedad, nuestro contexto y esto convertirlo en herramienta para explorar otras realidades al tiempo que exploramos la propia con sus posibilidades y oportunidades creativas.

Un ejemplo simple, aunque no tonto sería preguntares por qué la llamada música clásica tiende generalmente a etiquetarse como aburrida, qué no entiende o ve un niño o joven de dicha música, qué no entiende o ve el entorno próximo de ese joven, su familia, por ejemplo, qué no entiende o ve su entorno menos próximo, amigos, colegio, círculo social. Y qué si ve, o experiencia de dicha música tienen otra persona o sociedad. No creo que sea una cuestión menor, teniendo en cuenta, por otro lado, que dichas situaciones han posibilitado, paradójicamente, posibilidades creativas calificadas y/o percibidas como muy novedosas en alguna medida y además redituables. Se puede recordar al grupo musical Queen y su idea de incluir características y/o recursos de la música clásica en sus canciones, algo que ya había hecho The Beatles, inspirados, no por sus ideas sino por el productor George Martin, quien había tenido íntimo contacto con la música clásica

y lo cual devino en inspiración para ellos mismos y factor fundamental para algunas de sus futuras creaciones.

Finalmente, además del poco o casi nulo conocimiento que de la creatividad tenía en términos científicos y la gran dificultad que para mi ha representado, por lo menos el tratar de sumergirme en dicho universo, sólo puedo sentirme satisfecho, además por darme cuenta de que toda investigación, por más diversos y/o divergentes resultados que arroje, siempre es en alguna medida exitosa, permite darse cuenta y valorar, desde las herramientas utilizadas hasta las propias concepciones, ideas y/o creencias que de algún tema tenemos. Creo que es un ejercicio de reflexión y auto observación muy saludable, tanto en el ámbito personal, como en el ámbito educativo y social; debería ser una situación más cercana para más personas. Simplemente ha sido una aventura y experiencia ardua y maravillosamente enriquecedora.

10 Anexos

10.1 Cuestionario de Indagación

A continuación, presentaré una síntesis de las respuestas dada por los participantes pregunta a pregunta, exceptuando la de nombre.

Edad: Los participantes estuvieron entre los 21 y los 26 años.

Género: Participaron 4 mujeres y 3 hombres.

Instrumento que toca: Dos participantes tocan 2 instrumentos, 1 toca un instrumento bien y 2 con menos destreza, los demás tocan 1 instrumento. Los instrumentos que más se repiten son guitarra y piano.

Tiempo que lleva aprendiendo y/o practicando música: El participante que lleva menos tiempo estudiando y/o practicando música lleva 8 años, el que lleva más tiempo lleva 15 años y el promedio estuvo en 10 años.

Tiempo que lleva estudiando formalmente música: Dos participantes llevan estudiando formalmente música 8 años, uno lleva 3 años y los cuatro restantes llevan 4 años.

¿Ha recibido entrenamiento y/o formación con respecto a la improvisación musical? Si-No: Dos participantes manifestaron no haber recibido entrenamiento y/o formación en este punto, los cinco restantes sí.

Si la respuesta anterior fue afirmativa, describa el tipo de entrenamiento y/o formación recibida con respecto a la improvisación musical: De los cinco participantes que han recibido alguna formación, uno ha recibido-practicado por 6 años, dos han recibido algunos “recursos técnicos de improvisación” dentro del marco del Jazz, uno ha recibido algún entrenamiento esporádico en clase de lenguaje musical y el último ha recibido, tanto “recursos técnicos de improvisación” dentro del marco del Jazz, como investigado y practicado por su cuenta.

¿Practica con alguna regularidad la improvisación musical? Si-No: Cinco participantes manifestaron practicar con alguna regularidad la improvisación, los dos restantes, no practican.

Si la respuesta anterior fue afirmativa, describa la regularidad y/o frecuencia con la que practica la improvisación musical: Un participante practica ocasionalmente improvisación libre, otro practica de igual manera dos veces por semana, otro practica una vez por semana, otro practica 3 o 4 guiándose a veces por progresiones armónicas y otras veces por melodías, a veces tomadas de otra música y otras veces creadas por él mismo, y el último practica 5 veces por semana.

¿Hay en su entorno próximo amigos, familiares y/o colegas con los que comparta ideas y/o practique la improvisación musical? Si-No: Sólo uno de los participantes manifestó tener alguien cercano en su entorno que practicara o con quien compartiera sobre improvisación, los demás manifestaron no tenerlo.

Si la respuesta anterior fue afirmativa, por favor describa: El único participante que manifestó un sí, en la respuesta anterior, especifica que es él quien propone actividades y/o ejercicios y prácticas en un grupo-proyecto musical que tiene con amigos.

¿Considera que en su entorno hay situaciones que le permitan sentirse estimulado creativamente con respecto a la improvisación musical? Si-No: Dos de los participantes manifestaron que no, los otros cinco manifestaron sentirse estimulados creativamente en su entorno y/o situaciones hacia la improvisación.

Si la respuesta anterior fue afirmativa, describa por favor: Uno de los participantes manifiesta que todos los recursos técnico-teóricos se transforman en el momento de la practica personal. Otro participante toca varias veces por semana en una iglesia y allí tiene espacio para la improvisación. Un tercer participante ha recibido formación en la Universidad del Valle que lo estimula con respecto a la improvisación y él mismo intenta estimular un hábito creativo con los estudiantes con los que trabaja. El cuarto participante manifiesta sentirse estimulado por su proyecto musical en los aspectos de creación, composición, arreglos y producción para dicho fin, sin embargo, en este punto específico no menciona la improvisación. El último participante manifiesta que debido a la pandemia Covid-19, la interacción con otros músicos es casi nula y que ha intentado crear un ambiente y/o entorno personal que lo motive y estimule.

10.2 Definición Improvisación Diccionario Harvard de Música

La creación de música en el curso de la interpretación.

- I. *El concepto.* Incluso aunque resulte tentador distinguir simplemente entre música compuesta, o <<precompuesta>> (determinada con precisión con antelación) e improvisación (creada en el momento), el mundo de la música abarca realmente repertorios e interpretaciones en los que la improvisación de tipos muy diferentes está presente en diversos grados. Así, la música de tradición oral está normalmente compuesta por medio de la improvisación de un tipo: la ejecución audible de piezas (aunque generalmente sin público), cuyos componentes pueden alterarse y recombinarse más tarde, y finalmente memorizarse. No obstante, la interpretación de la música de tradición oral puede contener o no un componente de improvisación. En la música culta occidental, que depende en gran medida de la notación para la transmisión, la improvisación incluye fenómenos como la incorporación de ornamentos improvisados, así como géneros especiales improvisados. Ciertas culturas con música transmitida oralmente como las del Asia Occidental y Meridional, distinguen también entre materiales improvisados y memorizados. Algunos sistemas de improvisación están gobernados por reglas teóricas que los intérpretes aplican estrictamente. El grado en el que un músico se aparta de una obra escrita o memorizada y el grado en el que las interpretaciones difieren entre sí puede considerarse también una función de la improvisación. Así, la presencia o la naturaleza de la improvisación se ve afectada por, pero no depende de, el concepto de composición, la utilización de la notación y la tradición oral, y la naturaleza de la práctica interpretativa. Pero parece más adecuado reservar el término improvisación para culturas y repertorios en los que puede reconocerse una diferencia entre formas no improvisadas o precompuestas.

A excepción de un reducido número de experimentos en algunas obras aleatorias con posterioridad a 1960, la música improvisada no se produce sin algún tipo de preconcepción o punto de partida. Existe siempre un modelo que determina el ámbito dentro del cual actúa un músico. En el caso del Jazz, el modelo puede ser una serie de armonías que determinan las notas que han de seleccionarse para una melodía; o una melodía que está sujeta a variación; o una serie de motivos a partir de los cuales se realiza la selección. En India, se trata en parte de una serie de reglas que gobiernan el movimiento melódico y rítmico. En la música *mbira* de los Shona de Zimbabue, se trata de una serie de etapas estilísticamente diferentes a través de las cuales deben pasar las variaciones de una melodía breve. Mientras que la improvisación es normalmente el cometido de un solista, la improvisación de grupos se encuentra en estilos como el jazz Dixieland y la música para *gamelan* de Java y Bali.

Las culturas del mundo difieren en el valor que asignan a la improvisación. En la cultura occidental, se ha considerado normalmente como un tipo de oficio, subordinado al más prestigioso <<arte>> de la composición. A los músicos del norte de India se les juzga principalmente por su capacidad para improvisar y para establecer un equilibrio entre el sistema prescrito y la inventiva individual. Los músicos más valorados y mejor pagados en un *gamelan* javanés son los responsables del mantenimiento de los principios de regularidad de la improvisación de grupo más que aquellos cuyo papel es el apartamiento virtuosístico del modelo. En algunas sociedades indias de Norteamérica, el cambio improvisatorio de una melodía compuesta recibe la desaprobación e incluso el castigo; en muchas sociedades africanas, se promueve y se recibe con expectación. Parece probable que los intérpretes de la Europa del siglo XVIII, en su práctica interpretativa, se apartaran más de la notación escrita que los de finales del siglo XIX, un cambio que discurrió en paralelo respecto de los cambios de los papeles sociales y estéticos del compositor y del intérprete. Aunque los sistemas improvisatorios aportan una mayor variedad en la interpretación de obras individuales, tienden a ser más compactos estilísticamente que aquellos en los que se encuentra ausente la improvisación y en los que la innovación, impedida durante la interpretación, se reserva para, y se aguarda con expectación en, la composición. Los elementos de riesgo y de resultados impredecibles constituyen elementos importantes de todas las culturas que practican la improvisación.

- II. *Música culta occidental.* El papel principal que ha jugado la improvisación ha sido suplementar y variar las composiciones escritas. Tuvo probablemente una gran importancia en el desarrollo de tipos melismáticos de canto litúrgico. En los siglos XIV y XV, el desarrollo de las prácticas polifónicas incluía la armonización improvisatoria. Después de ca. 1550, la improvisación melódica, como la inserción de embellecimientos o amplios pasajes ornamentales (coloraturas) y la improvisación de variaciones sobre temas dados, especialmente en los instrumentos de tecla y en los laúdes, empezó a revestirse de una importancia cada vez mayor. En el Barroco y el Clasicismo se puso un especial énfasis en este arte. Una innovación significativa fue la práctica de una amplia interpretación improvisatoria de formas polifónicas complejas por parte de compositores distinguidos valorados por su destreza intelectual y manual y por su capacidad para reconciliar los requisitos formales y la inventiva temática. En ciertas ocasiones se improvisaban géneros virtuosísticos como la tocata. Sweelinck, Frescobaldi, Buxtehude, Bach y Handel gozaron de gran reputación por sus improvisaciones al órgano, al igual que Mozart y Beethoven al piano. La práctica de improvisar formas barrocas del tipo de las fugas continuó durante el siglo XIX y, ya bien entrado el siglo XX, constituyó un requisito académico en ciertos conservatorios europeos, mientras que la interpretación de fugas basadas en temas propuestos por el público siguió siendo un género especial de los virtuosos modernos del órgano. Pero la improvisación de obras en estilos contemporáneos siguió dándose en el siglo XIX; Mendelssohn, Liszt, Moscheles, Bruckner, Sain-Saëns y Frack alcanzaron gran fama por sus improvisaciones en el estilo de sus propias obras compuestas.

Un importante género improvisatorio del Clasicismo y el Romanticismo fue la “cadencia” de los conciertos, en la que los solistas combinaban el desarrollo temático y la destreza técnica. Con el status reforzado del compositor, la mayor precisión de la notación y el énfasis en la obra maestra perfecta y acabada de finales de las décadas posteriores del siglo XIX, así como con la creciente especialización de compositor e intérprete, la improvisación quedó relegada gradualmente a un ejercicio académico. No obstante, el concepto de un estilo improvisatorio de composición, tal y como se encuentra, por ejemplo, en ciertas piezas características para teclado y en obras orquestales con una estructura formal relativamente laxa de compositores como Chopin, Liszt y Paganini, constituye un elemento importante del movimiento romántico. El resurgimiento de la improvisación llegó en el curso del siglo XX a consecuencia de varios factores. El conocimiento de la música no occidental, con sus sistemas improvisatorios, estimuló a los compositores, al igual que el nacimiento del jazz, a crear una forma principalmente improvisada y derivada indirectamente en parte de la técnica de variación improvisada de África Occidental. Las técnicas de improvisación jazzística van desde las sencillas variaciones de una melodía y una composición semejante a una chacona sobre la base de una serie de acordes (cambios), características de Dixieland, a géneros disonantes como el bop, desarrollado por Charlie (Bird) Parker, hasta llegar al free jazz de artistas como Ornette Coleman, y desde interpretaciones a solo y pequeños grupos en los que todos los músicos improvisan a interpretaciones de big band en las que el papel del grupo es de acompañamiento y la improvisación queda limitada a los solos ocasionales. La asociación conceptual de la improvisación jazzística con las luchas políticas y sociales para lograr la libertad tiene una gran importancia en la historia de la música estadounidense y en cierta medida europea del siglo XX. El dominio total ejercido por la partitura musical dio lugar, a partir de 1950, a una reacción por parte de compositores como Lukas Foss que requerían la presencia de la improvisación en secciones de sus obras. En éstas, a los intérpretes suele indicárseles que improvisen un determinado lapso de tiempo sobre la base de un grupo de notas establecido. Agrupaciones que se dedican íntegra o parcialmente a la improvisación -tanto instrumental como vocal, y entre las que figura los Cuartetos Kronos y Turtle Island- pasaron a ser un componente importante del panorama de la música culta a finales del siglo XX. La composición con la utilización de principios aleatorios incluye también un componente de improvisación. El interés por la interpretación auténtica, especialmente de la música del siglo XVIII y de los siglos anteriores, ha dado lugar también al desarrollo de la práctica interpretativa improvisatoria. Robert Levin se encuentra entre los más destacados representantes de la recuperación de la improvisación en el curso de la interpretación, incluidas las cadencias, en los conciertos para piano de Mozart. En las últimas décadas, la improvisación se ha convertido en un factor importante de la educación musical de los niños.

- III. *Música no occidental.* La improvisación no constituye un elemento fundamental de la música culta china y japonesa. En Corea, el género instrumental *sanjo*, de

origen reciente, comporta una amplia improvisación melódica. La música para *gamelan* de Java y Bali introduce una improvisación de grupo de gran sofisticación, con los numerosos instrumentos del grupo arrancando de distintos modos a partir de un modelo compuesto, lo que produce variaciones simultáneas en heterofonía.

Los sistemas improvisatorios más desarrollados son los de India y Oriente Medio. La música del sur de la India (carnática) está integrada en su mayor parte por un repertorio de canciones compuestas en cuya interpretación se insertan pasajes improvisados y variaciones de versos. En una interpretación completa se utilizan cuatro tipos de interpretación: el *alaplana* no métrico, en el que se exploran el contenido tonal y las relaciones de la *raga* (que funciona como modelo); el *tanam*, más o menos semejante pero con pulso rítmico; el *niraval*, una serie de variaciones sobre un verso de una canción compuesta; y el *svarakalpana*, pasajes virtuosísticos rápidos, cada uno de ellos repetidos por el violín acompañante, que se canta con sílabas del sistema de solmisación indio. La improvisación ocupa un papel más prominente en la música de la India del Norte (hindustaní). Una interpretación enteramente instrumental incluye el *alap* no métrico; el *gor* y la *jhala*, también no métricos pero con un pulso cada vez más rápido; y un *gat*, una línea melódica y rítmica que funciona como el modelo de variaciones y de rápidos pasaje virtuosísticos. La improvisación rítmica (que incluye solos de percusión), comprende la yuxtaposición de la unidad métrica, *tala*, con unidades improvisadas de diversa extensión, así como la aumentación y la disminución de líneas rítmicas.

La improvisación de Oriente Medio es similar pero está menos sistematizada que la India. La principal forma improvisada de Irán es el *avaz*, el canto o la ejecución no métricos con inserción de fragmentos métricos, todos ellos basados en el material motivico y de escalas de un *dastgah*. El *chatar mezarab*, una forma virtuosística con un rápido ostinato rítmico, puede componerse o improvisarse. En la música árabe y turca, el principal género instrumental es el *taqsim* (en turco, *taksim*), que es no métrico pero a veces con pulso. El cometido del improvisador es el desarrollo de motivos y la modulación desde un *maqam* principal, el modelo para el contenido tonal y los motivos melódicos, hasta *maqams* secundarios. En una gran parte de la música del sur y del oeste de Asia, la improvisación comporta la utilización de un motivo melódico que se somete a repetición, variación simple, extensión, contracción, secuencia melódica, etc.

La improvisación reviste una enorme importancia en la música del África subsahariana, aunque puede estar ausente la distinción formal entre géneros improvisados y compuestos. La interpretación simultánea de variaciones se encuentra en conjuntos instrumentales como las orquestas de xilófonos de los Chopi de Mozambique. En todo África, la improvisación de variaciones sobre una línea temática que requiera de cinco a diez segundos constituye el pilar de una interpretación. Los conjuntos de percusión interpretan, asimismo, extensas improvisaciones sobre la base de sencillas fórmulas rítmicas memorizadas.

En otras culturas, la improvisación de canciones en concursos entre los Inuit (esquimales), y de textos de canciones que requieren cambios melódicos y rítmicos en la música india de las llanuras de Norteamérica, así como la improvisación de líneas y secciones, incluida la manipulación del orden, en las extensas epopeyas de Europa Oriental, constituyen ejemplos adicionales de este complejo arte. (Randel, 2009, p. 589-592).

10.3 Definición Improvisación **Diccionario Enciclopédico de la Música**

Las definiciones de diccionario de este término invariablemente ponen el énfasis en la idea de composición o interpretación “extempore”, es decir, sin preparación. Con ello se implica que la improvisación es el tipo más libre de actividad creativa, en la que la espontaneidad y la falta de planeación sustituyen a los largos y frecuentemente tortuosos procesos que se considera que los actos compositivos por lo regular incluyen, así como también hace a un lado el trabajoso aprendizaje y procesamiento de un texto impreso que la ejecución normalmente presume.

Sin embargo, como a menudo ocurre con las categorizaciones en la música, las distinciones absolutas entre improvisación y actividades no improvisatorias no pueden sostenerse. En cuanto a lo que se refiere a ejecución, es obvio que los textos compositivos impresos dejan gran cantidad de aspectos interpretativos sin definir. Por ello sucede que las ejecuciones válidas del mismo texto pueden diferir de manera importante, sin que una de ellas sea considerada, indiscutiblemente, más precisa o auténtica que otra.

A pesar de ello, así como se considera que una composición escrita brinda a los ejecutantes algo sólido con lo cual trabajar, de modo que todas las interpretaciones del mismo texto, sin importar qué tan diferentes sean en los detalles de expresión, cuenten como la misma pieza; así mismo, las ejecuciones llamadas “improvisaciones” difícilmente pueden eludir apoyarse en modelos formales o materiales generativos que, en proporciones significativas, constriñen el resultado musical. Esto es particularmente cierto en las interpretaciones de *jazz*, que regularmente incluyen un balance entre materiales o marcos establecidos y líneas y patrones específicos que los intérpretes proyectan contra o alrededor del marco.

Los compositores a veces se deleitan en la paradoja de proporcionar el título “Improvisación” a algo que está completamente escrito (incluso si algunos aspectos de la coordinación y el orden de los eventos pueda variar de ejecución a ejecución), como en *Improvisations sur Mallarmé* (1958-1959) de Boulez. Lo que está implícito en este caso no es sólo que el carácter de la música tiene algo de la calidad no restringida de la “verdadera” improvisación, sino que los pensamientos mismos del compositor son de una naturaleza improvisatoria que busca reemplazar lo lógico y racional con algo más espontáneo y de libre asociación.

La habilidad para improvisar se ha considerado desde hace mucho tiempo una indicación de buen oficio musical, pero la destreza que representa tiene tanto que ver con memoria como con genuina creatividad. La mayoría de las improvisaciones, especialmente las que efectúan los organistas que necesitan llenar el tiempo durante los servicios y las ceremonias, es probable que se asemejen, aunque sea vagamente, “al estilo de” Bach, Elgar u otro; pero sólo en raras ocasiones dichas improvisaciones podrían contar como ejemplos de ese estilo superior, o por lo menos igual a aquel que se despliega en las composiciones escritas. Del mismo modo, es digno de notarse que el estímulo a la improvisación espontánea dentro de ciertos contextos de la música experimental del siglo XX –como en *Cage y *Stockhausen, por ejemplo–, haya seguido subordinado a actividades que mantienen la distinción entre los roles del compositor y el intérprete. (Latham, 2008, p. 758, 759).

10.4 Definición Creatividad Diccionario Akal de Psicología

Aptitud compleja, distinta de la inteligencia y del funcionamiento cognitivo y que sería función de la fluidez de las ideas, del razonamiento inductivo, de ciertas cualidades perceptivas de la personalidad, igualmente de la inteligencia divergente en la medida en que favorece la diversidad de las soluciones y los productos. Los individuos creativos dan pruebas de imaginación, de espíritu de invención y de originalidad. El proceso creativo se favorece con una actitud positiva ante ideas nuevas e inesperadas y con el hecho de dispersar más la atención en vez de concentrarla en el problema planteado. (Lévy-Leboyer 2004).

10.5 Definición Creatividad Diccionario Akal de Pedagogía

Mientras que en el pasado se asociaba a este concepto capacidades sobresalientes de hombre (artista, científico), el alcance de su significado se ha ampliado bajo la influencia de la investigación psicológica de la c. en dirección a ámbitos cotidianos, técnicos, políticos y económicos. Entre las capacidades creativas se encuentra el pensamiento productivo y divergente tal como se expresa en la resolución ingeniosa y original de problemas. Al margen de los aspectos cognitivo-intelectuales, también son propios de las características de la acción creativa el compromiso emocional, la cooperación social, la fantasía productiva y la configuración estética. Hoy se presupone que todos los hombres son capaces de rendimientos creativos. Esto plantea la cuestión de cómo pueden promoverse tales capacidades y concretizar pedagógicamente las notas del concepto de c. Parece que la vía hacia este objetivo transita por el refuerzo de conceptos didácticos abiertos, referidos a la experiencia y orientados a la acción, que ofrezcan a los alumnos múltiples ocasiones para la autonomía, la espontaneidad, la cooperación, el aprendizaje que descubre, el pensamiento que resuelve problemas y las actividades estético-artísticas. Se consideran rémoras para la creatividad las estructuras escolares

que fuerzan a los alumnos a un aprendizaje preferentemente receptivo y que se caracterizan por la presión del rendimiento, el constreñimiento selectivo y la disciplina.

11 Bibliografía:

- Abraham, A. (2018). *The Neuroscience of Creativity*. UK: Cambridge University Press.
- Barrero Acosta C.E. (2017). *Desarrollo de la Creatividad Musical y su Medición a Través de una Secuencia de Enseñanza, en Niñas entre los 9 y 12 años de Edad del Centro Musical Lisboa de la Fundación Nacional Batuta*. Bogotá: Trabajo presentado para optar el título Magister en Música, Universidad Javeriana.
- Bailey, D. (2010). *La Improvisación, Su Naturaleza y Su Práctica en la Música*. España: Trea.
- BBVA. (Aprendemos Juntos, Un proyecto de educación para una vida mejor). (2019). *Conocer el cerebro para vivir mejor, Facundo Manes*. [YouTube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=4ebt-yHf3mY&t=6s>
- Deuche Welle. (Productor: Rachel Pikelny). (2021). *¿Cómo fomenta la educación en la primera infancia la inteligencia de los niños?* [YouTube]. De <https://www.youtube.com/watch?v=xHwDPP081E>
- Dierssen, M. (2019). *El cerebro del artista*. España. Shackleton Books.
- Doron, R., Parot, F. (dirección). (2004). *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid: Ediciones Akal.
- Du Sautoy, M. (2020). *Programados Para Crear. Cómo está Aprendiendo a Escribir, Pintar y Pensar la inteligencia artificial*. Barcelona, España. Acantilado.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona. Paidós.
- Freedman, R. (2018). *La música en el Renacimiento*. Madrid: Akal Música.
- Goldberg, E. (2019). *Creatividad. El cerebro humano en la era de la innovación*. Barcelona, España. Editorial Planeta.
- Inglada, D., Villar, M., Leira, O. (2019). *La quimera de la creatividad. La deriva ideológica de la neurociencia*. Barcelona, España. Icaria editorial.
- Latham, A. (coordinadora) (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- London, N. (Productor). Stanley, N. (Productor y director). (2019) *The Birth of Cool: La*

historia de Miles Davis y su música. [Documental]. BBC Music.

Mlodinow, L. (2018). *Elástico. El Poder del Pensamiento Flexible*. Ciudad de México. Paidós.

Nachmanovitch, S. (2010). *Free Play. La Improvisación en la Vida y en el Arte*. Argentina: Paidós.

Nalbantian, S. y Matthews, P. (editores). (2019). *Secrets of Creativity. What Neuroscience, the Arts, and Our Minds Reveal*. New York, EU. Oxford University Press.

Nettl, B., y Russell, M. (Eds.) (2004). *En el transcurso de la interpretación*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Nissim, D., Dibb, M. (Productores) y Dibb, M. (Director). (2005). *KEITH JARRETT -THE ART OF IMPROVISATION*. [Documental]. Dibb Directions. EuroArts Music.

Pais, A. (2021, 1 de abril). "Cuáles son los "hábitos ocultos de los genios" según el profesor que enseña el "curso de genialidad" en Yale". BBC News Mundo. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56585425>

Proffer, S., Beug, J., Pascucci, S. y Harding, D. (Productores). Scheinfeld, J. (Director y escritor). (2016) *Chasing Trane*. [Documental]. Meteor 17 & Crew Neck Productions.

Randel, D.M. (ed.) (2009). *Diccionario Harvard de música*. Madrid: Alianza Editorial (4ª ed.)

Sánchez, A. (Presentador). (2021). *Toda una Vida* (programa YouTube 2 capítulos). Venezuela: Alfredo Sánchez.

- Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=AfVmK_BxHoU
- Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=Q0IAOe4Qth0>

Schaub, H., Zenke, K. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal.

Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Música.

Valverde Martínez, F. (2015). *Creatividad y Aptitudes en Alumnos de Educación Secundaria en los dominios Figurativo y Musical*. España. Universidad de Murcia.

Webster, P., Yale, C., Haefner, M. (1987). *Test-Retest Reliability of Measures of Creative Thinking in Music for Children With Formal Music Training*. EE.UU. Northwestern University. <http://www.peterrwebster.com>

Wilson, E.O. (2018). *Los Orígenes de la Creatividad Humana*. España: Planeta.

Zweig, S. (2001). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona, España: Acantilado.