



# La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria

Luis del Barrio Aranda

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL  
Y CORPORAL**

**La creación musical: una propuesta educativa  
basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical  
en la etapa de Educación Primaria**

**Doctorando**

**Luis del Barrio Aranda**

**Programa de Doctorado:**

**Ciencias de la Educación y Didácticas específicas  
Bienio 2004-2005  
Universidad de Zaragoza**

**Directores de la Tesis:**

**Dra. Dña. Maria Àngels Subirats Bayego  
Universidad de Barcelona**

**Dr. D. Juan Ramón Soler Santaliestra  
Universidad de Zaragoza**

# Capítulo 3

---

Dimensión pedagógica y social de la creación musical



### **3.1. EL VALOR FORMATIVO DE LA PRÁCTICA DE LA CREACIÓN MUSICAL**

El interés de los músicos contemporáneos por el estudio del sonido y sus posibilidades, unido al placer que ofrece el juego de la creación y recreación sonora, constituyen dos factores fundamentales en la consideración de la práctica creativa musical en el contexto de la educación básica. En este sentido, de acuerdo con Espinosa (2007, 99) la estimulación de la imaginación alimenta la creación y el juego es el instrumento ideal para intentar convertir los sonidos en música. Así, la práctica de la audición, la creación y la invención son incorporadas en la actividad didáctica como recurso para trabajar y desarrollar las aptitudes musicales del individuo.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el uso de la creación implica la participación activa de los individuos, siendo un acto imprescindible en la construcción del conocimiento (Álvarez Méndez, 2001, 30). Así, solo aprende quien participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento.

Además de la participación activa, el aprendizaje tiene lugar cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o un contenido que pretendemos aprender (Coll *et al.*, 1993, 15). Con la práctica creativa el educando profundiza en los entresijos de la música mediante la exploración, la manipulación y la producción sonora, como principio de la representación del conocimiento musical, en interacción con los compañeros y el propio maestro. En este sentido, a través de la práctica de la creación musical:

*...se trata de dotar a la educación musical de un carácter práctico, activo, creador y dinámico; de aportar una mayor conciencia de los procesos mentales de aprendizaje, a partir del establecimiento de secuencias coherentes desde el punto de vista psicológico [...] Es interesante recorrer palmo a palmo el proceso vivo de la enseñanza-aprendizaje de la música y poder captar entre líneas las vibraciones y el entusiasmo que cada nuevo descubrimiento produce tanto en el maestro como en el alumno. (Hemsey de Gainza, 1970, cit. por García y Estebananz, 2005, 51).*

Es evidente pensar que el niño es capaz de crear con cualquier grado de conocimiento que posea, por lo que el mero acto de la creación le proporciona nuevos conocimientos y mejores enfoques para su próxima acción futura. Así, probablemente la mejor preparación para crear sea la creación misma (Lowenfeld y Brittain, 1972, 4), pues

conlleva la educación de un nuevo modo de aprender haciendo y el desarrollo de una actitud basada en la reflexión sobre la propia acción creativa, entendida como el modo más natural de aprender. Por su parte, el valor educativo de la creación musical en cualquier nivel de aprendizaje requiere la comprensión musical del docente sobre el trabajo creativo del alumno. Para el desarrollo educativo del creador resulta de vital importancia que el producto sea escuchado por alguien más que por él mismo. De tal modo, entender la comprensión de los niños, o esforzarse lo máximo para lograrlo, es la clave para la calidad de cualquier interacción docente que pretenda ayudar a los niños en su progreso educativo. Así, la calidad del proceso de la audición, tanto del maestro como de los niños, será la base del desarrollo del trabajo creativo (Glover, 2004, 51). En este sentido, el maestro debe comportarse como un auténtico dinamizador del proceso educativo y alentar, animar y fomentar en el niño valores relacionados con la participación, el esfuerzo y el respeto hacia las producciones propias y ajenas, pero también, evitar desviar el proceso compositivo hacia modelos o estereotipos que inhiban la iniciativa y la originalidad del niño. Tras la audición de la obra, el análisis de ésta constituye un momento socio-cognitivo fundamental para el proceso educativo del grupo y, en definitiva, para el desarrollo del conocimiento individual.

Así pues, concebimos la práctica continuada de la creación musical como la base del proceso de enseñanza-aprendizaje. La invitación al estudio de los diferentes elementos musicales desde la creación mediante el uso de la voz, el cuerpo y los instrumentos trata de convertir esta práctica educativa en un hábito o una rutina de trabajo desarrollada dentro y fuera del aula, cuyo valor formativo reside en la implicación y el compromiso del participante. En efecto, nuestra pretensión pedagógica es desvelar al educando la rica variedad de posibilidades artísticas que ofrece la práctica creativa como forma de expresión musical por excelencia. Se pretende que desde la práctica creativa musical el alumno explore, participe, invente, aporte, intercambie, componga y en definitiva, haga de la producción musical un disfrute personal tal, que le lleve a comprender la música como un arte constructivo cuyo origen se encuentra en el “folio en blanco” del mismo modo que el pintor parte del lienzo en blanco. Por tanto, la experiencia musical inicial que porta cada participante, unida a las experiencias creativas adquiridas a lo largo del estudio determinarán su concepción de la música y el desarrollo del proceso de aprendizaje desde este enfoque educativo.

Este enfoque pragmatista, que permite entender la naturaleza y los valores de la educación musical desde la práctica creativa, incluye el desarrollo de un enfoque reflexivo del proceso de enseñanza-aprendizaje musical, tal y como propone Elliott (1995) en su obra *Music Matters*, por el que la construcción del conocimiento conlleva dominar las prácticas productivas en ese mismo campo para que los estudiantes sean reflexivos y críticos con lo que escuchan. De este modo, la creación es prioritaria para la experiencia formativa artística y musical, mediante actividades de ejecución, improvisación, composición, arreglos, dirección y audición de música en vivo o grabada (Ibarretxe, 2007, 144). La educación desde un enfoque creativo musical implica el desarrollo de la capacidad de escuchar y hacer música, unas capacidades que deberán desarrollarse de modo paralelo y progresivo.

Desde una *dimensión cognitiva*, de acuerdo con el estudio emprendido por Sloboda (1985; cit. por Hargreaves, 2002, 167) los complejos procesos que subyacen en la creación musical (bien sea una improvisación, un arreglo o una composición), poseen dos características fundamentales:

- Un punto de partida, basado en un plan superordinado del individuo, entendido como un conjunto de ideas, esquemas o representaciones mentales, que forman parte del bagaje experiencial del individuo y guía posteriormente la elaboración detallada de la creación musical.
- Un desarrollo marcado por el carácter provisorio del plan diseñado que le permite al individuo cambiar rápidamente, según el modo de proceder en la elaboración.

En la creación musical se consideran estos planteamientos como el marco o el “andamiaje” de la obra sobre el que se van implementando distintos elementos y detalles que llevan a la consecución del producto final. Así, puede ser que estos planes estén previamente definidos por la estructura de ciertos estilos o idiomas musicales, tal como ocurre con la música de blues, cuya secuencia de 12 compases (basada en la siguiente serie de grados: I IV I I, IV IV I I, V IV I I) sirve de base para la improvisación y permite a los intérpretes que conocen la estructura tocar juntos sin necesidad de conocerse. Asimismo, en la composición de una melodía polifónica, la melodía de un bajo o de un bajo-tiple

constituye la base armónica para la composición del resto de las voces. Por tanto, las ideas o estrategias compositivas seguidas en la elaboración de un producto pueden ser muy diversas, siempre condicionadas por el planteamiento creativo elegido y por el nivel cognitivo y productivo de los participantes.

En el *plano psicoafectivo*, la práctica de la creación musical en el ámbito educativo contribuye a una mejora del conocimiento de sí mismo, un refuerzo de la autoestima y de la expresión emocional mediante los cuales se estrechan las relaciones socioafectivas a través del vínculo establecido con el grupo. La música siempre ha sido un medio excelente para catalizar el mundo interior de la persona, que afecta a nuestras emociones y sentimientos. El poder afectivo de crear música tiene tal relevancia para el individuo, que se está convirtiendo en uno de los más poderosos métodos utilizados en disciplinas como la musicoterapia (Baker y Wigram, 2005, 9). La práctica de la creación musical como terapia engloba distintos contextos de aplicación relacionados con el ámbito clínico, pedagógico, geriátrico, etc. Desde el punto de vista pedagógico, la práctica terapéutica de la creación musical con alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa como: la falta de atención, la dificultad para relacionarse con los demás, la hiperactividad, el control de la agresividad, el trastorno en el lenguaje, el control psicomotriz, etc. constituye un campo de aplicación que puede aportar grandes beneficios a los intereses educativos.

Quizá una de las mayores virtudes psicológicas y afectivas de la práctica de la creación sea el sentimiento de libertad que proporciona poder elegir la ordenación de la música, con o sin normas de notación o de otro género, para la interpretación detallada de la misma. Este hecho es fundamental para el desarrollo y la conservación de la mente, lo cual resulta intrínsecamente gratificante, fascinador y estimulante (Swanwick, 1991, 57). En este sentido, entendemos que la práctica creativa puede estimular ese sentimiento:

*[...] de libertad, de consuelo y de creciente competencia y salud que origina cualquier interpretación que ponga en nuestras respuestas un orden y una coherencia superiores a lo usual. Parece que sentimos acrecentarse nuestro dominio de la vida, nuestra intuición de ella y nuestro discernimiento de sus posibilidades... (Richards, 1960, 185)*

Además de este sentimiento madurativo y emancipatorio, y de acuerdo con Antunes (2001, 41) y su teoría de las inteligencias liberadoras pensamos que la práctica creativa permite enseñar al cerebro aquello que no está acostumbrado a percibir, y que se centra en la propia acción y la reflexión sobre la misma, lo que la convierte en una atractiva

experiencia. Esto implica la utilización de un método y un proyecto basado en los principios de la preparación (del espacio, del tiempo, de la formulación de unos objetivos), la programación, la constancia y perseverancia, la acción y la repetición. La práctica de la creación es una enseñanza de procedimientos relacionados con ciertas manifestaciones de los sentidos y pensamientos, cuyo desarrollo permite inventar modos creativos y estimulantes que favorecen la dimensión de la persona, su dignidad y libertad (Ibid., 35) y potencian el trabajo de una serie de valores educativos fundamentales en la formación integral del individuo.

### **3.2. LA CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO CREATIVO MUSICAL**

La puesta en marcha de la práctica de la creación musical en el contexto educativo implica tanto a la capacidad audioperceptiva como a la capacidad creativa, entendidas como habilidades que intervienen en dicha experiencia.

#### **3.2.1. De la capacidad audioperceptiva a la escucha creativa**

La educación auditiva del niño desde los primeros años constituye la base fundamental para el desarrollo de su musicalidad. A lo largo de los años encontramos que uno de los principales problemas en el aprendizaje musical del individuo ha sido y sigue siendo el escaso valor que en el proceso de enseñanza se le ha otorgado a la formación auditiva.

En un sistema tradicional, la enseñanza de la música se ha relacionado más con el dominio de la lectura y escritura de una simbología abstracta, que con la comprensión del fluir sonoro. Así, la formación auditiva se ha basado en procedimientos como la imitación, la memorización y la decodificación de los signos mediante la interpretación instrumental, pero no ha dedicado tiempo a la formación del oído interno ni a la comprensión del hecho musical tan beneficioso para el desarrollo auditivo. En este sentido y de acuerdo con López Arenosa (2008), no podemos hablar de formación del oído si no hemos interiorizado imágenes sonoras capaces de reproducir aún sin sonar. Necesitamos un trabajo transitorio entre el sonido y la adquisición de un código musical que pasa por la práctica de la representación no convencional del sonido mediante el dibujo y el movimiento, asignando un significado al perfil melódico.

Si tenemos en cuenta que el acto de la audición implica una triple dimensión como es la fisiológica, la afectiva y la mental, debemos saber que el problema del desarrollo auditivo afecta a tres campos: a la receptividad sensorial auditiva (asociada con la función de “oír”), a la sensibilidad afectiva auditiva (relacionada con la función de “escuchar”, que asocia la emoción al acto de oír) y a la inteligencia auditiva (asociada con la función de “comprender”, como síntesis de las experiencias sensoriales y afectivas) (Willems, 2001, 45).

El desarrollo de la *capacidad perceptiva* en la educación musical implica una escucha activa sensible al hecho musical que se produce y a las cualidades sonoras que lo determinan, como base del desarrollo de una audición significativa, la cual permite establecer relaciones de carácter cognitivo entre lo que se escucha y lo que se conoce. Para ello, el fenómeno educativo de la expectación musical, estudiado por Meyer (1956), y posteriormente por Narmour (1990, 1992) (cit. por Anta y Martínez, 2006, 128), que relaciona la formación de respuestas afectivas del oyente frente a la música, no podrá ser asumido si no se ha vivido previamente el sonido. Por tanto, en el trabajo de la educación auditiva es necesario conocer y salvar los errores en los que ha incurrido la educación musical tradicional basada en un aprendizaje visual más que auditivo; un aprendizaje simbólico en el que cambiamos la percepción por el dominio de un código escrito; un aprendizaje que conlleva la construcción de un lenguaje desde la representación de lo desconocido (López Arenosa, 2008).

En este aprendizaje, la calidad del silencio del niño ante la música es un indicador que favorece el desarrollo de la capacidad audioperceptiva. Desde el punto de vista expresivo, la participación activa del niño en el desarrollo de su formación auditiva cobra un mayor protagonismo con la interpretación de ritmos, melodías, canciones... al mejorar el conocimiento de sí mismo a través de sus posibilidades expresivas, tanto vocales como corporales, en su propósito de adaptación al medio que le rodea. De acuerdo con Delalande (1995, 105), pensamos que el modo más natural de motivar la escucha es a través de la creación, ya que el niño escucha tocar los fragmentos que él mismo trabaja. Por eso, enriquecemos la escucha desde que asociamos un acto corporal a la música, desde que hacemos preceder el hacer al escuchar (Ibid., 109).

Por su parte, los sentimientos dan un significado afectivo a los sonidos y a las estructuras tonales, y eso es lo que hace de la vivencia musical una vivencia afectiva, que lleva a cada individuo ante una música determinada a absorber, escuchar, interpretar y recrear el sonido de forma personal (Waisburd y Erdmenger, 2007, 20). El desarrollo de la percepción ocupa un papel imprescindible en el procesamiento de la creatividad y por tanto, de la propia expresión. De tal modo, encontramos que una persona abierta a los estímulos musicales que recibe puede generar nuevas ideas, proyectos y soluciones en los distintos ámbitos de su vida. Por tanto, entendemos que el desarrollo creativo va a estar íntimamente relacionado con la percepción que uno tiene de sí mismo y del mundo que le rodea que después se verá reflejada en la capacidad de interpretación y en su propia autoestima. En tal caso podemos decir que a mayor seguridad en uno mismo, mayor creatividad (Ibid., 55).

En el contexto educativo de Educación Primaria, de acuerdo con Willems (2001, 67) la necesidad de favorecer el desarrollo auditivo requiere las siguientes consideraciones:

- ◆ Procurar que el niño experimente el sonido, *entrenándolo en el acto de la escucha*. Esta tarea implica el uso de un amplio material sonoro reunido y creado para este fin.
- ◆ Despertar en el niño la *atención y sensibilidad hacia el sonido*, mediante la reproducción de lo que ha oído, y la familiarización con el campo melódico al interpretar bellas canciones. Para ello, es preciso que el docente establezca un orden interválico de trabajo con la pretensión de favorecer una buena entonación. Desarrollar la *memoria auditiva*, así como recurrir a su *imaginación auditiva*, con el fin de despertar el deseo de *crear* y de *improvisar*.
- ◆ Despertar la *conciencia sensorial, afectiva y mental* del mundo sonoro. El lenguaje musical se inserta poco a poco, mediante la escritura y la lectura, en la experiencia sonora sensorial y afectiva. De tal modo, el niño se introduce en el plano armónico a partir del uso de intervalos y acordes, de dos y tres sonidos.

El trabajo en el desarrollo auditivo va del manejo del material sonoro a la conciencia auditiva y en el desarrollo cognitivo musical del aprendizaje de las canciones infantiles a la práctica de la creación. La importancia de tener un “buen oído” para el desarrollo de la creatividad musical hace suponer que la experiencia musical tendrá un significado más profundo si cultivamos la capacidad de escuchar atentamente. Así, consideramos la escucha como un acto creativo, pues supone la recreación interna de los mensajes que recibimos y producimos. Por tanto, la **escucha creativa**, entendida como la escucha consciente que va más allá de lo que cotidianamente escuchamos, trata de aprovechar la oportunidad de convertir esa información de lo ordinario en extraordinario (Waisburd, y Erdmenger, 2007, 22), y se perfila como uno de los factores clave, tanto en la interpretación e invención de la música, como en la apreciación del aficionado que asiste a conciertos o escucha discos ya que exige un esfuerzo de su imaginación que le permite reconstruir el mundo sonoro del compositor de un modo subjetivo (Paynter, 1999, 13).

Así, uno de los factores más importantes para que una persona desarrolle la inteligencia emocional y musical consiste en desarrollar **una buena escucha**. De un modo genérico Waisburd (2004, 22), nos presenta algunas formas que pueden ayudar al desarrollo de una escucha inteligente y creativa:

- ◆ Escuchar lo bueno. Sintonizar los oídos con el amor, la esperanza, el ánimo y la fortaleza.
- ◆ Escuchar lo hermoso dentro y fuera de uno mismo.
- ◆ Escuchar la música de los maestros.
- ◆ Escuchar la sinfonía de la propia naturaleza: el murmullo del viento en las copas de los árboles, el canto de los pájaros, el estallido del oleaje.
- ◆ Escuchar de modo crítico. Mostrar escepticismo ante las afirmaciones, ideas y filosofías. Buscar la verdad con una mente abierta y escuchar con paciencia.
- ◆ Escuchar con cortesía lo que otros tienen que decir, sin importar si hay acuerdos o no, pues siempre se puede aprender algo. No apresurarse uno mismo, ni apresurar a la otra persona.

- ◆ Silenciar la mente, detener el monólogo neurótico, para poder escuchar y recibir al otro. Escuchar la voz interna para crecer y ser creativos.
- ◆ Ser un escucha inquisitivo, haciendo preguntas a los otros y a uno mismo.
- ◆ Escuchar con detenimiento tanto a los demás como a uno mismo para detectar las claves que puedan inspirar proyectos creativos.
- ◆ Escuchar los anhelos más profundos, las más altas aspiraciones, los impulsos más nobles de nuestro ser.
- ◆ Aprender a valorar y estar en silencio, así como a escuchar con los oídos de la intuición y la inspiración.

Así pues, el desarrollo de una buena escucha requiere una actitud sensible a la percepción interesada de los estímulos sonoros externos. Por su parte, la escucha creativa implica la reinterpretación y recreación de la información percibida, siendo un elemento clave de la práctica creativa musical.

### **3.2.2. El carácter multidimensional del trabajo creativo musical**

Desde una dimensión productiva y generativa, consideramos el valor educativo de la capacidad para crear según su carácter multidimensional en virtud de los siguientes elementos: la persona, el proceso, el producto y el medio ambiente (Trigo, 1999; cit. por García y Estebaranz, 2005, 21).

- A)** Cada **persona** tiene unas características creativas que la definen en virtud de sus experiencias, sus aptitudes, sus actitudes y sus motivaciones. En este sentido, podemos diferenciar entre diferentes tipos de persona: el genio creador (poseedor de ricas aportaciones innovadoras a un ámbito determinado); la persona creadora (caracterizada por sus obras valiosas para un marco social determinado); la persona creativa (aquella que tiene la posibilidad de crear, generar y comunicar sus ideas u obras originales) y la “persona pseudocreativa” (que descrea o destruye).

Con la práctica de la creación musical pretendemos ofrecer al educando las condiciones necesarias para su desarrollo como persona creativa mediante la

elaboración de sus producciones musicales compartidas con sus compañeros. Este proceso implica el desarrollo de ciertas actitudes como: mostrar seguridad en sus propios planteamientos, deseo de evolucionar, asumir nuevos retos, afrontar nuevas experiencias...

- B) El proceso creativo.** Tradicionalmente y de acuerdo con Csikszentmihalyi (2006, 103) comprende cinco etapas: preparación; incubación; intuición; evaluación y elaboración, que configuran lo vivido, lo sentido y lo experimentado por cada persona y que mediante la creación se puede plasmar de diversos modos artísticos. Desde el punto de vista educativo resulta más importante el proceso creativo que vive la persona que el resultado final, en la medida que si el resultado es de mucho éxito ha cumplido con su objetivo, pero si no es así, hay que rescatar el aprendizaje durante el proceso para descubrir los errores y reconducir la conducta (Waisburd y Erdmenger, 2007, 60).

En la educación musical resulta imprescindible la búsqueda del equilibrio entre lo didáctico y lo artístico. La música es, en su más alta manifestación, creación artística, ya que no solo constituye una forma de expresión y un medio de comunicación, sino también un medio de conocimiento, y como todo conocimiento ofrece una imagen del mundo que experimenta una evolución continua relacionada con las mutaciones culturales, motivadas por el desarrollo científico-cultural a la vez que el arte (García y Estebaranz, 2005, 49).

Así, en el proceso creativo resulta imprescindible que el individuo demuestre una actitud de apertura por crear, un deseo de experimentar y jugar; adopte un compromiso con el proceso, la inspiración, la aplicación y el cierre e integración de la experiencia y disponga de tiempo para la reflexión y para ese análisis final que permite la retroalimentación de lo aprendido (Waisburd y Erdmenger, 2007, 60). En este sentido, el proceso creativo sonoro engloba las dimensiones correspondientes con las tres formas de juego estudiadas por Piaget: *sensorio-motor* (relacionada con la propia naturaleza de la producción sonora tanto de quien la produce como del que la escucha), *simbólico* (cuando se crea para representar, evocar y expresar) y *juego de regla* (cuando el niño busca la repetición y la ordenación de las partes, con un fin

estético) cuya estimulación permitirá enriquecer la dimensión cognitiva y expresiva del niño sobre el fenómeno sonoro (Delalande, 2007, 71).

El desarrollo de esta experiencia del proceso creativo en el aula depende del reconocimiento que el docente proporcione a su valor educativo y la intención de incorporarla en su práctica cotidiana. John Paynter (1981), incluye la composición como un área obligatoria en el currículo de música inglés para niños mayores de dieciséis años. Tal decisión permite considerar el proceso creativo dentro de la educación musical ofreciendo al niño la posibilidad de ir descubriendo el conocimiento desde la propia sensación de libertad, haciendo de la música un aprendizaje lúdico y accesible para componer y ejecutar música sin ser músico. Así, la producción musical desde un plano intuitivo, de operación concreta con la materia sonora, mediante la especulación sobre las posibles combinatorias y sus efectos resultantes son fundamentos de la pedagogía que permiten desarrollar el hacer creativo en las prácticas de los alumnos (Espinosa, 2007, 98).

Tanto para el docente como para el oyente, resulta imprescindible reconocer de un modo explícito los diferentes *tipos de intención musical* adoptada por los niños en su hacer musical. Así, de acuerdo con Glover (2004, 44) distinguimos:

- ◆ El simple hecho de *ponerse a tocar o cantar* por el gusto de hacerlo entendido como una forma de juego, propia de cualquier persona.
- ◆ *Ser consciente de hacer un poco de música* situado entre la improvisación y la composición, le infiere un sentido de hacer algo que puede ser escuchado por sí mismo.
- ◆ La *imitación* de una actividad musical observada a un intérprete le aporta una serie de datos que son tomados, prestados para su producción y complementados con sus propias ideas. A veces, este proceso puede considerarse como una simulación en el sentido “estoy haciendo como que hago una canción”, pero que tiene significado musical propio.
- ◆ *Hacer una pieza musical* (vocal o instrumental) elaborada con medios convencionales o informáticos, supone componer una obra con una estructura reconocida, escuchada o interpretada por los demás.
- ◆ *Utilizar patrones y esquemas estructurales* significa componer a partir de una pauta conceptual marcada o improvisada, caracterizada por la

manipulación de elementos musicales o no, como números, acciones o imágenes visuales (por ejemplo: el uso de determinadas figuras rítmicas, o determinadas notas; ahora toco aquí y al final hago esto...).

- ◆ *Descubrir una idea musical* inicial (un fragmento melódico) que le llama la atención o genera placer, y a partir de la profundización en la misma, desea convertirla en una pieza.
- ◆ La *interacción* permite hacer música juntos en el momento, de un modo simultáneo o alternativo, como si de una conversación se tratara. En música para algunos autores, el hablar equivaldría a improvisar, y el escribir a componer, aunque la composición no siempre requiere estar registrada con signos. De este modo, la música va fluyendo poco a poco, a partir de las aportaciones que cada miembro propone, diseñando entre los participantes ese discurso musical.
- ◆ *Dramatizar el sonido*, permite asociar la construcción musical con el mundo de los sentimientos a través del manejo de las sensaciones (música de miedo, de alegría, de paz...). Efectivamente, dependerá de cómo se utilicen las cualidades del sonido para expresar una intención dramática u otra.
- ◆ Hacer música *para una función concreta*, como música para bailar, para dormir, para marchar, relacionada con las necesidades del momento, las circunstancias o los eventos inmediatos.
- ◆ *Contar historias* mediante canciones es algo muy común en el trabajo de los niños. A partir de las estructuras narrativas de cuentos y baladas este tipo de fenómeno que parece más bien inducido por los adultos, permite conectar con un tipo de *música programática* o descriptiva, muy vinculado al significado lingüístico de la historia, que usado en exceso resulta contraproducente para el desarrollo compositivo de los niños.

A tenor de la pluralidad de las estrategias posibles que forman parte del proceso creativo musical, no puede entenderse que componer sea una única cosa y es por ello, por lo que hay que considerar estas disposiciones mentales, que influyen directamente sobre la música producida, como importantes factores contextuales cuando se escucha (Ibid., 46). De este modo, trabajar sobre las técnicas propias del

proceso creativo musical para mejorar el producto musical, tanto si la música es hecha por un individuo o un grupo, supone dar a la gente mejores medios para que se expresen, se comuniquen y para que reciban y comprendan los mensajes o comunicaciones musicales de todas las músicas del mundo (Díaz y Frega, 1998, 20).

- C) El **producto creativo**. Es la constatación del proceso creativo que permite compartirlo con los demás. De alguna manera, es el hecho material que contribuye a que la creatividad entendida como un proceso interno se convierta en algo externo (Waisburd y Erdmenger, 2007, 62). El producto creativo musical se basa en una “idea musical” entendida como una singularidad sonora, un modo de organización de los sonidos que descubrimos con la exploración, cuyo desarrollo proporciona una identidad propia al mismo.

De acuerdo con Barron (1976, 31), las propiedades que definen el producto creativo son la originalidad, el acierto, la validez, la adecuación a la necesidad y la adecuación estética o “elegancia”, valorando en mayor medida el producto fresco, nuevo, desusado, ingenioso, divergente, inteligente y apto. En un contexto concreto, los criterios de valoración del dominio creativo del producto los establecen los miembros del grupo que lo integran.

La investigación en el campo de la psicología de la música ha demostrado cómo los cambios expresivos en una interpretación se basan en las propiedades estructurales que definen ese producto musical, por lo que dependen en gran medida de la comprensión imaginativa que el intérprete tenga de la estructura global de la pieza (Paynter, 1999, 12).

Según su estructura y configuración, el producto creativo musical está determinado por los siguientes factores:

- ◆ El nivel de *exploración y/o manipulación*:
  - Del *cuerpo, la voz o los instrumentos* cuyas posibilidades creativas permiten la invención de coreografías, canciones, ritmos o melodías.

- De *materiales* para la construcción de un instrumento musical, a partir del cual se investiga sobre sus posibilidades sonoras y se crean ritmos o melodías.
- ◆ *La modalidad de creación:*
  - El *acompañamiento* rítmico corporal o instrumental a una canción o melodía conocida
  - El *arreglo o variación* rítmica o melódica de una canción o melodía conocida
  - La *improvisación* musical vocal, instrumental o corporal fundamentada en la creación en tiempo real.
  - La *composición musical* basada en la creación de un producto musical para ser interpretado vocal, instrumental o corporalmente, cuyo proceso creativo permite la reflexión y la corrección con el fin de mejorar su resultado.
- ◆ *El sistema de almacenamiento del producto:*
  - Mediante *grabación* (video, grabadora, memorización).
  - Mediante la *expresión escrita* basada en partituras o representaciones gráficas utilizando signos musicales convencionales o no convencionales.
  - Con el uso de *programas informáticos* (secuenciadores, editores) que permiten el desarrollo de diversas estrategias compositivas.

Cada producto creativo musical es una nueva aventura de pensar y de hacer, en la que dejamos impresas nuestras intenciones expresivas, mediante el compromiso con las ideas y el empeño de llevar cada tarea a su fin defendiendo cada una de las decisiones tomadas.

Las investigaciones que a lo largo de la historia han permitido analizar el talento musical han demostrado que en la ejecución de un producto musical de cualquier género intervienen numerosas *funciones elementales* clasificadas según Seashore (1919, 288), en tres categorías:

- a) *Acústica*, referida a la capacidad necesaria que permite la percepción sonora;
- b) *Motora*, que interviene en la producción de los sonidos musicales e
- c) *Intelectual* que posibilita la interpretación de composiciones musicales y el surgimiento de nuevas ideas (Hollingworth, 1935).

En la elaboración y presentación de cualquier producto musical estas tres funciones son parte integrante del mismo. Para este autor estas funciones, consideradas como capacidades, se especifican en otras facultades psicofísicas que se estiman fundamentales para el éxito de la música y que tienen que ver con habilidades como el sentido del ritmo y del compás, agudeza tonal, sentido de la intensidad, del timbre de los sonidos, métrico-tonal y memoria.

A partir de las categorías de Seashore (1919), anteriormente citadas, las *habilidades vocal y manual* son capacidades necesarias para la interpretación musical de la pieza del tipo que fuere. Su desarrollo requiere el conocimiento y entrenamiento de la técnica vocal o instrumental, que a nivel profesional exige una dedicación perseverante fundamentada en muchas horas de ensayos rutinarios. Del mismo modo, *la imaginación creadora* para la producción de nuevas piezas y la *sensibilidad emotiva* que permite la transmisión de sentimientos son rasgos determinantes de cada pieza elaborada.

Por tanto, la consideración de la creación musical en el ámbito educativo reside en reconocer su valor formativo. Se pretende que el niño, a partir de sus productos musicales, sea consciente del valor novedoso de la experiencia creativa, de la utilidad que supone la práctica de la creación, de los problemas que son capaces de resolver, de la apreciación de lo bello, del descubrimiento de las aplicaciones posibles y viables, del reconocimiento de las dificultades que se presentan, así como el ingenio, el mérito y el reconocimiento esperado (Rodríguez, 2005, 60).

- D) El medio ambiente.** De acuerdo con Gardner (1983, cit. por Waisburd y Erdmenger: 2007, 62), el momento histórico y el ambiente que promueve la aparición de procesos creativos son dos factores fundamentales para el proceso creativo, ya que el creador puede encontrarse o no en una situación en la que disponga de los elementos

necesarios para la innovación. De tal manera, estar en el momento y en el lugar preciso determina el proceso y el éxito de la creación misma.

En este sentido, generar conocimiento a partir de un modelo educativo basado en el proceso creativo musical implica desarrollar un clima de trabajo propicio. Un ambiente lúdico, distendido y relajado será ideal para que el niño se muestre confiado y pueda crear usando su propia personalidad, pues el individuo solo descubre su persona cuando se muestra creador. Para ello, y de acuerdo con Winnicott (1986, 82), es necesario tener en cuenta las siguientes *consideraciones*: favorecer el relajamiento en condiciones de confianza basada en la experiencia; fomentar la actividad creadora, física y mental y considerar la suma de estas experiencias para formar la base de un sentimiento y de una conciencia de la persona. En estas condiciones el individuo puede integrarse y actuar como una unidad, hacia la expresión del “yo soy”, “estoy vivo”, “soy yo mismo”. A partir de esta posición todo es creador.

Las posibilidades de desarrollo educativo que le permiten a un niño crecer en un ambiente favorable se confirman en estudios como los de Gordon (1990; cit. por Beegle, 2000), quien afirma “si bien todos los niños tienen al nacer potenciales capacidades musicales, sin el estímulo y ambiente apropiado durante los primeros años de vida, las capacidades naturales comienzan a decrecer”. Del mismo modo, la presentación de los estudios sobre cognitivismo y música nos llevan a las investigaciones sobre las aptitudes musicales emprendidas por Sloboda (1996), quien sugiere que las capacidades del intelecto humano dependen de su inmersión en un ambiente activo y de su interacción con el mismo, mediante la respuesta a una gran variedad de estímulos presentes en el ambiente.

Por tanto, un ambiente de aprendizaje creativo debe ofrecer al alumno una gran variedad de ocasiones y situaciones diversas para crear y expresarse. Incluso la propuesta de pautas en la práctica de la creación musical, que a priori puede limitar la capacidad expresiva del niño, supone un elemento esencial para el desarrollo creativo, pues fomenta la concentración y la exploración de nuevas posibilidades y combinaciones sonoras y expresivas en un marco delimitado.

En definitiva, una buena dirección que establece metas, dispone de diversidad de recursos, favorece la estimulación y la colaboración y no es demasiado rigurosa, ayuda a la construcción de un escenario para el desarrollo de la creatividad. En este sentido, para lograr un aprendizaje creativo y significativo, debe ser el maestro quien cree en el aula un entorno de aprendizaje que facilite la motivación, la expresión, la confianza, la comunicación y la creatividad, para que el alumno participe activamente, experimente e investigue la música como un elemento clave de su propio proceso educativo.

### **3.3. LA APORTACIÓN PERSONAL EN LA PEDAGOGÍA DE LA CREACIÓN MUSICAL**

De acuerdo con Piaget (1964, cit. por Henson y Eller, 2000, 63), consideramos que “la meta principal de la educación es crear adultos que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores”. Ello requiere formar mentes críticas que comprueben y no acepten todo lo que se les ofrece.

Las dos décadas que lleva vigente la educación musical obligatoria en la Educación Primaria desde la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), (BOE de 4 de octubre), constituyen una notable andadura que invita al maestro a la reflexión sobre el modo de educar, siguiendo un modelo educativo adaptado a los tiempos que corren, capaz de responder a las demandas sociales. Así, según Álvarez Méndez (2001, 37) entendemos que enseñar y aprender no son procesos referidos a una cuestión de acumular conocimientos, sino de modos de razonar hasta integrarlos en la estructura mental del educando, por lo que la manera en la que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende, porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente.

Por ello, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la práctica de la creación musical son significativas las aportaciones personales tanto del maestro como del alumno. El *rol del maestro* es estar allí para evolucionar y hacer evolucionar. De tal modo, cada intervención del docente con sus alumnos supone una

aportación cuyo significado influye y determina el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero ¿cómo hacerlo? Es necesario aprender a escuchar al alumno, lo cual requiere en ocasiones abandonar nuestras propias convicciones o representaciones, para contemplar otros puntos de vista, por lo que debemos estar en constante apertura. Así, de acuerdo con Lartigot (1999, cit. por Regnard y Cramer, 2003, 185), el docente debe saber diagnosticar el origen de las dificultades de un alumno, tener conocimiento de los medios que permiten remediar los problemas ligados a tales dificultades y ayudar a cada uno a luchar contra la acción de los factores psicológicos y sociales.

El ideal pedagógico del docente es favorecer en el alumno su disfrute por aprender. En este sentido, el individuo que tiene la seguridad de sentirse útil, es una persona feliz y esto le permite disfrutar con aquello que realiza. Así, desde el punto de vista pedagógico la práctica de la creación musical en el contexto educativo pretende desarrollar en el alumno el sentimiento de disfrute y deseo por generar nuevas ideas y productos. La adquisición de estas capacidades personales están relacionadas con diversos factores como el amor por la música, la motivación por la creación y la responsabilidad por su aprendizaje (Garrison, cit. por Bresler, 2006, 87).

El amor por la música es un sentimiento que el niño va construyendo poco a poco, como consecuencia de las sensaciones gratificantes que le aportan sus experiencias musicales. Si tenemos en cuenta que solo se puede amar lo que se conoce, el maestro debe proporcionar las condiciones espaciotemporales y los recursos necesarios para animar al alumno a hacer música y contribuir al desarrollo de su sensibilidad y belleza estética.

Por su parte, la motivación de un alumno por hacer música está determinada por las sensaciones personales de sus experiencias, pero también por el estímulo recibido de los miembros de los contextos más cercanos como la familia, el maestro y los compañeros, cuyo reconocimiento supone un claro aliento para el desarrollo de la expresión musical del niño y por tanto, para la mejora de su actitud y aptitud por el aprendizaje.

La responsabilidad por su aprendizaje se desarrolla en la medida que el alumno ha gozado de sus experiencias musicales, lo cual favorece su autoconfianza y su deseo por seguir disfrutando aprendiendo. Es decir, la práctica de la creación musical es considerada como una experiencia autotélica, un fin en sí mismo que lleva al alumno a identificarse con

la misma “al sentir la experiencia y el placer que proporciona” (Csikszentmihalyi, 2006, 141). En este sentido, el docente debe ofrecer a su alumno gran multitud de oportunidades y de situaciones musicales en las que el niño debe escuchar, observar, experimentar y crear.

La implementación de la práctica de la creación en el proceso educativo musical implica la adopción de un modelo educativo individualizado que permite valorar el progreso educativo musical de cada individuo según su grado de implicación y producción en el mismo.

Para que la aportación musical personal adopte un carácter de contribución creativa no sólo hay que trabajar dentro de un sistema creativo, sino que además es necesario conocer y reproducir dicho sistema dentro de la mente o lo que es lo mismo, que la persona previamente debe aprender las reglas y el contenido del campo, lo que requiere una interiorización del sistema (Ibid., 68). Así, del mismo modo que el escritor antes de escribir creativamente debe leer, leer y seguir leyendo, el maestro que quiere componer y orientar el proceso educativo musical de manera creativa, antes debe conocer la técnica vocal o instrumental, escuchar, explorar, crear y seguir creando. Como cualquier otra experiencia didáctica, el maestro debe conocer y dominar la práctica de la creación musical antes de trabajarla con sus alumnos. En su aplicación, el maestro debe aprender a detectar e incorporar las aportaciones de los niños como material didáctico básico del proceso educativo musical.

Por tanto, las habilidades y los aprendizajes significativos musicales resultan solo si hay una disposición y apertura personal del maestro y el alumno para vivir la experiencia, siendo éste el estado que lleva al desarrollo de la percepción y la sensibilización del ser humano, fundamentos básicos de todo proceso educativo para el crecimiento y el desarrollo de la persona (Waisburd y Erdmenger, 2007, 15).

En este sentido, la práctica creativa musical requiere el desarrollo de las siguientes competencias del alumno:

- ◆ Comprender la creación musical como un proyecto personal del alumno.

- ◆ Participar en el debate como recurso para el aprendizaje.
- ◆ Desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.

### **3.3.1. La creación musical como un proyecto personal del alumno**

La consideración de la práctica creativa como la base didáctica sobre la que se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje musical implica al alumno como el principal protagonista del proceso educativo.

La educación de una actitud del alumno orientada al desarrollo del interés y compromiso por el propio proceso de aprendizaje requiere entender el aula como el contexto en el que se inicia, construye, comunica y refuerza el conocimiento desde la reflexión, la interacción, la discusión y la confrontación. La aplicación de estas operaciones en el desarrollo del conocimiento trata de proporcionar a los niños los estímulos necesarios, para que los aprendizajes desarrollados desde la práctica creativa musical sean entendidos como elementos que forman parte de su experiencia de crecimiento.

En esta línea, entendemos que la práctica educativa de la creación musical debe convertirse en un proyecto educativo personal para el alumno, entendido según Perrenoud (2004, 65), como el modo más seguro de dar sentido a su esfuerzo. Así pues, el hecho de ofrecer al alumno la posibilidad para que explore, manipule e invente con la música supone acceder al conocimiento de un modo dinámico y atractivo desde la acción, cuya finalidad trata de promover en el educando la autoestima por aprender.

En el desarrollo de este objetivo resulta de vital importancia la elaboración continua de tareas creativas que tratan de involucrar al alumno en el desarrollo de su proceso de aprendizaje musical dentro y fuera del contexto escolar, estimulando su libertad de acción y su autonomía. El desarrollo de mecanismos de autoaprendizaje que animan al niño a hacerse preguntas, que le llevan a confiar en su autonomía para pensar, elaborar y evaluar sus propias experiencias y que le motivan para plantearse cada vez retos más ambiciosos son algunos de los factores que deben contribuir a la consideración de la práctica creativa como un proyecto personal.

Por su parte, la función del maestro es de vital importancia para lograr que el alumno desarrolle esta actitud. Su intervención debe fomentar el esfuerzo del alumno en la elaboración y desarrollo del aprendizaje desde la práctica de la creación. Por tanto, el conjunto de actuaciones docentes tendrá un marcado carácter orientativo, concretado en las siguientes funciones: la propuesta de pautas que delimitan y concretan el marco de trabajo en cada ocasión, el asesoramiento del alumno en la resolución de dudas o dificultades (relacionadas con la comprensión de la tarea, los problemas durante la elaboración o la presentación), la observación crítica de la obra interpretada por el compañero, el análisis y la valoración de la misma de manera conjunta con los alumnos, como contribución a la retroalimentación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el maestro debe respetar los intereses de los alumnos trabajando a partir de sus experiencias y ampliándolas. Con estas medidas el maestro trata de proporcionar al alumno un mayor sentido y entusiasmo por el aprendizaje y un refuerzo continuo de su motivación animándole a afrontar con interés el desarrollo de nuevas experiencias.

En definitiva, la orientación docente fundamentada en el desarrollo de un contexto educativo basado en el aprovechamiento de la actividad productiva del niño, el intercambio dialéctico, la reflexión continua y la confianza en el alumno y en sus posibilidades deben estimular el interés y el compromiso del alumno por el proceso de aprendizaje musical desde la práctica creativa, ayudándole a concebirlo como un proyecto educativo personal.

### **3.3.2. El debate como recurso para el aprendizaje**

El solo hecho de la convivencia y la interacción entre iguales es una realidad de aula que permite el desarrollo del contacto humano en su dimensión más afectiva. El aprovechamiento educativo de tal situación permite potenciar la confrontación de diferentes puntos de vista durante la presentación de las obras de los niños. Su análisis y valoración puede provocar un conflicto cognitivo, cuyo restablecimiento del equilibrio favorece la construcción del conocimiento.

La confrontación de opiniones y valoraciones críticas de los niños en el análisis de las obras musicales propias y ajenas puede ser entendida como una estrategia didáctica, cuyo valor formativo trata de contribuir al desarrollo personal desde la puesta en común.

Desde el punto de vista pedagógico, el establecimiento del debate ofrece la oportunidad para que todo alumno pueda expresarse libremente. En este sentido, el niño debe tener clara la pauta de trabajo y los objetivos a alcanzar en cada actividad como base para la construcción de un juicio u opinión crítica. De este modo, el intercambio de opiniones favorece la participación activa del alumno que puede actuar: como emisor crítico, cuando valora las obras de sus compañeros o emite algún juicio sobre la propia y como receptor activo cuando encaja y analiza las estimaciones que sus compañeros hacen de su obra o cuando utiliza las aportaciones de otros compañeros para generar nuevos argumentos. En cualquier caso, resulta obvio pensar que el impulso de la confrontación supone aceptar la diversidad como recurso de aprendizaje al considerar todas las propuestas como valiosas.

Por su parte, la relación establecida entre el maestro y el alumno permite el desarrollo de la creatividad y de la generatividad, tal y como defiende el músico y profesor Ravi Shankar (cit. por Csikszentmihalyi, 2006, 233) cuando afirma:

*Me siento más creativo cuando estoy entre músicos, o sea, entre mis alumnos aventajados. Cuando están a mi alrededor, incluso uno solo de ellos, cuando le enseño, me siento mucho más animado, y la música simplemente mana a borbotones como una fuente. ¡Cuánto he aprendido y cuánto he pensado! Y al hacerlo continúa creciendo. Y cuando enseño, es lo que dije antes, que al mismo tiempo aprendes. Porque estás haciendo cosas nuevas sin pretenderlo.*

En definitiva, la confrontación de los juicios u opiniones de los niños sobre las distintas experiencias educativas musicales, como pueden ser el análisis crítico de audiciones, la valoración de producciones musicales propias o ajenas y la puesta en común de aportaciones personales para la elaboración de un producto común, constituye un recurso didáctico que contribuye a la evolución del conocimiento. Por tanto, podríamos decir que la multiplicidad de situaciones educativas originadas en el contexto de estudio lleva al maestro a hacer de la diversidad la regla, y de la regla la construcción de una metodología didáctica.

### **3.3.3. La capacidad de autoevaluación del niño**

De acuerdo con Brian Loane (1984, cit. por Swanwick, 1991, 164), no debemos distinguir entre enseñanza y experiencia musical. Pensamos que la enseñanza debe formar parte de un modelo educativo integrado por un conjunto de experiencias musicales que favorezcan la continua reflexión del alumno sobre su propio aprendizaje. Así pues, el proceso didáctico musical no debe regirse por un programa pre-establecido sino por “criterios extraídos de la música misma por los alumnos” que ayuden a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades del alumnado y potencien su protagonismo en el mismo.

La comprensión de cómo desarrollamos nuestra capacidad para crear música y responder a ella, aporta claridad a la enseñanza, proporciona calidad a la práctica curricular y confiere validez y fiabilidad a la evaluación (Ibid., 169). De este modo, el maestro debe favorecer el desarrollo de una práctica que permita al alumno ser consciente de sus logros y dificultades, a partir del análisis de sus experiencias creativas. Para ello, es preciso estimular en el aula de un modo rutinario momentos de análisis y reflexión del alumno, sobre sus aprendizajes y los de los compañeros, con el fin de potenciar la capacidad de análisis crítico del educando. Por tanto, dada la relevancia que supone la orientación del aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en la práctica de la creación musical, hemos de considerar que el alumno pueda adoptar una de estas dos posturas (Regnard y Cramer, 2003, 69):

- ◆ *Perseguir unos objetivos orientados hacia el dominio del aprendizaje, tal elección le llevará a desarrollar y adquirir nuevos conocimientos y habilidades.*
- ◆ *Perseguir unos objetivos dirigidos hacia la consecución de unos resultados, determinados por la apreciación de su maestro y de sus iguales.*

La diferencia entre estas dos categorías de orientación tiene varias implicaciones, sobre todo en lo que concierne a la interpretación que el alumno hace del error. El alumno que busca el dominio de unas destrezas musicales tiende a tomar conciencia de sus mecanismos cognitivos para profundizar en las razones del éxito o del fracaso. Por su parte, el alumno orientado hacia la consecución de unos resultados buscará los medios que

le permitirán corregir una situación en una búsqueda precipitada de la solución exitosa, sin apenas preocuparse en comprender el origen del error.

De acuerdo con Álvarez Méndez (2001, 73), en nuestro estudio potenciamos la responsabilidad y la reflexión del niño por el aprendizaje musical con el fin de educar la capacidad de autoevaluación del educando mediante la actividad de reflexión crítica sobre el aprendizaje, en la que el error o la falta del progreso educativo no es una penalización, sino un factor de aprendizaje que permite identificar las causas y buscar el modo de superar el problema para considerarlo en futuras situaciones. Asimismo, se complementa la evaluación del maestro sobre los aprendizajes de sus alumnos con la apreciación que el niño hace de sus propios logros.

Estas características nos acercan al uso de una *pedagogía crítica*, mediante la cual el maestro debe despertar en los alumnos la curiosidad por aprender, por ayudarles a sentir, por actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar, lo que convierte su contenido de aprendizaje en un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje (Ibid., 31).

La tarea de ayudar al alumno a autoevaluar su trabajo contribuye a que el niño sea quien autorregule su proceso de aprendizaje a partir de la valoración de su propio progreso. El desarrollo de esta capacidad puede ser entendido como un mecanismo de retroalimentación del propio aprendizaje. Por tanto, trabajar la capacidad de autoevaluación y decidir cómo actuar a partir de ésta proporciona una experiencia de control de uno mismo, entendida como la base de la motivación que favorece el interés y el esfuerzo por aprender. En este sentido, el desarrollo de la capacidad de la autoevaluación implica la interiorización de los criterios que permiten conocer cuándo se está conociendo algo, o si se está procediendo de modo adecuado y cuándo no se produce de este modo (Alonso Tapia, 2005, 158).

Por todo ello, la estimulación de la capacidad de autoevaluación conlleva un proceso de autorregulación y autoaprendizaje que contribuye al desarrollo de la autonomía personal en el proceso educativo musical.

### **3.4. LA MOTIVACIÓN EN LA PEDAGOGÍA DE LA CREACIÓN MUSICAL**

Si partimos de la base de que en el contexto escolar “...el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez” (González Cabanach *et al.*, 1996, 9), deducimos que en el rendimiento académico general y en la práctica de la creación musical en particular, deberemos considerar tanto los aspectos cognitivos como los aspectos motivacionales. Así, de acuerdo con McClelland (1989), Beltrán (1993) y Bueno (1995) (cit. por García y Doménech, 1997) entendemos la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, que llevan al alumno a mantener un interés por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a su consecución. A continuación, profundizamos en la influencia de la motivación en el proceso creativo musical y la importancia que tiene la eficacia personal en el desarrollo de la motivación.

#### **3.4.1. La influencia de la motivación en el proceso creativo musical**

Cuando hablamos de los beneficios o aportaciones obtenidas del aprendizaje musical mediante la práctica creativa reforzamos la motivación del alumno por el proceso educativo (Gilbert, 2005, 23). El alumno es una persona que en la medida que aprende sobre el mundo y sobre los demás, aprende también algo sobre sí mismo. En este sentido, el conocimiento desarrollado en la práctica creativa musical puede proporcionar al alumno un valor motivacional y afectivo: por el placer que da adquirirlo, porque da respuesta a una necesidad, porque permite el control de su entorno y de sí mismo (Regnard y Cramer, 2003, 61).

De un modo genérico, la motivación se manifiesta en el ámbito educativo cuando existen indicadores de interés, como el que puede demostrar el niño que realiza una tarea con prontitud; de esfuerzo y concentración, al demostrar persistencia y atención en la tarea que desempeña; de satisfacción, al manifestar alegría por el aprendizaje o por el dominio de una técnica, y de regularidad, al mantener esta actitud a lo largo de la escolaridad (Alonso Tapia, 2005, 14). En este sentido, trabajaremos para fomentar el desarrollo de estas conductas en el alumnado de nuestro estudio.

El proceso creativo musical se verá favorecido si el individuo muestra una “motivación intrínseca” (término creado por Csikszentmihalyi, 1975, utilizado por Dweck y Elliot, 1983; Nicholls, 1984, cit. por Ibid., 32), centrada en la tarea y en la experiencia de plenitud, orientada al aprendizaje o al incremento de competencia. De acuerdo con Amabile (1997, 39) el desarrollo de nuestra propuesta educativa musical tiene como finalidad potenciar una motivación del individuo que le lleve a buscar el placer, el interés, la satisfacción de su curiosidad, así como la autoexpresión y el reto personal en el trabajo. Se trata de estimular el pensamiento, tal y como propone Vivanco (Hemsey de Gainza y Vivanco, 2007, 84) de manera que, aquel que se anima a cantar o a tocar y es escuchado se queda muy motivado al percibir que es bello lo que hace y que puede producir música.

De acuerdo con este pensamiento debemos prestar atención a la labor docente en su propósito de favorecer el interés, el esfuerzo y el aprendizaje del alumno desde este enfoque pedagógico. En la línea de Alonso Tapia (2005, 27), las condiciones que permiten la consecución de este fin dependen de las siguientes circunstancias:

- ◆ Si el niño se siente autónomo y competente, es decir, si tiene las capacidades necesarias para elegir y desempeñar una tarea.
- ◆ Si se siente aceptado de un modo incondicional por su entorno próximo, configurado por sus padres, sus profesores y sus compañeros.
- ◆ Si demuestra un deseo por aprender, actitud que le permite mantener una ilusión y una capacidad de trabajo persistente al entender la actividad como un verdadero reto.
- ◆ Si comprende la utilidad de los aprendizajes que va a adquirir. Esto le hará valorar positivamente la posesión de los mismos.

En nuestra práctica docente musical diaria prescindimos del uso de calificaciones, pues ello conlleva una orientación hacia los resultados propia de un tipo de motivación extrínseca, al mover al alumno hacia el esfuerzo por aprobar, en lugar de a la *motivación por aprender*. Nuestro trabajo se basa por tanto en el planteamiento de unas metas internas que no dependen de las recompensas externas, sino en la valoración de la satisfacción personal que experimenta el individuo al sentirse competente, capaz de realizar con éxito la

tarea, demostrando autonomía, interés y disfrute por el trabajo, características que definen una motivación intrínseca (Acosta, 1998, 67). Para ello y de acuerdo con Guildford (1983, 46), adoptaremos un modelo de actuación que permita desarrollar una actitud lúdica y exploratoria hacia el trabajo, que difícilmente será posible si los estudiantes se encuentran temerosos por la perspectiva de cometer un error u ofrecer argumentos de dudosa relevancia para su contexto social más próximo.

Así, el desarrollo de la motivación del alumno por el trabajo creativo musical implica que el contexto de trabajo reúna las siguientes claves contextuales: lograr en clase un clima relajado y ordenado basado en unas pautas de trabajo consensuadas, ofrecer unos objetivos claros, disponer de los instrumentos y herramientas necesarias y hacer de la clase un entorno de trabajo que comparta algunas características con el que establece una “comunidad de aprendizaje” donde todos aprendemos, enseñamos (Acosta, 1998, 46) y compartimos conocimiento.

Además de un contexto adecuado, y en la línea de Alonso Tapia (2005, 111), el hecho de favorecer la intención por aprender desde la práctica creativa musical requiere el desarrollo de las siguientes condiciones y estrategias didácticas:

- ◆ *Fomentar la curiosidad del alumno por el nuevo aprendizaje* mediante la presentación de la información nueva de un modo atractivo, a partir del planteamiento de problemas, interrogantes, mediante el análisis de las obras musicales presentadas y la propuesta de nuevas tareas.
- ◆ *Desarrollar la toma de conciencia del problema* a partir de la conexión con los aprendizajes previos, y poner de manifiesto la necesidad de los mismos ante la introducción de nuevos aprendizajes.
- ◆ *Suscitar la relevancia y la utilidad del aprendizaje* que se propone, requiere crear situaciones que permitan conectar lo que se debe aprender con las metas señaladas por los alumnos, lo cual proporcionará un carácter significativo a la experiencia creativa.
- ◆ *Plantear la tarea creativa como un desafío* implica concretar el objetivo de aprendizaje en término de capacidad y procurar que la dificultad de la tarea

en cada momento sea abordable, favoreciendo un desarrollo del aprendizaje musical mediante niveles de dificultad progresivos.

- ◆ *Tener posibilidades de éxito* en la realización de cada tarea exige por una parte, una cuidadosa secuenciación del proceso educativo y por otra, la consolidación de un ambiente de aprendizaje musical dinámico y atractivo.

Por último, la evaluación del aprendizaje musical es un momento de preocupación para el alumno que afecta directamente a su motivación. Por ello, el modo de afrontar la evaluación estimulará el interés, el esfuerzo y la intención por aprender si los aprendizajes evaluados resultan útiles para los alumnos; si las tareas exigen pensar y comprender; si el error es entendido como un recurso de aprendizaje; si las ayudas requeridas se ofrecen de un modo regular; si se favorece la autoevaluación del progreso; si la evaluación es congruente con el trabajo; si son claros los criterios de evaluación y la calificación se centra en el progreso, en la individualidad y se evita la comparación (Ibid., 165).

Desde el punto de vista del educando, que el niño afronte cada tarea musical desde el reto y la motivación es un proceso que requiere además de la implicación del alumno, una confianza en la propia eficacia personal.

### **3.4.2. La eficacia personal como elemento determinante de la motivación**

La eficacia personal se refiere a las creencias que el alumno tiene respecto a sus habilidades de organizar y realizar el curso de las acciones necesarias para alcanzar sus fines u objetivos (Regnard y Cramer, 2003, 63). La creencia en la eficacia personal sobre la práctica de la creación musical es multidimensional, pues se elabora a partir de factores cognitivos, motivacionales, afectivos y sociales.

El desarrollo de la eficacia personal está determinado por las siguientes variables: la orientación del aprendizaje; las metas; la importancia de la actividad; la atribución causal; el interés y el *feed-back* (Ibid, 68).

- ◆ La *orientación del aprendizaje* ejerce un efecto sobre la motivación del alumno hacia dos posibles direcciones: el resultado, cuya finalidad es la consecución del éxito y el reconocimiento; o como en nuestro estudio, el

dominio del aprendizaje desde la práctica de la creación, cuyo objetivo trata de desarrollar nuevos conocimientos y habilidades musicales mediante la educación de una actitud orientada al progreso de la autonomía en el aprendizaje.

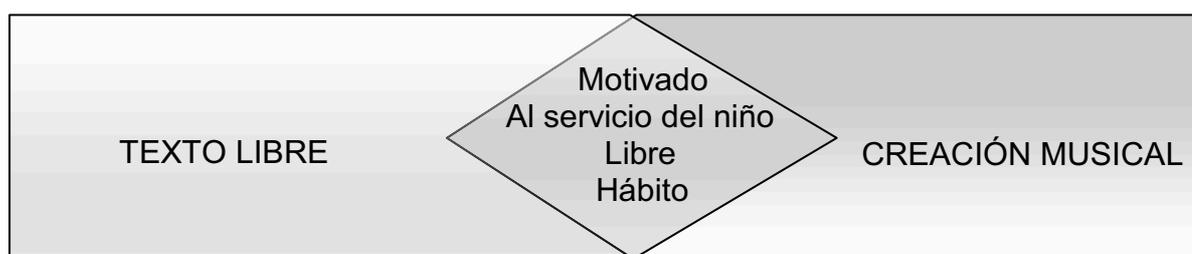
- ◆ La *teoría de las metas* se identifica con el alumno motivado que además de esforzarse por alcanzar un objetivo se fija continuamente objetivos musicales más elevados. De acuerdo con Bandura (1988, 28) en este tipo de motivación influyen tres factores: la autoevaluación; el sentimiento de eficacia personal cuando se logra la meta y el ajuste de los criterios personales de evaluación.
- ◆ La *importancia de la actividad* está determinada por los resultados obtenidos, por la satisfacción de haber alcanzado unos objetivos personales y por el reconocimiento de la utilidad de los mismos.
- ◆ La *atribución causal* adquiere una gran influencia sobre la motivación. En la línea de Viau (1994, 66), cuando las tareas importantes se asocian a fracasos o éxitos escolares, las percepciones del individuo influyen directamente en la conciencia de su eficacia personal y en su motivación.
- ◆ El *interés* que despierta una actividad musical depende de la confianza del niño sobre su efectividad para realizar esa actividad.
- ◆ El *feed-back* continuo sobre la eficacia personal del alumno se produce cuando existe una evaluación formativa de los aprendizajes musicales y una actitud de interés y compromiso por el proceso de aprendizaje.

Desarrollar la eficacia personal del alumnado ha sido una de las principales finalidades didácticas de nuestro estudio que ha requerido un intenso y continuo trabajo educativo cognitivo, afectivo y social, determinado por el respeto al ritmo de trabajo individual, el estímulo de la confianza del niño en sus propias posibilidades expresivas de acuerdo con su nivel de capacidades y el grado de aprovechamiento de las aportaciones educativas que ofrece el trabajo cooperativo, entendidos todos ellos como factores que afectan directamente a la motivación del individuo en el proceso educativo.

### 3.5. LA PEDAGOGÍA DE LA CREACIÓN MUSICAL Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA DE FREINET: EL TEXTO LIBRE

La participación del alumno y la enseñanza activa basada en los principios que comandan los modelos pedagógico-musicales del siglo XX son los elementos básicos de nuestra práctica educativa de aula. La reflexión sobre nuestra praxis docente y el estudio de otras iniciativas pedagógicas nos desvela una relación significativa entre las características que definen nuestra propuesta educativa basada en la práctica de la creación musical y los fundamentos pedagógicos que caracterizaron la práctica del texto libre del pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966), impulsor de métodos de renovación pedagógica dentro del movimiento denominado “Escuela Nueva”.

Freinet consideró en su pedagogía la expresión sonora y musical como elementos básicos de la expresión del niño, sin embargo éstos no llegaron a tener un desarrollo adecuado en las prácticas de aula. En cualquier caso, el análisis comparativo entre ambos modelos nos permite descubrir aspectos comunes en las dos prácticas como son: el enfoque global e inductivo; el carácter creativo y activo de su pedagogía y el valor que se le da a la producción y a la expresión como principal recurso educativo. Así, con el análisis paralelo de ambas prácticas pedagógicas pretendemos mejorar la comprensión del valor educativo que tiene la práctica de la creación musical.



**Figura 8. Relación pedagógica entre la práctica del texto libre freinetiano y la creación musical**

Del mismo modo que para Freinet el texto libre debe ser *motivado*, consideramos que la práctica creativa musical también debe serlo. En cuanto al texto, “desde el momento en que lo que escribe el niño tiene una finalidad, como es la función de comunicarse con los compañeros y los adultos próximos y lejanos, el niño experimenta de modo natural la necesidad de escribir, de expresarse, al igual que experimentó de niño la necesidad de hablar” (Freinet, 1984, 17). En la práctica creativa musical, la experiencia de crear música

de un modo cotidiano permite al alumno comprender la dimensión expresiva musical a través de sus producciones y le estimula a practicar la creación musical con naturalidad.

La oficialización del texto libre en la escuela francesa supone un giro en el enfoque de la pedagogía al servicio y *a la medida del niño*. Por su parte, la pedagogía de la práctica creativa musical está centrada en el alumno, en la medida que la construcción del aprendizaje se fundamenta en la producción musical del educando.

Tanto el texto libre como la creación musical son experiencias basadas en la *expresión libre*. Las principales ventajas del uso del texto libre de Freinet (1984, 16), son la espontaneidad, la creación, la vida, la ligazón íntima y permanentemente con el medio y la expresión profunda del niño, características inherentes a la práctica de la creación musical. Por su parte, aunque no todos los alumnos reaccionan del mismo modo ante la práctica de la creación musical, lo cual nos permite diferenciar entre alumnos innovadores que responden mejor al proceso libre musical y alumnos adaptativos que reaccionan mejor ante procesos compositivos guiados o marcados por una serie de pautas dadas, en cualquiera de los casos, esta práctica constituye en sí misma una forma de expresión que ofrece la oportunidad al autor de utilizar libremente los elementos musicales en la elaboración de la producción musical.

Así pues, la práctica del texto libre en la etapa de Educación Primaria (Freinet, 1984, 32) se caracteriza por los siguientes rasgos: el texto libre debe ser libre; la abundancia de textos estará en función de la motivación, para lo cual se utilizan técnicas que impulsan su difusión como el periódico escolar o la correspondencia; la escolastización requiere un *uso diario* de esta práctica con diversas aplicaciones (gramaticales, vocabulario...) sobre los aspectos trabajados, con el fin de mantener el entusiasmo; la selección del mejor texto mediante votación de los niños y el docente debe animar a los niños a que compongan textos de un modo diario. Por su parte, la práctica de la creación musical se basa en el carácter libre que proporciona la propia invención; el número de producciones de un niño indica su grado de motivación, potenciado por la difusión y presentación diaria de las obras ante un público como la familia, los compañeros y otros grupos de niños.; la práctica semanal de la creación musical es abordada desde multitud de dinámicas diferentes; los niños votan la producción musical preferida sobre la

cual se trabajará posteriormente en el aula; el maestro anima a los niños a inventar y producir música de manera continua.

En Francia, encontramos un grupo de nueve profesores, no músicos, de los grupos departamentales del movimiento Freinet de Nord y de Pas-de-Calais que han puesto en marcha una experiencia musical sobre pedagogía Freinet en el ciclo de Educación Primaria (Nicolas y Thorel, 2005, 9). Este trabajo experimental que comprendió un período de 12 a 15 horas distribuidas en cuatro o cinco mañanas, permitió invitar a los niños de algunos grupos a iniciarse en actividades de creación de paisajes sonoros en grupos de dos a seis alumnos, creando música a partir de textos dados, o escribiendo textos para melodías inventadas usando partituras con signos inventados. Entre las conclusiones señalaron las siguientes:

1. Los niños fueron capaces de reproducir sus producciones sin soporte.
2. Mejoraron su actitud de escucha atenta en el momento de la producción y presentación de la obra.
3. El trabajo compositivo grupal había favorecido la convivencia y la cooperación musical.

Como reflexión final, este análisis contrastado nos invita a pensar e investigar que, si la práctica del texto libre contribuye al desarrollo del lenguaje, la práctica de la creación musical podría constituir una base educativa musical completa y metódica desde la que abordar los aprendizajes relacionados con los distintos medios de expresión vocal, instrumental, corporal y con el desarrollo del lenguaje musical, sin una pretensión de formar músicos sino de promover una educación natural que, como el texto libre, drene en la complejidad de la vida de nuestros alumnos un máximo de eficacia escolar, social y humana (Freinet, 1984, 76).

### **3.6. LA APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LA CREACIÓN MUSICAL**

La disposición de los medios tecnológicos de la información y la comunicación<sup>1</sup> en el aula constituye una valiosa herramienta para el profesorado de Música con la que poder trabajar los diferentes contenidos musicales. Así, la práctica de la creación musical encuentra en el uso de las TICs una multitud de posibilidades didácticas, mediante la amplia gama de software musical existente relacionado con editores de partituras, secuenciadores, programas de grabación y programas de modulación sonora.

En los últimos años se ha incrementado el número de estudios que relacionan el aprendizaje musical con los medios tecnológicos. En España, Giráldez (2007b, 104) afirma que el uso de las TICs proporciona un poderoso e insustituible medio para la composición musical en el aula. La posibilidad de crear y escuchar las propias ideas musicales (rítmicas, melódicas o armónicas) de un modo inmediato, supone una notable aportación a la práctica compositiva. En este sentido, el uso de las TICs constituye una excelente herramienta multifuncional en la práctica de la creación musical que permite trabajar el lenguaje musical mediante la producción, la secuenciación, la edición, la grabación y la reproducción.

Sin embargo, de acuerdo con los propósitos que delimitan nuestro estudio, el uso exclusivo de las TICs en la práctica de la creación musical entraña las siguientes desventajas:

- a) El *carácter individualista*. El ordenador es un instrumento de uso individual, por lo que el acto creativo con esta herramienta no contempla otras dinámicas de trabajo colectivo tan importantes para esta práctica educativa.
- b) La *limitación de la dimensión expresiva musical* del niño como creador y como intérprete. El carácter activo que supone el uso del cuerpo, la voz o un instrumento musical como medios de creación y expresión implican un trabajo exploratorio, expresivo, técnico, estético y socializador mucho más rico del que puede ofrecer la utilización de las TICs como herramienta creativa y expresiva.

---

<sup>1</sup> En lo sucesivo TICs.

En este sentido, pensamos que el niño debe ser el principal autor en la experimentación de las cualidades musicales y en el estudio de las posibilidades que ofrecen los diferentes medios de expresión.

- c) *“Hacer música sin saber música”* (Ibid, 106). La posibilidad que ofrecen los editores de partitura de escribir música utilizando el lenguaje musical y escuchar de manera instantánea el producto resultante, permite crear música sin pensar en ella. Es decir, se puede componer ideas musicales utilizando los diversos contenidos relacionados con el ritmo, la melodía y la armonía... “a golpe de clic”, sin necesidad de tener una interiorización de los mismos. Sin embargo, nosotros concebimos que la acción creativa ha de ser una práctica en la que el producto final sea la exteriorización de un proceso interior reflexivo.
- d) *No posee un carácter global e interdisciplinar.* Pensamos que la creación musical debe ser una práctica activa y global que implica el desarrollo cognitivo desde los distintos medios de expresión como son el cuerpo, la voz y los instrumentos.
- e) *Requiere un buen conocimiento y dominio de las distintas herramientas* (editores de partitura, secuenciadores, programas de grabación) si queremos trabajar la creación en sus diferentes modalidades (creación de acompañamientos rítmicos o melódicos, composición e improvisación). La disponibilidad del software en el hogar es imprescindible para favorecer el trabajo con esta herramienta con todo el grupo-clase. Sin embargo, la *brecha digital* todavía sigue siendo un problema real que dificulta el desarrollo de una educación con igualdad de oportunidades.

En nuestra investigación hemos considerado el uso de las TICs como un recurso didáctico básico para la lectura de partituras no convencionales (mediante notaciones gráficas y pictográficas) y convencionales mediante el uso del editor *finale*. Su visualización con el videoprojector en el aula nos ha permitido de un modo inmediato el análisis, la lectura y la interpretación de las producciones con el grupo-clase. Por ello, en nuestro estudio los niños no han manejado software en el trabajo creativo musical pues, como hemos comentado anteriormente, nuestro principal interés se ha centrado en que el niño entendiera la práctica de la creación musical desde una dimensión manipulativa,

exploratoria, constructiva, inductiva y globalizada desde la práctica vocal, instrumental y corporal. Con una mayor disponibilidad lectiva semanal para la educación musical y con la superación de la *brecha digital* pensamos que la consideración de las TICs en el aula sería una excelente herramienta didáctica de uso complementario en el trabajo creativo musical, propio de una práctica educativa innovadora acorde con los tiempos que vivimos.

### **3.7. LA CREACIÓN MUSICAL EN EL CONTEXTO SOCIAL ACTUAL**

En los albores del siglo XXI, el incremento de población inmigrante que integra la sociedad española es una realidad. Vivimos en una sociedad plural considerada por muchos como la sociedad de la información, de la globalización y del conocimiento, integrada por una amplia diversidad cultural a la que la educación trata de dar respuesta.

De acuerdo con Moriña (2008, 13), la diversidad en los centros y en las aulas puede ser entendida desde una postura negativa, como una condición que dificulta la práctica educativa, o por el contrario como una dimensión que la mejora y la enriquece. En nuestro caso, la diversidad cultural es una realidad social que configura el contexto de estudio y aporta riqueza al proceso de enseñanza-aprendizaje musical creativo. Por ello, emprendemos un modelo educativo constructivo que toma su origen en la comprensión de los problemas que afectan a nuestros alumnos, capaz de promover una serie de conductas que ayuden al individuo a actuar críticamente en un modelo de convivencia democrático caracterizado por la riqueza que ofrece la diversidad social y cultural al progreso educativo individual y colectivo.

En este contexto educativo intercultural, el maestro de educación musical se convierte en un investigador y moderador de la acción educativa capaz de detectar y reeducar aquellos comportamientos estereotipados de índole racista, de género y de cualquier otro tipo que puedan surgir. Por tanto, la figura del docente se entiende como un agente de transformación social y cultural, cuyo principal objetivo es admitir un compromiso educativo basado en la atención a la diversidad mediante la respuesta individual.

En la línea de Giráldez y Pelegrín (1996), la influencia de la música, los juegos y la literatura en un modelo de educación intercultural son manifestaciones colectivas muy vinculadas con la vida, en las que los niños inician diversos aprendizajes de una manera lúdica. Su transmisión oral de padres a hijos contiene la esencia del saber, así como las creencias y las costumbres de cada cultura. Estas señales de identidad cultural albergan diferentes estilos y estructuras de acuerdo al período histórico, al área geográfica o a la cultura en la que se practican, lo que permite constituir formas de expresión de los más profundos sentimientos y aspiraciones de la humanidad.

Así pues, la diversidad cultural en un marco de estudio contribuye a la creación de un rico ambiente de aprendizaje musical y cultural, pues las acciones musicales de los niños están nutridas de infinidad de matices artísticos relacionados con el folklore y la cultura de origen. Por tanto, una educación musical intercultural que promueve la oportunidad de compartir experiencias musicales permite enriquecer mediante las aportaciones individuales, el desarrollo cognitivo musical y artístico del grupo. En este sentido, la práctica de la creación musical requiere la valoración de las distintas expresiones musicales individuales y por tanto, la educación de una postura respetuosa y abierta a una nueva forma educativa de entender la música en un entorno intercultural, lejos de aquellos planteamientos educativos que solo contemplan la música occidental y que de acuerdo con Fung (1995, 36), constituyen un problema tanto intelectual como moral:

*...Es un problema intelectual porque manifiesta una visión parcelada de la realidad y niega la "naturalidad", complejidad, expresividad y significado de las músicas no occidentales, ignorando la posibilidad de estéticas alternativas. Es un problema moral porque supone que la música no occidental y, consecuentemente, las culturas no occidentales son inferiores.*

En este sentido, limitar nuestras enseñanzas solamente a los valores tradicionales de la música occidental es correr el riesgo de limitar la imaginación de nuestros alumnos a aquellos modos del pensamiento que han llevado a nuestra cultura a su “desastrosa situación actual” (Small, 1989, 221). Por esta razón, el aprovechamiento del potencial musical cultural de los niños que integran el contexto educativo mediante la práctica creativa e interpretativa permite conocer y respetar la identidad musical y cultural de los demás y contribuye a comprender mejor la nuestra.

Por tanto, el desarrollo de planteamientos educativos musicales que favorecen la iniciativa, la expresión musical del niño y el intercambio social en un ambiente de aprendizaje multicultural nos lleva a pensar en la práctica de la creación musical como una propuesta educativa ideal que plantea al alumno un modo de aprendizaje desde el reto personal hacia la integración social, y en el que la riqueza cultural del grupo-clase proporciona al alumno la educación de una serie de valores personales y sociales fundamentales para el desarrollo del individuo como ciudadano en una sociedad plural.

### **3.8. EL CARÁCTER SOCIAL DE LA CREACIÓN MUSICAL**

La práctica de la creación musical supone una necesidad individual que se expresa en el ámbito de lo colectivo con el deseo de implicar cambios en las circunstancias sociales. En este sentido, de acuerdo con Luis de Pablo (1968, 24) la dimensión social de la creación musical queda evidenciada cuando el individuo trata de enraizarse en el mundo componiendo, provocando la venida a la realidad de objetos sonoros que antes no existían y modificando la conducta de sus semejantes con tal transformación del entorno sonoro.

Desde una perspectiva humanista, la práctica de la creación musical adquiere un valor artístico significativo para el autor cuando la presentación del producto musical tiene un reconocimiento social, es decir, un destinatario o un auditorio que admira, valora y critica la obra. La escuela constituye un escenario educativo social privilegiado para la práctica de la creación musical. En el aula, el niño creador siempre va a contar con un grupo de espectadores que escucha atentamente y valora sus producciones musicales. Precisamente, en este grupo de iguales el niño mantiene sus primeras relaciones de convivencia, de juego, de aprendizaje y de amistad, prolongadas durante toda su etapa escolar. Con la práctica de la creación musical en el aula tratamos de impulsar la participación del niño en su proceso de aprendizaje mediante la elaboración de ritmos, acompañamientos, melodías, canciones, danzas, etc. al mismo tiempo que procuramos favorecer la colaboración e interacción entre ellos cuando comparten sus ideas musicales, realizan proyectos musicales de modo cooperativo, escuchan a sus compañeros y se sienten escuchados. La realización de estas tareas contribuye al desarrollo de unas habilidades sociales del niño entre las que podemos destacar el respeto a la diversidad, la cooperación y la integración social.

Desde una dimensión social, el carácter intercultural que identifica nuestro contexto de estudio puede llevarnos a detectar en las producciones y modos de expresión de los niños, algunos elementos musicales de sus culturas o de las de sus progenitores, cuyo valor educativo solo será apreciable si proporcionamos el espacio, el tiempo y el ambiente necesarios para que esta experiencia sea posible. Así, con la práctica de la creación musical los niños se convierten en auténticos difusores culturales de unos conocimientos que nadie mejor que ellos saben transmitir y compartir con el resto de compañeros.

Históricamente, y de acuerdo con Akoschky (2005, 13), en la década de los sesenta la creación musical adquiere un marcado carácter social con el impulso dado por varios educadores y compositores como Schafer (1966), Dennis (1975), Self (1991) o Paynter y Aston (1970). Su compromiso con los procesos creativos musicales les lleva a tomar como origen la concepción de la música del siglo XX, caracterizada por la preponderancia del mundo sonoro; el uso de nuevos materiales e instrumentos no convencionales para producir nuevos sonidos y efectos; la evocación y recreación de sonidos del entorno y de la naturaleza; la ampliación de criterios sobre el ritmo y la forma musical y la familiarización con las obras musicales contemporáneas. En sus enfoques pedagógicos, relacionados con el ámbito escolar, destacan sus propuestas de creaciones musicales colectivas y el uso de dinámicas de grupo novedosas, además del uso de grafías no convencionales para la representación musical.

En nuestro estudio, el carácter social de la práctica creativa involucra a los miembros del grupo-clase en el proceso educativo musical de diversas formas, mediante la realización de producciones musicales colectivas, el intercambio de ideas que conlleva una mejora de la obra inicial y el análisis de las obras de los compañeros.

Por tanto, la práctica de la creación musical pretende la educación de una actitud sensible hacia la producción musical desde una dimensión social constructiva, lúdica y expresiva, como contribución al desarrollo de la personalidad crítica musical del alumno. En este sentido, la construcción de la personalidad musical del educando estará determinada por las experiencias musicales individuales, pero también por la influencia ejercida por los grupos sociales de referencia (familia, amigos, compañeros) y los agentes ambientales más próximos al individuo (entorno del hogar, entorno escolar, medios masivos de comunicación como la prensa, la radio, la televisión e internet).

### **3.9. LA PRÁCTICA DE LA CREACIÓN MUSICAL DESDE UN ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA**

La diversidad cultural del grupo de estudio y nuestro propósito educativo de fomentar la dimensión formativa, artística y expresiva mediante la práctica de la creación musical nos permite considerar un modelo de pedagogía musical de índole socioconstructivista fundamentado en una dinámica de trabajo sociocultural que pone en relación a la persona con su ambiente. De acuerdo con Jonnaert et Vander Borgh (1999, 29-32), este modelo se articula en torno a tres dimensiones:

- ◆ El *constructivismo*, mediante el cual el sujeto construye sus conocimientos a partir de su propia actividad y le permite organizar su mundo en torno a sí mismo, desarrollando una actividad reflexiva sobre sus propios conocimientos adquiridos en la práctica creativa.
- ◆ Las *interacciones con los otros* y su influencia en la construcción de los conocimientos a raíz de los intercambios y confrontaciones que pueden darse entre iguales o con el docente.
- ◆ Las *interacciones con el medio*, que le aportan al individuo una serie de recursos de aprendizaje al confrontar sus conocimientos con las exigencias de una situación.

De un modo más concreto, este enfoque se basa en el desarrollo del aprendizaje musical a partir del planteamiento de actividades didácticas en las que la participación en diferentes situaciones (la práctica creativa musical individual, la coordinación con sus compañeros en la elaboración y presentación de producciones musicales grupales, la valoración crítica de la obra de algún compañero, su autovaloración), la puesta en común de las producciones, el análisis y la reflexión sobre las mismas, permiten la configuración de un proceso educativo fundamentado en la construcción social del conocimiento musical. Por ello, consideramos la interacción como una estrategia didáctica cognitiva, además de un recurso idóneo para la adquisición de comportamientos sociales democráticos, tan necesarios en nuestra sociedad plural y multicultural.

Desde el punto de vista pedagógico y social, la elaboración, la presentación y la interpretación de las obras o creaciones musicales de los niños en cada sesión de nuestro estudio constituye la base didáctica sobre la cual el grupo-clase, en colaboración con el maestro, construyen cada nuevo aprendizaje musical. En este proceso incluimos elementos propios del modelo de aprendizaje de carácter social denominado aprendizaje cooperativo estudiado por autores como Slavin (1990), Kagan (1990), Johnson; Johnson y Holubec (2006) entre otros. En este modelo, el alumno descubre el conocimiento en su relación con los compañeros y lo transforma en su interacción con el medio, para después volver a retomarlo, reconstruirlo y ampliarlo con nuevas experiencias de aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje se origina de la correlación activa entre el maestro y los alumnos y entre los mismos alumnos.

De un modo más concreto, adoptamos el aprendizaje cooperativo correspondiente con la vertiente piagetiana del constructivismo, cuyo desarrollo precisa del establecimiento de una relación entre iguales, por lo que ya no tiene sentido hablar del rol del maestro como único poseedor y difusor del conocimiento.

Desde el punto de vista organizativo, el trabajo cooperativo se basa en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Ibid, 14). En nuestro estudio consideramos este tipo de aprendizaje, pues en las actividades y tareas creativas semanales combinamos el uso de diferentes tipos de agrupamientos: pareja, trío, pequeño grupo (4 ó 5 participantes), grupo medio (6 a 9 participantes) y grupo-clase.

Su desarrollo requiere la reunión de una serie de condiciones que afectan al rol del alumno y el maestro en torno a la tarea que se pretenda desempeñar. De acuerdo con Onrubia (1997, 66) en nuestro caso deben darse tres requisitos básicos:

- ◆ La existencia de una *tarea grupal* o meta específica que los alumnos deben alcanzar como grupo. En nuestro estudio, se concreta en el desarrollo del conocimiento musical implícito en cada tarea y actividad creativa semanal.

- ◆ La *implicación* de todos los miembros en la resolución de esa tarea. En este sentido, la resolución de una tarea musical de un modo conjunto comporta diversas formas de interacción que incluyen tanto procesos cognitivos, como afectivos y sociales.
- ◆ La disposición de *los recursos* necesarios para el desarrollo de la actividad.

Respecto a los *alumnos*, de acuerdo con Hodgson y McConell (1995, 210-224), apuntamos como condiciones necesarias:

- ◆ La *voluntad* por la participación en el aprendizaje cooperativo demostrada con la participación activa, la aportación de ideas y el esfuerzo habitual en las distintas actividades y tareas musicales propuestas.
- ◆ La *comprensión de los beneficios* de esta forma de aprendizaje, analizada en los cuestionarios y la entrevista etnográfica, entre otras.
- ◆ Un sistema de *valoración* que permita la autovaloración y la de sus iguales junto al maestro. En nuestro estudio, utilizamos varias estrategias: la entrevista etnográfica, el grupo de discusión, la reflexión personal oral y escrita en el cuaderno de creaciones.
- ◆ La *distribución de poder* entre maestro y alumnos, favoreciendo la autonomía que permite el control sobre sus propios aprendizajes.

En cuanto al *maestro*, y de acuerdo con Panitz (2001), nuestra función se fundamenta en el diseño de la estructura de los grupos y la coordinación de las interacciones. De un modo más concreto, en nuestro estudio aplicamos la organización de grupos heterogéneos -integrados por participantes de diversos niveles de capacidades y de aprendizajes, género, nivel de integración social en el grupo-clase y grado de iniciativa- cuya principal finalidad ha sido potenciar al máximo las habilidades de sus miembros mediante el intercambio y la construcción de ideas entre iguales. En este sentido, nuestra intervención permite dinamizar y orientar el desarrollo del trabajo, proponer alternativas posibles ante la existencia de situaciones bloqueadas, y desde el punto de vista evaluativo,

valorar las capacidades musicales y los progresos de los alumnos desde esta modalidad educativa, además de la propia experiencia, con el fin de mejorar nuestra intervención en las propuestas futuras de trabajo.

En la línea de Johnson, Johnson y Holubec (2006, 23), para que la cooperación se desarrolle de un modo satisfactorio ha sido preciso que el *grupo-clase* reuniera los siguientes elementos o comportamientos:

- ◆ La *interdependencia positiva*, implica que el alumno sea consciente de que al desarrollar y aplicar sus capacidades musicales del mejor modo posible se beneficia él y todos sus compañeros. De esta manera, se genera un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio.
- ◆ La *responsabilidad y el compromiso* individual y grupal. Esta cualidad se irá construyendo a medida que el individuo se interesa por el logro de la meta, lo cual incrementará su responsabilidad por cumplirla. Para ello, el alumno debe tener claros los objetivos de cada actividad y debe ser capaz de evaluar el progreso y los esfuerzos desempeñados, lo que implica el establecimiento de una postura crítica en el proceso de aprendizaje.
- ◆ La *interacción cara a cara*. Esta medida conlleva compartir la ayuda mediante el intercambio de recursos, fomentar el apoyo moral que permite promover el esfuerzo personal y el reconocimiento de los aprendizajes de los demás, compartir las conclusiones y favorecer un clima de confianza entre ellos.
- ◆ El desarrollo de *habilidades interpersonales* como la escucha, el respeto, la aceptación del otro, la aceptación de la crítica, el diálogo, la confianza, el reconocimiento del esfuerzo y de los logros de los compañeros, el ofrecimiento de ayuda incondicional a quien lo necesita, además de favorecer una serie de destrezas sociales imprescindibles para el desarrollo del trabajo cooperativo, contribuye al desarrollo de

una educación de valores personales básicos para la formación integral del individuo.

- ◆ La *evaluación* que el grupo hace sobre el trabajo realizado permite analizar los aspectos positivos y mejorables en la consecución de las metas planteadas y en las relaciones de trabajo con sus compañeros.

El cumplimiento de estos cinco elementos contribuye al trabajo de un modelo de acción cooperativo eficaz.

En definitiva, aprender de un modo cooperativo favorece la *retroalimentación del aprendizaje* y contribuye a que el alumno conozca mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento. Además, este tipo de aprendizaje permite un desarrollo de la *motivación*, mediante el cual los individuos crean sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que le permite *sentirse “parte de”*, estimulando su productividad y responsabilidad, incidiendo directamente en su autoestima y desarrollo. De acuerdo con Rué (1998), “no es el hecho de dar o recibir ayuda lo que mejora el aprendizaje, sino la *conciencia de necesitar ayuda*, la necesidad consciente de comunicarlo y el esfuerzo en verbalizar y tener que integrar la ayuda en el propio trabajo”. En este sentido, el trabajo cooperativo desarrolla las habilidades comunicativas del alumno y amplía su experiencia sobre la toma de conciencia de su proceso de aprendizaje y de su progreso en el mismo.

Así, el aprendizaje cooperativo en la práctica de la creación musical implica el establecimiento y el aprovechamiento de unas condiciones didácticas ideales desde las que se potencia el desarrollo, la consideración y la validación de las ideas individuales, así como la estimulación de las destrezas expresivas del niño en un marco educativo social.

### **3.10. APORTACIONES A LA CREACIÓN MUSICAL DESDE LAS PRINCIPALES CORRIENTES PEDAGÓGICO-MUSICALES DEL SIGLO XX**

El nacimiento del movimiento de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX supuso el desarrollo de una nueva visión de la educación escolar centrada en el niño y sus aspectos biológicos y psicológicos, y en la reflexión sobre los mecanismos de aprendizaje. Su desarrollo dio lugar a la promoción de métodos activos de enseñanza basados en la educación del individuo, que contrastaban con las prácticas escolares anteriores, de tipo tradicional, centradas en los programas o en los contenidos, es decir, básicamente logocéntricas.

El fundamento de los métodos activos implica la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la actividad cognitiva, aunque también física o manipulativa, dirigida a la construcción de conocimiento, que podrá plasmarse en trabajos o producciones del alumno como resultados de su aprendizaje. En este sentido, el método activo trata de estimular la implicación, el interés y la iniciativa del niño para que pueda descubrir y desarrollar el conocimiento por sí mismo y con sus iguales y, por supuesto, con la ayuda del maestro.

La educación musical no se mostró ajena a las transformaciones y al desarrollo del conocimiento durante este siglo e incorporó una nueva dimensión pedagógica que rompía con el estilo de enseñanza tradicional, basado en la teoría y la práctica del lenguaje musical y del instrumento, para decantarse por una concepción metodológica educativa que desde una dimensión natural prioriza el “sentir para aprender”, antes que el “teorizar”. Esta dimensión vivencial de la educación musical en el contexto de la educación básica trata de relacionar al alumno con el aprendizaje a través de la participación activa mediante el uso de la voz, el cuerpo y los instrumentos con el fin de favorecer el desarrollo de la audición interior y el pensamiento musical y así lograr un individuo más creativo y expresivo.

Una clasificación interesante de los métodos activos musicales es la realizada por Hemsy de Gainza (2003) quien, siguiendo un orden cronológico, establece la década de 1930-40 como el período de los “métodos precursores” surgido ante la necesidad de la introducción de cambios requeridos en la educación musical inicial. En él se incluyen el método *Tonic Sol-Fa* en Inglaterra o *Tonika do* en Alemania y el método de **Chevais**

(1880-1943), quien basa su pedagogía en el uso de dos técnicas gestuales como son la dactilorritmia y la fonomimia<sup>2</sup>.

La implementación de la fonomimia en nuestro trabajo, entendida como aquella técnica que contribuye al desarrollo de la afinación interna auditiva del alumno mediante la interpretación vocal de las notas representadas gestualmente por el maestro (Cartón y Gallardo, 1994, 112), será una estrategia didáctica utilizada en la preparación al canto, en el trabajo de la polifonía vocal y en la interpretación de sencillas melodías monódicas y polifónicas con flauta dulce, creadas y dirigidas por el maestro o el alumno en el momento.

El segundo período denominado de los “métodos activos” comprende las décadas 1940-50 y 1950-60. A él pertenecen las figuras de Jaques-Dalcroze, Willems y Martenot. Una característica común de todos ellos es la consideración de la educación musical desde la perspectiva del sujeto, otorgando gran importancia a la actividad y la introducción del movimiento en el aula.

Nos serviremos de las aportaciones del método rítmico-corporal de **Jaques-Dalcroze** (1865-1950), basado en el desarrollo de las facultades auditivas y la sensibilidad musical mediante el trabajo del elemento sensorial por excelencia como es el ritmo, el movimiento (Jaques-Dalcroze, 1920, 74). Para ello, procuraremos que el alumno relacione la audición musical con el movimiento mediante la expresión corporal de audiciones musicales grabadas y de música en directo interpretada por los compañeros o por el maestro. La comprensión del ritmo como expresión individual nos lleva a entender que “la música no la oye solo el oído, sino todo el cuerpo” (Mothersole, 1920, 23). La consideración de la expresión rítmica corporal en la mayoría de las sesiones de trabajo tratará de favorecer la experimentación de la música de modo natural, sintiendo y representando el movimiento y el carácter que encierra.

De este modo, y de acuerdo con Bachmann (1998, 38) procuraremos al niño el acceso al mundo de la música facilitándole una comprensión activa de ésta, mediante el movimiento corporal y la creación musical. Con la vivencia y la experimentación corporal

---

<sup>2</sup> Sistema de representación gestual de las notas inventado por Curwen (1816-1880).

de la música a través del movimiento según las distintas experiencias creativas trabajaremos:

- ◆ la educación auditiva activa,
- ◆ la toma de conciencia de la propia corporalidad,
- ◆ la motricidad global, parcial y fina,
- ◆ la experimentación, el conocimiento y el dominio corporal del espacio relacionado con el fenómeno sonoro,
- ◆ el control y el uso adecuado de la energía corporal,
- ◆ la capacidad creativa,
- ◆ la capacidad expresiva corporal y
- ◆ la socialización.

De un modo más concreto, integraremos la expresión y la interpretación corporal de la música escuchada con actividades creativas denominadas de *espejo* en pareja (simétrico, opuesto y complementario) y en pequeño grupo, con el fin de reforzar la atención, la experimentación, la toma de conciencia de la corporalidad, la capacidad creativa, el control y el dominio corporal en interacción con el espacio y con los propios compañeros, así como la capacidad de expresión y comunicación no verbal relacionada con la música escuchada.

Por su parte, trabajaremos la dinámica de grupo y la socialización mediante la improvisación corporal de sencillos ejercicios coreográficos musicales inventados por los niños e interpretados en rueda por turnos como acompañamiento a audiciones musicales, con el fin de potenciar el desarrollo del lenguaje expresivo individual.

Respecto al trabajo del lenguaje musical, la vivencia corporal nos permitirá examinar la capacidad de discriminación y la sensibilidad auditiva del alumno mediante la expresión corporal de los distintos parámetros musicales relacionados con el ritmo y la duración de los movimientos, expresados con la cadencia corporal; la melodía, expresada con el uso de distintos planos corporales; la armonía, con la distinción entre consonancia y disonancia, monofonía y polifonía, grado de tónica y dominante, mediante la expresión de acciones corporales diferenciadas para cada una de ellas; los matices, expresados en el grado de tensión y relajación muscular; el fraseo, expresado con diferentes pasos, cambios

de dirección y sentido. Al igual que el docente de *Rítmica*, utilizaremos la improvisación musical en el piano como una estrategia didáctica que permite el desarrollo y la adaptación de la situación pedagógica requerida en cada momento, orientada a la expresión corporal de los distintos elementos musicales.

Las aportaciones metodológicas de **Willems** (1890-1978), fundamentadas en los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza, nos llevan a entender la naturaleza de la música según los tres elementos fundamentales que la configuran: ritmo, melodía y armonía, correspondientes con las tres facultades de la naturaleza humana: la vida fisiológica, afectiva y mental (Willems, 1979, 17).

A través de la práctica de la creación musical integraremos el trabajo del desarrollo auditivo en nuestro estudio desde los distintos dominios -sensorialidad auditiva, afectividad auditiva e inteligencia auditiva (Ibid., 56) - mediante la experimentación sonora con instrumentos y objetos cotidianos, la construcción de instrumentos con material reciclado y la improvisación e interpretación de sencillas instrumentaciones.

Por su parte, estimularemos el desarrollo de la afectividad auditiva con la audición y reproducción de canciones y melodías bellas, utilizadas como material didáctico para la práctica creativa. La lectura y escritura musical, entendidas como medios intelectuales utilizados para fijar y transmitir el pensamiento sonoro (Willems, 2001, 59), serán integradas en nuestro estudio como técnicas de representación de las melodías creadas e interpretadas por los niños, a través de las cuales el niño plasma y construye el conocimiento musical. Su utilización nos permitirá introducir de manera progresiva el trabajo en el campo armónico mediante la interpretación de sencillas canciones polifónicas e instrumentaciones con instrumentos melódicos. Asimismo, con la práctica de la creación estimularemos el trabajo de la imaginación como un factor determinante del desarrollo de la creatividad del niño.

Si nos referimos a las aportaciones metodológicas de **Martenot** (1898-1980), pretendemos desarrollar la musicalidad del niño en la práctica creativa musical. La vivencia del conocimiento musical a través de la invención, la escritura y la interpretación de ritmos y melodías, de modo libre o sujeto a unas pautas establecidas, contribuirá, entre otras, al desarrollo de la escucha, la atención, la concentración, la memoria rítmica y

melódica, la selección de ideas musicales y la autoconfianza, entendidas como capacidades fundamentales en la formación básica musical del alumno. Por tanto, la práctica de la creación constituirá el medio de trabajo y evaluación de los conocimientos musicales adquiridos, pero también el medio que tiene el niño para descubrir, expresarse y comunicarse musicalmente.

Como maestro, trataremos de adoptar una actitud docente de relajación activa (Arnaus, 2007, 57) entendida como el factor principal para generar el clima y la dinámica de trabajo adecuada para la educación musical. Para ello, el comienzo de la mayoría de las sesiones de trabajo estará relacionado con actividades de audición musical que priorizan el movimiento y la expresión corporal, como un modo natural que ayuda al niño a la toma de conciencia y al control del propio estado corporal.

El tercer período denominado de los “métodos instrumentales” se sitúa entre 1950-70 y abarca a Kodály, Orff y Suzuki, cuyo rasgo principal consiste en el uso de los instrumentos<sup>3</sup> y la actividad esencialmente grupal.

Las aportaciones del método de educación vocal de **Kodály** (1882-1967) a nuestra experiencia creativa se refieren al uso de la fonomimia como estrategia didáctica vocal, cuya aplicación ha sido comentada anteriormente en los “métodos precursores”, y el empleo de las sílabas rítmicas como medio que facilita la interiorización de la grafía mediante la lectura de los ritmos creados por los niños.

De acuerdo con la importancia que para Kodály tenía la formación musical en el propio folklore, en nuestro estudio integraremos la literatura y la música tradicional aragonesa en el desarrollo de actividades creativas vocales (invención de canciones a partir de un poema aragonés), instrumentales (creación e interpretación de acompañamientos instrumentales a audiciones musicales) y corporales (variaciones coreográficas de danzas tradicionales y dramatizaciones). Además, la interpretación de canciones acompañadas con movimiento, percusión corporal e instrumental, nos permitirá vivenciar distintos elementos musicales como el acento, el pulso, el ritmo... Asimismo, trabajaremos el fraseo musical mediante actividades creativas de pregunta-respuesta vocal e instrumental.

---

<sup>3</sup> En el caso de Kodály, el instrumento es la voz.

El estudio de la metodología de **Orff** (1895 – 1982) nos permite compartir los principios básicos de su pedagogía fundamentada en la interpretación y la creación. En este sentido, utilizaremos el *conjunto instrumental Orff* en la práctica de la creación e interpretación de melodías y acompañamientos instrumentales. Estimularemos la participación activa del alumno mediante la exploración, el análisis, la escucha, la interpretación y la creación instrumental según sus distintas modalidades (elaboración de arreglos, improvisación y composición), encaminada al desarrollo de la principal meta pedagógica de Orff “dejar a los niños ser sus propios compositores” (Goodkin, 2004, 95).

Potenciaremos el aprendizaje musical global y creativo a partir de experiencias que reúnen el trabajo de lenguaje, música y movimiento, cuya combinación y síntesis facilitan un conocimiento más profundo del hecho musical (López Ibor, 2007, 73). En nuestro estudio, estas experiencias integradoras del trabajo de la expresión vocal, instrumental y corporal se basarán en la invención e interpretación de acompañamientos rítmicos corporales y coreográficos a canciones, de instrumentaciones y dramatizaciones de cuentos y audiciones. La incorporación de la experiencia creativa global en nuestro estudio pretenderá el desarrollo de la motivación, la comprensión, el sentimiento y la expresión.

Incluiremos el trabajo colectivo de creación e interpretación instrumental debido a sus principales aplicaciones didácticas como son: el desarrollo cognitivo individual, resultante del intercambio de información entre los participantes, y la educación de habilidades sociales como la integración, el respeto, la participación, la colaboración y el compromiso personal en la elaboración, preparación y correcta interpretación de un producto común. En las instrumentaciones con el grupo-clase favoreceremos la práctica de la improvisación individual orientada al trabajo de la atención, la escucha, la memoria, la exploración, la interiorización de patrones rítmicos, el fraseo musical, la técnica instrumental y la armonía.

De acuerdo con Hemsy de Gainza (2003), el cuarto período de 1970-80 es el de los “métodos creativos”, en el que se incluyen autores como Self, Murray Schafer, Dennis y Paynter. El interés de algunos compositores por la educación básica se refleja en sus propuestas educativas, cuya característica principal es la orientación pedagógica del aprendizaje musical desde la vivencia, mediante la exploración. Estamos en la denominada “pedagogía del despertar” (*pedagogie musicale d'éveil*) en Francia, llamada en otros países

“pedagogía activa o viva, interactiva o abierta”, en la que la educación musical se fundamenta en su proceso creativo, es decir, *se enseña haciendo música* (Espinosa, 2007, 95). El acceso al mundo sonoro mediante la exploración, la improvisación y la creatividad, buscando en el “hacer música” una experiencia expresiva gratificante, es un principio pedagógico común de este grupo de compositores y de nuestro estudio, que fomentaremos con la práctica continua de la creación.

Las aportaciones metodológicas de **Self**<sup>4</sup> en nuestro trabajo se concretarán con la incorporación de la música contemporánea en el aula y el desarrollo del pensamiento musical del niño mediante la audición activa y la producción. La exploración sonora, la aceptación de la disonancia, la importancia del silencio, del sonido y de la fuente que lo origina y el uso de nuevas grafías musicales, como sistemas de representación que favorecen el aprendizaje inmediato, son elementos básicos que incluiremos en nuestra experiencia creativa, integrados en actividades de improvisación y composición con los diferentes medios de expresión vocal, corporal e instrumental.

En cuanto a las aportaciones de **Murray Schafer**, compartiremos la metodología de trabajo fundamentada en el hacer creativo del alumno, complementada con el hacer creativo del maestro. Incluiremos la experimentación, la reflexión y el diálogo como las principales estrategias didácticas<sup>5</sup> que llevan a la construcción del conocimiento entre todos y asumiremos la función del maestro orientador y animador de los aprendizajes del niño, siendo un miembro más del grupo-clase. Asimismo, fomentaremos la práctica de la composición y dirección de sencillas piezas musicales utilizando notaciones gráficas y pictográficas como actividades que integran los procesos de audición, producción, representación, interpretación y reflexión.

Para estimular el desarrollo creativo musical del niño incluiremos la actividad global denominada “canon de medios múltiples” (Schafer, 1975, 31), que reúne en una misma experiencia creativa diferentes modos de expresión artística: plástica, musical y corporal. Otra aplicación didáctica que incorporaremos en nuestro estudio es la búsqueda e integración de sonidos del entorno, mediante la experimentación sonora con instrumentos y objetos cotidianos incluidos en la ilustración sonora de cuentos inventados.

---

<sup>4</sup> Extraídas del estudio de su obra “Nuevos sonidos en clase” (1991).

<sup>5</sup> Tal y como refleja en su obra “El compositor en el aula” (1965).

Si nos referimos a las aportaciones metodológicas de **Dennis**<sup>6</sup> (1941-1998), la práctica creativa continua nos permitirá fomentar el desarrollo de la creatividad del niño con la invención e interpretación de sus propias piezas, la independencia del pensamiento musical y la tendencia a la originalidad. Incluiremos la discusión como un modo de análisis conjunto del conocimiento musical. Además, la actividad compositiva será concebida como parte de la tarea en el hogar, que da continuidad al proceso creativo iniciado en el aula y ofrece al niño las condiciones ambientales ideales (tiempo y silencio) para su desarrollo.

Las principales aportaciones de **Paynter** a nuestra experiencia creativa se encuentran en la base de su metodología fundamentada en la exploración y en el hacer musical. Para ello, procuraremos la educación de una actitud del alumno que proporcione un mayor interés a los procesos de aprendizaje que al producto final, como estrategia que favorece el desarrollo del pensamiento, la comprensión del conocimiento desde la propia acción y la satisfacción de haber hecho algo propio. En este sentido, concebimos la práctica de la creación como una acción didáctica que permite al niño explorar, pensar, hacer, rehacer y trabajar hacia el dominio de sus ideas musicales y el desarrollo de sus capacidades perceptiva y expresiva.

Además del aprendizaje que reporta la propia práctica de la creación y de acuerdo con Paynter (1999, 82), utilizaremos la formulación de preguntas como una estrategia didáctica colectiva de construcción del conocimiento musical. Estimularemos la experiencia creativa interdisciplinar para lograr una formación integral del alumno y desarrollar su sensibilidad<sup>7</sup>. Implementaremos el conocimiento de nuevas grafías analógicas como sistemas de representación de las obras musicales de compositores contemporáneos, como Xenakis (1922-2001), y nos serviremos de la dramatización corporal correspondiente para favorecer su comprensión.

En nuestro estudio, consideraremos tanto las actividades creativas grupales, cuya principal aportación es la riqueza de ideas que generan, como las actividades creativas individuales, que invitan al niño a pensar, elaborar y expresar sus propias ideas.

---

<sup>6</sup> Analizadas con el estudio de su obra "Proyectos sonoros" (1975).

<sup>7</sup> Entendida como una "técnica que necesita ser desarrollada en todos nosotros, porque sin ella las demás habilidades serían vacuas" (Paynter, 1991, 10).

Asimismo, el trabajo de la idea musical (Paynter, 1999, 67) será integrado en la práctica de la creación (según las distintas modalidades arreglo, improvisación y composición) como un elemento esencial para la elaboración del producto que tiene su origen en el conjunto de experiencias y pensamientos musicales del niño y en su actitud en el proceso creativo. En función de la tarea creativa, la idea musical se referirá a un motivo rítmico o melódico libre (al que ha llegado el niño después de la experimentación) o un motivo proporcionado por el maestro, cuando la finalidad didáctica sea el trabajo de un patrón y la evaluación de su aprendizaje.

El análisis de nuestra actuación docente en el desarrollo del proceso de aprendizaje en la práctica creativa implicará el desarrollo de las siguientes funciones: la observación crítica, la orientación del alumno en sus dificultades, la confianza en sus posibilidades, el planteamiento de retos asequibles y el cuidado en el análisis y comentario después de la presentación de cada obra musical, como medidas educativas que pretenden mejorar el progreso y la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje.

Nuestro objetivo último como docente será conquistar el entusiasmo del niño y animarle a utilizar la experiencia creativa fuera del entorno escolar en su vida cotidiana para su propio placer y entretenimiento. Paynter se refiere a ese niño que baila o canta con sus amigos en reuniones familiares, aquél que ya tiene una serie de destrezas trabajadas porque desea la música, porque se implica en ella (Espinosa, 2007, 110).

Según Hemsy de Gainza (2003), existe un quinto período, “de integración”, que se desarrolla entre 1980-90, y un último período, “de los nuevos paradigmas”, que tiene lugar a partir de 1990. No entraremos a estudiar ninguno de ellos porque se refieren a etapas de vigencia en Argentina de los métodos activos ya mencionados.