



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Bellas Artes

Educación musical y creatividad: Estrategias didácticas
para la clase de ensamble.

Tesis

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de

Licenciada en Docencia del Arte

Presenta

Itayetzi Pineda Hernández

Dirigida por:

Dr. Juan Granados Valdez

Querétaro, Qro., a 22 de junio de 2020



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Bellas Artes

LICENCIATURA EN DOCENCIA DEL ARTE

Educación musical y creatividad: Estrategias didácticas para la clase de ensamble.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Licenciada en Docencia del Arte
Presenta
Itayetzi Pineda Hernández

Dirigida por:
Dr. Juan Granados Valdez

Dr. Juan Granados Valdez
Presidente
Mtro. Cristóbal Ramírez López
Secretario
Mtro. Hiram Herrera Godínez
Vocal
Mtro. Luis Edgar Carrasco Filisola
Suplente
Lic. Karlo Gutiérrez Terán
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Fecha de aprobación por el Consejo Universitario 24 de noviembre 2020
México

Índice

Introducción	8
Justificación	8
Planteamiento	9
Preguntas de investigación	11
Objetivos	12
Antecedentes	13
Fundamentación Teórico conceptual	18
Hipótesis	21
Capítulo. 1 Creatividad en la Educación Musical	23
1.1 Educación Musical y la Clase de Ensamble Musical	24
1.2. Arreglo Musical en la Educación Musical	33
1.3. Improvisación en la Educación Musical	40
1.4 Composición en la Educación Musical	52
1.5 Interpretación en la Educación Musical	61
Capítulo 2. Estrategias didácticas para la clase de ensamble	70
2.1 Investigación-acción	70
2.2 Contexto de la Escuela	73

2.3. Proyecto de investigación-acción	75
2.4. Estrategias didácticas para la clase de Ensemble	82
Capítulo 3. Discusión y análisis de resultados.....	115
3.1. Resultados	115
3.2 Sobre la creatividad musical.....	126
3.3 Sobre el papel del docente.....	127
Conclusiones finales	129
Índice de Ilustraciones	138
Bibliografía	139

Resumen

La música, sus estéticas y sus formas de difusión han ido cambiando con el tiempo, y la educación musical debe tener la capacidad de hacerle frente a estos cambios, así como de atender necesidades de los estudiantes que aporten a su desarrollo personal y no únicamente musical. El presente trabajo de investigación analiza el papel de la educación musical contemporánea en el desarrollo de la creatividad, concebida desde la enseñanza y aplicación de cuatro pilares fundamentales: el arreglo musical, la improvisación musical, la composición y la interpretación musical. Como resultado de la metodología de investigación docente de tipo Investigación-Acción, se diseñaron y se llevaron a cabo estrategias didácticas que abarcan los pilares antes mencionados y que tienen por objetivo la desinhibición de la creatividad en estudiantes de bachillerato que toman el taller de ensamble musical. Los productos y resultados de estas estrategias han propiciado actitudes en los alumnos y cambios en las dinámicas de la clase de ensamble musical.

Palabras clave: Educación musical, Creatividad, Estrategias didácticas.

Abstract

Music, its aesthetics and its ways of diffusion have changed over the time, and music education must have the ability to cope with these changes, as well as attend the needs of students that contribute to their personal and not only musical development. This research work analyzes the role of contemporary music education in the development of creativity, conceived from the teaching and application of four fundamental pillars: musical arrangement, musical improvisation, composition and musical interpretation. As a result of the Research-Action type teaching research methodology, didactic strategies were designed and carried out that cover the aforementioned pillars and that aim to disinhibit creativity in high school students that are taking the musical ensemble workshop. The products and results of these strategies have propitiated student attitudes and changes in the dynamics of the musical ensemble class.

Key words: Musical education, Creativity, Didactic strategies.

Agradecimientos:

A la Licenciatura en Docencia del Arte, a la coordinadora y a toda su comunidad docente, por darme la oportunidad de encaminar mi carrera hacia la enseñanza.

A mi Director de Tesis, el Dr. Juan Granados Valdez, por la confianza en mi trabajo.

A mis asesores y sinodales por su tiempo a pesar de las circunstancias.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Dedicatorias:

A mis más grandes maestros: mis alumnos.

A mi familia: Yolis, Telo, Yaz, July, Pao y Martín.

Dirección General de Bibliotecas UJAQ

Introducción

La presente tesis es el resultado de una investigación llevada a cabo en las aulas de bachillerato durante la clase de ensamble musical. Su finalidad está centrada en la posibilidad de evaluar la creatividad como parte de las estrategias para la educación musical.

Justificación

La educación musical es importante para el desarrollo de la creatividad humana. Pedagogos musicales como Edgar Willems (1975), sugieren que la educación musical inicie durante la etapa de gestación. Otros pedagogos como Kodály (citado en Willems, 1975), advierten, irónicamente, que la educación musical debería de comenzar, de hecho, durante la gestación de la madre, y esto refiere al arduo trabajo que requiere la música como parte de una formación integral de una persona.

Desde la Revolución industrial, que se gestó en Inglaterra en 1750, se han afectado a los procesos sociales como la educación, que en países tercermundistas como México, se encuentra dividida en dos partes, una para formar obreros y otra para empresarios que obedezcan al consumismo y la globalización. El arte deja de pertenecer a la educación formal y se convierte en un tipo de educación complementaria, en todo caso no representa una educación prioritaria, el papel del arte se ve obnubilado conforme se avanza a la educación formal de nivel superior. El arte como tal pasó a no ser parte de la educación formal y en algunas instituciones educativas se imparte como talleres o en la formación de grupos representativos, para representar a la a la escuela en diversos eventos y sólo tomando en cuenta a los alumnos más talentosos y esto es una práctica excluyente, cuando la función del arte es cultural y por lo tanto social.

La enseñanza de la música, en comparación con la educación artística de otras disciplinas, es limitante y no permite al alumno crear, expresarse, componer sus obras, sus mensajes y significados propios. Como lo explica Roa Ordóñez (2016) hay un “predominio de la teoría sobre la práctica: demasiado interés por el resultado sobre el proceso de aprendizaje; prevalencia de los mecanismos de reproducción sobre los procesos creativos” (pág. 208). Incluso en las licenciaturas de música, la clase de ensamble consiste en el montaje de repertorio y el implemento de prácticas creativas no es común. Sin embargo, en universidades internacionales como la Berklee College of Music, existen talleres de ensambles musicales con perspectiva de proyectos para la difusión y para el desarrollo de directores de diferentes tipos de ensamble así como de distintos géneros musicales.

Por tanto, es necesario implementar estrategias que cambien la percepción de la clase del taller de ensamble musical, integrando la improvisación musical, el arreglo, la interpretación y la composición de nuevas piezas, donde se podría contribuir al desarrollo no sólo musical, sino también creativo, sin importar la etapa de desarrollo en la que se encuentran. Replantear las formas en que se promueve la música en cualquier nivel de la educación es primordial para el desarrollo de la vida y calidad artística.

Planteamiento

La oferta de los talleres artísticos en las instituciones educativas de nivel media superior y superior, cuyos programas académicos no están dentro del ámbito artístico, es un esfuerzo por integrar las artes a la formación integral de sus alumnos. Para los alumnos aficionados a la música que pertenecen a estas instituciones, ésta sería la última vez que ejercerán el arte, pues al egresar de su carrera su tiempo libre se verá limitado y con ello las actividades de esparcimiento o hobbies.

Los talleres de ensamble musical se ofertan solamente a los alumnos que toquen un instrumento o cantan y, por el tipo de instrumentos que tienen más demanda durante la etapa del bachillerato, los cuales son la guitarra eléctrica o acústica, bajo eléctrico, batería, canto, ukulele, entre los más comunes, se trabaja principalmente la música popular contemporánea como el rock y el pop. Atender a alumnos de diferente nivel musical, y diferentes instrumentos, es un reto para el profesorado, porque aunado a esto se tienen que encontrar las estrategias para que su clase sea entretenida, agradable y rica en contenido.

Las clases para la formación de ensambles, tradicionalmente se llevan a cabo con ensayos para el montaje de repertorio, los alumnos están concentrados en la ejecución instrumental y en la interpretación de las piezas musicales más populares. Por otro lado hay una presión por parte de las instituciones por entregar resultados o por presentar montajes artísticos para los eventos escolares, o para participar en los concursos institucionales.

En este tipo de dinámica, existe una exclusión a los alumnos que no presentan habilidades y se privilegia a los alumnos que presentan habilidad en algún instrumento o canto. Creando así una selección de alumnos privilegiados que se someten a un proceso de aprendizaje intensivo con la intención de la reproducción de canciones de dominio popular. Por esta razón es fácil encontrar casos de alumnos que sienten frustración hacia la música. Lo cual, parece lógico después de analizar la situación a la que se enfrentan los docentes.

La música no es solamente un conjunto de signos y símbolos, la música complementa al lenguaje, le da sentido, lo transporta, lo traduce, lo reta y lo motiva. La música es para todos y la hay para toda ocasión. No debería de estar limitada a la ejecución instrumental.

La insistencia en la reproducción de canciones populares actuales o considerados clásicos de la música popular ya existentes, en la educación musical inhibe el desarrollo de la creatividad del alumno, y son muchos los que se han quedado sin la oportunidad de conocer sus propias capacidades, o con frustración por no poder tocar un instrumento musical. La música es más que la ejecución instrumental y significa más que la interpretación de los temas musicales populares y este momento de la historia de la música debería permitir explorar e innovar, no debería limitar su apreciación y ejecución. Debe existir la apertura a sonidos innovadores, y el descubrimiento de habilidades musicales más allá de la técnica instrumental, que puedan contribuir al desarrollo de habilidades y valores que sirvan al desarrollo y a la desinhibición de la creatividad como objetivo del presente trabajo.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Qué estrategias didácticas se requieren para desinhibir la creatividad en la clase de ensamble, evitando la reproducción de obras existentes?

Preguntas específicas

¿Cómo se inserta la clase de ensamble en la enseñanza musical, en el marco del currículum educativo?

¿Cómo se relacionan los conceptos musicales: arreglo, improvisación, composición e interpretación con la creatividad musical?

¿Cómo se relacionan las pedagogías y la enseñanza musical, a partir de los conceptos de arreglo, improvisación, composición e interpretación musical con la creatividad?

¿Qué estrategias didácticas deben plantearse para desinhibir la creatividad en la clase de ensamble musical?

¿Cómo aplicar la metodología de investigación-acción para diseñar estrategias didácticas para desinhibir la creatividad en la clase de ensamble musical?

Objetivos

Objetivo general:

Desarrollar estrategias didácticas para la Clase de Ensamble que desinhiban la creatividad, evitando la reproducción de obras existentes.

Objetivos específicos:

1. Revisar el papel de la clase de ensamble dentro de la enseñanza musical en el currículum educativo.
2. Relacionar los conceptos musicales: arreglo, improvisación, composición e interpretación con la creatividad musical.
3. Analizar las pedagogías y la enseñanza musical, a partir de los conceptos de arreglo, improvisación, composición e interpretación musical en relación a la creatividad.
4. Evaluar el planteamiento de estrategias didácticas adecuadas para desinhibir la creatividad en la clase de ensamble musical.
5. Aplicar la metodología investigación-acción para diseñar estrategias para desinhibir la creatividad en la clase de ensamble musical.

División de la tesis.

El presente trabajo está dividido en tres capítulos. En el primero se plantean los principales conceptos sobre los que se cimienta el resto de la tesis, comienza con la contextualización del objeto de estudio en la educación musical. Se continúa con una investigación documental sobre los conceptos de arreglo musical, improvisación, composición e interpretación musical, tanto en su papel dentro del arte musical como las formas y estrategias para su enseñanza dentro de las nuevas pedagogías de la creatividad musical.

En el segundo capítulo se explica la forma en que se llevó a cabo la investigación, en qué consiste la investigación-acción, la descripción de la escuela donde se realizó y el plan de investigación-acción que se aplicó.

El último capítulo es una descripción de los resultados de la aplicación en el que se retoman algunos casos específicos para su evaluación. También se discute el papel docente dentro del proceso de investigación-acción y durante las estrategias didácticas propuestas.

Antecedentes

La música forma parte de la historia del ser humano, algunos de los vestigios arqueológicos de los que se tienen registro datan del Paleolítico medio, entre los años 15,000 a 40,000 a. n. e. y consisten en una serie de conchas ensartadas, raspadores de piedra y hueso y otros objetos tallados del mismo material, probablemente utilizados para el acompañamiento musical. (López, 2011).

Pero no es hasta la cultura griega que la música es empleada para “cultivar el espíritu, crear diferentes estados de ánimo en el oyente y como instrumento para los momentos lúdicos” (Sarget Ros, 2000, pág. 117), y por lo tanto se convierte en un objeto de enseñanza.

En la Edad Media la iglesia se toma por cargo la educación musical, y en los siglos V y VI la música se integra al *quadrivium*¹ junto a la aritmética, geometría y astronomía, cuyos libros de texto se seguirían usando en Oxford hasta el siglo XVIII (Sarget Ros, 2000). A partir del siglo XVI se comienzan a fundar conservatorios alrededor de Europa, el cual es el “nombre dado a las escuelas públicas de música, porque en ellas se conservan las tradiciones técnicas y el gusto artístico” (Sarget Ros, 2000, pág. 126), su proliferación contribuyó a su separación con la religión.

A principios del siglo XIX la música y la educación musical comienzan a tener otros rasgos distintivos como la preocupación por el aprendizaje y los procesos cognitivos de la música en los educandos. Así, surgen personajes como Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Carl Orff, Maurice Martenot, Edgar Willems, Sin'ichi Suzuki, y en Latinoamérica Violeta Hemsy de Gainza y César Tort, precursores y defensores de la pedagogía musical. Hacia la década de los años 1970, las propuestas metodológicas de educación musical son afectadas por la música contemporánea y el desarrollo de la creatividad musical con los trabajos de compositores y pedagogos modernos (Díaz & Giráldez, 2007), mediante estrategias para llevar a los alumnos a solucionar una serie de problemas y que sus resultados se convierten en una auténtica creación musical, hecho que también “prepara y dispone al alumnado para una recepción y apreciación activa de las obras musicales contemporáneas” (Alcáraz, 2008, pág. 25).

Autores como Tafuri (2002, 2004, 2015), han realizado investigaciones en torno a la creatividad, la improvisación y la composición musical en niños pequeños, proponiendo metodologías y análisis para la preparación de maestros de música (Tafuri y Baldi, 2002) (Tafuri,

¹ Documento que agrupaba las disciplinas que se enseñaban en las escuelas monásticas y catedrales y que abarcaba las relacionadas con las matemáticas: gramática, dialéctica, retórica, aritmética, geometría, astronomía y música. También son conocidas como las siete artes liberales.

2004) (Tafari, 2015). Destacan para este trabajo el capítulo de libro Improvisación musical y creatividad, cuyo objetivo es hacer una fundamentación teórica sobre la creatividad en la educación musical y compilar una serie de investigaciones que refuerzan su importancia, cuyos experimentos consistían en la realización de piezas musicales bajo diferentes consignas y temas sugeridos. Y concluyen que al trabajar la improvisación y la composición musical, el mayor peso recae en la conciencia del profesor, porque después de este proceso “pueden ser más conscientes de la importancia que tiene (...) el desarrollar nuestro potencial creativo” (Tafari, 2004, págs. 42-43).

Murray Schafer (1984), compositor y pedagogo canadiense, tiene una serie de libros dedicados a la temática: el compositor en el aula, con el que se resume su propuesta de enseñanza bajo los siguientes rasgos básicos:

El descubrimiento de las potencialidades creativas de los alumnos, niños y jóvenes.

El descubrimiento y valorización del entorno o paisaje sonoro.

La búsqueda de un terreno común en el que todas las artes pudieran reintegrarse y “desarrollarse armoniosamente”

El aporte de las filosofías orientales para la formación y sobre todo la sensibilización de los músicos en Occidente. (pág. 18)

En su trabajo “El rinoceronte en el aula”, cuyo objetivo es romper con el paradigma de que el profesor debe ser una figura de fortaleza y seguridad que atemoriza a los estudiantes, y más bien, que colabore con ellos en una comunicación bilateral. También expone su preocupación por que la clase de música sea considerada como cualquier disciplina con un cúmulo de conocimientos, y en cambio, sea una práctica creativa y colaborativa. Parte de una metodología descriptiva mediante sus experiencias como docente y tallerista. Concluye con un bosquejo de currículo para la enseñanza de la música, descrito por el autor como lo “más experimental” de su libro, en el que se incluye materias como: limpieza de oídos, creatividad,

psicoacústica, polución sonora y cultura vocal, como adicionales a las clases teóricas y prácticas de instrumento (Schafer, 1984).

Ana Lucía Frega (2007) (2001), está fuertemente involucrada con la investigación musical y la pedagogía del arte. En sus investigaciones sobre creatividad musical describe al docente con tres características inseparables: artista/músico/docente, quien es el responsable de buscar los espacios para que los alumnos despierten la creatividad, trabajo que también repercute en “capacidades generales del sujeto: la atención, la concentración, la agudeza perceptiva, la capacidad de elección fundamentada, la integración de informaciones” (Frega, 2007, pág. 97). En su libro “Creatividad musical” (2001), en coautoría con Margery M. Vaughan, hacen una recopilación documental sobre la creatividad musical en el aula de clases y estrategias didácticas para su ejercicio e investigación, tienen por objetivo ampliar el concepto de creatividad, encontrarlo en la música y desafiar al lector (docente de música) a “construir sus propios modelos y formular sus propias estrategias” (Frega & Vaughan, 2001, pág. 9). En las conclusiones dejan ver que la educación musical y los docentes deben tomar responsabilidad de su papel, no sólo en la preparación de alumnos de música, sino en el desarrollo de personas que pueden expresarse mediante la música e incluso llegar a ser “estupendos oyentes” (Frega & Vaughan, 2001, pág. 51); recalcan la importancia de evaluar la creatividad y las estrategias que se implementen; y cierran reflexionando sobre las reformas educativas su insistencia en educar en creatividad y aprender a aprender, lo cual, cierran, es más común en estos días por una “necesidad filosófica en el hombre contemporáneo cuando se contempla a sí mismo y se interroga sobre qué necesita para ir manteniendo la evolución, el crecimiento” (Frega & Vaughan, 2001, pág. 56).

La investigación llamada Estrategias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical de Roa Ordoñez (2016), identifica como problema el “modelo reproductorista de corte tradicional que enfatiza su propuesta en el desarrollo de habilidades técnicas y obvia la reflexión, la creación y el análisis” (pág. 208), y se propone “generar las condiciones estratégicas necesarias para que el aprendiz sepa cómo estudiar identificando las estrategias de orden musical que sean no sólo efectivas, sino ante todo que le permitan regular y aumentar su rendimiento” (pág. 208); mediante la metodología investigación-acción-educativa se abarcaron dos temas: “la renovación y desarrollo tanto de estrategias de enseñanza musical como de acompañamiento metacognitivo” (págs. 214-215), y el “diseño y aplicación de un único instrumento de evaluación y valoración del proceso metacognitivo” (pág. 215).

Así, Roa Ordoñez (2016) llega a las siguientes conclusiones: “los procesos de pensamiento musical se acrecientan cuando las estrategias metacognitivas y creativas se integran y conectan de forma simultánea” (pág. 219) Sugiriendo la transformación de los modelos de educación y “superar los objetivos tradicionales favoreciendo en su lugar la capacidad de comprender, de plantear preguntas valiosas, de dar importancia a la comprensión y a las percepciones” (pág. 219).

Patricia González Moreno (2013) en México, realiza la investigación Creatividad en la interpretación musical: aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior, que tiene por objetivo:

examinar en qué medida los maestros de instrumento y canto en nivel superior desarrollan en sus estudiantes habilidades creativas que resultan en interpretaciones musicales originales e innovadoras, qué estrategias utilizan y qué factores facilitan o inhiben el desarrollo de dichas creatividades interpretativas. (pág. 105)

Destaca la presencia de diversos factores que afectan el desempeño interpretativo de los alumnos, entre los más importantes el docente, que actúa:

como agente clave que facilita o inhibe el desarrollo creativo del estudiante, está determinado por su visión de creatividad (...) los maestros deben brindar autonomía y libertad a los estudiantes para explorar las posibilidades interpretativas y generar por sí mismos una identidad". (González Moreno, 2013, pág. 112)

Cabe mencionar la dificultad para encontrar investigaciones que sirvieran de antecedentes para el presente trabajo de origen nacional. Lo que le suma importancia a la investigación sobre estrategias didácticas que promuevan la creatividad en cualquier área artística, para generar debate e incentivar la investigación de temas afines.

La Universidad del Valle de México campus Querétaro es un colegio privado que se encuentra en la zona norte de la ciudad, conocida como Juriquilla. Su oferta educativa abarca licenciaturas, posgrados y bachillerato, el cual está dividido en tradicional y bicultural, en éste último se ofertan materias en inglés y relacionadas a la cultura de Estados Unidos, así como francés. En esta institución se ofertan distintos talleres artísticos, entre ellos canto y ensamble musical a los alumnos interesados en la música, como parte de la oferta de una formación integral. Durante los años 2018, 2019 y 2020 se han realizado diferentes prácticas pedagógicas en los alumnos relacionadas con el desarrollo de la creatividad musical, después de observar las dificultades por montar repertorio musical con grupos de más de 20 alumnos y con espacios y materiales limitados.

Fundamentación Teórico conceptual

Para el mejor entendimiento del presente proyecto se exponen tres conceptos indispensables desde el punto de vista de varios autores: música, enseñanza y creatividad.

La música es un concepto inherente al ser humano. Su existencia se debe a distintas razones que han involucrado a filósofos, físicos, artistas y demás personajes. Para Schafer (1984): “La música existe porque nos eleva de nuestro cautiverio vegetal a una vibrante vida (...) de modo tal que podemos sentir el eco del universo vi-brando a través nuestro” (pág. 14).

Es en sí, un lenguaje. Con sus propios elementos, símbolos, códigos y modos de percepción y abstracción. Es un lenguaje de expresión antes que de comunicación, de revelación más que exhortación (Frega & Vaughan, 2001). Sus bases fundamentales son la “importancia para la estimulación y coordinación intelectual, muscular y nerviosa” (Schafer, 1984).

A pesar de todas las expresiones musicales que existen y han existido, hay un interés por explorar y tomar en cuenta ciertos elementos:

“altura, ritmo, timbre y forma son bloques de construcción universales, o más bien, sustancias de las cuales los bloques son formados. Cada manifestación de música, no importa cuán extraña estilísticamente (...) resulte, manipula uno o más de estos elementos en modelos reconocibles”. (Frega & Vaughan, 2001, pág. 24)

La música tiene una función social explícita o implícita, es “globalizadora de una cultura, sus costumbres, su folklore, sus idiomas son reflejados y transmitidos por medio de la música” (Frega & Vaughan, 2001, pág. 23), da forma entonces a la personalidad y al sentimiento de identificación. Por lo mismo es un referente para la cohesión o diferenciación social (Frega & Vaughan, 2001).

Actualmente el concepto de enseñanza está directamente relacionado a las instituciones educativas, es decir, la escuela. Aunque en un sentido amplio, casi cualquier acto social está relacionado con un tratamiento de enseñanza-aprendizaje.

Para Frega (2007), la escuela, en todos sus niveles, prepara para la vida; pues para vivir, los seres humanos trabajan. “Uno de los objetivos generales de la educación de base, que promueve el mejor desarrollo individual, es colaborar a este desenvolvimiento con la ejercitación de procedimientos y actitudes de espectro amplio de aplicación” (pág. 16).

Para autores como Schafer (1984), considera a la enseñanza como un proceso bilateral de mutuo aprendizaje y sugiere una serie de máximas para educadores:

El primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo.

En educación, los fracasos son más importantes que los éxitos. No hay nada tan deprimente como una historia de éxito.

Enseñe al borde del peligro.

Ya no hay maestros. Sólo una comunidad de aprendices.

No desarrolle una filosofía de la educación para los demás. Desarrolle una para usted mismo. Quizás algunos desearán compartirla con usted.

Para el niño de cinco años, el arte es vida y la vida es arte. Para el de seis, la vida es vida y el arte es arte. El primer año de escuela es un jalón en la historia del niño: un trauma.

El antiguo enfoque: el maestro tiene información; el alumno tiene la cabeza vacía. El objetivo del maestro: introducir información en la cabeza vacía del alumno. Observaciones: al comienzo, el maestro es un imbécil; al final, el alumno es un imbécil.

Por el contrario, una clase debería ser una hora de mil descubrimientos. Para que esto suceda, el maestro y el alumno deberían primero descubrirse recíprocamente.

¿Por qué será que los únicos que nunca rinden examen de ingreso a sus propios cursos son los maestros?

Enseñe siempre de manera provisional. (Schafer, 1984, pág. 32)

La creatividad es el acto y proceso de crear algo nuevo, teniendo en cuenta que la novedad y la originalidad son propiedades inherentes al producto creativo. En el campo de la educación, la novedad se tiene que referir a lo que se produce “por primera vez por un niño en particular que no está copiando, repitiendo o imitando, sino inventando” (Tafari, 2015, pág. 38). Es concebida como un potencial que se lleva desde el nacimiento y que su desarrollo depende de distintos factores. Retomando conceptualizaciones como la de Sternberg y Lubart (1999), en la que se afirma que “la creatividad requiere una confluencia de seis fuentes diferenciadas pero

interrelacionadas: habilidades intelectuales, conocimiento, forma de pensar, personalidad, motivación y entorno” (citado en Tafuri, 2015, pág. 38).

La creatividad se centra en la “búsqueda de alternativas, la generación de analogías, el despojamiento de ambigüedades, la habilidad de sintetizar elementos diversos y ordenar ideas en jerarquías.” (Frega & Vaughan, 2001, pág. 26) Y lo creativo es “hacer de cualquier obra simbólica de sentimientos” (Frega & Vaughan, 2001, págs. 30-31).

Autores describen las características de una persona creativa, Frega y Vaughan (2001) afirman que debe tener la “habilidad para percibir interrelaciones inusuales o ignoradas previamente” (pág. 13). Tienen la capacidad de buscar “alternativas, la generación de analogías, el despojamiento de ambigüedades, la habilidad de sintetizar elementos diversos y ordenar ideas en jerarquías” (pág. 28). Se caracterizan por ser “imaginativas y originales, capaces de generar nuevas ideas, de explorar y experimentar, de tomar riesgos, y de tener habilidades de pensamiento crítico y reflexivo” (Jackson y Shaw, 2006 citado en González Moreno, 2013, pág. 105).

Frega (2007) afirma, entre otras cosas, que todos los seres humanos son creativos en algún grado; que esta creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada, ya que acepta modificaciones, que todos los haceres son ámbitos que permiten el ejercicio de la creatividad y que los procesos de estimulación sistémica de la creatividad de cada persona pueden ser planificados, desenvueltos didácticamente y evaluados.

Hipótesis

Evitando la reproducción de obras existentes y con las estrategias didácticas adecuadas, se puede desinhibir la creatividad en la clase de ensamble.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Capítulo. 1 Creatividad en la Educación Musical.

En el presente capítulo se revisan el concepto de la educación musical que recuerde la importancia de la enseñanza musical en el desarrollo del ser humano, basándose en lo que han establecido tanto los pedagogos clásicos como los contemporáneos. También se describe el papel de la clase de ensamble musical dentro del currículum de la educación, ya que lo que es una pequeña parte de la profesionalización de los estudiantes de música, se convierte para otros en el único recurso para aprender música.

Es sabido que la noción de creación está ligada al arte. Frega & Vaughan (2001) lo mencionan así: “Ninguna discusión sobre creatividad parece completa sin una reflexión sobre las artes” (pág. 13), pues son éstas, ciertamente su esencia. La música tiene ciertas características que la adhieren al ejercicio creativo y que su consideración ha ido cambiando a lo largo del tiempo. En este segundo capítulo se presentan cuatro conceptos de la música: arreglo musical, improvisación musical, composición e interpretación musicales. Su contextualización histórica y su concepción actual proponen la perspectiva de este trabajo y son los pilares de las propuestas que se escribirán más adelante.

También se exploran los conceptos de la música: arreglo improvisación, composición e interpretación y que están dentro de las pedagogías musicales modernas, así como los autores que han innovado la forma en que se entiende a la educación musical y sus diferentes formas de ejecutarla. Es una revisión de los trabajos que centran sus esfuerzos en que la enseñanza musical no sea para formar músicos, sino para que contribuya al alumno para el desarrollo de su vida social, afectiva y laboral con el desarrollo de valores y habilidades que se inculcan desde los conceptos de arreglo, improvisación, composición e interpretación, los cuales son cualidades que se requieren en la vida diaria.

1.1 Educación Musical y la Clase de Ensamble Musical.

1.1.1 Educación musical

Es importante ubicar a la enseñanza musical en su significado y en su función social. Sus bases y sus principios no deben dejar de tomarse en cuenta, y sin embargo pueden y tienen que cambiar de acuerdo a su momento histórico.

Dentro de civilizaciones pasadas, la música, y por lo tanto la educación musical formaban parte del valor humano de primer orden o necesidad, esto pasaba en algunas como China, India, Grecia y Roma. (Pascual Mejía, 2002).

Edgar Willems (1961), reconocido pedagogo, así lo considera:

La educación, bien entendida, no es tan sólo una preparación para la vida; es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida. Debería ser así para todo estudio artístico y particularmente para la educación musical, que apela a la mayoría de las facultades rectoras del ser humano. (pág. 16)

Con lo anterior, Willems asegura que la educación musical debe concebirse, entonces, como un proceso formativo que atiende las necesidades de expresión artística de la sociedad y que, además, está fuertemente relacionado con las facultades del ser humano.

Para Willems (1961), la educación musical se diferencia de la enseñanza musical tradicional. Desde hace varias décadas, pedagogos, como Willems, se han dado a la tarea de cuestionar los métodos de enseñanza de la música y han propuesto a los educadores musicales tomar conciencia de su labor, así como de ubicarse en el contexto en el que se desenvuelven. Ya en 1961 escribía que:

Una de las tareas de la nueva pedagogía es unir sensatamente los aspectos artísticos y científicos de la música y armonizar el saber, la sensibilidad y la acción. Vida y formas, cultura y técnica, deben complementarse en la educación musical para contribuir al advenimiento de un nuevo humanismo, conforme a las necesidades de nuestra época. (pág. 20)

Es cierto que toda la educación busca la integración y formación del hombre social, sin embargo, la música tiene características propias que la hacen particularmente importante para la formación, como lo describe Willems (1961):

La música enriquece al ser humano por medio del sonido, del ritmo y de las virtudes propias de la melodía y la armonía; eleva el nivel cultural por la noble belleza que se desprende de las obras de arte, reconforta y alegra al oyente, al ejecutante y al compositor. La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora. Por todo ello, la música es considerada un factor cultural indispensable. (págs. 19-20)

Contrario a lo establecido por Willems (1961), actualmente, existe un compromiso implícito de la educación musical con el valor de ciertas habilidades como “tocar instrumentos, aprender a leer música y conocer piezas maestras de la música culta occidental” (Latham, 2008); asimismo esta educación musical “se ha centrado siempre en el canto, la práctica instrumental o en la lecto-escritura musical” (Hernández Bravo, Hernández Bravo, & Milán Arellano, 2010, pág. 15).

Sin embargo, también hay investigaciones y propuestas de autores que apelan al desarrollo de otro tipo de habilidades como las de expresión y comunicación. Así lo indica Pascual Mejía (2002), al referirse a los propósitos de la educación musical como:

el conocimiento de los elementos básicos del lenguaje musical y el poder ampliar las posibilidades de expresión y comunicación de los alumnos, con un acercamiento de las formas musicales en las diferentes épocas de la historia y en la obra de los compositores. (Pascual Mejía, 2002, págs. 8-9)

La educación musical ha de permitir la expresión musical, “descubriendo, sintiendo y expresándose a través del hecho sonoro” (Hernández Bravo, Hernández Bravo, & Milán Arellano, 2010, pág. 16).

En la época actual, muchos autores representan defienden que la educación musical no debe implicar únicamente la formación en el ámbito musical, sino que representa una parte

fundamental de la preparación para la vida, de un aspecto que aporte al ser humano significados, razonamientos y habilidades.

Meclazcke (2019), prefiere denominar el objetivo del aprendizaje musical como un “proceso de musicalización del individuo” (pág. 137), con lo que podría abarcar varias vertientes de la música como la ejecución, la apreciación, la creación o la interiorización.

La educación musical, entonces, debe tener el objetivo de aportar elementos a la formación del ser humano y en general, de

experiencias significativas, de determinados recorridos que favorezcan al alumno el conseguimiento de una cierta madurez afectiva y cultural y de una serie de capacidades, o competencias, que integrándose en modo rico y variado concurren la formación musical y global de su persona. (Tafari, 2004, pág. 4)

Asegura Tafari (2004), al igual que otros autores, que la educación y la educación musical pueden llegar a coincidir en objetivos, y que una forma parte de la otra y viceversa.

La necesidad de ejercer la educación musical obedece al contexto social actual incluyendo el fenómeno sonoro, la contaminación sonora y la influencia de la música de los medios de comunicación a los que están expuestos los alumnos y, es posible que la sociedad en general. Desde comienzos del siglo XXI la educación musical es considerada como un derecho del ser humano (Pascual Mejía, 2002).

Cada vez más autores contemporáneos conciben a la educación musical como un proceso cuyos objetivos son el desarrollo de la creatividad, además de promover la sensibilidad estética y en general “proporcionar aprendizajes que le concedan a los estudiantes la posibilidad de interpretar distintos tipos de lenguajes y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad de comunicación” (Arguedas Quesada, 2003, págs. 10-11).

Las metodologías de pedagogía musical del siglo XX colaboraron a que la música fuera considerada dentro de los programas educativos públicos alrededor del mundo, y así contribuir, desde las aulas, a promover la música y sus aplicaciones a la vida.

Para atender a las demandas de enseñanzas musicales, Pascual Mejía (2002) clasifica de la educación musical de la siguiente manera:

Básico y fundamental: donde se desarrollan las capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas. Corresponde a los niveles generales y obligatorios de la escolaridad, es decir, infantil, primaria y secundaria.

Aficionado y elemental: donde se cultiva la formación musical no como un fin profesional, sino como aficionado.

Profesional y superior, donde se ofrece una formación musical específica con una orientación profesional: instrumentista, cantante, director, compositor, etc. (pág. 5)

En esta clasificación considera los niveles educativos en donde se imparte música de manera obligatoria o incidental, y se puede ver una ausencia en el objeto de estudio de la presente investigación, la cual se realiza dentro de la educación musical que existe en algunas instituciones del nivel medio superior, específicamente a los talleres de ensamble y la formación de grupos musicales representativos.

1.1.2 La Música en el Currículum de la Enseñanza.

Debido a los intereses del presente, no sólo se abarca el papel que ocupa la música en el currículum escolar, sino también el papel de la música popular dentro de la educación musical.

El currículum o currículum es el proyecto de educación que rige a una institución. Como lo describe Pascual Mejía (2002), es un documento que “recoge las intenciones educativas, porque abarca los objetivos, los contenidos, los medios y los criterios de evaluación” (pág. 352).

Desde el desarrollo del liberalismo y la producción en serie la educación musical ha sido marcada por una individualidad y una presión de los conservatorios para formar “grades solistas”

(Shifres & Gonnet, 2015, pág. 58), que de alguna manera ha repercutido en la educación hasta la época actual.

Por esta y otras razones es sabido que no es sencillo encontrar un lugar seguro para la música dentro de los sistemas educativos. Incluso se ve un desvanecimiento de su importancia a medida que el niño crece, es decir, la música tiene un papel más visible en los niveles de preescolar y primaria, pero casi nula para los alumnos de preparatoria o universidad (Schafer, 1984).

En general la inclusión de la educación musical en el sistema educativo tiene un objetivo final: “la formación integral de la persona en todos sus aspectos” (Pascual Mejía, 2002, pág. 8). Éstos son el “desarrollo de sus facultades psicológicas, intelectuales, sociológicas, psicomotrices y expresivas” (Hernández Bravo, Hernández Bravo, & Milán Arellano, 2010, pág. 14). La música y su enseñanza colaboran con el resto de las materias del currículum de la educación básica, aunque tiene sus objetivos particulares más bien relacionados a la percepción auditiva, la expresión y la apreciación musical y la ejecución de instrumentos musicales (Pascual Mejía, 2002).

La educación prepara para la vida y lo que sucede en la escuela es un reflejo de su sociedad. Cimentar los planes de estudios en las actividades más importantes de una cultura debe incluir a la música para ello. Los alumnos son los herederos de la cultura, y por lo tanto las escuelas son la vía de transmisión y los maestros los agentes decisivos que cumplen con esa expectativa, e incluso la evalúan (Latham, 2008).

La enseñanza de la música popular, asegura Polemann (2014), tiene apenas dos décadas de existir en el currículum universitario, aunque un poco más en el nivel básico. Una característica de la enseñanza, que menciona el mismo autor, es que debe de apropiarse de

“prácticas y productos del entorno cultural” (pág. 63), lo que refleja la necesidad de que la educación musical se renueve constantemente.

Su utilidad no sólo tiene que ver con el contexto cultural y las músicas a las que están expuestos los alumnos, también repercute directa o indirectamente en valores sociales e individuales, ayudando así a:

neutralizar en algo la sistemática alienación que respecto a lo propio impone el sistema. La música, culta y popular, mestizada o indígena o negra, valorizada en el sistema escolar como algo merecedor de ser aprendido, puede enseñar mucho más de lo meramente visible. Puede y debe ser un instrumento más para el autoconocimiento, para la construcción de una identidad o el mantenimiento de ésta. (Ahanorián, 2010 citado en Gorostidi & Samela, 2008, pág. 64)

En esta cita, el autor destaca la universalidad de la música para que dentro de los currículums no sólo se enseñen las músicas y técnicas relacionadas al *canon* occidental, sino que también se valoren las expresiones musicales originarias, las surgidas del mestizaje e incluso, y a pesar de la constante lucha de los conservatorios, incluir y valorar la música contemporánea.

La finalidad, entonces, del currículum de la formación integral, ofrecida en los niveles básicos, considera a la música y al arte como complementarios a la formación académica, teniendo en cuenta la manera en la que colaboran

al desarrollo de actitudes como escuchar, dialogar, compartir y respetar. A través del conocimiento del hecho musical como manifestación cultural e histórica se busca el afianzamiento de una postura abierta, reflexiva y crítica ante la creación y la difusión de la música en nuestra sociedad. (Pascual Mejía, 2002, pág. 8)

Todo esto para que el adolescente tenga la capacidad de expresarse mediante el lenguaje musical o artístico dentro de su propio contexto histórico y social.

Fuera de la clasificación de Pascual Mejía (2002), mencionada en el subtema anterior, algunas instituciones incluyen en su oferta académica la formación de ensambles musicales de diferentes géneros musicales y extensiones e incluso se ofrecen becas culturales para los chicos

que puedan formar parte de los grupos artísticos representativos de las instituciones educativas de nivel superior pues muchas participan en eventos o competencias. Para los alumnos de bachillerato también está ofertada esta modalidad, además de que tienen la posibilidad de integrarse a algún taller artístico o club. En el caso de la música, en ocasiones se llevan a cabo talleres de ensamble y la formación de grupos representativos.

1.1.3. Ensamble Musical.

La formación de ensambles musicales es, a simple vista, sólo una parte de la enseñanza musical. En ocasiones se considera como asignatura final, para alumnos que ya dominan otras áreas de la música como la lectura y la técnica de instrumento. Para el presente trabajo interesa saber qué es un ensamble musical y su papel en la enseñanza, con la premisa de modificar la significación tradicional de éste.

Un ensamble musical es un conjunto de instrumentos que tocan al mismo tiempo una obra o pieza musical (Lamberti, 2019). Es fácil identificarlo como un grupo, orquesta, banda, conjunto e incluso dueto o trío. El pedagogo Schafer (1984), hace una comparación interesante entre los modelos sociales y los tipos de ensamble: la banda u orquesta, afirma, “en la que un solo hombre a otros setenta o cien, es en el mejor de los casos, aristocrática, y con más frecuencia dictatorial” (pág. 8), en contraposición el coro, que es una fusión de múltiples voces en la que la homogeneidad no permite que ningún miembro destaque, es entonces, “el más perfecto ejemplo de comunismo jamás alcanzado por el hombre” (pág. 8).

Es comprensible que cada aula funciona como una sociedad, y el trabajo musical en ensamble puede representar la responsabilidad y participación social. Aunque el estudio de cualquier músico estudiante, aficionado o profesional con su instrumento es muy importante, el estudio en ensamble aporta los códigos para comunicarse con otros músicos. La formación de

ensambles desarrolla el punto de vista afectivo y social, sumando también la consecuente pérdida de sentimientos de recelo, timidez, egoísmo, entre otros.

Dentro de la educación, el trabajo de ensamble musical se emplea para aprender tocando con otros músicos, desarrollar la capacidad de oír al otro y “comprender los diferentes códigos establecidos, poder seguir las indicaciones del director del ensamble” (Lamberti, 2019, pág. 1), o del profesor de la materia. En el caso de la música popular, el ensamble funciona para fomentar la participación y desarrollar la “capacidad de trabajar en equipo, de crear o recrear en conjunto una pieza musical” (Corvalán de Mezzano, Mezzano, Misiunas, & Álvarez, 2006).

Entre otros aspectos, Pascual Mejía (2002) también destaca que el trabajo de ensamble escolar en estudiantes adolescentes, también ayuda al alumno en los siguientes aspectos:

Crea lazos afectivos y de cooperación en la práctica instrumental y vocal, necesarios para la integración de un grupo.

Actúa como relajamiento para el alumno y vienen a romper la seriedad y tensión de otras materias.

En un fuerte instrumento de socialización, pues todos buscan un fin común, que repercute en la colaboración.

Facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes no necesariamente artísticos, y que por tanto mejora la autoestima y el crecimiento personal.

Desarrolla la sensibilidad estética y el gusto artístico, lo que permite captar no sólo su mundo exterior, sino también su mundo interior. (pág. 14)

Estos aspectos no distan de las consecuencias de cualquier trabajo en equipo con carácter progresivo. Sus repercusiones en el nivel individual tienden a mejorar en la cooperación y empatía, por lo que un ensamble musical controlado en el aspecto emocional puede mostrar una mejor calidad artística.

Trabajar en ensamble o en conjunto fortalece la realización de actividades creativas y la producción de trabajos musicales. La práctica musical grupal favorecer el sentido de

responsabilidad con el grupo, el diálogo y la participación, su rol debe ser activo en la construcción del conocimiento (Gorostidi & Samela, 2008).

Autores como Meclazcke (2019), promueven el concepto de Producción Musical Grupal (PMG) como “aquellas actividades en las que un conjunto de personas se congregan para ejecutar música: un coro, una agrupación instrumental, una banda, un grupo de percusión corporal, entre otros” (pág. 68), y cuyo objetivo no es más que hacer música con otro.

El trabajo de ensamble generalmente lleva su proceso de armado en el ensayo, que “es un espacio para el desarrollo de las herramientas centrales de trabajo: la comunicación, la matriz cooperativa de trabajo y la potenciación de la grupalidad existente” (Meclazcke, 2019, pág. 79). En este momento el docente cobra mayor importancia como coordinador en un tratamiento en donde tiene que oír, analizar las ejecuciones y proveer de estrategias de solución de problemáticas que vayan surgiendo (Meclazcke, 2019).

El trabajo musical en grupo es un proceso de adquisición de conocimientos que requiere de un aprendizaje estratégico que abarque no sólo la información y competencias musicales, sino aquello referido a lo comunicacional, lo decisional y lo creativo.

El trabajo musical que se realiza en grupo no sólo comprende el aprendizaje o dominio de competencias musicales, sino también, como menciona Meclazcke (2019): “aquello referido a lo comunicacional, lo decisional y lo creativo” (pág. 69).

Es común que el modelo de trabajo en grupo o ensamble requiera, en ocasiones, de conocimientos musicales o técnicas instrumentales previas (Meclazcke, 2019). En un nivel profesionalizante, esto debería darse por sentado. Sin embargo en el resto de la enseñanza musical esto representa, para muchos, una preocupación, pues no todos los alumnos presentan el

mismo nivel de ejecución. Dentro de la presente investigación se intenta dar opciones a situaciones como éstas.

1.2. Arreglo Musical en la Educación Musical

El arreglo musical es una versión organizada y orquestada de una pieza. Resultado de una labor colectiva o de una sola persona a la que semozart le llama arreglador (Alchourrón, 1991), o arreglista. Es, en sí, un procedimiento de “reacomodamiento, recreación o creación de líneas de ejecución musical sobre una obra determinada” (Meclazcke, 2019, pág. 130).

El objetivo del arreglo es hacer que lo que se ha escrito en un determinado lenguaje musical, sea inteligible para otro. Esto no significa poner nota por nota, sino encontrar el significado y valor de cada una de ellas con sus posiciones relativas y la elección de esto demanda una apreciación por el trabajo en general, pero también de los detalles de los materiales con los cuales está compuesta la obra, que involucra una correspondencia con las intenciones del autor (Sadie, 1980).

Durante los siglos XVI los arreglos eran prácticamente idénticos a los originales y cualquier cambio en la interpretación de las obras era atribuido a la “ornamentación improvisada” (Latham, 2008, pág. 114). Muchas obras eran adaptadas al laúd o teclado para probar las habilidades virtuosas de los ejecutantes.

Probablemente los primeros arreglos con valor artístico se remontan a Bach y sus arreglos para clavecín solo, que realizó de 16 conciertos para violín de Vivaldi, algunos de los cuales también los adaptó a órgano. Incluso el Concierto para cuatro clavicordios en La menor es, en realidad, una adaptación del trabajo de Vivaldi para cuatro violines en Si menor. En él, Bach se

toma la libertad de alterar detalles de figuras, ritmos y melodías, incluso sucesiones de armaduras, amplificar cadencias y añadir partes intermedias (Sadie, 1980).

El mismo Bach realizó arreglos de sus propias obras. Otros compositores como Beethoven, Mendelsson, Schumann, Liszt, Busoni y Brahms solían hacer, también, arreglos y adaptaciones de sus propias obras (Sadie, 1980). Uno de los arreglos más populares es el de la obra para piano del compositor ruso Musorgski, “Cuadros de una exposición” que Maurice Ravel adaptó para orquesta, motivado por que la música se benefició “de la transcripción a un medio distinto y hasta más apropiado” (Latham, 2008, pág. 114), casi 50 años después. Por mucho tiempo esta obra se le atribuyó a Ravel, al grado que hoy en día, cuando se interpreta se menciona como coautoría: Musorgski/Ravel.

Estos incidentes se deben a que en la música académica había un tránsito directo de la obra entre el autor y el intérprete. Y que era común que, si algún compositor retomaba un tema o fragmento de otro para realizar variaciones, se consideraran obras nuevas (Madoery, 2000).

Con la difusión de la música por medio de la producción de partituras, se popularizaron los arreglistas como un gremio que tenía la capacidad de interpretar una obra y llevarla a un nuevo medio, es decir, realizar un nuevo documento bajo las necesidades de ensambles e instrumentistas que desearan o necesitaran ejecutar una obra determinada.

Aunque era común que una adaptación tuviera una marcada fidelidad a los materiales musicales de la pieza original, así como la ausencia de lo menos relevantes, en cierto momento se generó una tendencia moderna que conllevaba la libertad de interpretación (Sadie, 1980).

Por esta razón es que representa un proceso creativo en el que se manipulan elementos técnicos, estéticos y conceptuales (Alchourrón, 1991), como la armonía en un tratamiento de rearmenización, el ritmo, las melodías, el estilo, etc.

A pesar de ello, poco se ha investigado con respecto al arreglo musical. Se ha asumido a lo largo de la historia como existente, sin que repercuta en ella por sobre la composición o la interpretación. Como se señala en el texto de Madoery (2000):

la musicología estudia habitualmente dos niveles de producción de un hecho musical: la composición y la interpretación. Pero no ha definido, hasta ahora un estadio entre la composición y la interpretación, que proponemos denominar versión, en el que se modifica en grado sumo la composición original. (pág. 90)

El mismo autor hace una pequeña diferencia entre el término *versión* y el de *arreglo*: “*versión* habla más bien del producto y el término *arreglo* nos acerca más al procedimiento”, (Madoery, 2000, pág. 90), sin embargo, la intención es la misma: la interpretación de un tema preexistente.

Para Meclazcke (2019), la *versión* a la que se refiere Madoery (2000) es una reinterpretación de la obra original que posee cambios sutiles o radicales como “cambios de género y modificaciones de los elementos constitutivos” (pág. 151).

Es necesario entender que, a diferencia de la clásica, en la música popular, al hacer una versión diferente de una obra o canción, existen elementos de los que no se puede prescindir, aquello que el oyente no deja de reconocer por más que se presente de otra manera, algunas veces corresponde a una configuración melódica que algunos autores han nombrado *tema* (Madoery, 2000).

La complejidad en la realización de un arreglo musical radica en el entendimiento profundo de una obra. Pues el arreglista debe, según Latham (2008): “imaginar lo que el propio compositor habría escrito si el nuevo medio hubiese sido el original” (pág. 113). En el caso de que se requiera un arreglo fiel al compositor, lo cual no siempre es una regla.

La creatividad dentro del proceso y resultado del arreglo musical radica en el nuevo autor. Para Madoery (2000), está condicionado por varios aspectos del contexto del arreglista, su propia formación o conocimiento musical, la pieza original, el gusto, y sobre todo la necesidad de interpretar en función de ciertos encargos. Respecto a esto Meclazcke (2019), comenta: “los arreglos son un reflejo de su compositor y su búsqueda estética” (pág. 161); y es por eso que para esta investigación, hacer un arreglo musical se considera un proceso creativo de la música.

Aunque el arreglo musical existe desde la escritura de la música, su enseñanza ha estado presente más en una forma implícita que siendo el recurso protagonista. Para la música popular es un elemento fundamental tanto en su enseñanza como su estudio. A continuación se retoman algunos estudios que se han realizado en el arreglo musical en el aula, como proceso creativo de la música popular.

En Argentina, el profesor Gustavo Samela implementaba, desde los años de la década de 1980, estrategias para enseñar a los alumnos producción musical en los primeros programas académicos que ofrecían la implementación de la música popular en las universidades. Entonces se desarrollaron formas de enseñanza y expresión, adaptadas desde la enseñanza de música tradicional y folklórica en comunidades donde no se utilizan los métodos occidentales, que después se les organizará y estudiará como aprendizajes musicales informales y no formales (Gorostidi & Samela, 2008).

A Samela (2008), se le conoce por revalorizar a la música del tango y otros ritmos tradicionales de Latinoamérica entre la población de estudiantes de música. Sus metodologías estaban comprometidas con el desarrollo creativo de los estudiantes, y por lo tanto con la explotación de sus habilidades y conocimientos. Después de realizar un diagnóstico a sus nuevos alumnos, en los que pretendía, más que nada que el alumno reconociera al final del curso, su avance en conocimientos de la música tradicional (Polemman, 2014).

Sus clases no eran, precisamente teóricas, por lo que en algún momento se les conocían como talleres de producción musical. En estos talleres los alumnos manipulaban canciones populares, textos como poemas, e incluso los mismos instrumentos para crear obras con un nivel de originalidad que no podía repetirse en ningún curso (Polemman, 2014). Estas estrategias son una forma de usar los arreglos musicales como modelo pedagógico.

El arreglo musical se utilizaba de diferentes maneras en la pedagogía de Samela. El uso del texto se repite constantemente, sobre todo por su presencia en la música popular, y lo empleaba como estrategia de aprendizaje musical no formal. Era considerado un “disparador de la práctica musical” (Polemman, 2014, pág. 2), pues detonaba la necesidad de buscarle sonidos al texto, dinámica a las palabras y ritmos a partir de ellas.

Para Samela (2008), era importante considerar incorporar los géneros musicales conocidos y significativos para los alumnos, mismos que se tienen que contextualizar no sólo cultural e históricamente, sino también en el texto-código del género (Gorostidi & Samela, 2008). Es decir, incluir la reflexión profunda de la música que forma parte de la vida de los alumnos, sus elementos y pensamientos.

El concierto de alumnos también lo consideraba una estrategia, es una muestra del trabajo realizado en las aulas, en éstos se interpretaban composiciones propias elaboradas de manera grupal “a partir de la musicalización de poemas y elaboración de versiones sobre temas de música tradicional y popular” (Gorostidi & Samela, 2008, pág. 63). Cabe mencionar que siempre se buscaba que el concierto tuviera un impacto social por lo que se realizaba como parte del programa de algún evento cívico, escolar o en algún lugar público (Gorostidi & Samela, 2008).

Meclazcke (2019), realizó una serie de recomendaciones para incluir al arreglo a la enseñanza musical. Para iniciarse en la producción grupal de arreglos musicales, sugiere las siguientes opciones en arreglos instrumentales o vocal-instrumentales: como primer opción, que el docente o algún alumno con conocimientos previos ejecute el soporte armónico, mientras que el resto del grupo realiza la línea melódica con un instrumento y el soporte rítmico. Como segunda opción sugiere que el docente o algún alumno con habilidad técnica ejecuten la línea melódica principal, mientras el resto realizan el soporte rítmico, líneas de bajo y soporte armónico.

Otra forma de abordar el arreglo musical es mediante la adaptación, que consiste en la adecuación de un tema al conjunto de instrumentos del grupo, como las confecciones corales de música popular (Meclazcke, 2019); o la adaptación de temas de música clásica a un grupo de rock, por ejemplo. Este procedimiento va a influir en el entendimiento de las funciones del instrumento y la reflexión de los elementos constitutivos de la pieza original, mediante lo que Meclazcke (2019) menciona como una posibilidad de llevar la técnica del arreglo al salón de clases: “la selección de los timbres y los instrumentos a utilizar los cuales dependerán de la realidad áulica” (pág. 152). Esto quiere decir que será de acuerdo a las posibilidades del espacio y los instrumentos musicales con los que se cuenten.

Sugiere, también que en ocasiones las actividades relacionadas con el arreglo musical construido por el alumnado, se realicen cuando los grupos hayan adquirido ciertas competencias musicales como: la reproducción de canciones con éxito o conocidas; la improvisación sobre canciones; y la composición de nuevas canciones con estilo propio. Esto para asegurar, que el alumno conozca su instrumento, domine algunos estilos, que pueda aprender con otros y que pueda expresarse mediante la música (Meclazcke, 2019).

Todo proceso de arreglo va a repercutir en la melodía, armonía o soporte rítmico, modificándolos en la medida que se requiera o guste pero manteniendo el tema de la versión original, los aspectos mínimos para que sea reconocida (Meclazcke, 2019).

El docente tiene la opción de liberar las pautas para hacer el arreglo de una canción, esto permite que las decisiones sean tomadas por los estudiantes. Meclazcke (2019) advierte que para realizar estas actividades los estudiantes “deben poseer los conocimientos y las herramientas que les permitan desenvolverse autónomamente” (pág. 153). De modo contrario, otros autores no ven a la ejecución instrumental como una limitante para desarrollarse en actividades de arreglo, pues también puede ser una actividad netamente imaginativa.

Otra advertencia de la misma autora consiste en la determinación de los grupos de trabajo, por lo que menciona lo siguiente:

cuando dividimos el grupo a la mitad o cuando trabajamos con todos los estudiantes de la clase (...) pueden funcionar como instancia de aprendizaje cuando el objetivo está relacionado con ciertos aspectos de la ejecución, el manejo de los planos sonoros, (...) entre otros saberes. Pero cuando la actividad involucra la confección de un arreglo o la creación de una obra (...) puede resultar más efectivo el trabajo en grupos más reducidos. (Meclazcke, 2019, pág. 155)

Esta afirmación influye en los términos de las estrategias propuestas en la presente investigación.

De acuerdo a los estudios aquí expuestos se puede notar que el arreglo ha sido empleado como recurso pedagógico para enseñar elementos musicales, y se ha dejado un poco de lado la enseñanza del arreglo, la cual, en el nivel de profesionalización, incluye reglas y técnicas de composición, orquestación, escritura, contrapunto, etc., bajo la dinámica del individualismo, pues en este modelo se pretende formar arreglistas.

1.3. Improvisación en la Educación Musical

La improvisación musical, a grandes rasgos, puede ser entendida “como la simultánea creación y ejecución de un discurso sonoro organizado, lo que también podría denominarse composición en tiempo real” (Fiore, 2011, pág. 9).

Violeta Hemsy de Gainza (1986), pedagoga musical argentina, la define como

toda ejecución instantánea producida por un individuo o grupo; el término designa tanto a la actividad misma como a su producto. Toda improvisación supone un acto expresivo, de comunicación, aunque no conduzca necesariamente a un producto sonoro coherentemente estructurado (composición). (pág. 24)

Refiriéndose a ciertas ocasiones en que la música no está apegada a los cánones acostumbrados, como un niño jugando con un piano, o una pieza de *free jazz*.

La historia de la improvisación en la música occidental, llevaría a los momentos antes de estandarizarse la notación musical, pues los instrumentistas de la Edad Media y del Renacimiento Temprano tenían que memorizar o improvisar la mayoría de sus piezas (García, 2015).

Se ha asumido, también, que la improvisación representaba un aspecto importante de la formación musical, pues se conocen las habilidades de músicos como Bach, Mozart o Beethoven considerados, son sólo grandes compositores sino grandes improvisadores. (García, 2015)

Como ejemplo se suele citar una pieza, que García (2015) relata:

compuesta por Johannes Sebastian Bach a partir de un tema musical original del rey Federico II de Prusia, quien retó a Bach a improvisar una fuga sobre este tema. La prensa de aquellos días relata que Bach salió exitoso del trance e improvisó una fuga. Dos semanas después de este primer encuentro Bach publicó un conjunto de piezas basadas en este tema y que se conoce hoy como la Ofrenda Musical. (pág. 28)

La presencia de la improvisación se puede observar, también, en la *cadenza* del concierto clásico, señalada en la partitura generalmente con un compás en blanco con un calderón y que significa que el solista debe interpretar un pasaje solo, basándose su improvisación en el material precedente (García, 2015). Este proceso fue modificándose con el paso del tiempo y contribuyó a la especialización del intérprete-instrumentista, pues era éste una demostración de virtuosismo instrumental y conocimiento musical.

Poco a poco, fue perdiendo importancia y se dio una consecuente restricción de improvisación e interpretación en la música. Razón por la que la notación musical se volvió cada vez más específica, con el propósito de que el compositor pudiera enviar con más exactitud las características de su obra a los instrumentistas. Esto se intensificó sobre todo a finales del siglo XIX.

No fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se da un giro a la música, y la composición, la notación musical y la interpretación toman otro sentido, pues en la exploración y búsqueda de la innovación sonora se le otorga a la improvisación un lugar más importante y entonces: “surge la necesidad de algunos compositores de recuperar el papel de la libertad creativa en la ejecución musical proponiendo al intérprete que improvise dentro de un marco más o menos controlado por la consigna o la partitura de su obra” (García, 2015, pág. 29).

Incluso la improvisación comienza a ser objeto de estudio de investigadores como Ernst Ferand, quien demostró que ésta “tenía diversos significados para diversos pueblos y épocas” (García, 2015, pág. 29). La música improvisada forma parte de las expresiones de diversas culturas como la hindú, en la que se utilizan ritmos sin métrica o que se realizan improvisaciones rítmicas; en la música clásica persa existe el *radif*, modelo que puede ser memorizado por los intérpretes o que permite la toma de decisiones en un sentido amplio de su estructura; o también el *taqsim* árabe es una forma improvisada instrumental no métrica (García, 2015).

Ya en el siglo XX la improvisación en el jazz toma otro significado. Los procedimientos musicales como ideas melódicas, se eligen, secuencian o yuxtaponen en el momento por los intérpretes (García, 2015). En este caso, al igual que otros como la música flamenca, la improvisación es un procedimiento imprescindible para su ejecución (Arguedas Quesada, 2003).

En la segunda mitad del siglo XX se comienza a esparcir una nueva forma de improvisar que apela a la libertad del músico y que intenta borrar las líneas que separan al compositor del instrumentista. En el jazz se le conoce como improvisación libre (García, 2015), o *free jazz*, y que puede definirse como “una desinternalización espontánea de materiales y formas musicales” (Hemsey de Gainza, 1986, pág. 28). Esta expresión ha insistido por permanecer a pesar de la constante contrariedad con lo que la música occidental y sus cánones estéticos son; y no sólo crean un ambiente sonoro distinto, también se comunican en extremo contrario a la notación musical, que restringe la improvisación e interpretación. Esta libertad se puede ver tanto en la música de *free jazz*, como en la música contemporánea, el ruidismo, las composiciones para músicos improvisadores y otras expresiones derivadas de éstas.

La habilidad de improvisar se ha considerado como indicador de buen oficio musical, por tener que ver con la memoria y con genuina creatividad (Latham, 2008). Y por ser considerado un “infinito arte” (López, 2011, pág. 321).

La improvisación no es un concepto exclusivo de la música o el arte, se encuentra en innumerables momentos y actos del ser humano. Está relacionado con la libertad, la creatividad, el atrevimiento y la resolución de problemas. Su estímulo y desarrollo se puede incluir en la enseñanza musical y algunos autores han propuesto las siguientes metodologías para llevarlo a cabo.

Desde la niñez el hombre crea improvisando, generalmente imitando y en un nivel básico de organización, proceso que va evolucionando, pues: “el descubrimiento de reglas y también la creación de estructuras ordenadas está dentro de nosotros, lo llevamos en los genes. Con el tiempo estos juegos se hacen cada vez más conscientes” (Esztényi citado en Fiore, 2011, pág. 9).

La importancia de la improvisación dentro de la educación musical se comienza a tomar en cuenta desde la metodología de Dalcroze a principios del siglo XX, para quien era imprescindible la presencia de un maestro de música que pudiera improvisar, concepto sobre el que refiere que es el:

desarrollo de las posibilidades de expresión, invención y composición, del sentido de la forma y del estilo. Sus fuentes de inspiración son los movimientos del cuerpo y del mundo exterior y las obras de los compositores. Es útil para la interpretación musical y el perfeccionamiento de los conocimientos armónicos y rítmicos. (Dalcroze citado en García, 2015, pág. 33)

La meta principal de Dalcroze, según Latham (2008), era desarrollar la “capacidad de improvisación a través del crecimiento gradual de las habilidades de ejecución y el desarrollo de la imaginación musical” (pág. 514). Sin duda fue uno de los primeros investigadores de la improvisación.

Algunos autores se oponen a que los alumnos jóvenes dispongan de componer o inventar canciones y piezas musicales, sobretodo advierten un cierto peligro, pues se afirma que se necesita de mucha inteligencia y práctica, sobre todo al emplear y entender la armonía. Sin embargo, no existe pedagogo musical que niegue la importancia de la improvisación en todos los niveles y a cualquier edad en la educación musical.

Willems (1961) es uno de ellos, y recomienda reservarse a presentar al público composiciones propias o piezas inventadas que puedan afectar al alumno pequeño en el tema de la vanidad, y afirma que: “no tiene nada que hacer en la práctica musical; la verdadera musicalidad tiene bastantes atractivos por sí sola” (pág. 28).

En cambio, afirma, es preferible la “invención de melodías simples, sobre todo si se las hace nacer de ritmos corporales dados o inventados o, lo que es aún más natural, de poemas cortos o frases que pueden provenir del mismo niño” (Willems, 1961, pág. 28). Con esto recalca su importancia en cuanto a la seguridad del alumno, pero también en el desarrollo de su total musicalidad, y establece que “para obtener este oído perfecto que exige la polifonía, es necesario aprender a improvisar, y desde el comienzo de los estudios (aun de iniciación), porque la improvisación es la vida misma” (Willems, 1975, pág. 125).

Es así como se deja ver que la libre expresión tiene que fungir un papel relevante en la educación musical. Y que probablemente la enseñanza busca solamente el desarrollo de la técnica. Por lo cual enuncia: “La improvisación, en nuestra educación musical, ocupa un lugar muy particular porque es el signo de la vida. Si fue ignorada en el pasado se debió en primer lugar a que no se hacía educación sino enseñanza” (Willems citado en Hemsy de Gainza, 1986, pág. 3).

Para Hemsy de Gainza (1986), la improvisación musical es una “actividad proyectiva que puede definirse como toda ejecución musical espontánea producida por un individuo o grupo” (pág. 23). Pero debe emplearse una metodología graduada en cuanto a su aplicación como técnica de aprendizaje.

La autora comienza su libro “La improvisación musical” haciéndose las siguientes preguntas:

¿Por qué tendría que ser la música diferente a otras artes? ¿No aprende el niño a hablar para poder expresarse y pedir lo que quiere? ¿No aprende a caminar y a moverse para trasladarse a voluntad por el espacio? ¿No le damos lápices de colores para que se entregue dibujando, garabateando, inventando formas? ¿No ponemos a su alcance arcilla o plastilina para que modele lo que se le ocurra?... (Hemsy de Gainza, 1986, pág. 1)

Pone énfasis, entonces, en que la música debe ofrecerse al alumno para que él pueda expresarse libremente con ella, y presentarse como un juego creativo más. Y no otorgarle a la música cualidades más o menos complejas que al resto de las artes.

Para la argentina Hemsy de Gainza (1986), no es necesario que se tengan conocimientos previos musicales para ejercer la improvisación, es un concepto que está cercano a la libertad. Dicho de otro modo, conlleva un proceso proyectivo, en el que el ejecutante descarga y puede expresar, comunicar, crear, recrear, repetir, destrabar a nivel corporal, afectivo, mental y social. Y que cuando se lleva al contexto educativo permite al alumno que se incorpore, absorba sensibilidad, confianza, desarrolle la memoria, la imaginación y metabolice sensaciones y sentimientos (Hemsy de Gainza, 1986).

La práctica de la improvisación musical en un individuo de cualquier edad en las formas de una exploración de la voz o instrumento mediante un juego improvisatorio, reafirma su relación personal con la música y el instrumento, ejercita su oído como su sensibilidad y su

sentido estético, sin olvidar sus facultades intelectuales, su imaginación, y la comprobación de conocimientos y experiencias (Hemsey de Gainza, 1986).

Los objetivos de la improvisación musical, según Hemsey de Gainza (1986), tienen un objetivo general “de carácter sub-consciente y por lo tanto implícito” (pág. 24) y sintetiza los objetivos específicos de la siguiente manera:

1. “La aproximación y toma de contacto con el instrumento (y por su intermedio, con la música).
2. La adquisición de los elementos del lenguaje musical.
3. El desarrollo de la creatividad.
4. El afianzamiento de la técnica instrumental.” (pág. 25)

Aún con todo esto y siendo una de las primeras autoras en integrar estas prácticas en su pedagogía, Hemsey de Gainza (1986), establece que la improvisación debe tener límites, al igual que en un juego, las reglas que tienen que respetarse para jugar. Las denomina consignas y, aunque tiene una extensa clasificación en distintos criterios, de manera general, las divide en musicales, que a su vez se dividen en materiales, que abarcan al sonido, ritmo, melodía, armonía; y en estructuras, que se refieren a formas sonoras y musicales; y extra musicales, en las que se consideran objetos, personas, soluciones, conductas humanas, etc.

Este aporte es retomado por diversos formadores, como Arguedas Quesada (2003), que las describe como una pista que indica “lo que hay que investigar, dónde y cómo hay que realizar la investigación” (pág. 7). Entender a la improvisación como una investigación más que como exploración demuestra su importancia en el campo creativo, cognoscitivo e incluso como generador de conocimiento. Se debe ser consciente de que la práctica de la improvisación

representa la existencia de un espacio de reflexión y compromiso entre el docente y los alumnos (Arguedas Quesada, 2003).

Para la misma autora, entre las consignas musicales se encuentran aquellos motivos relacionados directamente con la música, por ejemplo, el ritmo, la melodía, armonía, timbre; y las extra musicales se refieren a las “impresiones externas del hombre relacionadas con colores, texturas, volumen, entre otras” (Arguedas Quesada, 2003, pág. 7).

A continuación se extraen de este mismo trabajo de Arguedas Quesada (2003) ejemplos ilustrados de consignas para abordar la improvisación musical en el aula:

- “Consignas cerradas: tienen carácter de ley y se emplean para fijar límites en la propuesta” (pág. 7).
- “Consignas abiertas o propuestas: se emplean para promover la evolución e innovación” (pág. 8).
- Sugerencia o pregunta: adecuada para escuchar opiniones.
- Consignas simples: utilizar un solo elemento, instrumento o idea.
- Consignas compuestas: incorporar dos o más elementos, instrumentos o ideas.
- Consigna seriada: consignas secundarias que suceden a la principal para enriquecer el producto inicial. (Arguedas Quesada, 2003)
- “Consigna libre o espontánea: se relaciona con los elementos o auto consignas formuladas por los estudiantes” (pág. 8).
- “Consigna investigación-ejecución: permite la exploración del objeto sonoro” (pág. 8).

- “Consigna descripción-relato: pretende realizar la descripción de un hecho, utilizando elementos musicales a manera de historia” (pág. 8).
- “Consignas extra musicales: incluyen objetos, situaciones y conductas humanas sociales, corporales y afectivas”. (pág. 8).

Las consignas establecidas por Arguedas Quesada (2003), no sólo representan las “reglas del juego”, sino que algunas de ellas estimulan la imaginación, y aportan al docente diferentes ideas para aprovechar su entorno y los elementos en él.

En cualquiera de los casos, se advierte de siempre tener un cuidado extremo para conducir y guiar a los estudiantes para que se logre una genuina expresión, y no se caiga en el “desenfreno sonoro, todo lo contrario, en la improvisación se reúnen particularidades interesantes que traen como resultado interpretaciones artísticas” (Arguedas Quesada, 2003, págs. 3-4). Para Hemsy de Gainza (1986), el uso de consignas más o menos abiertas depende de la edad de los alumnos, su cultura general y musical, su inteligencia y espontaneidad. Es claro que para la autora, el papel del docente es fundamental para discernir y seleccionar las consignas que mejor funcionen en un determinado grupo y situación.

La improvisación no sólo facilita la comprensión de conceptos de teoría musical que por su naturaleza son abstractos, muchos autores reafirman su utilización para despertar la creatividad y la libre expresión de los alumnos, que constituyen partes fundamentales de la ejecución de cualquier disciplina artística. Para Arguedas Quesada (2003), por ejemplo, “es una herramienta educativa polivalente que facilita el desarrollo de la capacidad expresiva de los niños” (pág. 16), pone en evidencia, continúa, “la expresión de sentimientos, el nivel cognitivo y la psicomotricidad” (pág. 17) y es, además, sinónimo de identidad y autonomía personal.

Al principio se puede recurrir a motivos musicales relativamente sencillos, Arguedas Quesada (2003), sugiere “esquemas rítmicos sencillos, frases musicales, combinaciones de timbres” (pág. 4). Incluso en una primera etapa también se puede recurrir a la imitación para poco a poco dar paso a una segunda etapa, que la misma autora denomina actividad creativa, la cual “se basa en la exploración de diversas técnicas para modificar el elemento original hasta culminar con una creación sonora, en este caso la improvisación permite más libertad para ejecutarla” (pág. 4).

La improvisación en la educación musical también tiene un impacto en la carga proyectiva de su ejercicio, autores como Arguedas Quesada (2003), están concientes de su importancia, por lo que recalca que desencadena un “proceso de libre expresión de sentimientos placenteros o reprimidos, no expresados anteriormente y que afectan de alguna manera el desarrollo armonioso” (pág. 5).

Para abordar la improvisación musical en el aula de clases, algunos autores sugieren la siguiente clasificación: improvisación rítmica y/o verbal, que incluye la invención de ritmos para textos o los juegos de preguntas y respuestas con ritmos; la improvisación melódica, que abarca la creación de voces a una canción o melodías para texto, etcétera; la improvisación auditiva, que se refiere a la expresión de sensaciones, escenas, mediante motivos abstractos de la música, es decir, mediante sonidos, melodías, etcétera; y por último, la improvisación instrumental, para la ejecución de instrumentos para acompañar danzas, canciones, componer o improvisar para lograr una ambientación sonora para acompañar alguna situación (Pascual Mejía, 2002).

Autores más contemporáneos están convencidos de que es una actividad más relacionada al juego, por lo que debería ser más atractivo en edades pequeñas, pero no pueden descartarse sus

posibilidades en jóvenes como entre niños, siempre se debe dar pie al juego y la exploración, como expone Delalande: “La creación nace del juego. Y esa actividad de producción determina a su vez una curiosidad por escuchar piezas de referencia” (citado en Fiore, 2011, págs. 5-6).

Uno de los autores que ha aportado innovaciones al campo de la educación musical contemporánea es el compositor y pedagogo canadiense Murray Schafer (1984), a quien se le atribuye el concepto de paisaje sonoro, tan recurrido para la composición contemporánea y actualmente para la inclusión de la improvisación a las aulas.

Una de las principales características de la pedagogía de Schafer (1984) radica en la capacidad para aprovechar el espacio y usar recursos tan simples como lo que se tiene en la mochila, la escuela, el cuerpo, recalca:

... haciendo música con hojas de papel, inventando nuestro propio idioma onomatopéyico, coleccionando sonidos del hogar y en las calles, improvisando en pequeños grupos y haciendo todo lo demás que hicimos, no hicimos nada que no pudiera hacer cualquiera una vez que se hayan abierto los oídos. (pág. 17)

Schafer (1984) insiste, también, en la necesidad de escuchar el silencio y apreciarlo, saber escuchar, escucharse a uno mismo, de aprender a pensar descubriendo lo personal de cada uno, y desarrollar el juicio crítico (Pascual Mejía, 2002). Tiene también el objetivo de estimular la imaginación creativa y la expresión musical.

Dentro de la pedagogía de Schafer (1984), también se promueve el uso de recursos tecnológicos para lograr una exploración sonora más innovadora, y el aprovechamiento de los sonidos del entorno, en un concepto que denomina paisaje sonoro, y que constituye parte de su enseñanza y su principal discurso, pues dentro de los sonidos del entorno se puede encontrar musicalidad.

Sustentar la música que surge de las improvisaciones de los alumnos cuando aprovechan el entorno, es música también. No es necesario ver a la improvisación sólo como un ejercicio o actividad aislada. Desde hace mucho tiempo la música ha explorado sus propios límites y ha creado expresiones como la música contemporánea, el performance o la música concreta, y debería suceder lo mismo en la educación básica.

Referente a esto, autores hacen hincapié en que no todo en la música está en la notación tradicional, en las escalas, en el ritmo, la métrica o la armonía, “hay músicas que “funcionan” de otra manera” (Alcáraz, 2008, pág. 30), algunas incluso prescinden de cualquier tipo de notación, algunas de corte electro acústico, música improvisada e incluso en algunas músicas tradicionales como la de la India, y ese hecho no les resta la cualidad de música. Valorar estas expresiones es responsabilidad de la sociedad, pero se puede comenzar en el salón de clases.

Cuando el maestro de música permite el acceso a las ideas propias, a su expresión y materialización, se le otorgan beneficios al estudiante de maneras significativas, como lo describe García (2015) en el siguiente párrafo:

Aprender música es una tarea compleja que requiere aptitudes cognitivas, destrezas psicomotrices, mucha práctica y ejercitación. Si consideramos a la creatividad como un componente más del “talento musical”, es indispensable propiciar un aprendizaje significativo. Un aprendizaje estrictamente formal, que no incluya la posibilidad de experimentar o improvisar “libremente”, no propicia actitudes positivas para el estudiante de música. Por otro lado, debemos también tener en cuenta cómo utilizar la improvisación como herramienta o propuesta de aprendizaje para no caer en excesos.” (pág. 39)

El mismo autor hace énfasis en que la improvisación puede ser un medio para “mostrar un concepto nuevo arribando primero desde la experiencia y luego invitando a los alumnos a racionalizar ese concepto o conocimiento desde lo experimentado” (García, 2015, pág. 40).

Incluso se puede racionalizar un concepto por oposición, las posibilidades son muchas.

Aún en el nivel profesional, la enseñanza de la improvisación va a depender del programa académico, si está enfocado o no a la música de jazz o ciertas músicas populares como la guitarra flamenca, e incluso puede llegar a depender del profesor. En la investigación de González Moreno (2013) se manifiesta una preocupación por la didáctica de la improvisación en las licenciaturas afines al jazz:

En clase, el maestro provee los recursos técnicos y musicales, y el estudiante se ve inmerso en la exploración de dichos recursos técnicos para la improvisación, el estudiante regresa al repertorio para aplicar lo aprendido. Es decir, los aspectos teóricos se aplican directamente a ejemplos reales. (...) el docente no está corrigiendo constantemente, sino que guía y da consejos para facilitar los procesos técnicos y el adecuado uso de recursos musicales para una mejor improvisación. (págs. 109-110)

Es importante considerar a la improvisación, no sólo como un recurso didáctico de exploración y reconocimiento del sonido, silencio y de la colaboración, sino como un trabajo necesario para llegar al siguiente punto del presente, la composición musical.

1.4 Composición en la Educación Musical

La composición musical es “la elaboración de un producto musical a través de un proceso consciente, voluntario y controlado que puede ser interpretado en diferentes ocasiones”. (Giráldez, 2007 citado en Rodríguez-Lorenzo, 2015, pág. 747). Es la “estructuración de la acción expresiva o creativa” (Hemsey de Gainza, 1986, pág. 23).

La obra completada es aquella que puede ser ejecutada tal como lo indica su escritura o las pautas para su ejecución (Fiore, 2011). Es decir, que tiene un soporte que puede ser la notación convencional o gráfica, y más común en la actualidad, grabaciones en distintos formatos (García, 2015).

Una característica importante de la composición es que es un proceso de reflexión y modificación de la improvisación musical (García, 2015). Dicho de otra manera: “en la

improvisación la música se crea al mismo tiempo que se interpreta, una vez escrita deja de ser improvisación y se le llama composición musical” (Arguedas Quesada, 2003, pág. 7).

La historia de la composición puede remontarse hasta las primeras expresiones musicales, las cuales, es muy probable que hayan tenido un propósito social o religioso. Lo que indicaría que no necesariamente estaba involucrada la expresión personal de un compositor (Latham, 2008).

La primera composición de la que se tiene registro, por haberse grabado en un epitafio cerca del siglo III antes de nuestra era, pertenece a la cultura griega y dice lo siguiente:

“Mientras vivas sé feliz,
que nada te perturbe,
la vida es demasiado corta,
y el tiempo se cobra su renta.” (López, 2011, pág. 31)

El término “composición” se utiliza desde el siglo XI, en tratados como el *Micrologus* de Guido d’Arezzo, en el cual contenía un capítulo llamado Sobre las gratas líneas melódicas y su composición; o en *Ars musicae* de Johannes de Grocheo, en el que le llama compositor al autor de una pieza a dos o tres voces (Latham, 2008).

Se sabe que durante la Edad Media la música estuvo al servicio de las instituciones religiosas. El paso hacia el Renacimiento fue paulatino y la primera figura de compositor con una trayectoria profesional apareció a finales del siglo XIV y principios XV, Johannes Cicconia, que realizaba obras para misas (López, 2011).

Hacia finales del siglo XV era más fácil diferenciar a un compositor que escribía música para que otros la tocaran de un “intérprete que improvisaba sus propias composiciones” (Latham, 2008, pág. 343). Por esta razón la escritura de la música y su estandarización van a ser de particular importancia para la historia de la composición.

Las capillas musicales del siglo XVI, instituciones clérigas en donde se enseñaba música, el arte de la composición sólo era accesible para aquellos alumnos que se revelaban como “consumados cantantes e intérpretes de dos o tres instrumentos (Robertson y Stevens, 1989 citado en Sarget Ros, 2000, pág. 122). Reflejando una cierta exclusividad, que aparentemente, se ha mantenido hasta la actualidad.

Poco a poco la música dejó de depender de las instituciones religiosas y de las cortes para comenzarla a ofrecer al público y aparecieron otro tipo de patrocinios (Latham, 2008). Este factor le confinó al compositor la responsabilidad de traducir las realidades de su época a música para la posteridad, haciendo del rol del compositor el más importante y el que dejaría el nombre del mecenas en la historia.

La relación con el origen de las ideas para la composición musical y la culminación de una obra ha sido tema de debate a lo largo de los años. Para Brahms podía haber mucho tiempo de diferencia entre “la inspiración espontánea inicial (...) y el arduo trabajo de la composición misma” (Latham, 2008, pág. 347), opinaba que una idea podía dejarse madurar y germinar. Por el contrario, compositores como Schoenberg y Hindemith creían que la concepción de una obra completa como visión espontánea era característica de un creador genuino (Latham, 2008).

El ya mencionado Arnold Schoenberg es una figura que influyó como ninguna otra en la práctica compositiva de los siguientes años. Él, en sí, es considerado la Segunda Escuela de

Viena, después de la primera formada por Haydn, Mozart y Beethoven, sobre todo por su labor pedagógica, y metodológica al escribir varias producciones literarias con sus conocimientos sobre composición y armonía (López, 2011).

Existen elementos que son importantes para la composición de cualquier periodo y forma musical: “repetición, variación, adorno, contraste, evolución, contradicción” (Latham, 2008, pág. 348).

En el siglo XX compositores como Lutoslawski, Ligeti y Stockhausen desarrollaron notaciones musicales indeterminadas que distan mucho del prototipo de compositor que buscaba la reproducción fiel de su obra, que variaban en “formas de la composición como la duración de las alturas” (Latham, 2008, pág. 344), entre otras indicaciones y efectos poco comunes. En esta misma época autores como John Cage, el cual está considerado como un compositor experimental, convirtieron a la obra en un campo de exploración y fusión con otras disciplinas artísticas. Con este desenvolvimiento el compositor puede cambiar a ser un “iniciador y no un terminador” (Latham, 2008, pág. 344), aunque “la idea generativa inicial es sólo del compositor” (Latham, 2008, pág. 344).

A pesar de que, a través del tiempo la composición ha tomado formas distintivas para ejercerse en cada estilo, época y género musicales, hay características que siempre están presentes, Schoenberg afirmaba que los principales rasgos de la creación musical son la lógica y la coherencia (Latham, 2008).

Como ejercicio, la composición es una actividad “creativo-intelectual que requiere un conocimiento y un dominio de su técnica e implica un proceso de elaboración, donde la

improvisación y el oído tienen una gran trascendencia” (Hernández Bravo, Hernández Bravo, & Milán Arellano, 2010, pág. 18).

Las corrientes filosóficas y la musicología han considerado al compositor y su obra como los actores centrales de la música (Macdonel, 2018). La historia de la composición es la historia de la música misma, es la manifestación expresa de la creatividad e ingenio musical.

Aunque la composición forma parte de la profesionalización de un músico, e incluso es una línea de especialización en algunas universidades, tiene relativamente poco tiempo dentro de la educación musical básica. En esta sección se escribirán algunas características dentro de estudios de varios autores en relación a la composición y la estimulación de la creatividad en el aula de clases.

El estudio de la composición se ha valorado de como de gran responsabilidad. Schoenberg, por ejemplo, hizo una distinción entre el alumno y el maestro de composición: “el alumno debe pensar, pero el artista, el maestro, compone por sentimiento. Ya no necesita pensar, porque ha alcanzado una clase superior de respuesta a su necesidad de expresión” (1948 citado en Latham, 2008 p. 343). En esas épocas era común que existieran tratados y libros con distintas metodologías, algunos contenían ejercicios o se apoyaban ejemplificando con música ya hecha (Latham, 2008).

Actualmente se sabe que la composición puede ser parte de la enseñanza musical desde que los alumnos son todavía niños. Rodríguez Lorenzo (2015), asegura que es muy positivo fomentar la creación musical en el alumnado aún antes de que consiga adquirir plenamente las competencias musicales, pues dice: “se propicia la adquisición de habilidades, destrezas y

capacidades musicales que no se lograrían a través únicamente de datos y hechos abstractos sobre cómo elaborar una composición musical” (pág. 747).

Al igual que Violeta Hemsy de Gainza, lo compara con la enseñanza de la lengua: “sería similar enseñar al alumno universitario el vocabulario y la gramática de un idioma, pero nunca estimularles a intentar poner en práctica lo aprendido e intentar comunicarse hablando ese idioma” (pág. 747).

La composición en el aula permite que los alumnos expresen sus ideas, sentimientos y sensaciones de una forma más natural, además de aplicar y aprender nuevos conocimientos musicales de manera práctica, ello supone probar, experimentar, elegir qué utilizar, confundirse y volver a intentar, sin tener miedo a fallar (Rodríguez-Lorenzo, 2015).

Reconocer, entonces, que no es exclusivamente un desarrollo creativo, sino que repercute en aspectos sociales y culturales importantes, como escribe a continuación:

La creación musical influirá la inculturación o “conocimiento progresivo de las normas y materiales propios de la cultura en la que se desarrolla el sujeto” y la aculturación, o “la asimilación e interiorización de los materiales y normas propias de una cultura”, por lo que es necesario estimular ambas (...) para que sea capaz de crear productos musicales nuevos, como fruto de asociación, combinación y/o transformación intencionada de los materiales, normas y conceptos concretos. (Rodríguez-Lorenzo, 2015, pág. 746)

Por lo tanto, el ejercicio de la creación musical de manera colectiva ha servido, entre otras cosas, para estimular la motivación y fomentar experiencias de aprendizaje significativas en el alumnado (Rodríguez-Lorenzo, 2015).

Para Frega (2007), esta significación está, sin duda, en la creación, por lo que menciona que “el niño y el joven que crean, que intentan, que eligen, que seleccionan, que conciben, que perfeccionan su hacer, crecen en confianza en sí mismos y en autoestima,

mientras aprenden a leer las manifestaciones del arte” (pág. 27). Con esto realzan que la creación no sólo está directamente relacionada con el desarrollo de la creatividad, y que sus consecuencias también tienen relación con el desarrollo personal del individuo.

Para llevar a cabo una composición en el aula, se puede partir de varios puntos. Uno de los procesos más accesibles para la enseñanza de la composición es el análisis musical de obras ajenas, el cual puede ser intuitivo o metodológico. Se puede “aprender composición conociendo a los maestros y las maneras en base a las cuales ellos componían” (Schaeffer citado en Fiore, 2011, pág. 5); Pascual Mejía (2002), escribe que es importante considerar que: “En ocasiones, la creación se basa en la imitación como creatividad reestructuradora de la realidad” (pág. 15).

Con esto se quiere recalcar también que no todo lo que se compone en clase tiene que ser totalmente generado de la imaginación de los alumnos, sino que puede estar fuertemente influenciado por algún estilo o artista, y será en el momento de reconstruir, de transformar o de innovar en donde puede ser observable la creatividad. En la clase de ensamble se puede escuchar música, del repertorio de los alumnos o del docente para dar una idea sobre cómo se quiere sonar, sobre motivos musicales, estilos, formas, entre otros aspectos que se pueden analizar y que formarán parte de la creación en clase.

La composición no tiene que ser un fin en sí mismo, ni un estudio exhaustivo de las diferentes metodologías de análisis musical, por el contrario es una herramienta de reflexión profunda y de resolución de problemas (Fiore, 2011).

Es común que la notación musical tradicional represente un obstáculo para los nuevos compositores. Fiore (2011), sugiere que el registro de las obras sea contemplado como una oportunidad y aunque los géneros musicales en los cuales los alumnos desean componer, están,

en ocasiones, lejanos a la música orquestal y a los instrumentos de la orquesta, la notación musical no debe ser un aspecto aletargado. Escribir la música mientras se compone funciona “como un estímulo visual y sonoro que realimenta la imaginación” (Etkin citado en Fiore, 2011, pág. 5). Ya sea en partitura o cifrado, el proceso de notación es una oportunidad para entender el significado de símbolos de la música como el compás, repetición, *coda*, dinámicas como *piano* o *forte*, crescendo, silencios, etcétera. Otros autores han sugerido que la creación se promueva en la escuela como un aprendizaje no formal, más parecido a la transmisión de conocimientos entre generaciones, común en las músicas folklóricas y tradicionales, por eso se sugiere la utilización de métodos alternos a la partitura para el registro de su acervo (Gorostidi & Samela, 2008).

Al darles herramientas a los alumnos para componer, se tiene que apoyar para terminar una pieza, recordando que cuando los compositores de la historia de la música corregían sus trabajos (o hubieran querido hacerlo) y que la mayoría de las correcciones consistían en acortar y simplificar, no en agregar (Fiore, 2011). Este es un aspecto fundamental, pues una característica de una obra artística es, precisamente, la completitud.

Otras herramientas que se pueden ofrecer, tienen que ver con valores y actitudes, y su desarrollo contribuye a la consolidación de la personalidad del alumno. Éstas herramientas se encuentran en las dimensiones de la sensibilidad, el espíritu crítico y la curiosidad, el alumno debe contar con un cierto grado de confianza en sus producciones artísticas y con otros factores como su “fluidez de pensamiento, flexibilidad, originalidad e inventiva en sus composiciones musicales” (Hernández Bravo, Hernández Bravo, & Milán Arellano, 2010, pág. 18).

Está claro que los autores proyectan a la composición como un activador de cualidades en los estudiantes que no sólo contribuyen a su proceso de musicalización, sino que están en su desarrollo como seres sociales reflexivos y críticos.

El desinhibir la creatividad en la clase de música “supone un ejemplo claro de cómo se emplea la capacidad humana para resolver problemas e inventar situaciones variadas y ricas de forma imaginativa” (Glover, 2004 citado en Hernández Bravo, Hernández Bravo, & Milán Arellano, 2010, pág. 17), son características de ciudadanos útiles y capaces, no sólo de músicos o artistas.

Tafari (2015) solicita que, en las ocasiones en que la composición de los alumnos carece de cierta originalidad, así como cualquier producto de las asignaturas artísticas, se considere que tiene que ser una novedad para su autor, es decir, para el alumno, “no para la sociedad a la que pertenece el sujeto, cuando el proceso de asociar o combinar o transformar esos materiales concretos (sonidos, palabras, imágenes, etc.) reglas o conceptos, ocurre intencionadamente en el niño por primera vez” (pág. 38). Sin embargo es importante tomar en cuenta este aspecto a cualquier edad para no reprimir la creación sólo por el parecido con alguna obra existente.

Para trabajar la composición de música popular Alchourrón (1991) sugiere varios puntos de partida. Primeramente, prever las características generales como el género, el estilo, la forma y la temática. Lo segundo puede ser una de las siguientes opciones: componer “primero la letra; primero la música; las dos cosas al mismo tiempo” (pág. 41). Para componer la letra de una canción, Alchourrón (1991), menciona que es “inadecuado dar reglas sobre belleza, sutileza, buen uso del lenguaje, originalidad, etc.” (pág. 43), pues éstas pueden tender a inhibir la creatividad y libertad. Sin embargo se permite dar las siguientes

consideraciones para dejarse influenciar o tomar decisiones: el tema o argumento, el mensaje que se quiera transmitir, el carácter (alegre, triste), modalidad (infantil, romántico, raro), forma, género, ritmo, sintaxis, prosodia, rima, claridad y longitud.

Para comenzar con la música antes de escribir la letra de la canción, es necesario que la melodía sea cantable, es decir, con un límite de tesitura determinado. La metodología a seguir debe ser libre para el alumno, puede trabajar con un instrumento armónico, o solamente cantando o pensando las partes. No existen reglas para empezar, puede hacer primero la melodía o primero la armonía, o las dos cosas al mismo tiempo (Alchourrón, 1991).

Con todo esto, es preciso decir que el docente debe ser un incitador y promotor de la música como una actividad que aporte al desarrollo humano, y como se menciona anteriormente, la importancia de introducir al currículum actividades creadoras no es para obtener obras para producción, o para enseñar composición en sí, sino para hacer un trabajo de estimulación para que el alumno despierte su potencial creativo.

La presente investigación no pretende que la enseñanza musical forme compositores, aunque ésto pueda ser una consecuencia de ella, sino que la composición aporte las habilidades y valores para la creación en grupo, que revalorice la música y el arte y que la creatividad e imaginación se desinhiban dentro del aula.

1.5 Interpretación en la Educación Musical

Uno de los aspectos más abandonados en los estudios de la música es el de la interpretación musical, en el presente subtema se recogen algunos puntos importantes a considerar para el entendimiento de este hecho, y que han cambiado a lo largo de la historia, éstos mismos se retoman como fundamento para los siguientes capítulos de esta investigación.

Como lo menciona Tafuri (2015): “la composición no es la única vía de ser creativo en la música” (pág. 37), y, asegura que últimamente se ha tratado de ampliar esta visión incluyendo a la improvisación, pero también se puede serlo en “la interpretación, la audición, escribir y analizar” (pág. 37).

Una concepción de la interpretación consiste en el proceso mediante el cual un músico especializado decodifica un texto musical de una partitura y lo hace audible en un instrumento (Orlandini Robert, 2012). Está ligada al ejecutante de un instrumento musical o cantante; sus definiciones, así como su ideal (de interpretación), han ido cambiando de acuerdo a la cultura y el momento histórico en la que se utiliza.

En la Antigua Grecia la interpretación ideal se refería explícitamente a la repetición (Macdonel, 2018). Mientras que en la Edad Media se consolida el rol del intérprete, pues con la creciente producción musical se fueron necesitando más especialistas para ejecutar la música que los compositores creaban (Orlandini Robert, 2012).

Se conocen también, casos como Beethoven o Couperin que se quejaban de intérpretes por “haber abusado de la escritura de los compositores, haciendo “aportes” de su propia iniciática, muchas veces más allá de lo estrictamente recomendable” (Orlandini Robert, 2012, pág. 77).

Desde el siglo XIX surgió el término: obra de arte, el cual fue implementado por filósofos como Hegel y Moritz para distanciar la obra del artista de la banalidad humana, dándole ciertos valores espirituales. Por esa misma época se comienza a tomar en cuenta al intérprete como “medio transmisor de la obra del compositor” (Macdonel, 2018, pág. 44), por lo que pierde su voluntad de tomar decisiones y se le exige limitarse a serle fiel a la obra (Macdonel, 2018).

Muestra de ello es la preparación técnico-instrumental altamente demandante en las escuelas de música y conservatorios, cuyo objetivo se centra en “lograr interpretaciones precisas de partituras, así como la homogeneización de la interpretación musical en general” (Macdonel, 2018, pág. 45) Esto para seguir con modelos de ejecutantes como Chopin, Liszt, pianistas de principios del siglo XIX, o el violinista Paganini, dotados de gran virtuosismo y que sus habilidades modificaron la forma de composición (López, 2011).

La notación musical se vuelve cada vez más estricta con los instrumentistas y los compositores exigían su rol de autores y autoridades de su obra. El mismo Igor Stravinsky solía decir “la música debe ser transmitida, no interpretada” (Macdonel, 2018, pág. 48).

Un grupo de filósofos del siglo XX, entre ellos “Ernest Cassirer, Gisèle Brelet y Roman Ingarden, pusieron en duda los ideales de la reproducción exacta de las ideas del compositor escritas en su partitura” (Macdonel, 2018, pág. 47). Por mayor que sea el esfuerzo del compositor siempre existen aspectos inherentes a la corporalidad, ideas interpretativas o las propias limitaciones que harán diferente cada ocasión en que la pieza sea ejecutada (Macdonel, 2018).

Para Macdonel (2018), el músico-intérprete tiene que ser concebido como un entramado complejo de aspectos socio-culturales e individuales existentes en cada sujeto. Hay estudios sobre la interpretación vocal en la que se analizan las “conductas creativas en el escenario y los movimientos corporales que caracterizan cada estilo musical” (González Moreno, 2013, pág. 105), como factores que influyen en la interpretación de la música.

Después de mucho, “los descubrimientos hechos por la musicología cognitiva han demostrado que la idea de liberar la interpretación de una obra musical de la subjetividad del

intérprete es un ideal más que una realidad” (Macdonel, 2018, pág. 47), debido a los diferentes aspectos ya mencionados. En mente de todos, pero en palabras de Orlandini (2012): “no hay, ni habrá dos versiones iguales” (pág. 79), de una obra musical.

Para comunicar una obra musical, se lleva a cabo un proceso de doble interpretación, la interpretación-ejecución, en la cual intervienen el compositor y el ejecutante; y la interpretación recepción, en la que el oyente recibe la interpretación del intérprete (Madoery, 2000). Todo este viaje implica un proceso complejo por lo que la obra tiene vida independiente, y el autor tiene que ceder y reflexionar sobre la propiedad de su obra. Cuando el compositor otorga su obra al intérprete ya no le pertenece; y el intérprete, a su vez, le otorga su creación al escucha. Como lo relata Fiore (2011), en el siguiente párrafo:

¿Es más fácil interpretar una obra propia que una ajena? En general sí, pero solamente cuando se ha asumido que la obra propia ha “salido”, no es más parte del compositor, pertenece a él solo en sentido patrimonial, pero en el momento de su existencia sonora “tiene vida propia e independiente” (...) es necesario tomar distancia de la propia obra. (pág. 11)

La interpretación de un músico sensible por lo general implica “más que la mera reproducción mecánica de lo que está impreso en la página” (Latham, 2008, pág. 343). El músico intérprete es también un creador y “debe ser capaz, desde su interior, de procesar la creación de la interpretación” (Frega & Vaughan, 2001, pág. 50). Su contribución a la música no es sólo como traductor de ella, sino que tiene un papel regulador de la composición.

Para la música académica la interpretación requiere de “entender la música, manejar a cabalidad el instrumento y compenetrarse absolutamente de las ideas de un compositor y su obra” (Orlandini Robert, 2012, pág. 79). Sin embargo dentro de la música popular la interpretación se da en procesos que no sólo involucran al instrumentista, sino también a la producción, los arreglos, la instrumentación, la posproducción e incluso el medio por el que se

difunden, que puede ser una estación de radio, una plataforma de *streaming*, un videoclip o un escenario. En este último, el intérprete está expuesto a agentes físicos y biológicos como la sudoración, la deshidratación, control muscular (Orlandini Robert, 2012), que detonan nerviosismo e inseguridad. Todo esto hace que la interpretación en vivo se vea afectada de distintas maneras.

Por eso, la creatividad en la música no se da únicamente en los procesos previos a la presentación en vivo de un tema, sino que puede tener sus apariciones durante un concierto. La interpretación ha sido la razón por la que se puede diferenciar a una agrupación de otra similar, o a un cantante de otro, o a dos guitarristas ejecutando la misma canción. La enseñanza de estas cualidades está reservada, en el nivel profesional, para los estudiantes avanzados. Sin embargo, a continuación se presentan algunos estudios que resaltan la importancia de la enseñanza de la interpretación tanto en la educación básica como en el nivel de licenciatura.

Para profesores de música como Gustavo Samela las prácticas potenciadoras de la creatividad, como la interpretación, promueven la interiorización y apropiación del conocimiento del lenguaje musical, y no de manera opuesta (Gorostidi & Samela, 2008).

Los modelos de transmisión de tradición cultural, entre ellos los métodos de enseñanza de la música tradicional, conocidos como aprendizaje musical informal, tienen las características de aplicar el conocimiento directamente, la idea de funcionalidad de su oficio y la producción de proyectos, pues funcionan colaborativamente el maestro, que posee el conocimiento musical y el alumno, que imita y memoriza (Gorostidi & Samela, 2008). Todas estas características se pueden utilizar en la educación básica, así, “el énfasis se pone en aspectos expresivos del lenguaje musical que potencian la comunicabilidad de lo producido” (Gorostidi & Samela, 2008, pág.

65). Con esto se promueve la omisión de la teoría y técnica musicales, con el objetivo de obtener productos expresivos y representativos de una cultura o comunidad.

Para Gorostidi y Samela (2008), es sustancial que, en las clases de producción y ensamble, el aprendizaje se de en los alumnos por medio de la expresión y la comunicación, en la práctica y su funcionalidad, utilizando como recursos estas metodologías retomadas de la tradición oral, para no perder de vista los procesos creativos y promover la participación.

La capacidad de interpretación en la música tiene mucho que ver con la seguridad y la conceptualización y abstracción de sentimientos y emociones. Por esa razón Gorostidi y Samela (2008), sugieren optar por implementar estrategias que promuevan la confianza, mediante:

prácticas creativas de producción musical que privilegian el desarrollo del oído y la memoria, promueve un fuerte interés y entusiasmo en los alumnos que se manifiesta de modo continuo y garantiza importantes logros en un proceso de aprendizaje signado por una alta carga de contenido emocional. (pág. 65)

La interpretación, de acuerdo a los autores, junto con su práctica en la clase grupal, pone en evidencia una proyección emocional constante, así como el desarrollo del oído y la memoria, habilidades que caracterizan al músico profesional.

Para González Moreno (2013), el trabajo de repertorio en ensamble favorece el estudio y la interpretación instrumental, pues se aplican el diálogo verbal y musical en su práctica. A diferencia de las clases de instrumento en las que el desarrollo de las habilidades de interpretación en ocasiones dependen de la disposición del maestro de enseñarlas o permitir las.

En general, la interpretación musical es abordada dentro de la enseñanza profesionalizante después de completar una etapa exhaustiva de teoría y técnica musicales. Entre

los resultados de la investigación de González Moreno (2013), se reflejan aspectos que estimulan o inhiben la creatividad en la interpretación musical. Éstos son: la técnica o habilidades musicales, los profesores buscan una base firme en cuanto a técnica y conocimientos musicales en general antes de que los alumnos, por cuenta propia busquen desarrollar su creatividad interpretativa; la relación alumno-maestro, misma que cuando es de empatía, paternalista o de amistad estimula las libertades creativas, pero cuando un profesor genera una expectativa del alumno, coartan o limitan la creatividad musical; flexibilidad y versatilidad, los maestros recomiendan a sus alumnos escuchar músicas de todo el mundo y ejecutar diferentes estilos, sin embargo, hay también profesores que se ven más inflexibles en este aspecto y se limitan a desarrollar la interpretación de música clásica, por ejemplo; y por último, los ambientes orientados hacia la creación o improvisación musical, las cuales son más comunes en la enseñanza del jazz o de la guitarra, en las que se les conduce a realizarse en un estilo determinado de improvisación, en el caso contrario se les limita al tiempo fuera de la clase de instrumento o canto.

Así mismo, revela que una estrategia recurrente de la didáctica de la interpretación radica en la utilización de metáforas y formación de imágenes o escenas para que los alumnos abstraigan y lo apliquen en la interpretación de cierta pieza o pasaje dentro de ella (González Moreno, 2013).

Aun cuando en el aula se promuevan estrategias didácticas para el desarrollo de la interpretación musical en instrumentistas, cada músico en formación, alumno o incluso músico profesional se enfrentará a una serie de síntomas fisiológicos al llevar a cabo una presentación en público. Éstos afectan las formas en que se interpreta una canción en contraste con lo que pasa en el ensayo o la clase. Rodríguez-Lorenzo (2015), escribe sobre este fenómeno lo siguiente:

La interpretación vocal, instrumental y corporal provoca estrés y ansiedad en gran parte del alumnado. Cuando esto sucede la comunicación entre intérprete y público se bloquea, y el mensaje se pierde. Precisamente porque la interpretación implica que todos los miembros del grupo participen, se comuniquen, interpreten como iguales, se favorece también con esta propuesta el desarrollo y afianzamiento de la autoestima, y la autorregulación emocional ante situaciones intensas. (pág. 748)

El intérprete debe desarrollar una serie de habilidades y destrezas de “autorregulación emocional para lograr que su mensaje llegue correctamente al auditorio, ya esté integrado por sus compañeros de clase o en un futuro profesional próximo, por sus colegas de profesión” (Rodríguez-Lorenzo, 2015, pág. 748). Más aún, la interpretación en vivo de las creaciones propias, van a incidir también, en la inteligencia emocional y la autoestima (Rodríguez-Lorenzo, 2015).

No es raro que en algunos documentos se le sume relevancia a la interpretación en vivo de los resultados o productos de las clases en grupo o de ensamble, para formar un espacio de socialización, ejecutar música para otros tiene que ver menos con los conocimientos musicales y más con “las habilidades sociales de vinculación y expresión afectiva” (Meclazcke, 2019).

La libertad de interpretación en los alumnos se logra, entonces, con la disposición por parte de la docencia de abordarla como un proceso creativo y de profunda reflexión musical y sonora, sin embargo es muy importante inyectar seguridad en equipo para que la interpretación se logre también en un escenario.

Los docentes de la música en cualquier nivel de educación que desinhiben y estimulan la creatividad han obtenido resultados más allá de los relacionados directamente con lo musical. Parecen estar al tanto de las necesidades de sus alumnos fuera del aula, en su propio medio social y productivo. Por lo que las estrategias que diseñan los autores anteriormente citados están

encaminadas al desarrollo de la creatividad en grupo como práctica cotidiana en los salones de clases de todos los niveles.

En este ejercicio de promover la enseñanza creativa, el docente está destinado a ser un coordinador y director, más que un maestro. Esto lo ubica en un lugar privilegiado en el proceso bilateral, enseñanza-aprendizaje, en el que él es también un sujeto de aprendizaje. Como Schafer indica en su libro “El rinoceronte en el aula” (1984):

Yo creo que cada docente es una idiosincrasia. Creo que cada docente está primariamente educándose a sí mismo, y que si esta actividad es interesante resultará contagiosa para aquellos que lo rodean. Creo que cualquier proyecto educativo que no hace crecer al maestro es falso. Creo que el maestro es fundamentalmente un alumno, y que en el momento en que deja de serlo la filosofía de la educación tiene problemas. (pág. 13)

Capítulo 2. Estrategias didácticas para la clase de ensamble

La presente sección de este trabajo conforma la implementación de estrategias didácticas dentro de la clase de ensamble de una institución por medio de la metodología propuesta de investigación-acción llevada a cabo por seis periodos semestrales en una institución educativa de nivel preparatoria.

El presente capítulo está integrado por diferentes estrategias para abordar las cuatro áreas de la música que, para este trabajo, están consideradas como de desarrollo creativo dentro de las clases de ensamble musical. Después de describir el contexto de la escuela en donde se han aplicado las estrategias, se describirá detalladamente cada una de ellas desde la fundamentación teórica, sus objetivos y resultados, así como una ficha técnica con el desglose de actividades, el rol del docente, los productos y los procedimientos de evaluación sugeridas.

2.1 Investigación-acción

La investigación-acción se puede definir como una propuesta que “considera la enseñanza como investigación y a la persona docente como investigadora de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación” (Latorre, 2003, pág. 7).

Esta metodología pretende romper el paradigma del docente técnico que repite y reproduce “conocimientos generados por otros” (Latorre, 2003, pág. 5), y en cambio que sea este personaje quien investiga y genera su propias formas de ejecutar la enseñanza, con el único objeto de mejorar la calidad de ésta.

Latorre (2003), menciona que no ha existido una motivación para que el docente investigue sobre su práctica, pero que la época actual y sus necesidades están orillando al

docente a tomar aún más responsabilidad sobre la mejora de la educación. En sus palabras: “Hoy en día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento” (pág. 10).

Con este tipo de investigación se le permite al profesor “identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas propias de las instituciones” (Latham, 2008, pág. 12). Con la propuesta de poner en un diálogo a la teoría y la práctica, o reflexión de la práctica, y no de manera lineal llevando la teoría a la práctica, solamente. Es la investigación-acción una opción para la creación de “práctica generada a partir de la experiencia” (Latorre, 2003, pág. 13) docente.

El profesor que investiga constantemente está cuestionando su enseñanza, el profesor rutinario da sus clases de la misma forma siempre. Según el pedagogo Dewey:

“un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica; las aulas son vistas como “laboratorios” en los que los docentes, con la visión de mejorar el aprendizaje del alumnado, constantemente someten a prueba las ideas, los métodos y los valores que traen al aula.” (Latorre, 2003, pág. 13)

Según Latorre (2003), como “proceso de teorización, donde la teoría y la práctica están en continua retroalimentación, es el fundamento de la práctica creativa” (pág. 14), misma que es fundamental para el presente trabajo y que coincide con sus objetivos: desinhibir la creatividad.

Es una metodología de carácter cíclico, o según Lewin (1946), está constituida por “ciclos de acción reflexiva”, pues no se detiene en el análisis de resultados, sino que pone a prueba los resultados cada vez, convirtiéndose en un proceso, y no en un fin (Latorre, 2003).

Se pueden distinguir tres modalidades de investigación-acción, de acuerdo a sus objetivos y el papel de los protagonistas:

- La investigación-acción técnica, cuyo propósito sería “hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo” (Latorre, 2003, pág. 30).
- La investigación-acción práctica, en la que el docente “selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto” (Latorre, 2003, pág. 30). Implica la transformación de los participantes, además de un cambio en prácticas sociales.
- La investigación-acción crítica o emancipatoria, que “se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias)” (Latorre, 2003, pág. 31), es decir, que es un esfuerzo por cambiar las formas de trabajo tradicionales o impuestas.

El presente trabajo está dentro del segundo tipo de investigación, pues se ha atendido a las problemáticas y observaciones del docente.

El proyecto de investigación-acción está conformado por los siguientes pasos:

1. Identificación del problema
2. Diagnóstico
3. Hipótesis de acción
4. Búsqueda de soluciones
5. Puesta en marcha de la primera acción seleccionada
6. Recogida y análisis de datos

7. Reflexión
8. Teorización (Latorre, 2003).

Estos pasos fueron aplicados en un procedimiento de investigación-acción llevado de manera cíclica y retroalimentándose cada vez, durante tres años en la institución educativa que a continuación se describe.

2.2 Contexto de la Escuela

La institución educativa en la que se ha implementado la presente investigación es la Universidad del Valle de México Campus Querétaro, colegio de iniciativa privada ubicado en la zona de Juriquilla al norte de la ciudad Santiago de Querétaro, capital del estado.

Historia

En 1966 se funda la Institución Harvard S. C. y se abre el campus San Rafael, en la Ciudad de México. Durante 10 años se ofertaron las licenciaturas de contabilidad pública, administración y economía. En 1970 se convierte en Universidad del Valle de México. A partir de 1976 se comienzan a abrir planteles en otros estados, siendo Tamaulipas la primera sede fuera de la capital. En 1977 crean su primer posgrado y en 1996 implementan la carrera de Médico Cirujano. Desde el año 2000 se integran a la red Laureate International Universities. El campus Querétaro se funda el 2 de septiembre de 1988. Actualmente cuenta con 36 campus (UVM, 2020).

Su oferta educativa está centrada en los niveles de bachillerato, licenciaturas y posgrados en diferentes modalidades, presenciales, ejecutivas y en línea. Las modalidades de bachillerato que ofrece el Campus Querétaro son dos: Bachillerato Semestral SEP con enfoque por

Competencias y Bachillerato Bicultural Semestral SEP con enfoque por Competencias (UVM, 2020).

El primero se basa en un bachillerato tradicional que cuenta con orientación vocacional en cuatro áreas: Físico matemático, Químico biólogo, Económico administrativo y Humanidades y ciencias sociales. El segundo es un plan de estudios con 50% de materias en idioma inglés y además se les enseña un tercer idioma, el francés; su enfoque bicultural ofrece además, materias relacionadas al multiculturalismo y a la historia de Estados Unidos de América (UVM, 2020).

En cualquiera de los casos los estudiantes toman durante los seis semestres de su bachillerato una clase extraescolar, las cuales se clasifican en deportivas y culturales. Los talleres culturales que se ofertan son: baile *hip-hop*, ritmos latinos, tango, *jazz*, danzas polinesias, teatro, *bellydance*, danza folklórica, comedia musical, artes plásticas, pintura, canto y ensamble musical.

Los talleres se imparten una vez por semana a grupos de alumnos que cursan el mismo semestre, pero pueden estar en distinto salón o programa académico. La cantidad mínima de estudiantes en cada taller es de 15 alumnos.

El taller de ensamble musical recibe a los alumnos interesados en la música que ya sepan ejecutar un instrumento o cantan, algunos de ellos formados en academias particulares de música, en casa como autodidactas o en programas de orquestas comunitarias como las sedes de las Orquestas Esperanza Azteca. También se reciben a los que aún no dominan ningún instrumento. Por esta razón es muy común que el nivel de ejecución y de comprensión de teoría musical sea muy variado. El objetivo del taller es formar ensambles musicales con repertorio que puedan presentar en eventos escolares.

Las presentes estrategias se han llevado a cabo con alumnos de primero, segundo, quinto y sexto de bachillerato en distintos momentos del semestre, durante los años 2018, 2019 y 2020. La cantidad de alumnos en estos grupos han estado entre los 17 y 33 alumnos, siendo más numerosos los grupos correspondientes al primero y segundo semestres y los más pequeños a los semestres quinto y sexto. La mayoría de los alumnos son de sexo masculino, y la mitad de las alumnas inscritas cantan y no ejecutan un instrumento musical.

A pesar de que la escuela cuenta con un salón de música con un piano eléctrico, una batería, un bajo eléctrico y una bocina amplificada, no está disponible en el horario de los talleres, y se ocupa por otros grupos debido a la demanda de espacios para los talleres de danza y baile, por lo que se reserva únicamente para los ensayos de los grupos representativos de música. Esto no sólo desanima a los grupos de taller, sino que los limita, pues tienen que tomar clase en salones acondicionados con sillas pupitres que incomoda la ejecución de un instrumento; además, los alumnos que tocan algún instrumento electrónico llevan a la escuela su sistema de amplificación para la clase, y la docente tiene que proveer el resto de los materiales como la batería, cables, micrófonos, amplificadores.

2.3. Proyecto de investigación-acción

2.3.1. Identificación del problema

Después de comenzar la labor docente en el campus Querétaro, con alumnos de primer y quinto semestre, se observaron actitudes completamente diferentes entre los grupos. Por un lado los alumnos de primer semestre se mostraron abiertos a las posibilidades de la clase de música y se les notó un potencial musical y de disciplina considerable. Por el otro lado los alumnos de quinto semestre habían trabajado con otro docente, que, aunque el objetivo del taller era el mismo, las

metodologías eran completamente diferentes. Al cabo de algunas semanas, en lugar de notar una adaptación, había una fuerte tendencia a la comparación de sus docentes y una falta de empatía con la clase. Sobre todo se notaba que los alumnos menos hábiles en su instrumento no estaban acostumbrados a recibir atención por parte del docente.

Entre los problemas más evidentes estaba la cantidad de alumnos, que en todos sus grupos superaba los 20 alumnos, y la falta de material en el salón de clases, pues a pesar de que la escuela cuenta con salón de música con algo de material, este taller se imparte en un salón normal con sillas tipo pupitre y ningún sistema de amplificación incluido. Este hecho dificulta el objetivo de la clase, que es el montaje de repertorio, pues en un grupo de tantos alumnos generalmente se encuentran, por ejemplo, varios tipos de instrumentos, algunos muy repetidos y otros escasos o desiertos, aunado a la inviabilidad de llevar todos los días un sistema de amplificación o una batería completa.

La segunda situación es la falta de homogeneidad con el nivel de ejecución musical que presenta cada alumno, pues mientras hay alumnos avanzados que pueden ejecutar varias canciones en un instrumento o que tocan varios instrumentos, hay alumnos que entran al taller con el deseo de aprender a tocar un instrumento o cantar. Incluso hay situaciones especiales como alumnos que no cuentan con instrumento propio.

A pesar de tener estos problemas totalmente circunstanciales, otro se presenta como parte del desempeño musical, e incluso en los ideales de los alumnos con su instrumento, con la clase y con la música. Es la insistencia en la reproducción fiel de temas musicales existentes. Misma que suele ser causante de otros síntomas como la frustración de alumnos al sentir que no avanzan con su instrumento y por lo tanto, el abandono del instrumento; el relego de los alumnos

principiantes, pues al no tener la capacidad de interpretar una canción se les excluye directa o indirectamente; la falta de identidad de los alumnos con la música que interpretan, ya que no realizan ningún enlace directo con ella; y, como consecuencia de lo anterior, la notable falta de creatividad musical de los alumnos, por la falta de opciones que ofrece el taller.

2.3.2. Diagnóstico de la situación

La creatividad existe como característica general del arte y la música. Sin embargo los alumnos presentan una falta del desarrollo de la creatividad musical durante las actividades de la clase de ensamble. Ésta falta de creatividad limita las posibilidades del individuo, sus interpretaciones y su relación con su instrumento y la música, además de provocar segregación entre los alumnos por su nivel de ejecución instrumental. Se percibe por el nulo interés por cambiar una canción de su versión original, tanto en cuestión de arreglos como de interpretación; el poco interés por generar proyectos nuevos; porque se persigue un modelo basado en el virtuosismo con el instrumento, mismo que es más lejano para los alumnos principiantes, y que llegan a sentirse inseguros y desmotivados; la creencia de que la improvisación es sólo para expertos. La clase de ensamble, como muchas otras, puede poner a todos los alumnos en el mismo nivel y puede generar proyectos de intervención social, así como la aplicación de habilidades de comunicación y expresión.

Se cree que el origen de estas características está en los medios de comunicación masiva, en las redes sociales, que forman un ideal de músico reconocible como *rockstar* o *popstar*, y que desvía el interés que se pudiera tener en la creación o formación de propuestas para nueva música o proyectos, centrándose en la interpretación de temas conocidos, tal y como se conocen.

Después de revisar información compilada en el capítulo anterior, se toma en cuenta la preocupación de diversos autores por manejar el discurso de la educación musical como desarrollador de la creatividad y de habilidades y competencias no necesariamente musicales. Por esta razón se comienzan a formular posibles soluciones en torno a la implementación de nuevas estrategias didácticas complementarias al montaje de repertorio.

2.3.3. Hipótesis de acción

Después de observar las problemáticas, y pensando en la forma de mejorar la calidad de la clase de ensamble se propuso la siguiente hipótesis: Evitando la reproducción de obras existentes y con las estrategias didácticas adecuadas, se puede desinhibir la creatividad en la clase de ensamble.

2.3.4. Búsqueda de soluciones

Gracias a la información compilada se toma la decisión de diseñar estrategias así como adaptar algunas de otros autores dividiéndolas en cuatro temas: arreglo musical, improvisación, composición e interpretación.

Se busca también un cambio gradual y que las estrategias repercutan en el quehacer cotidiano de la clase de ensamble musical. Por lo que se diseñan actividades para realizarse como introducción a la clase y que duren sólo unos minutos. Se busca, también que no se radicalice la forma de la clase, es decir, que el montaje de repertorio siga existiendo como objetivo principal.

Se propone comenzar con estrategias de improvisación, pues por sus características, se explora el sonido, los instrumentos musicales y sus posibilidades. Son actividades que parecen meramente lúdicas y que no sólo podrían activar la creatividad, sino también para abrir el camino para proyectos de creación más complejos. Se busca también que las primeras actividades de

improvisación ayuden en la comprensión de conceptos abstractos de la música y efectos para que los puedan incluir en su interpretación instrumental y en sus creaciones. De acuerdo a las fuentes consultadas, mediante la improvisación se desarrolla la creatividad y se afianza la técnica instrumental.

Como segundo aspecto a implementar se proponen las actividades de composición musical, que de acuerdo a la literatura consultada, puede surgir de la improvisación mediante una organización y reflexión. Las actividades retomarán la improvisación para extraer ideas y desarrollarlas para componer una nueva canción. También se implementan actividades que estimulen la creatividad para escribir letras de canciones, mediante formas literarias conocidas y escritura espontánea. Llevar a cabo estas actividades en equipo también debe repercutir en las habilidades de comunicación y expresión.

Después de desarrollar ideas para escribir canciones se pueden realizar actividades relacionadas con el arreglo musical, en las que se preste atención a la implementación de detalles, ornamentos y cambios para mejorar una pieza original. Se considera, al igual que algunos autores citados, que cada arreglo surge de una idea creativa y que es posible que sean desarrolladas mediante las actividades adecuadas.

Las estrategias para el desarrollo de la creatividad en la interpretación musical se proponen para las actividades finales, después de haber experimentado la improvisación, la composición y el arreglo musical. Estas actividades pueden prescindir a una presentación en vivo.

2.3.5. Observación de la acción

Para implementar las estrategias en los grupos, se probaron actividades complementarias, siendo la improvisación libre y dirigida la primera de éstas. De acuerdo a la observación participante, se llegó a la conclusión de que esta actividad radicalizaba el ritmo de la clase, pues el objetivo de la exploración descontextualiza los instrumentos musicales, e incluso los elementos de la música. Esto hace que se complique su entendimiento. Entre los puntos positivos se nota una apertura gradual hacia los sonidos no musicales y a la formación de paisajes sonoros colectivos; también se nota una apertura gradual hacia lo lúdico, pues al principio de la actividad se muestran reacios a divertirse, sin embargo se va creando un ambiente de empatía con el grupo, aunque algunos alumnos parecen no hacerlo, ni se muestran interesados.

Para las actividades de composición se realizó, en primera instancia, una estrategia de composición libre para todo el grupo, donde se dejó a los alumnos elegir un tema para escribir una letra, mientras otros alumnos realizaban una propuesta para la armonía. En esta primera vez, se observó una fuerte dificultad para expresar las ideas, en mayor medida en los alumnos en comparación con las alumnas. Debido a que se trabajó de manera grupal, el interés fue fácilmente perdido en los sujetos principiantes en su instrumento musical; los mismos alumnos se excluían por una aparente carencia de conocimientos. Fue difícil explicar que lo que se buscaba no era calidad musical, sino calidad de ideas, ideas mismas, creatividad. En el aspecto musical se notó una lucha por el protagonismo de parte de los alumnos más avanzados en técnica instrumental, esto llevo a la docente a forzar la composición incluyendo parte de todas las ideas que se proponían. El producto final fue una canción de pop que se ejecutó en vivo con algunos de los alumnos más involucrados. La intervención docente fue necesaria para terminar la letra, y organizar las partes de la canción.

La primera estrategia didáctica de arreglo musical que se puso en acción fue el poema musicalizado. Para esta ocasión se dividió al grupo en equipos de dos y se les asignó un poema corto a cada uno, se les indicó que debían realizar un arreglo musical libre pero que contara con por lo menos dos partes diferentes (verso y coro, A y B, etc.). En esta estrategia se notó que algunos alumnos se comprometieron a terminar su proyecto más que otros, cabe mencionar que entre éstos no compartían un nivel de técnica instrumental o conocimientos de composición o teoría. En general, los alumnos culminaron la actividad al cabo de dos clases de una hora, a excepción de dos equipos que tardaron un poco más pero que se les dio el acompañamiento para culminar sus proyectos. Debido a esta facilidad observable de los alumnos para inventar melodías y armonía para éstas, se pone en consideración que las actividades de arreglo musical se formalicen para que se hagan parte del repertorio.

Previo a la presentación en vivo en un evento escolar se realizó una actividad relacionada con el *performance*, ésta estaba encaminada al desarrollo expresivo del cuerpo, mediante ejercicios de interiorización de los sonidos, así como la estimulación con diferentes estilos de música para dejar que el cuerpo reaccione a ellas. Esta estrategia se tuvo que realizar en un espacio más grande, y se indicó a los alumnos a caminar, correr, saltar, etcétera, de acuerdo a los sonidos elegidos; más tarde se reprodujo música para tratar de obtener reacciones en los alumnos. A pesar de que los objetivos estaban encaminados directamente al desarrollo de las habilidades interpretativas, se observó que la improvisación juega un papel importante, y por esta razón los alumnos que más participación tuvieron en las actividades de improvisación, se desenvuelven mejor, en las de expresión corporal.

2.4. Estrategias didácticas para la clase de Ensamble

Después de la primera fase de acción de las estrategias didácticas se pusieron a prueba algunos procesos, con el objetivo de obtener una mejora. En primer lugar se piensa probar el orden de la presentación de las estrategias de la siguiente manera: arreglo musical, improvisación, composición e interpretación. Se decide esto por dos aspectos observables en la primera fase de acción: por la apertura con que los alumnos se desarrollaron en las actividades; y por el grado de complejidad para la comprensión de los temas, es decir, que se considera importante que los alumnos hayan realizado actividades de arreglo para poder entender mejor las actividades de improvisación, que se verán reflejadas en la búsqueda de ideas para la composición de nuevos temas y que finalmente, podrán presentarse al público.

2.4.1 Estrategias de arreglo musical

El arreglo musical y la creación de versiones de una canción es uno de los aspectos de la música actual que están presentes también en los medios de comunicación, los mismos artistas promueven e incluso incentivan a sus seguidores a realizar *covers*, es un fenómeno común. El arreglo musical también impacta en las generaciones, pues muchos de los artistas actuales interpretan música que fue conocida en épocas pasadas. Se cree que es por estas razones que los productos son familiares para los alumnos y por esto se interesan en sus procesos. Tomando en cuenta lo anterior, se ha puesto en acción estrategias dirigidas a conocer los procesos del arreglo como primer tema para desinhibir la creatividad en el alumno.

2.4.1.1 Cambio de Género Musical

En la música popular actual, el arreglo musical está considerado como un proceso de producción. Su condicionamiento lleva a considerar el gusto personal o grupal como importantes para la implementación de elementos musicales, por lo tanto en este tipo de ejercicios el alumno se ve

en la necesidad de involucrar no sólo sus conocimientos musicales, sino sus habilidades de comunicación y, por supuesto la creatividad. Bajo un discurso apegado a las nuevas pedagogías, sin contrariar totalmente a metodologías como la de Zoltan Kodály, Carl Orff o el mexicano César Tort, que refuerzan la idea de enseñar desde la música, los elementos musicales e instrumentos folklóricos o tradicionales; se retoma de autores como Schafer (1984) la sugerencia a atender otras músicas, diciendo que es necesario “estudiar la música de otras culturas, para ubicar la nuestra en una perspectiva adecuada” (pág. 14) Además, como complementan Meclazcke (2019) y Madoery (2000), trabajar con diferentes géneros musicales implica conocer las particularidades sonoras para comprometer su diferenciación y reconocimiento frente a otros.

Meclazcke (2019) recalca que la audición en la producción musical grupal tiene que ser crítica y reflexiva, proceso indispensable para la ejecución musical con otro y que contribuye al análisis de obras existentes o hechos sonoros que se llevan a cabo en clase.

El ejercicio que se propone es realizar una nueva versión de una canción original, en la que el maestro dirija la actividad, y que resulte tanto divertida y útil, como didáctica.

Ficha Técnica

Nombre: Versionando

Material: Instrumento musical, reproductor de audio, conexión a internet (opcional), cuaderno, lápiz, grabador de audio.

Duración: Entre dos y tres sesiones de dos horas.

Actividades desglosadas:

1. Formación de equipos. Entre dos y tres personas, no importa la instrumentación.

2. Asignación de canciones. Realizar un sorteo o dinámica para que los alumnos propongan géneros musicales y canciones. Cada equipo seleccionará una canción y un género musical que sea distinto al de la canción que ya seleccionaron. El profesor podrá opinar si los géneros musicales están poco distantes o son muy parecidos, por lo que realizará de nuevo el sorteo o asignación de géneros musicales.
3. Análisis musical. El siguiente paso consiste en escuchar varias obras musicales del género que se va a interpretar, y hacer una lista de lo que los alumnos creen que lo caracteriza, funcionan preguntas como “¿Qué hace a la bachata, bachata?”, “¿Cuál es la diferencia entre rock y metal?”, etc. Extraen de la canción original los elementos que consideren indispensables para el reconocimiento de la obra, puede ser la armonía, la letra, las melodías, riffs, etc.
4. Arreglo. Realizan pruebas de cómo sonaría la canción en el género que se les asignó. Deciden las mejores opciones. Resuelven sus dudas. Graban cada idea que les agrade en una nota de voz de algún dispositivo.
5. Presentación. Como actividad final se realiza una audición con todos los arreglos que se realizaron en el grupo.

Rol del docente: El docente debe ser consciente de la diversidad musical y no mostrar ninguna preferencia o rechazo hacia los géneros musicales. Fungirá como coordinador de las actividades, y propondrá soluciones prácticas para la toma de decisiones de los alumnos en el aspecto musical, como la estructura de la canción, tonalidades, aspectos técnicos de instrumento, etc. Aprovechará cualquier oportunidad para explicar algún concepto, reseña histórica, técnica o elemento musical brevemente para ampliar la visión de sus alumnos. Evitará criticar las propuestas de los alumnos y trabajará siempre con las ideas de ellos.

Productos: El resultado será la versión de una canción, será ejecutada por los alumnos y puede integrarse a su repertorio. De manera opcional se puede grabar en algún soporte de audio o video.

Evaluación: En la audición el docente dará las observaciones pertinentes, los alumnos también pueden comentar si lo prefieren. Se puede responder a las siguientes preguntas: ¿Se logró el objetivo? ¿Todo el equipo colaboró en el arreglo musical? ¿Se realizaron las correcciones que hacía el docente? ¿La canción original se puede identificar fácilmente? ¿Se puede identificar fácilmente el género musical al que cambiaron la canción?

2.4.1.2 Poema musicalizado

El arreglo también puede provenir de textos sin música antes escrita, en este caso el proceso para musicalizar un poema es similar a la generación de una composición original, sin embargo en este punto se resuelve la falta de iniciativa de los alumnos por escribir canciones, e incluso la timidez por expresar sus sentimientos ante el resto de sus compañeros. Se puede utilizar este ejercicio cuantas veces sea necesario como antecedente a la realización de composiciones completas.

En la pedagogía de Gustavo Samela se le da sustancial importancia al texto, pues su manipulación reflejará en los alumnos sus capacidades de creatividad y resolución de problemas. Es considerado un “disparador de la práctica musical” (Polemman, 2014, pág. 2), pues detona la necesidad de buscarle sonidos al texto, dinámica a las palabras y ritmos a partir de ellas.

La presente actividad tiene como principal objetivo que el alumno comprenda y aplique algunas reglas de composición, como las partes de una canción, su estructura, las características de un estribillo, el solo, etcétera.

Ficha Técnica

Nombre: Musicalizando Poemas

Material: Instrumento musical, cuaderno, lápiz, grabador de audio.

Duración: Entre dos sesiones de dos horas.

Actividades desglosadas:

1. Formación de equipos. Entre dos y tres personas. Importante considerar por lo menos un alumno de cada equipo pueda ejecutar armonía en su instrumento musical.
2. Asignación de poemas. Realizar un sorteo o dinámica para que los alumnos seleccionen un poema de una lista preparada por el docente, la cual debe incluir poemas de entre tres a cinco estrofas, y tener cuidado de que el vocabulario sea más o menos entendible para la edad de los alumnos.
3. Análisis lírico. El siguiente paso consiste en solicitar a los alumnos leer varias veces el poema, en equipo comentar su significado. Decidir qué versos o estrofas del poema creen que son las más importantes para asignarlas como el estribillo de la canción. Si así fuese, también pueden asignar otra parte de la canción a alguna otra estrofa del poema.
4. Armonía. Según los antecedentes de cada grupo, o equipo, se sugiere que, mediante prueba y error se busque una progresión armónica que les guste, no tiene que ser compleja, y se puede ir acoplando al género de su preferencia. El docente puede dar una introducción a los grados armónicos de tonalidades mayores y menores como apoyo para este paso en particular.

5. Melodía. Para este paso se le solicita a los alumnos que traten de cantar los versos sobre la armonía que hayan seleccionado, mencionándoles que ésta puede cambiar o ajustarse. El docente puede hacer sugerencias dentro de la teoría, como intervalos o escalas, o dentro de lo abstracto, como “imaginar cómo lo cantaría una sirena” o “cómo sonaría si fuera una canción de Michael Jackson”, por dar ejemplos. Por equipos seleccionarán propuestas para que el docente las revise, el docente podrá corregir si encuentra alguna desafinación o falta de cuadratura, sin cambiar la idea de los alumnos. Se resuelven sus dudas. Graban cada idea que les agrada en una nota de voz de algún dispositivo.
6. Término de proyecto. Definen la estructura de la canción, los elementos que se van a repetir, la armonía y las melodías. Arreglos adicionales como temas, riffs, solos, deben provenir únicamente de los alumnos.
7. Presentación. Como actividad final se realiza una audición con todos los arreglos que se realizaron en el grupo.

Rol del docente: El docente debe tener pleno cuidado al tratar con las ideas de los alumnos, debe tener conocimiento de algunas reglas de composición, y sin embargo, no tratará de imponerlas en los arreglos de los alumnos. Fungirá como director de la actividad, hará sugerencias y propondrá soluciones prácticas para la toma de decisiones de los alumnos en el aspecto musical. Aprovechará cualquier oportunidad para explicar algún concepto, reseña histórica, técnica o elemento musical brevemente para ampliar la visión de sus alumnos. Evitará criticar las propuestas de los alumnos o mostrar más interés en algún proyecto sobre otro o al contrario. Fomentará el respeto entre los equipos, los alumnos y los proyectos, en sí. Valora la originalidad y reconoce el esfuerzo de sus alumnos.

Productos: El resultado será una canción cuya letra está basada en un poema existente, será ejecutada por los alumnos y puede integrarse a su repertorio. De manera opcional se puede grabar en algún soporte de audio o video.

Evaluación: En la audición el docente dará las observaciones pertinentes, los alumnos también pueden comentar si así lo prefieren. Se puede responder a las siguientes preguntas: ¿Se logró el objetivo? ¿Todo el equipo colaboró en el arreglo musical? ¿Se realizaron las correcciones que hacía el docente? ¿Se pueden identificar fácilmente las partes de la canción? ¿La armonía y melodías tienen coherencia? ¿Se mantuvo el discurso estético del poema?

Esta actividad puede presidir a la composición original y se puede realizar cuantas veces los alumnos o el docente lo sientan necesarios o útiles, pues tienen como principio la generación de ideas originales y la comunicación y expresión de las mismas para ser ejecutadas. Se puede aprovechar la actividad para tocar temas relacionados a la armonía y los grados armónicos, intervalos melódicos, la estructura de canciones, entre otros aspectos.

2.4.1.3 Mash-up musical

El mash-up es un término originalmente usado en el diseño web, para referirse al uso de componentes de dos o más fuentes externas para crear un servicio. Este concepto significa la integración de elementos ajenos entre ellos (Sonvilla-Weiss, 2010). En música se refiere a la reutilización de elementos y materiales de una música para la composición o diseño de otra (Sonvilla-Weiss, 2010).

Como estrategia para trabajar arreglo musical se utiliza retomando lo escrito tanto por Madoery (2000), como por Meclazcke (2019), que nombran como tema a esos elementos

mínimos que debe conservar un arreglo para que la pieza musical original sea fácilmente identificable.

La presente actividad tiene por objetivo el análisis musical profundo, la reflexión de los elementos de la música y la aplicación de soluciones creativas a la problemática en cuestión.

Ficha Técnica

Nombre: *Mash-up* musical

Material: Instrumento musical, reproductor de audio, grabadora de audio.

Duración: Dos sesiones de una hora y 30 minutos, aproximadamente.

Actividades desglosadas:

1. Formación de equipos. Buscar formar ensambles con instrumentos armónicos, melódicos, cantante y percusión, de acuerdo a las posibilidades del grupo.
2. Selección de canciones. Realizar un sorteo o dinámica para que los equipos seleccionen una canción. La segunda canción para mezclar será a decisión del equipo o sugerencia del docente.
3. Análisis musical. Cada equipo escuchará detenidamente las canciones. Elegirán los elementos que consideren importantes, para lo cual se sugieren las preguntas “¿qué es lo más característico de cada canción?”, “¿qué le quitarías?” “¿qué tienen en común las dos canciones?”, “¿cuáles son las principales diferencias?”. Se extraen de la canción los elementos que eligieron. Pueden acudir al docente para este paso.

4. *Mash-up*. Realizan el montaje de las dos canciones. Pueden acudir al docente para resolver problemas de tonalidad, armonía, y en general problemas de arreglo.
5. Como variación se sugiere que varios equipos trabajen la misma canción, a fin de mirar las diferentes formas de analizar y escuchar un mismo tema.

Rol del docente: El docente brindará apoyo en todo momento para proponer soluciones prácticas para la toma de decisiones de los alumnos en el aspecto musical, como la estructura de la canción, tonalidades, aspectos técnicos de instrumento, etc. Aprovechará cualquier oportunidad para explicar algún concepto, reseña histórica, técnica o elemento musical brevemente para ampliar la visión de sus alumnos. Evitará criticar las propuestas de los alumnos y trabajará siempre con las ideas de ellos. Fomentará el respeto entre los alumnos y alentará a participar a los alumnos más reservados por medio de las preguntas adecuadas.

Productos: Arreglos originales que pueden incluirse al repertorio.

Evaluación: Se calificará la originalidad y funcionalidad de la pieza resultante. Se puede responder a las siguientes preguntas: ¿Todo el equipo colaboró en el proyecto? ¿Se realizaron las correcciones que hacía el docente? ¿Se pueden identificar fácilmente las canciones? ¿Se logró empatar los elementos principales de las canciones? ¿Se siente que sobra o falta algo?

2.4.2 Estrategias de Improvisación

La improvisación puede ser considerada una capacidad artística. Su desarrollo involucra el sentido de libertad y la creatividad. Las presentes estrategias están encaminadas a desinhibir la creatividad dentro de las clases grupales, a liberar a los alumnos de las reglas musicales y a fomentar un ambiente de confianza para la comunicación de propuestas e ideas. Es importante

recalcar que no se considera a la improvisación consignada como un acto complementario a la educación musical, sino que abre sus posibilidades a la enseñanza musical por medio de la improvisación.

2.4.2.1 Improvisación libre con papel

El pedagogo Murray Schafer (1984) asegura que la musicalidad no se desarrolla únicamente desde un instrumento musical, que hay que aprovechar los recursos del entorno para hacer sonidos con ellos y estimular el potencial creativo y con ello, la resolución de problemas.

No sólo bajo este principio, sino también con la intención de entablar una relación equilibrada dentro del grupo, sin que ningún alumno se sienta en desventaja o ventaja frente a los demás, el instrumento musical para esta actividad, será el mismo para todos y uno donde no permita que haya virtuosos o principiantes.

Los objetivos de la presente actividad es detonar ideas sonoras en los alumnos, introducirlos a la improvisación libre y música contemporánea, así como interiorizar indicaciones de dinámicas y efectos.

Ficha Técnica

Nombre: Improvisación con hoja de papel.

Material: Una hoja de papel del mismo tamaño para cada estudiante

Duración: 30 minutos aproximadamente.

Actividades desglosadas:

1. Introducción. El docente dará una exposición sobre lo que es la música improvisada, puede apoyarse de material audiovisual, para mostrar trabajos de artistas de *free jazz*, *noise*, música contemporánea, etc. Explicará las reglas del juego: no es necesario que haya ritmo, melodías o armonías; sí se pueden utilizar frases, silencios, ruidos y utilizar su instrumento musical de las formas que su cuerpo y el espacio les permitan. Opcionalmente puede comenzar la clase con un ejercicio de pensamiento lateral como un rompecabezas o la solución en grupo de un acertijo.
2. Sesión de improvisación. Después de repartir una hoja de papel para cada alumno, y por indicaciones del docente, se dará comienzo a la sesión de improvisación con todo el grupo haciendo sonar su instrumento. El docente indicará el término de la sesión. Repetirá las veces que el docente crean necesarios para lograr el objetivo o cuantas veces el grupo tenga interés de seguir explorando. Se debe hacer pleno interés por que los alumnos no actúen por sí solos, es decir, que escuchen al otro, que se colabore en equipo para formar una atmósfera
3. Variaciones. El docente o los alumnos podrán proponer variaciones a la actividad, estas pueden ser el número de participaciones por alumno en la sesión, o que se realicen sólo sonidos al romper de algún modo la hoja de papel, un diálogo entre dos alumnos, imitar sonidos de la naturaleza, etcétera.

Rol del docente: El docente debe ser abierto, y escuchará con atención las ideas de los alumnos, motivará e incentivará a los más tímidos y controlará a los más desinhibidos, su función es la de moderador. Aprovecha cualquier oportunidad para, brevemente, dar una reseña histórica o explicar conceptos como frase musical, silencios y características de la improvisación para ampliar la visión de sus alumnos. Si es necesario dará ejemplos con su propio material, y

hará sentir en todo momento seguridad a sus alumnos. Valora la originalidad y reconoce el esfuerzo de sus alumnos.

Productos: Se obtiene una sesión ambientación, hecha con hojas de papel. Puede ser grabada en algún soporte de audio o video para su análisis, pues su ejecución no puede ser reproducida.

Evaluación: La evaluación se llevará a cabo inmediatamente después de haber concluido cualquier sesión de improvisación, el docente dará una serie de comentarios sobre las sesiones o ideas de sus alumnos, éstos deberán incluir calificativos como: interesante, particular, nuevo, peculiar, raro, hermoso, bonito, bello, feo, desagradable, disonante, con tensión, minimalista, etcétera. Y como evaluación de toda la actividad se sugiere hacerse las siguientes preguntas: ¿hubo disposición hacia la música improvisada?, ¿los alumnos escucharon las ideas de sus compañeros?, ¿el alumno puede describir si lo que se creó es agradable o desagradable?

2.4.2.2 *Improvisación libre y dirigida*

De acuerdo a la pedagogía de Violeta Hemsy de Gainza (1986), la improvisación es lo más parecido a un juego, pero, recuerda, que todos los juegos tienen reglas. A estas reglas para jugar a la improvisación Hemsy de Gainza le llama la consigna. Ésta puede ser tan abstracta como el profesor decida, pero tiene que tener coherencia con la disposición de los alumnos, a criterio del docente.

La presente actividad contiene variaciones del ejercicio descrito anteriormente, en la que la consigna no está en el material que se utiliza, como en la propuesta anterior, sino en las reglas del juego; y puede realizarse antes o después de que los alumnos han realizado el ejercicio de improvisación con una hoja de papel o algún otro tipo de improvisación.

Ficha Técnica

Nombre: Improvisación libre y dirigida.

Material: Instrumentos musicales, tarjetas o letreros con indicaciones.

Duración: 45 minutos aproximadamente.

Actividades desglosadas:

1. Introducción. El docente dará una exposición sobre lo que es la música improvisada, puede apoyarse de material audiovisual, para mostrar trabajos de artistas de *free jazz*, *noise*, música contemporánea, música concreta, etc. Explicará las reglas del juego: no es necesario ejecutar su instrumento tal como lo saben usar, y los sonidos que se emitirán no tienen que tener armonía, melodía o ritmo, y lo más importante, interpretará las indicaciones de manera personal y los expresará sin excepción. Opcionalmente se puede comenzar la clase con un ejercicio de pensamiento lateral como un rompecabezas o la solución en grupo de un acertijo.
2. Sesión de improvisación dirigida por indicaciones. La primera dirección se realizará mediante tarjetas o letreros que el docente preparará con expresiones tanto musicales como de la naturaleza, el cuerpo, etcétera, por ejemplo: *glissando*, *forte*, insectos, viento, estornudo, percusión. Para iniciar la sesión de improvisación el docente mostrará uno por uno, los letreros y dejará que el alumnado interprete la indicación en su instrumento, cuerpo o incluso los objetos de su entorno. El docente indicará el término de la sesión. Se debe hacer pleno interés por que los alumnos no actúen por sí solos, es decir, que escuchen al otro, que se colabore en equipo para formar una atmósfera.

3. Variaciones. El docente invitará a algunos alumnos a ser los siguientes en dar las indicaciones, en esta ocasión podrá dirigir el ensamble haciendo combinaciones entre los letreros, añadiendo algunas indicaciones que se le ocurran, variando la duración de las indicaciones, subiendo o bajando los letreros para lograr efectos de altura, rapidez o dinámica, etcétera.

Otra variación puede suceder al dejar dirigir a los alumnos la improvisación, pero sin tener las indicaciones escritas, para que con los movimientos corporales, incluso expresiones faciales, puedan lograr llevar a diferentes ambientes que el “director” vaya decidiendo.

Los alumnos pueden sugerir variaciones adicionales.

Rol del docente: El docente debe ser abierto, y escuchará con atención las ideas de los alumnos, motivará e incentivará a los más tímidos y controlará a los más desinhibidos, su función es la de moderador. Aprovecha cualquier oportunidad para, brevemente, dar una reseña histórica o explicar conceptos como frase musical, silencios y características de la improvisación para ampliar la visión de sus alumnos. Si es necesario dará ejemplos con su instrumento, y hará sentir en todo momento seguridad a sus alumnos. Valora la originalidad y reconoce el esfuerzo de sus alumnos.

Productos: Se obtiene una sesión de ambientación. Puede ser grabada en algún soporte de audio o video para su análisis, pues su ejecución no puede ser reproducida, pues siempre sonará diferente.

Evaluación: La evaluación se llevará a cabo inmediatamente después de haber concluido cualquier sesión de improvisación, el docente dará una serie de comentarios sobre las sesiones o ideas de sus alumnos, éstos deberán incluir calificativos como: interesante, particular, nuevo,

peculiar, raro, hermoso, bonito, bello, feo, desagradable, disonante, con tensión, minimalista, etcétera. Y como evaluación de toda la actividad se sugiere hacerse las siguientes preguntas: ¿hubo disposición hacia la música improvisada?, ¿los alumnos escucharon las ideas de sus compañeros?, ¿el alumno puede describir si lo que se creó es agradable o desagradable?

2.4.2.3 Musicalización de escenas

De acuerdo a la clasificación de Pascual Mejía (2002), la improvisación auditiva, se refiere a la expresión de sensaciones, escenas, mediante motivos abstractos de la música, es decir, mediante sonidos, melodías, etcétera.

Las consignas utilizadas en esta estrategia, de acuerdo a la clasificación de Arguedas Quesada (2003), son de tipo extramusicales, es decir, que sus orígenes no están relacionados directamente con la música.

El objetivo de esta actividad es fomentar en los alumnos la exploración sonora de sus instrumentos, la búsqueda de sensaciones con ellos, así como el desarrollo de la velocidad de respuesta a estímulos visuales con ideas musicales.

Ficha Técnica

Nombre: A como veo, toco.

Material: Cañón o televisión, equipo de amplificación de audio, instrumentos musicales, grabador de audio, videos previamente seleccionados por el profesor.

Duración: 1 hora y 30 minutos aproximadamente

Actividades desglosadas:

1. Explicación general: el docente expondrá la dinámica de la clase, improvisar a partir de lo que se ve en el video y dará un ejemplo, en el que ejecutará su instrumento musical para denotar diferentes sensaciones en la misma escena. Indicará a sus alumnos las consignas: tratar de tener las mismas reacciones que los personajes del video; no abusar del mismo recurso, reservar el silencio para la situación que lo amerite y no estar pendiente de lo musical, en cambio estarlo con la escena.
2. Musicalización de escenas. De manera individual y por turnos, los alumnos pasarán frente a la clase y desde su instrumento musical, voz o material a su alcance musicalizarán la escena que les haya tocado. Se grabará el audio de la improvisación.
3. Concierto de improvisaciones. Se reproducen los audios de las sesiones de la clase sin los videos para su análisis.
4. Variaciones. Se pueden realizar improvisaciones sobre escenas de películas, animaciones, videos musicales; incluso se puede realizar el trabajo con actores o estudiantes de teatro que improvisen también.

Rol del docente: Fungirá como moderador de la actividad poniendo orden a la dinámica. Grabará las pistas y las reproducirá. Apoyará a los alumnos cuando se estanquen en alguna idea. Aprovecha el análisis musical para rescatar conceptos, reseñas históricas o características de la teoría musical popular, clásica o contemporánea.

Productos: Grabación de improvisaciones de los alumnos.

Evaluación: El trabajo de los alumnos será evaluado de acuerdo a su originalidad y la autenticidad de su improvisación. Se usarán adjetivos calificativos cualitativos como: interesante,

triste, estresante, luminoso o creativo; en el análisis se puede hacer notar alguna estructura o característica musical: cualidad menor, estructura ABA, ritmo, acentos, dinámica.

2.4.3 Composición Musical

La composición es una actividad que puede realizarse después de haber practicado la improvisación y el arreglo o no, dependiendo de la disposición de los alumnos por crear una canción u obra nueva. Se presentan a continuación distintas estrategias para mostrar a los alumnos el camino hacia la composición musical.

2.4.3.1 Composición lírica

De Samela se rescata la planeación de clase en la que se reproducían piezas musicales para su análisis en clase, seleccionadas en “valor tanto de sus aspectos compositivos como de arreglo e interpretación” (Polemman, 2014, pág. 4), para generar la observación novedosa, incluso para el docente, que fácilmente puede ser considerada una nueva posibilidad o conocimiento.

En esta actividad el objetivo es que los estudiantes realicen la composición lírica de una canción, tomando como referencia una existente, para resolver la parte musical, y que se puedan concentrar en la letra.

Ficha Técnica

Nombre: Canción encimada.

Material: Instrumento musical, lápiz y papel.

Duración: Una sesión de una hora y 30 minutos.

Actividades desglosadas:

1. Formación de equipos. Entre dos y tres personas. Considerar por lo menos un alumno de cada equipo pueda ejecutar armonía en su instrumento musical.
2. Asignación de canciones. Realizar un sorteo o dinámica para que los alumnos seleccionen una canción.
3. Armonía. Con ayuda del docente, se extrae la armonía de la canción. Si se requiere, se toma nota de los acordes.
4. Lírica y melodía. Se selecciona un tema. Se escribe una nueva letra. Se puede modificar en el grado que los alumnos prefieran, las melodías. Para esto el docente puede hacer sugerencias dentro de la teoría, como intervalos o escalas, o dentro de lo abstractos, como “imaginar cómo cantarían esta frase para sonar enojados”, o “cómo sonaría esa frase si la cantara Katy Perry”, por mencionar ejemplos. El docente revisa trabajos y hace correcciones de afinación o cuadratura sin modificar la idea original de los alumnos. Se resuelven dudas. Pueden grabar las ideas en algún dispositivo.
5. Montaje de la canción. Se practica la nueva letra sobre la armonía de la canción original. Se hacen las correcciones pertinentes. Los arreglos adicionales como temas, riffs y arpegios deben provenir de los alumnos.
6. Presentación. Como actividad final se realiza una audición con todos los proyectos que se realizaron en el grupo.

Rol del docente: El docente fungirá como director y moderador de las actividades. Será abierto a las ideas de los alumnos y propondrá soluciones prácticas para la toma de decisiones en el aspecto musical. Aprovechará cada oportunidad para explicar algún concepto, reseña histórica, técnica o elemento musical brevemente para ampliar la visión de sus alumnos. Corrige los

errores sin modificar las ideas. Evitará criticar el trabajo de sus alumnos y mostrar más interés en algún proyecto sobre otro o al contrario. Fomentará el respeto entre los equipos, los alumnos y los proyectos. Valora la originalidad y reconoce el esfuerzo de sus alumnos.

Productos: El resultado es una canción nueva basada en la armonía de otra existente, que contiene identidad propia. Como ejercicio de composición puede abarcarse sólo una parte de la canción. Para poder integrarla al repertorio se tendrá que trabajar con todas las partes de la canción original. De manera opcional se puede grabar en algún soporte de audio o video.

Evaluación: Durante la audición el docente dará las observaciones pertinentes, los alumnos pueden comentar si así lo prefieren. Se puede responder a las siguientes preguntas: ¿Se logró el objetivo?, ¿todo el equipo colaboró en el proyecto?, ¿se realizaron las correcciones que hacía el docente?, ¿la armonía y la melodía tienen coherencia?, ¿suena a una canción diferente?

2.4.3.2 Canción Rándom

Rodríguez-Lorenzo (2015) sostiene en sus investigaciones que la composición en el aula permite que los alumnos expresen sus ideas, sentimientos y sensaciones de una forma más natural, además de aplicar y aprender nuevos conocimientos musicales de manera práctica, ello supone probar, experimentar, elegir qué utilizar, confundirse y volver a intentar, sin tener miedo a fallar.

De acuerdo a Alchourrón (1991), para comenzar una canción no existen reglas precisas; por lo tanto se puede comenzar con la letra, con la música o con las dos cosas al mismo tiempo.

La presente estrategia tiene por objetivo abarcar la proyección de los alumnos, sus habilidades musicales y la creatividad. Es importante también, desarrollar una visión de lo que su música puede ser y hacer.

Autores como Frega & Vaughan (2001), recalcan que el papel del docente en el desarrollo de la creatividad musical mediante algunas técnicas específicas como: hacer preguntas abiertas, para despertar el desencadenamiento de ideas, y evitar estereotipos verbales o musicales.

Ficha Técnica

Nombre: Composición *random*

Material: Instrumento musical, grabador de audio, lápiz y papel, cronómetro.

Duración: Dos sesiones de una hora 30 minutos.

Actividades desglosadas:

1. Formación de equipos: entre tres y cuatro integrantes, por lo menos uno de ellos debe tocar algún instrumento armónico como piano, guitarra o ukulele.
2. Composición lírica: se puede comenzar con la composición de la letra de la canción. Se selecciona una temática por equipos. Por turnos escribirán en la misma hoja de papel una frase para comenzar la composición, el equivalente a un verso. Se les tomará el tiempo y se les dará entre 20 y 30 segundos para escribirla. Se continuará hasta tener un mínimo de 12 versos.
3. Composición armónica-melódica: Un alumno propondrá un acorde para comenzar con la composición y cantará o tarareará el primer verso. El siguiente en el equipo propondrá un acorde distinto e intentará continuar con la melodía primera. Todo el trabajo puede ser grabado para que no se olviden

de las melodías. Los acordes pueden ser anotados también. Los acordes se pueden repetir si así lo desea algún alumno.

4. Término de proyecto: Continuar hasta terminar los versos. Definen estructura de canción, y hacen los arreglos adicionales temas, riffs, solos, arpeggios, pausas.
5. Presentación: Como actividad final se realiza una audición con todos los arreglos que se realizaron en el grupo.

Rol del docente: El docente fungirá como director de la actividad. Deberá tener pleno cuidado al tratar con las ideas de los alumnos y no impondrá reglas musicales ni de composición. Hará sugerencias y propondrá soluciones prácticas para la toma de decisiones de los alumnos en el aspecto musical. Evitará criticar el trabajo de sus alumnos y mostrar más interés en algún proyecto sobre otro o al contrario. Fomentará el respeto entre los equipos, los alumnos y los proyectos. Valora la originalidad y reconoce el esfuerzo de sus alumnos.

Productos: El resultado será una composición original en equipo. Las piezas pueden o no contener atributos de una canción convencional o popular, es decir, no es necesario que exista una coherencia lírica, armónica, e incluso rítmica. De manera opcional se puede grabar en algún soporte de audio o video.

Evaluación: Durante la audición el docente dará las observaciones pertinentes a la composición y a la interpretación. Los alumnos también pueden comentar si lo prefieren. Se puede responder a las siguientes preguntas: ¿Todo el equipo colaboró en el arreglo musical?, ¿hubo disposición hacia la estética que se estaba formando?, ¿el alumno puede describir si lo que crearon es agradable o desagradable?, ¿tienen intención de mejorar o completar su composición?

2.4.3.3 Calaverita musical

Para trabajar la composición musical se sugiere comenzar con escritos cortos y con estructuras conocidas para los alumnos. Autores como Alchourrón (1991) recalcan que para comenzar una canción no existen reglas precisas y que para componer la letra de una canción, menciona que es “inadecuado dar reglas sobre belleza, sutileza, buen uso del lenguaje, originalidad, etc.” (pág. 43), pues éstas pueden tender a inhibir la creatividad y libertad. Sin embargo se permite dar las siguientes consideraciones: el tema o argumento, el mensaje que se quiera transmitir, el carácter (alegre, triste), modalidad (infantil, romántico, raro), forma, género, ritmo, sintaxis, prosodia, rima, claridad y longitud.

Una de las características de la obra artística está en la completitud. Cuando se realizan las primeras composiciones en el aula, es común que no estén del todo despiertos para identificar el término de su obra, por lo que las indicaciones y límites del docente son importantísimas.

La presente actividad tiene por objetivo acercar al alumno a la lírica musical mediante la estructura e intención de la calaverita literaria, verso tradicional mexicano. La parte musical puede resolverse como un arreglo de musicalización o como una composición nueva completa.

Ficha Técnica

Nombre: Calaverita musical

Material: Instrumentos musicales, lápiz y papel, grabador de audio.

Duración: Dos sesiones de una hora y media, aproximadamente.

Actividades desglosadas:

1. Formación de equipos. Entre dos y tres personas. Importante considerar por lo menos un alumno de cada equipo pueda ejecutar armonía en su instrumento musical.
2. Asignación de personajes. Realizar un sorteo o dinámica para que los alumnos seleccionen un personaje, puede ser real o de la ficción.
3. Redacción de calaverita literaria. Se sugerirá que se comience con la redacción del texto, el cual puede incluir los elementos propios del verso, el humor y la ironía, la presencia de la muerte y su metáfora, pero bajo las características que consideren relevantes del personaje que les tocó, por lo que tendrán que relacionarse con él.
4. Musicalización de texto. Después de concluir la calaverita, o incluso si llegara a surgir en los alumnos ideas para ir musicalizando su texto, el docente apoya en la materialización de ellas. Se puede sugerir una estructura de blues, sin embargo se procederá de acuerdo a las posibilidades e iniciativas de los alumnos.
5. Armonía y melodía. Los alumnos proponen armonías y/o melodías y con ayuda del docente concretan la ahora canción.
6. Término del proyecto. Definen la estructura de la canción, los elementos que se van a repetir, la armonía y las melodías. Arreglos adicionales como temas, riffs, solos, deben provenir únicamente de los alumnos.
7. Presentación. Como actividad final se presentará una audición con todos los proyectos de la clase.

Rol del docente: Fungirá como coordinador de las actividades, y propondrá soluciones prácticas para la toma de decisiones de los alumnos en el aspecto musical, como la estructura de

la canción, tonalidades, aspectos técnicos de instrumento, etc. Aprovechará cualquier oportunidad para explicar algún concepto, reseña histórica, técnica o elemento musical brevemente para ampliar la visión de sus alumnos. Evitará criticar las propuestas de los alumnos y trabajará siempre con las ideas de ellos.

Productos: Los resultados serán canciones originales basadas en una expresión artística tradicional, será ejecutada por los alumnos y puede integrarse a su repertorio. De manera opcional se puede grabar en algún soporte de audio o video.

Evaluación: Se calificará la originalidad y autenticidad de la pieza resultante; tanto la parte lírica como de la música. Se puede responder a las siguientes preguntas: ¿Se logró el objetivo?, ¿todo el equipo colaboró en la redacción?, ¿todo el equipo colaboró en la composición?, ¿se realizaron las correcciones que hacía el docente?, ¿se pueden identificar fácilmente las partes de la canción?, ¿la armonía y melodías tienen coherencia?

2.4.3.4 Composición libre

La composición libre se puede realizar en cualquier momento del curso, sin embargo será a responsabilidad del docente determinar si sus alumnos están listos tanto emocional como musicalmente.

Se entiende que para comenzar a crear, los primeros pasos están relacionados con la improvisación, pues a menudo de ella emergen las ideas para realizar una nueva obra, por eso se recuerda a Arguedas Quesada (2003), cuando menciona que la improvisación desencadena un “proceso de libre expresión de sentimientos placenteros o reprimidos, no expresados anteriormente y que afectan de alguna manera el desarrollo armonioso” (pág. 5).

Para Rodríguez-Lorenzo (2015), la creación musical influye en el conocimiento progresivo de las normas y materiales propios de la cultura en la que se desarrollan los alumnos, por lo que es necesario estimularlos para que sus creaciones sean fruto de asociación, combinación y/o transformación intencionada de los materiales, normas y conceptos concretos.

El objetivo de la estrategia Composición libre es consolidar la función de la creación musical en una obra, fomentar el trabajo en equipo, la resolución de problemas y desbloquear la creatividad de ideas musicales, temáticas y mensajes.

Ficha Técnica

Nombre: Composición libre

Material: Instrumento musical, grabador de audio, lápiz y papel.

Duración: Tres a cuatro sesiones de una hora y 30 minutos.

Actividades desglosadas:

1. Formación de equipos. Entre cuatro o cinco integrantes.
2. Selección de tema. Mediante una mesa redonda se discuten los temas del interés del equipo para realizar la canción. Es muy importante que todos los miembros del equipo estén de acuerdo con éste. El docente puede hacer preguntas que hagan considerar las situaciones que tienen en común, o que, aunque no sea común con ellos pero que puedan empatizar y reflexionar sobre dicho tema o situación. Algunas pueden parecerse a: ¿Qué creen que es necesario decirse?, ¿qué puede ser algo que sintieron todos hoy?, ¿de qué hablan las canciones que les gustan?

3. Composición lírica. Por medio de una lluvia de ideas sobre el tema que seleccionaron se escriben ideas para construir la letra, pueden ser frases aisladas, palabras o versos completos o ideas de lo que quieren expresar. Este procedimiento se puede repetir en cada sesión. Con estas ideas se puede comenzar a escribir la letra, o seleccionar lo que se quiere decir en el coro, delimitar una estructura, construir una historia, o simplemente, reservarlas para que alguna de estas ideas favorezca una frase o idea musical.
4. Tema musical. En este punto se requiere que los alumnos improvisen en su instrumento algún *riff*, secuencia de acordes, melodía, frase musical, *groove*, línea de bajo. El docente puede estimular la creatividad de sus alumnos mediante preguntas como: ¿cómo se puede decir esta frase con la guitarra?, ¿qué acordes pueden reflejar la misma felicidad o incertidumbre que buscamos?, ¿cómo se imaginan que puede sonar el coro?, ¿a qué género musical o fusión quieren sonar? Este procedimiento se puede repetir a lo largo de la actividad. El docente también limitará de manera crítica las ideas que estén muy remotas de lo que el grupo va decidiendo.
5. Estructura. Cuando se tenga un número considerable de ideas que todos estén de acuerdo en utilizar, se puede comenzar a definir ciertas estructuras. El docente hará notar cuando una parte de la canción esté incompleta, o falte coherencia, sobre alguna regla musical como la tonalidad o las cualidades de los acordes, o el mismo discurso que hayan seleccionado. Este procedimiento se puede ir modificando al paso de la actividad.

6. Montaje. El montaje de la canción a sus instrumentos y en ensamble se puede hacer cada que se quiera probar una idea. Durante cada sesión se tiene que ejecutar por lo menos algunas propuestas, esto permitirá que se caiga en la monotonía. Dentro de este procedimiento se pueden implementar arreglos musicales, es decir, detalles sobre la ejecución e interpretación, a sugerencia de los alumnos o el docente.
7. Término del proyecto. Para completar la obra, el docente podrá apoyar a los alumnos a indicar las partes que están terminadas y las que aún se necesitan pulir o corregir. En este paso es de suma importancia que el alumno no “espere la inspiración”, sino que resuelva con pruebas y propuestas los problemas que se van suscitando.
8. Presentación. Como actividad final se presentará una audición con todos los proyectos de la clase.

Rol del docente: Debe generar un ambiente de confianza para que todos se sientan con la libertad para expresar ideas genuinas. Debe fomentar la producción creativa mediante las preguntas y comentarios correctos. Fungirá como coordinador y moderador de las actividades, y propondrá soluciones prácticas para la toma de decisiones de los alumnos en el aspecto musical, como la estructura de la canción, tonalidades, aspectos técnicos de instrumento, etc. Aprovechará cualquier oportunidad para explicar algún concepto, reseña histórica, técnica o elemento musical brevemente para ampliar la visión de sus alumnos. Evitará criticar las propuestas de los alumnos y trabajará siempre con las ideas de ellos.

Productos: Canciones originales con letra que pueden incluirse al repertorio.

Evaluación: Se calificará la originalidad y autenticidad de la pieza resultante; tanto la parte lírica como de la música. Se puede responder a las siguientes preguntas: ¿Todo el equipo colaboró en la redacción?, ¿todo el equipo colaboró en la composición?, ¿se realizaron las correcciones que hacía el docente?, ¿se pueden identificar fácilmente las partes de la canción?, ¿la armonía y melodías tienen coherencia?, ¿los alumnos están satisfechos con su trabajo?

2.4.4 Interpretación Musical

Las presentes estrategias son resultado de una exploración de ejercicios de interpretación musical, cuyo entendimiento es de por sí, abstracto y ambiguo. Se considera importante promover el desarrollo de la expresión y la comunicación tanto corporal como sonora, así como la aplicación de procesos creativos a la presentación en vivo, y a la formación de metáforas o proyección de sentimientos y sensaciones por medio de instrumentos musicales.

2.4.4.1 Interpretación musical

Para profesores de música como Gustavo Samela las prácticas potenciadoras de la creatividad, como la interpretación, promueven la interiorización y apropiación del conocimiento del lenguaje musical, y no de manera opuesta (Gorostidi & Samela, 2008).

Investigaciones como la de González Moreno (2013), revelan que una estrategia recurrente de la didáctica de la interpretación radica en la utilización de metáforas y formación de imágenes o escenas para que los alumnos abstraigan y lo apliquen en la interpretación de cierta pieza o pasaje dentro de ella.

El objetivo de la presente estrategia es desarrollar la percepción de la realidad y la transformación de sentimientos, sensaciones y situaciones a ideas musicales.

Ficha Técnica

Nombre: Musicalización de videos

Material: Instrumento musical, reproductor de video, grabador de audio, programa editor de video digital, programa editor de audio digital (opcional).

Duración: Una hora y 45 minutos, aproximadamente.

Actividades desglosadas:

9. Formación de equipos. Entre cuatro y cinco integrantes.
10. Asignación de videos. Mediante un sorteo o dinámica se asignan clips de aproximadamente 30 segundos previamente seleccionados por el docente sin aportarles a los alumnos ningún contexto sobre las escenas. Pueden ser fragmentos de películas, sketches, animaciones o videos musicales antiguos.
11. Análisis. Mediante la discusión por equipo, tratan de interpretar lo que pasa en la escena y deciden la intención que quieren lograr. Si es necesario, reproducen otros videos con audio para analizarlos.
12. Música. Mediante sus instrumentos tratan de buscar denotar la intención que eligieron en los momentos que creen que requiere la escena, para su mejor entendimiento. El docente puede resolver cuestiones técnicas, y apoyar en la materialización de las ideas, se pueden resolver cuestiones como “¿cómo hacer que este acorde suene más triste?”, “¿cómo tocarlo para que suene más enérgico o enojado?”, “¿qué sensación da una disonancia?” Graban las ideas que más les gustan.

13. Término del proyecto. Definen la secuencia de la música que acompañará a la escena. De acuerdo a las posibilidades pueden grabar el audio y agregarlo mediante un programa de edición al video.

14. Presentación. Como actividad final se presentan los videos, ya sea con la música grabada o mediante la interpretación en vivo de la música.

Rol del docente: El docente fungirá como director de la actividad, hará sugerencias y propondrá soluciones prácticas para la toma de decisiones de los alumnos en el aspecto musical. Aprovechará cada oportunidad para explicar algún concepto, reseña histórica, técnica o elemento musical brevemente para ampliar la visión de sus alumnos. Deberá tener pleno cuidado al tratar con las ideas de los alumnos. Evitará criticar las propuestas de los alumnos o mostrar más interés por algún proyecto. El docente debe contar con conocimiento sobre teoría, sin embargo no tratará de imponer reglas en la música de los alumnos. Promoverá la libre expresión y el respeto entre los alumnos. Valora la originalidad y reconoce el esfuerzo de los alumnos.

Productos: El producto es un material audiovisual que se puede compartir por redes sociales.

Evaluación: La evaluación se llevará a cabo, primeramente, en un nivel técnico, al determinar si la ejecución grabada o en vivo tienen la misma duración que el video, si se escucha un orden en el ensamble y la aparición de instrumentos. En un segundo lugar se evaluará la interpretación de la música, mediante la explicación del discurso que querían lograr del equipo. El docente y el resto del grupo podrán dar retroalimentación sobre la coherencia o incoherencia que hayan encontrado, mediante sugerencias o comentarios.

2.4.4.2 Interpretación escénica

El intérprete debe desarrollar una serie de habilidades y destrezas de “autorregulación emocional para lograr que su mensaje llegue correctamente al auditorio, ya esté integrado por sus compañeros de clase o en un futuro profesional próximo, por sus colegas de profesión” (Rodríguez-Lorenzo, 2015, pág. 748).

Según Gorostidi y Samela (2008), las prácticas creativas en el aula deben promover la confianza entre los miembros del grupo, esto provocará que su desempeño interpretativo sea más libre, pues mediante el “interés y entusiasmo en los alumnos que se manifiesta de modo continuo garantiza importantes logros en un proceso de aprendizaje signado por una alta carga de contenido emocional” (pág. 65).

La presente actividad es un juego de adivinanzas en el que el alumno como individuo puede mostrar sus habilidades interpretativas en el instrumento musical, así como las capacidades expresivas de su cuerpo. También abarca la apreciación y empatía de los miembros del equipo que tienen que adivinar.

Ficha Técnica

Nombre: Caras, gestos y música

Material: Instrumentos musicales, lápiz y papel o tarjetas.

Duración: 40 minutos aproximadamente.

Actividades desglosadas:

1. Preparación. Todos los alumnos escriben entre 3 a 5 canciones de cualquier género y época en un papelito. El docente escribirá unas 10 más para aumentar la parcialidad del juego. Se colectan en una urna o recipiente.
2. Formación de equipos. Todo el grupo se divide en dos equipos de igual número de integrantes.
3. Juego. Se ponen a disposición los instrumentos para todos los participantes. Por turnos, un miembro de cada equipo toma un papelito y trata de representar o ejecutar la canción que le tocó hacia su equipo, sin emitir palabras. Se permiten las imitaciones de artistas, la representación del título de la canción o del videoclip, si lo tuviera. Cuando el equipo adivina, antes que se acabe el tiempo, se les asigna un punto. En caso de no adivinar el equipo contrario puede robar el punto.
4. Término del juego. Gana el equipo que cuente con más puntos. Se les puede dar algún premio o puntos extra como estímulo.

Rol del docente: El docente fungirá como moderador de la actividad. Dictará las reglas, hará las sanciones y asignará puntuaciones. Fomentará en todo momento el respeto entre los alumnos. Valora la originalidad y reconoce el esfuerzo de sus alumnos. Aprovechará cualquier oportunidad para explicar o corregir algún concepto, reseña histórica, técnica o elemento musical brevemente.

Productos: No se generan productos tangibles.

Evaluación: El docente dará las observaciones pertinentes y estimulará a sus alumnos a que usen su cuerpo y rostro para interpretar lo que les ha tocado. Se puede responder a las

siguientes preguntas: ¿Todo el equipo colaboró en el juego?, ¿hubo disposición de los alumnos hacia la expresión corporal?, ¿se puede decir que el grupo pasó un momento agradable?

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Capítulo 3. Discusión y análisis de resultados

En el presente capítulo se mostrará la discusión en torno a los resultados y observaciones del proceso de investigación-acción llevado a cabo para la presentación de este trabajo. Dentro de los resultados se relatan casos destacados, y algunos están acompañados por imágenes ilustrativas.

3.1. Resultados

Cada actividad que aquí se propone ha obtenido diferentes productos y consecuencias. A continuación se describen algunas situaciones significativas y las observaciones sobre las actitudes y las habilidades musicales o sociales que se suscitaron con el paso del tiempo en la clase.

Después de escuchar su creación y la de sus compañeros, el alumno debe estar más abierto a la diversidad de expresiones musicales, pues para llevar a cabo cualquier arreglo se necesita analizar profundamente los elementos musicales que caracterizan a cada género musical, además de resolver la diferencia en la instrumentación, por ejemplo: tocar la armonía en la guitarra con la rítmica de la clave 3-2 del son cubano, para resolver la falta de percusiones latinas y no prescindir de un elemento característico del género al que se va a cambiar la pieza musical. De las piezas musicales que se han presentado en vivo, resultado de este ejercicio, resaltan una pieza de reguetón cambiada a jazz en batería, guitarra y voz, que implicó la rearmonización completa, la selección de una estructura con parte A y parte B, y el ajuste de la melodía; el *standard* de jazz *Fly me to the moon* cambiado a salsa e interpretado por dos guitarras acústicas y una eléctrica, en las que se conservó la armonía y melodía del tema original, pero se cambió la rítmica y se tocaron una clave y cáscara de la salsa con las guitarras tanto de manera percusiva como con acordes y un *tumbao* en la guitarra eléctrica.

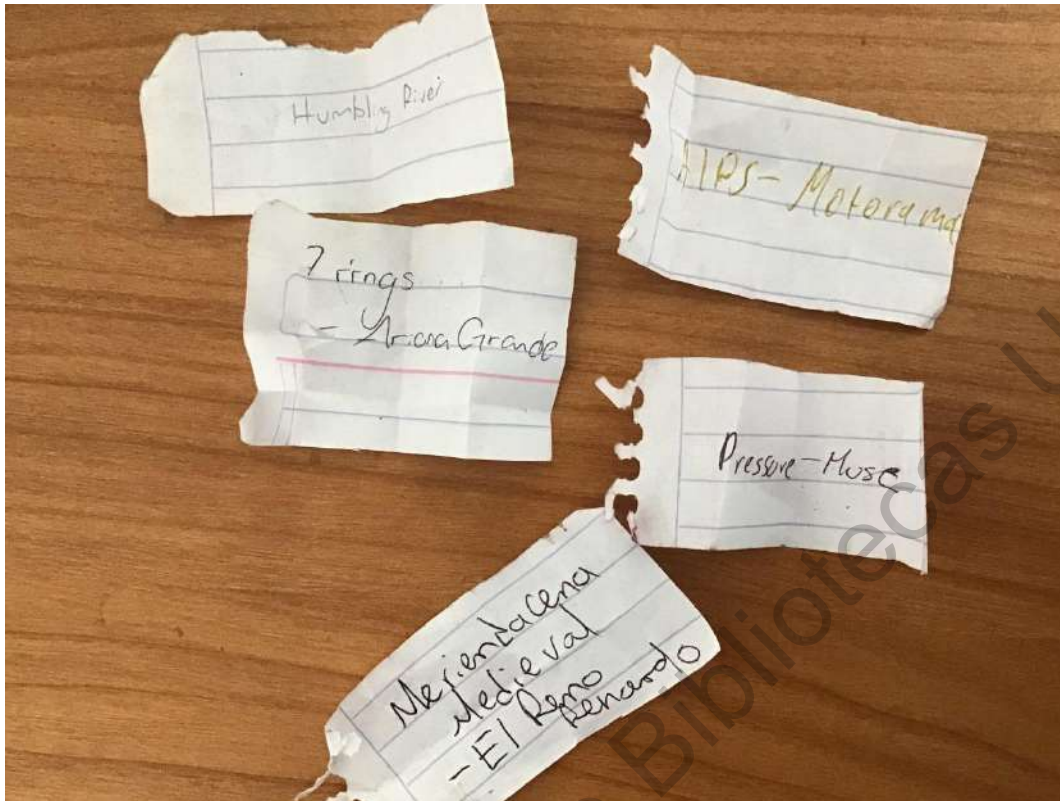


Ilustración 1 Canciones para sorteo. Fuente propia.



Ilustración 2 Tarjetas de géneros musicales. Fuente propia.

La creación de un arreglo para un texto existente facilita al alumno concentrar su creatividad en la parte musical, y comenzar a darle forma a sus ideas musicales. Aunque no cuenten con conocimientos musicales extensos, el oído es el guía y la exploración es el medio. Con la dirección correcta, los alumnos se dan cuenta de que pueden realizar piezas de acuerdo a sus posibilidades teóricas y técnicas. Suscita, en ocasiones, el interés por escribir y componer de manera individual. Los poemas seleccionados por el docente comprenden obra de escritores como Xavier Villaurrutia, Amado Nervo, Sor Juana Inés de la Cruz, Fernando Pessoa, Rubén Darío, Federico García Lorca. Para evitar limitar la creatividad para este ejercicio se tiene que exigir que el producto tenga por lo menos dos partes (A y B). Uno de los aspectos más significativos están en la diferencia entre la interpretación del mismo poema por varios ensambles de distintos semestres. Con el poema Inmortalidad de Amado Nervo mientras un equipo elige como estribillo la primera estrofa, otro selecciona sólo los dos primeros versos de la tercera estrofa.

El arreglo en forma de *mashup* requiere de la atención y el análisis de los elementos que componen las obras musicales en cuestión. Después de realizar estos proyectos son más susceptibles a identificar el tema de una canción, habilidad que facilita el desempeño de un músico como instrumentista, arreglista y compositor. En este ejercicio lo más común es que los alumnos, por sí solos, toman la melodía de una pieza y la armonía de la otra, aunque parece una vía fácil, cada uno de los ajustes que le hacen para que la melodía no suene desafinada, es ya hacer arreglo. Uno de los *mashups* más interesantes lo realizó una alumna de sexto semestre que no ejecuta ningún instrumento, pero que lleva toda su estancia del bachillerato participando en eventos y componiendo para el grupo representativo de pop; ella descargó una aplicación de edición de audio para realizar una mezcla de la canción *Feel it still*, con el clásico *Stayin' alive*

de los Bee Gees, se conservó la armonía de la primera canción y los versos de la segunda, se modificó en algunas notas la melodía de la canción de los Bee Gees para que tuviera coherencia con la armonía, se disminuyó el tempo de la pista, y en el estribillo se hizo la selección del *hook* o gancho de la canción *Feel it still*, el cual era un pequeño canto de dos notas, el cual se repitió para reafirmar que era esa canción, aunque no se cantó ninguna otra parte de su letra. Para presentarla la alumna reprodujo su pista y cantó sobre ella en un estilo completamente diferente al de las dos canciones. No sólo hizo una mezcla que dejó identificables las dos piezas, sino que la impregnó de su personalidad, la interpretó. Este ejemplo deja ver una tendencia a que los alumnos con más experiencia identifican mejor el tema de una canción y resuelven las problemáticas que se les presenta de manera práctica.



Ilustración 3 App Anytune. Mashup Feel it still - Stayin' Alive. Fuente propia.

Las actividades de la clase de música en las que no se emplean los instrumentos musicales ayudan a desarrollar el pensamiento lateral en los alumnos y, por lo tanto la imaginación y la creatividad. Esta actividad fomenta la expresión de las ideas y ayuda en la formación de un juicio crítico al tener la posibilidad de escuchar a sus compañeros y emitir una opinión sobre sus ideas, sonidos y resultados. Las sesiones de improvisación que se han realizado tienen resultados más liberadores cuando hay incentivos como emociones, direcciones de otros alumnos, indicaciones de conceptos musicales o extra musicales, pero también cuando hay algún alumno que se atreva a utilizar su material de maneras innovadoras y provocan que el resto también trate de experimentar nuevas formas de hacer sonidos. Como dato curioso, los alumnos con estas ideas innovadoras no coinciden con los que han tenido formación musical previa o los que dominan un instrumento musical.



Ilustración 4 Improvisación con hoja de papel. Fuente propia.

Cuando los alumnos se abren a los estímulos abstractos o extra musicales, sus discursos artísticos se profundizan y se van interesando más por los detalles de sus gustos musicales. La improvisación con otros improvisadores del campo del teatro induce un lazo interdisciplinario significativo. La liberación de reglas y consignas desinhiben al estudiante a interpretar por sí mismo las situaciones que se le presentan, así como ejecutar sin miedo su instrumento de acuerdo a sus posibilidades. Nuevamente se puede observar en estas estrategias que la formación musical previa o la dominación de un instrumento musical no determinan el desempeño en la improvisación libre o dirigida. En el 2020 se trabajó un montaje en coordinación con el taller de teatro de una obra experimental que hacía una reflexión sobre diferentes situaciones sociales del interés de los alumnos que incluían la inseguridad, la religión y la injusticia; los alumnos del taller de ensamble de sexto semestre musicalizaban en vivo las escenas mediante música improvisada, sólo bajo ciertas indicaciones e intenciones. No se pudo concluir debido a la contingencia sanitaria



Ilustración 5 Improvisación con indicaciones musicales. Fuente propia.

La canción encimada y la canción *random*, son estrategias de composición que buscan generar confianza y la desinhibición de los alumnos hacia la creación de letras para canciones, una de las cosas que suelen suceder está en que los nuevos versos no “encajan” totalmente en las melodías existentes, por lo que tienen que buscar soluciones en la escritura o en las melodías. Esto es componer. En cuanto a la comunicación, cuando disminuyen los prejuicios entre las diferentes formas de expresar una misma idea, aumenta la capacidad de expresión, por lo que las actividades futuras en este campo tienen que realizarse en un ambiente más seguro. Los productos de esta estrategia han sido canciones sencillas que logran tener cierto humor o ironía, que hace al procedimiento entretenido para los alumnos, por lo que ninguna pieza se ha agregado al repertorio de los grupos aún.

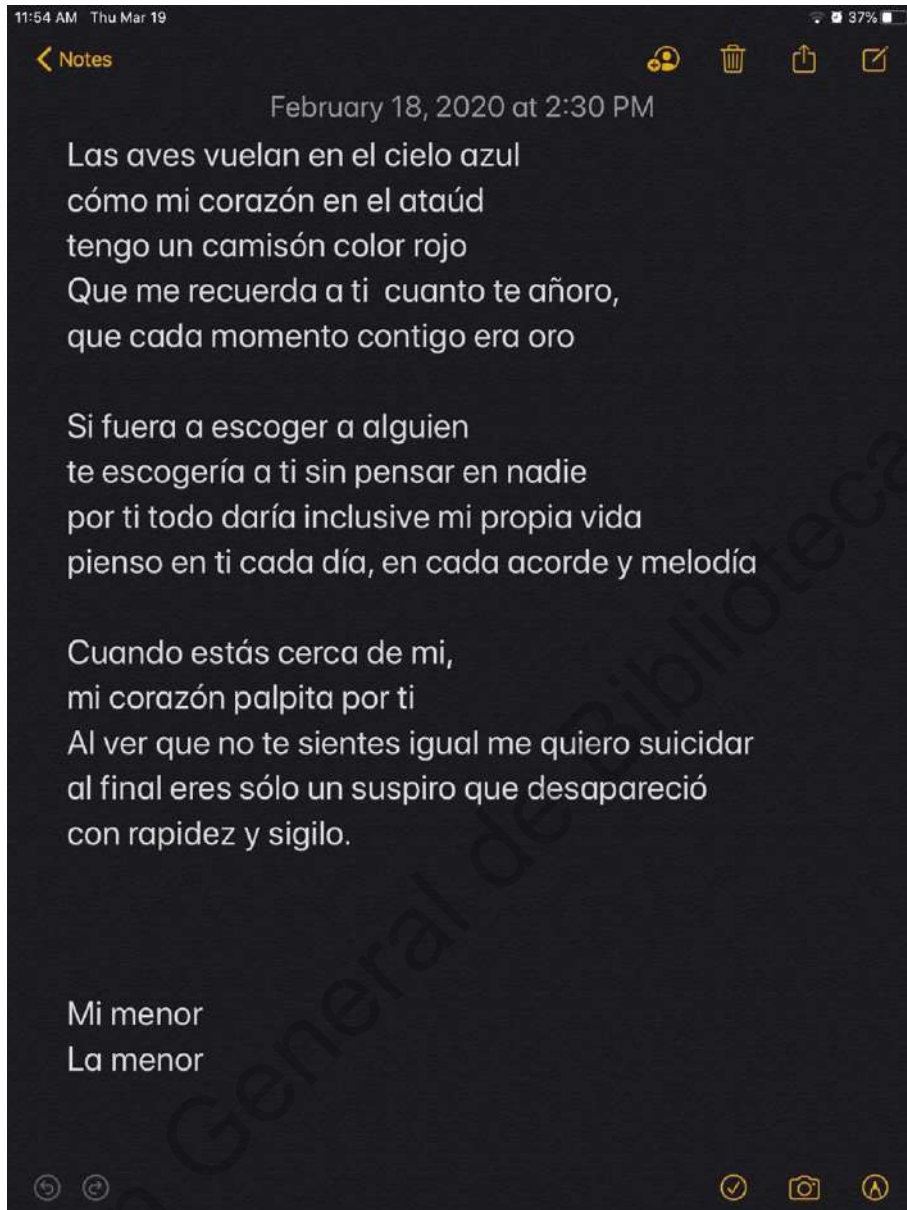


Ilustración 6 Canción rándom. Fuente propia.

La calaverita es una forma literaria practicada por los alumnos desde que están en educación primaria. Sus metáforas y propósitos están arraigados en su cultura y sólo se ha notado un desconocimiento de esta tradición en alumnos extranjeros. Con el aspecto lírico resuelto el alumno puede musicalizarlo de acuerdo a sus posibilidades. Esta actividad ha sido la primera obra artística original que han generado para algunos alumnos, por lo que en ocasiones la han

apropiado para llevarlas al repertorio e interpretarlas. Otro aspecto considerable es que es un género de particular humor, por lo que los procesos también tienen cierto agrado entre los estudiantes. Aunado al hecho de que la calaverita la dedican a algún maestro o compañero, a personajes que admiran como Vladimir Putin o Kurt Cobain.

Roberto Raygoza

Roberto Raygoza quien ego goza,
pero sigue siendo un niño
que a la parca manda guiños,
mas la muerte destroza, Roberto Raygoza.

El chico paseaba,
diambulando los andares.
El muchacho bobeaba,
ignorando los cantares.

Canta, canta,
la muerte aguarda.
Juega y Juega,
Roberto la tienta.

Roberto Raygoza ego gozaba,
pues la muerte arrebatava
lo que el más apreciaba;
y con esto termina, Roberto Raygoza



Ilustración 7 Calaverita musical a un compañero de grupo. Fuente propia.

Después de realizar varios ejercicios relacionados con el arreglo, la improvisación o composición, el alumno se siente más dispuesto a componer, por el hecho de haber comprendido que se puede participar en una creación de acuerdo a las propias capacidades y habilidades. Las

obras que han emergido de esta estrategia sobresalen por su profundidad de discurso, la selección de temáticas para sus canciones abarca aquellas relacionadas con temas sociales, así como psicológicos, lo que supone una carga proyectiva significativa. Dentro de los temas que se han seleccionado los alumnos han hablado sobre la depresión, el acoso a las mujeres, la pérdida de un hijo, el sentimiento de un artista cuando tiene que entretener al público aunque está triste, la historia de un hombre que asesina a su pareja, el desamor. Cabe señalar que, aunque los grupos que han hecho más de un proyecto son los más susceptibles a tocar este tipo de temas, en cada semestre se ha dejado ver este interés por expresarse en temas poco comunes en la música comercial. Aunque estos proyectos requieren la intervención, influencia y dirección del docente, los alumnos se muestran satisfechos y han mostrado su inquietud por grabar sus canciones y darlas a conocer con el público en general.

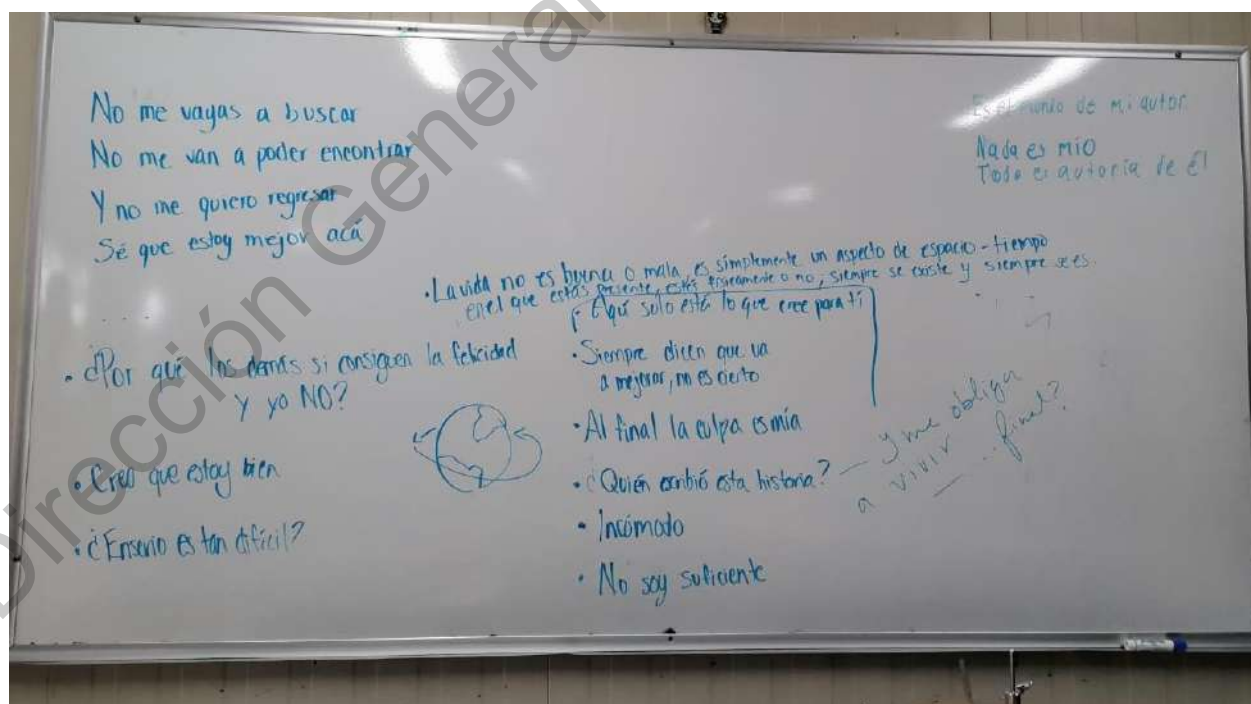


Ilustración 8 Lluvia de ideas para composición libre. Fuente propia.

Los proyectos realizados en la clase de ensamble que promueven la planificación, organización y dirección de procesos no sólo contribuyen al alumno con su desarrollo personal, sino que le dan un carácter de seriedad a la música. Es una invitación implícita a valorar el arte y las expresiones musicales. La musicalización de escenas consiste en la interpretación de las emociones de los protagonistas de los videos, pero incide en la forma en que se ejecuta el instrumento, es decir, en su interpretación. El concepto de interpretación musical es bastante abstracto, pero los resultados más visibles se han dado en un trabajo gradual de conciencia, libertad y creatividad con su instrumento y con los miembros de su ensamble. Bajo las mismas condiciones se da el desarrollo de la interpretación escénica, y la estrategia del presente trabajo ha sido casi imposible entre estudiantes con poco tiempo de conocerse y ha fluido mucho más en alumnos que tienen años de conocerse entre sí. A pesar de todos los esfuerzos en clase, se ha observado por mucho tiempo que el aspecto que más influye en el desarrollo escénico es, precisamente, el escenario. La libertad y creatividad escénica, el manejo de públicos, la confianza en sí mismos y con su ensamble se aprende y se practica en los escenarios con diferentes audiencias. En cuyos casos la figura del docente para asesorar, dirigir y defender a los alumnos es de vital importancia para este desarrollo.



Ilustración 9 Alumno jugando con su instrumento. Fuente propia.

3.2 Sobre la creatividad musical

Las actividades aquí presentadas y probadas en alumnos de bachillerato tienen el objetivo de desinhibir la creatividad musical. Sin embargo no es la creatividad una característica aislada y mientras se desarrolla, también se desarrollan otras habilidades. La comunicación y expresión de ideas y sentimientos es una de las principales consecuencias, pues no importa si alguien tiene una buena idea, sino es comunicada de alguna manera, simplemente no existe.

La creatividad musical se puede manifestarse de distintas maneras. Después de observar a los alumnos durante las fases de acción, se puede considerar que el desarrollo de la creatividad no es homogéneo, es decir, que mientras algunos alumnos desarrollaban su capacidad lírica, por ejemplo, perdían el interés en la práctica instrumental, pero esta habilidad les permitió seguir participando en la clase. Dicho de otra forma, todos los alumnos tienen su oportunidad de destacar cuando hay más opciones a la técnica instrumental en el montaje de repertorio.

A pesar de que es común que los alumnos se sientan inseguros las primeras veces que muestran sus ideas, siempre hay excepciones, y son éstas las que han motivado de mejor manera al resto de los compañeros de un grupo, generando un ambiente de confianza o incluso una competencia sana.

3.3 Sobre el papel del docente

Una característica importante, y que facilita cada fase de la investigación-acción, es que con el paso del tiempo se crea un ambiente de confianza entre los alumnos y el docente, por lo que permiten al docente dirigir y reciben sus correcciones y sugerencias de manera positiva, convencidos que es para un bien común.

La figura docente se convierte en un incitador y motivador para expresar las ideas más atrevidas. Se ha observado que si el docente toma decisiones arriesgadas para aportar al proyecto en curso, los alumnos se sienten más confiados en presentar propuestas fuera de lo convencional. En este punto se trabaja también el hecho de perder el miedo a equivocarse o a hacer el ridículo, ya que, si el maestro o maestra, que se asume que es el experto en el tema, se equivoca y lo reconoce, o erra tanto para caer en lo gracioso, y aun así lo puede reconocer, está mandando un mensaje implícito de que no es tan grave, sobre todo si hay equipo para solucionar el problema.

Las situaciones más complicadas se dan cuando los alumnos proponen ideas que salen del contexto de los proyectos o que repiten ideas descartadas o similares a las ya descartadas; en estos casos se observó que los alumnos ponían más importancia a la reacción del docente que a la de los compañeros de grupo. Por esta razón se trató de mejorar la dinámica a la hora de plantear los proyectos o estrategias. Así es como se comienza a desarrollar la herramienta conocida como lluvia de ideas, en la que se toman en cuenta todas las ideas de los que participan. En este procedimiento se entiende que después de reunir la mayor cantidad posible de ideas, éstas se necesitan organizar e incluso modificar o adaptar, por lo que es más fácil, encaminar todas las propuestas.

Otro aspecto a considerar, y en el cual se pudo observar que impactaba sobre la dinámica de las estrategias, es la herramienta conocida como preguntas generadoras de debate, o en este caso, preguntas detonadoras de ideas. Al paso de las fases de la investigación-acción, uno de las principales problemáticas más frecuentes fue la autoexclusión de los alumnos, por causas de inseguridad y por considerarse no hábiles o que no cuentan con los conocimientos suficientes para crear. Para disminuir esto se comenzaron a plantear preguntas que fomentaran la creatividad y la resolución de problemas en los procesos de cada estrategia didáctica planteada en este trabajo. Algunas de las preguntas planteadas se han incluido en la descripción de las estrategias, sin embargo, es importante mencionar que cada grupo, e incluso cada alumno responde a diferentes estilos, y que cada vez, la docente tuvo que probar varios tipos de preguntas con distintos grupos y alumnos, y aun así, algunos no lograron abrirse del todo a las actividades.

Inevitablemente el docente debe ser considerado por sus alumnos como figura de creación y creatividad, y se observa como positivo el hecho de que el docente muestre su trabajo creativo a los alumnos.

Conclusiones finales

La música ha sido considerada una fuente de inspiración y acompaña a cada persona tanto en los momentos más importantes de su vida (las golondrinas en la graduación, la marcha nupcial, las mañanitas, las serenatas); como en los momentos más cotidianos (en la ducha, mientras se barre la casa, durante un viaje en el coche o en los audífonos del que camina al trabajo). El ser humano es, sostengo, un ser musical.

La educación musical es una necesidad. Hacer llegar la música a todos los miembros de la sociedad implica una responsabilidad. Si se quieren despertar los sentidos y desarrollar habilidades artísticas, la música es la clave. Muchos autores coinciden en que los beneficios de estudiar música no sólo abarcan los relacionados con la música directamente, sino también una madurez cultural y afectiva, que incurren en su formación global o integral.

Bajo esta necesidad es que la enseñanza artística se incluye de distintos modos en el currículum educativo. En algunas instituciones como un taller libre, en otras como materia obligatoria, club o grupo representativo. La oferta de estos talleres artísticos en las instituciones educativas de nivel medio superior y superior ajenos al ámbito artístico, es un esfuerzo por integrar las artes a la formación integral de sus alumnos, pues en ocasiones no figuran en el mapa del modelo educativo.

Si bien todos los alumnos están involucrados de distintas maneras en la escena musical, como asistentes a conciertos, consumidores de contenido de artistas, escuchas, o fans; siempre hay una porción que están interesados en ejecutar un instrumento musical ya sea que lo han hecho desde pequeños o que desean aprenderlo. El papel de la enseñanza musical en la vida estudiantil del alumno debe representar una oportunidad para interactuar con el mundo de formas

creativas. La realidad es que la mayoría de los egresados de preparatoria están destinados a abandonar su instrumento o a dejar la como una actividad de esparcimiento o un *hobbie*.

En instituciones como la UVM las clases de ensamble se ofertan a los alumnos interesados en la música que ya toquen un instrumento o canten. Atender a alumnos de distinto nivel musical, y que tocan diferentes instrumentos es un reto para el profesor, y aunado a esto tiene que satisfacer las necesidades de la institución y todo ello con las estrategias para que la clase sea más entretenida, agradable y rica en contenido.

La música no está limitada a la ejecución instrumental y la educación musical no debería estarlo. Para este momento de la historia de la música, es posible explorar sus límites de apreciación, ejecución e innovación.

La creatividad se abre camino en la música por medio de la improvisación, la composición, la interpretación y el arreglo musical. Algunos de estos temas se consideran lejanos, difíciles y exclusivos de expertos o dominantes de una técnica y con conocimientos teóricos suficientes.

La historia cuenta una serie de acontecimientos que han ido renovando la forma en que se conciben estos conceptos. El arreglo musical, por ejemplo, está relacionado con el proceso de modificar o adaptar una composición original. Desde el siglo XVII a los productos de estas modificaciones o variaciones se consideraban obras nuevas. Actualmente se los conoce como versión o *cover*. Este proceso está condicionado por varios aspectos del contexto del arreglista, su propia formación o conocimiento musical, la pieza original, el gusto, y sobre todo la necesidad de interpretar en función de demandas de mercado o estructuras ideológicas. Este condicionamiento repercute en los procesos creativos.

La interpretación también ha sido, desde el siglo XIX, limitada a serle totalmente fiel a la obra del compositor, en comparación con periodos anteriores a éste, en el que el instrumentista tenía la libertad y confianza de tomar decisiones. Actualmente muchos conservatorios y escuelas de música inculcan una preparación técnico-instrumental altamente demandante tanto en la ejecución del instrumento como en la lectura precisa de partituras. Desde el siglo pasado se comienza a cuestionar sobre esta limitante, pues debe haber cabida a la personalidad, la misma corporalidad, y por supuesto, las ideas interpretativas, provenientes del acervo musical, la creatividad e incluso las circunstancias del momento.

La improvisación musical está adherida a la historia de la música. Antes de estandarizarse la escritura musical, los intérpretes se aprendían de memoria o improvisaban las obras. En distintas culturas, la improvisación forma parte de la interpretación, como en la música clásica hindú y persa. En la actualidad la improvisación es comúnmente relacionada con la música jazz, que han estudiado y pautado su práctica, sin embargo también existe desde hace unas décadas géneros como el *free jazz*, el *noise* y la música improvisada que han “tirado” las pautas de la música tradicional y explotado la creatividad de los instrumentistas.

La composición musical es el proceso mediante el cual una obra es completada, soportada en notación convencional, gráfica o grabaciones y puede reproducirse en más de una ocasión. La historia de la música occidental se rige por las características de las obras de los más importantes compositores, a los que a veces se les refiere como genios dotados de una gran creatividad. El papel del compositor en estos tiempos de la música popular, es casi anónimo, pues los intérpretes son ahora los protagonistas de la escena musical.

Actualmente la pedagogía musical continúa rompiendo paradigmas que existen desde hace muchas décadas. Ya no se pone a la creatividad musical en un pedestal inalcanzable no sólo para los estudiantes de música, sino para muchos músicos experimentados. Se ofrecen recursos a los alumnos para que exploten las capacidades creativas y que van a repercutir en su interés por la teoría musical y en general para la vida misma. Desde principios del siglo XX ya se sugería que la improvisación fuera apreciada y ejecutada por los estudiantes, pues contribuye al desarrollo de las posibilidades de expresión, invención y composición.

Más adelante, una generación de pedagogos musicales basará sus propuestas en la creación y en el desarrollo de las capacidades perceptivas, expresivas, comunicativas o creativas, y tienen por objetivos la motivación, el crecimiento personal y el fortalecimiento del sentido de grupo. Ya no están concentrados en la adquisición de un lenguaje o una técnica instrumental.

Las actividades más cercanas al juego en la clase de música están en la improvisación. Autores sugieren el establecimiento de pautas o consignas para llevarla a cabo, de aprovechar el espacio, los sonidos del ambiente, los recursos tecnológicos, no sólo para extender las posibilidades de la clase, sino también explorar la concepción y apreciación de la música. Todo esto sin dejar de considerar al otro, completar sus ideas, participar con él y para él.

Del juego de la improvisación nacen los motivos que llevan a la composición, el alumno debe ser el autor de su conocimiento y provocar intencionalmente la transformación de materiales concretos a ideas musicales. La composición musical en el aula permite que los alumnos expresen sus ideas, sentimientos y sensaciones, además de que facilita la comprensión de la estructura de la música.

Hacer un arreglo musical en clase no sólo implica la aplicación de conocimientos musicales o de técnicas de arreglo, sino un profundo análisis y reflexión de las obras originales, además de una comprensión de la estructura y componentes de la música, pero sobre todo, la convicción de crear algo nuevo, y por supuesto, la creatividad y el contexto del nuevo autor.

El intérprete forma un papel crucial en la reproducción de la música, su práctica en el aula debe estar acompañada del ejercicio de autorregulación emocional, la implicación de todos los miembros del grupo, y la libertad de aportar elementos que se puedan considerar de un estilo propio sin modificar los propósitos de la obra original.

Después de concretar el fundamento pedagógico de la creatividad en la educación musical, así como el contexto de la creatividad en la música, se proponen una serie de estrategias didácticas, las cuales se han puesto a prueba con los alumnos de bachillerato de la UVM.

Las actividades de arreglo musical que se han llevado a cabo tienen el objetivo de que el alumno reflexione y analice la música, las obras y sus elementos para llevar a cabo una descarga de soluciones creativas para la modificación de estos temas, es decir, que no se sientan con la presión de copiar las canciones o que se vean limitados por la falta de instrumentación de la pieza original. Los contratiempos a la hora de llevarlas a cabo en la clase de ensamble tienen que ver con una percepción de falta de utilidad de las nuevas obras y la búsqueda de un camino fácil. Por eso se tiene que promover la apropiación de la música, la versatilidad de los instrumentos musicales y el análisis de las partes que componen a una producción musical, como las notas musicales, escalas, los timbres, *riffs*, la edición, los efectos, acordes, la instrumentación, melodías; pues sólo a través de este análisis se puede tomar decisiones como prescindir de algún instrumento o efecto, pero resaltar algún timbre o *riff*.

Cabe resaltar que en la música popular el arreglo musical es la forma más común de interpretar música, casi todas las adaptaciones y versiones que se escuchan en los bares, fiestas o eventos culturales han pasado por un procedimiento de arreglo. Es la razón por la que podemos escuchar una canción escrita para grupo de rock y cuarteto de cuerdas con un dueto de piano y violín, o una canción escrita para orquesta sinfónica con un trío de huapango. Por este aspecto es que se cree insuficiente el valor que se le ha dado al arreglo musical en la educación musical, (a excepción de la formación en música clásica), pues su uso es la música popular misma.

Las estrategias sobre improvisación musical contenidas en este trabajo están encaminadas a acercar a los alumnos a sus formas y posibilidades. Puede funcionar como estrategia de integración, pues durante los procesos los alumnos no están divididos por sus habilidades o falta de materiales, sino sólo por su creatividad y capacidad de escuchar al otro. Los resultados son ambientes sonoros creados espontáneamente que ponen al mismo nivel de ejecución a todos los alumnos. Se han implementado indicaciones y estímulos extra musicales a los que responden los alumnos responden con apatía al principio, pero si se permite que antes de llevar a cabo la reflexión a otro nivel, se les permita explorar sus instrumentos y los sonidos que pueden generar con ellos, se han reflejado en la disposición por participar en paisajes sonoros con consignas extra musicales.

Las estrategias de composición que aquí se citan, se apoyan en las actividades previas de improvisación y arreglo, por lo que se han realizado después de haber realizado por lo menos una actividad de arreglo y una de improvisación. En ellas se busca despertar las capacidades para crear y para comunicar las ideas de acuerdo a las propias posibilidades. Esto quiere decir que se ha apoyado directamente en los procesos técnicos para que fluyan en ellos los procesos creativos.

Mediante esta metodología se ha observado el mejor entendimiento de conceptos musicales al utilizarlos en una nueva obra, que al tratar de analizar otra ajena.

También se busca con estas actividades que los alumnos puedan encontrar una forma de repercutir en la contextualización histórica, social o política de su realidad. Y por esta razón se ha permitido que los alumnos exploren temas que generen la reflexión y que impliquen un cierto desahogo de sus situaciones personales o problemas con los que se sientan identificados. La libertad para realizar estos temas tiene que ver con que aparecieron en la iniciativa de los alumnos desde la primera vez que se realizaron las actividades de composición libre. Se percibió una fuerte necesidad, aunque de muy pocos equipos, por retomar temas que pueden observar en el exterior o interior al ambiente escolar y que creen que deben ser expresados.

Las actividades relacionadas con la interpretación musical han dejado ver la falta de sensibilidad con que se presenta la educación musical. Centrar toda la atención en la técnica instrumental deja de lado los aspectos relacionados a desarrollar un estilo, a denotar un sentimiento, a dar coherencia a las ideas con las ideas musicales, a usar metáforas en la composición, a desenvolverse en un escenario; la música es una toda una experiencia, para quien la escucha, la reproduce, asiste a un concierto, para el director, el compositor, el melómano; no es sólo tocar un instrumento. Hay que tomar en cuenta que la interpretación no se aprende de un día para otro, más bien se desarrolla y se requiere que constantemente se estimule la creatividad y la libertad de impregnar la personalidad tanto en las composiciones como a la hora de ejecutar una versión. Las actividades de interpretación utilizadas en este trabajo son un esfuerzo por ofrecer experiencias entretenidas que aporten al entendimiento y aplicación de la interpretación musical.

Estas estrategias aún tienen la oportunidad de mejorar, enfocarse más en la interpretación musical con el instrumento como mejora de la técnica y tal vez un poco menos a la interpretación corporal y netamente sentimental.

Aunque este trabajo se caracteriza por la clasificación de las actividades en cuatro rubros: arreglo, improvisación, composición e interpretación, es pertinente señalar que ellas no son exclusivas de un concepto musical, abarcan el desarrollo de varias habilidades y están íntimamente relacionadas entre sí.

Se ha identificado, también, algunas de las actividades que no están en el presente por la falta de aprobación por parte de los alumnos, entre ellas la rotación de roles, promovida por autores como Madoery (2003), Samela (2003) y Meclazcke (2019), para la valorización de cada instrumento dentro de un ensamble, y el desarrollo de competencias, en alumnos de bachillerato que tienen diferente nivel técnico, ha resultado en la frustración y se ha observado un grado, aunque leve, de apatía hacia los instrumentos que no son del interés del alumno.

Durante la realización de esta investigación surgieron inquietudes por poner en práctica la realización de otras estrategias, entre ellas: el *Mash-up* poético-musical, como técnica de arreglo, para “reciclar” un poema y una canción; la mesa de compositores, actividad para humanizar a la música en la que cada alumno toma el papel de un compositor de cualquier época o nacionalidad y se les hacen preguntas generadoras de debate; una variación del intercambio de roles, pero de la función en la música del instrumento musical o de lo que se está tocando, por ejemplo: que la voz tenga el rol de percusión y el bajo eléctrico el de la melodía principal; actividades de apreciación musical.

Otro aspecto para explorar en el futuro es el momento en el que los alumnos experimentan el trabajo en equipo de la música por excelencia: el ensayo. Dirigir a un grupo en un ensayo de música popular con dinámicas creativas y participativas que no entorpezcan la fluidez del repertorio, que eviten la frustración y la repetición excesiva, y que, por el contrario, favorezcan la comunicación alumno-docente y alumno-alumno.

La educación musical que se compromete con el desarrollo creativo, prepara al estudiante para la vida. Las actividades aquí presentadas son el resultado del esfuerzo por enseñar música evitando, en la medida de lo posible, la reproducción y tratando, por el contrario, de hacerla integradora y dinámica, interesante y amena. Creativa.

Índice de Ilustraciones

<u>Ilustración 1 Canciones para sorteo. Fuente propia.</u>	116
<u>Ilustración 2 Tarjetas de géneros musicales. Fuente propia.</u>	116
<u>Ilustración 3 App Anytune. Mashup Feel it still - Stayin' Alive. Fuente propia.</u>	118
<u>Ilustración 4 Improvisación con hoja de papel. Fuente propia.</u>	119
<u>Ilustración 5 Improvisación con indicaciones musicales. Fuente propia.</u>	121
<u>Ilustración 6 Canción rándom. Fuente propia.</u>	122
<u>Ilustración 7 Calaverita musical a un compañero de grupo. Fuente propia.</u>	123
<u>Ilustración 8 Lluvia de ideas para composición libre. Fuente propia.</u>	124
<u>Ilustración 9 Alumno jugando con su instrumento. Fuente propia.</u>	126

Bibliografía

- Alcáraz, A. (2008). Pedagogía de la Creación Musical. En A. Alcáraz, *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica* (págs. 25-42). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Alchourrón, R. (1991). *Composición y arreglos de música popular*. Buenos Aires: Ricordi.
- Arguedas Quesada, C. (2003). La improvisación musical y el currículo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-21.
- Corvalán de Mezzano, A. N., Mezzano, N., Misiunas, L. C., & Álvarez, B. E. (2006). Música popular y concepto de ensamble en el marco de una escuela de música. Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo. *XII Jornada de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Díaz Gómez, M. (2015). Creatividad, una constante en el currículum. En M. Díaz Gómez, & M. E. Riaño Galán, *Creatividad en la Educación Musical* (págs. 19-28). Santander: Ediciones Universidad Cantabria.
- Díaz, M., & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Fernández, E. (2003). *Lo mismo no es lo mismo*. Obtenido de Escuela Universitaria de Música: <https://www.eumus.edu.uy/>
- Fiore, H. (2011). Reflexiones sobre la composición musical como objeto de estudio. *Plurentes. Artes y Letras*, 1-13.

Frega, A. L., & Vaughan, M. M. (2001). *Creatividad Musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Música clásica argentina.

García, C. (2015). *Improvisación en el aula. La improvisación como recurso didáctico para la composición de canciones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

González Moreno, P. A. (2013). Creatividad en la interpretación musical: aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 103-114.

Gorostidi, S., & Samela, G. (2008). Los aprendizajes musicales informales y no formales. *Clang. Revista de música.*, 60-66.

Hemsey de Gainza, V. (1986). *La improvisación musical*. Buenos Aires: RICORDI.

Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., & Milán Arellano, M. Á. (2010). Actividades creativas en educación musical: La composición musical grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 11-23.

Lamberti, D. (23 de Octubre de 2019). *Daniel Lamberti*. Obtenido de Ensamble: daniellamberti.com

Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

López, J. M. (2011). *Breve historia de la música*. Madrid: Ediciones Nowtilus, S. L.

Macdonel, G. (2018). La Werktreue y la subjetividad en la interpretación artística musical, siglos XIX-XX, desde una perspectiva semiótica existencial. *Pilacremus*, 42-61.

Madoery, D. (2000). El arreglo en la música popular. *Arte e Investigación*, 90-95.

Meclazcke, A. (2019). El arreglo como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de producciones musicales grupales. En M. I. Ferrero, M. Martín, & A. Meclazcke, *Hacer música en grupo. La dinámica de grupo en acción y la evaluación como camino hacia la optimización de las performances*. (págs. 129-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meclazcke, A. (2019). El trabajo musical en grupo y sus producciones. En M. I. Ferrero, M. Martín, & A. Meclazcke, *Hacer música en grupo: La dinámica del grupo en acción y la evaluación como camino hacia la optimización de las performances*. (págs. 67-127). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Orlandini Robert, L. (2012). La interpretación musical. *Revista Musical Chilena*, 77-81.

Pascual Mejía, P. (2002). *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: PEARSON.

Polemann, A. (2014). Música latinoamericana: tradición e innovación. Enseñar música popular en el nivel superior: una aproximación a la didáctica de Gustavo Samela. *Facultad de Bellas Artes UNLP*.

Rodríguez-Lorenzo, G. A. (2015). Música, creación e interpretación: del aula universitaria al aula de educación infantil. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 742-764.

Sadie, S. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan.

Sarget Ros, M. Á. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 117-132.

Schafer, R. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Melos.

Shifres, F., & Gonnet, D. H. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*; vol. 3, no. 2, 51-67.

Sonvilla-Weiss, S. (2010). *Mashup Cultures*. Viena: Springer.

Tafari, J. (2004). Investigación y Didáctica en Educación Musical. *Revista de Psicodidáctica*, 1-9.

Tafari, J. (2015). Improvisación musical y creatividad. Investigaciones y fundamentos teóricos. En M. Díaz Gómez, & M. E. Riaño Galán, *Creatividad en la Educación Musical* (págs. 37-46). Santander: Ediciones Universidad Cantabria.

Terrazas, W. (2015). Taller de Improvisación Libre. Querétaro, Querétaro, México.

UVM. (19 de Abril de 2020). *Preparatoria UVM*. Obtenido de Programas Académicos: uvm.mx/preparatoria

Willems, E. (1961). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Willems, E. (1975). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Educador.