

Prácticas guiadas de (re)creación musical en Educación Superior. El sonido como elemento creativo

Albano García Sánchez
Universidad de Córdoba
agsanchez@uco.es

Date received: 10-09-2022

Date of acceptance: 15-10-2022

Date published: 22-12-2022

PALABRAS CLAVE: EXPRESIÓN MUSICAL | CREACIÓN MUSICAL | EDUCACIÓN MUSICAL | EDUCACIÓN SUPERIOR

KEYWORDS: MUSICAL EXPRESSION | MUSICAL CREATION | MUSIC EDUCATION | HIGHER EDUCATION

RESUMEN

Durante el curso 2021/2022, el alumnado de la Mención de Educación Musical del Grado en Educación Primaria que oferta la Universidad de Córdoba puso en práctica un proceso de transformación guiada de un material melódico preexistente que previamente había seleccionado en base a sus recorridos musicales. Este proceso de transformación se secuenció en tres niveles: “Forma y texto”, “Ritmo” y “Armonía”. El segundo de ellos, centrado en el aspecto rítmico, fue a su vez organizado en dos pasos: uno consistente en la exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos de pequeña percusión, del cuerpo, de la voz, así como de cualquier cotidiáfono que se considerase oportuno, y otro en la creación del acompañamiento rítmico propiamente dicho. Durante el tiempo dedicado a la manipulación del material sonoro se debía atender a aspectos tímbricos, de concertación, técnicos o relativos a la emisión del sonido, mientras que para el diseño se debían tener en cuenta también una serie de procedimientos compositivos sencillos, además de fijarse en cuestiones como la monotonía, la forma, el carácter o la técnica del instrumento. El último nivel tenía que ver con el diseño de un acompañamiento armónico para ser interpretado con instrumentos de placas. En esta ocasión se debía pensar en la técnica, la organización de los sonidos, el tipo de motivo rítmico y melódico, el ritmo armónico, la capacidad de establecer el carácter general, así como en su función en relación con el ritmo y la melodía.

Durante su desarrollo, el alumnado tuvo que cumplimentar una serie de cuestionarios individuales al objeto de conocer cómo articula ideas en torno a la percepción del sonido para detectar posibles carencias y establecer propuestas de mejora. El análisis de los datos obtenidos revela la necesidad de continuar implementando actividades que favorezcan el desarrollo y perfeccionamiento de su educación auditiva con el fin de capacitarlo para pensar en sonido.

ABSTRACT

During the 2021/2022 academic year, students majoring in Music Education on the Degree in Primary Education at the University of Cordoba put into practice a guided transformation process for pre-existing melodic material that they had previously selected based on their musical journeys. This transformation process was sequenced into three levels: “Form and text”, “Rhythm” and “Harmony”. The second, centring on the rhythmical aspect, was organized into two steps: one explored the audio possibilities of small percussion instruments, the body, the voice, and any instruments made from everyday objects; the other consisted of creating rhythmical accompaniment. During the time dedicated to manipulating the audio material, they had to pay attention to timbre, agreement, technique and emission of sound. For the design, they also had to consider a series of simple compositional procedures, as well as paying attention to questions such as instrumental monotony, form, character and technique. The final level was to do with designing a harmonic accompaniment to be interpreted on instruments with bars. On this occasion, considerations included technique, organization of sounds, type of rhythmic and melodic motif, harmonic rhythm, capacity to establish general character, and function in relation to rhythm and melody.

During their development, the student had to complete a series of individual questionnaires with a view to understanding how they articulate ideas around the perception of sound to detect possible shortcomings and establish suggested improvements. Subsequent data analysis reveals the need to continue to implement activities that encourage the development and perfection of their auditory education in order to train them to think about sound.

Introducción

La asignatura *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa* es una optativa de 6 créditos ECTS que se imparte durante el primer cuatrimestre del último curso del Grado en Educación Primaria, y que es necesario cursar para la obtención de la Mención de Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba. Durante el curso 2021/2022, se puso en marcha en esta asignatura un proceso guiado de (re)creación musical. El propósito era que el alumnado desarrollase una serie de competencias musicales relativas al fortalecimiento de su perfil profesional como maestro especialista de música. La presencia en las aulas de Educación Primaria de propuestas de composición dependerá de la familiaridad que tenga el futuro docente con este tipo de experiencias (Dogani, 2004; Ódena y Welch, 2012), de ahí la necesidad de ofrecer en la educación superior herramientas que permitan el desarrollo de las capacidades necesarias para el ejercicio de su profesión.

Si el propósito general que se ha de alcanzar con la educación obligatoria es el de facilitar al alumnado el conocimiento del mundo que le rodea y ofrecerle las herramientas necesarias para poder mejorarlo, la educación musical no puede ser ajena a ello. Según Aróstegui (2012), a través de la composición se desarrolla la capacidad creativa, lo que hace que se formen personas capaces de intervenir y transformar la sociedad en la que viven de manera crítica y consciente, contribuyendo así a un desarrollo más igualitario y con menos concentración de poder y control. Por esta razón, resulta perentorio reorientar el sentido “estético” y “mecanicista” (técnico-performativo o de lecto-escritura) del que ha gozado tradicionalmente esta disciplina y transformar el aula en un espacio de práctica (Elliot, 1997; Small, 1998). En este caso, se trata de convertirlo en un lugar para la “(re)creación musical”, identificando “composición” e “interpretación” como ambas caras de una misma moneda –este planteamiento es compartido por muchas de las prácticas musicales existentes actualmente–, y entendiendo “composición” como cualquier tipo de acción relacionada con la invención o la creación, incluyéndose también la improvisación y el arreglo musical (Giráldez, 2007). Es precisamente en este marco epistemológico donde se ubica el proceso de “(re)creación musical” que se puso en práctica. La acción educativa propuesta, aunque ofrece al alumnado cierto grado de autonomía en la toma de decisiones con el fin de activar su pensamiento musical (Aróstegui, 2012), fue llevada a cabo de manera pautada. Como establece Tafuri (2007), para crear es necesario cierto determinismo. La manipulación de los materiales y la búsqueda de diferentes posibilidades de organización sonora ha de hacerse a partir del conocimiento de una serie de reglas o procedimientos básicos, aunque se pongan en práctica de forma intuitiva a partir de la percepción de que algo suena “bien”, con arreglo a lo que uno puede entender por “agradable” o “desagradable” (Aróstegui, 2012). Pese a que, como establece Ódena (2014), con este tipo de tareas se pueda caer en el peligro de que el proceso se convierta en algo mecánico, es decir, que se busquen soluciones independientemente de

su musicalidad, se hace necesario equipar al alumnado con una serie de herramientas conceptuales y recursos técnicos, especialmente si tenemos en cuenta que hay un porcentaje importante de estudiantes que no tiene ni formación musical (Berrón, 2021) ni experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas.

El punto de partida fue la selección de un material melódico preexistente. Este fue tomado prestado en su totalidad de las músicas populares urbanas al haber podido partir el alumnado de sus propios recorridos musicales (Green, 2002; Flores, 2008; Biamonte, 2010). Como establece Lines, “la música aporta a la educación una experiencia cualitativa particular que combina la expresión del sonido de origen humano con la relevancia social y comunicativa” (2009, p. 13). A partir de ahí, se planteó llevar a cabo, de manera conjunta, una serie de procesos de transformación. La razón principal de organizarlo de forma grupal (Ódena, 2014; Ocaña, Montes y Reyes, 2020) es que permite un acercamiento al conocimiento desde el descubrimiento, la exploración, el diálogo y la reflexión. No olvidemos que los procesos de composición colectiva permiten una cultura de la conversación y la transgresión (Lapidaky, De Groot y Stagkos, 2012), propiciándose el aprendizaje a través de la interacción (Burnard, 2004; Miell, Littleton y Rojas-Drummond, 2008; Sawyer, 2008; Burnard, 2013; Sawyer, 2014; Ocaña-Fernández y Reyes-López, 2018; Ocaña-Fernández, 2020). Además, cuando se propician dinámicas de trabajo cooperativo se activan procesos de maduración social, emocional e intelectual gracias a la necesidad de responsabilidades compartidas.

Son precisamente los juicios del alumnado, es decir, su comprensión del hecho musical –su pensamiento musical– lo que nos interesa valorar. Como docentes debemos comprender su visión de las ideas musicales (Ódena, 2005). Es por ello por lo que el objetivo general que se persiguió fue el de conocer el grado de desarrollo de su conciencia sonora para poder detectar posibles carencias relativas a la educación sonora del alumnado con el fin de establecer propuestas de mejora. Para su consecución se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Saber cuáles son las ideas musicales previas del alumnado en la toma de decisiones durante la selección del material melódico preexistente.
- Entender a qué aspectos del sonido se atiende a la hora de valorar los productos resultantes tras la finalización de los niveles “Ritmo” y “Armonía” de la fase de proceso de transformación colectiva del material melódico preexistente seleccionado.
- Establecer cuál es la relación entre la formación y/o experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas del alumnado y cómo el alumno articula juicios en torno al sonido.

Estrategias metodológicas

La investigación se diseñó a partir del paradigma de corte cualitativo. Esto se debió a que es valorado por algunos autores como el más apropiado para profundizar en la realidad

educativa (Maykut y Morehouse, 1999; Sadín, 2003). En cuanto al método, se aplicó el estudio de casos (Stake, 1998; Flick, 2004; Simons, 2011) por considerarse el adecuado para poder alcanzar los objetivos planteados, habida cuenta de que lo que se persigue es conocer cómo piensan en sonido los informantes, y porque, además, no existe ninguna intención de generalizar los resultados.

En lo que respecta a la planificación y desarrollo de la acción pedagógica, los procesos colaborativos guiados de (re)creación musical se organizaron en tres fases: una primera, donde el alumnado tuvo que seleccionar un material melódico preexistente a partir de sus propios recorridos musicales y de una serie de indicaciones establecidas por el docente; una segunda, en la que se llevó a cabo una serie de procesos de transformación a nivel formal, rítmico y armónico; y, una última, de montaje y grabación del repertorio (García, 2022), siendo el producto final resultante alojado posteriormente en un canal de *YouTube* creado *ad hoc*. Asimismo, tras la finalización de cada una de las tres fases, los grupos iban subiendo los archivos de audio y las particellas resultantes a una carpeta ubicada en una plataforma online.

Fase	Proceso	Fecha
1ª fase	Punto de partida. Búsqueda del material melódico preexistente y justificación de su pertinencia	Hasta el 20/09/2021
	Organización en grupos de 3 o 4 personas	24/09/2021
	Selección individual de tres melodías de entre las propuestas por los compañeros y justificación de su pertinencia	Hasta el 4/10/2021
	Revisión grupal de la adecuación del material melódico seleccionado en base a las indicaciones establecidas por el docente	4/10/2021
2ª fase	Procesos de transformación colectiva	Hasta el 16/11/2021
	1er nivel. Forma y texto	Hasta el 16/10/2021
	- Diseño de los materiales	
	2º nivel. Ritmo	Hasta el 1/11/2021
	- Exploración de las posibilidades sonoras y análisis - Diseño de los materiales	
	3er nivel. Armonía	Hasta el 16/11/2021
	- Diseño de los materiales	
3ª fase	Montaje y grabación	Hasta el 20/12/2021
	Explicación y reparto de los materiales	18/11/2021
	Estudio individual	25/11/2021
	Ensayos conjuntos	4 sesiones
	1ª sesión de grabación	16/12/2021
	2ª sesión de grabación	20/12/2021

Tabla 1. Secuenciación y temporalización de las tres fases de la acción pedagógica

Para la selección del material melódico preexistente se debía atender a una serie de pautas propuestas previamente por el docente, a saber, que fuese agradable y que al alumnado de Educación Primaria le resultase interesante y fácil de aprender. Además, debía

tener sentido vocal, es decir, que no hubiese sonidos ni muy rápidos ni muy lentos, que el movimiento de la melodía fuese ondulatorio, que careciese de cambios bruscos en la articulación, que los movimientos interválicos por grados conjuntos tuviesen preponderancia, que usase principalmente sonidos naturales, y, por último, que se pudiese adaptar a la tesitura de la voz de los niños¹. Por último, para facilitar su acompañamiento con los instrumentos de placas se debía también prestar atención a que estuviera en una tonalidad con pocas alteraciones (Do Mayor, Re Mayor, Fa Mayor y sus relativos menores) o que, en el caso de que no fuera así, se pudiera transportar a alguna de estas tonalidades sin que por ello se viera afectada la tesitura a la que debía adecuarse. En todo caso, si el material melódico seleccionado no se adaptaba a alguna de estas pautas, el alumnado podía hacer cuantas modificaciones considerase oportunas.

Una vez decidido el material melódico comenzaría la 2ª fase de la acción educativa, consistente en la puesta en marcha de un proceso de transformación colectiva que se articularía en tres niveles diferentes: “Forma y texto”, “Ritmo” y “Armonía”. En el primero de ellos, el alumnado tuvo que pensar en la estructura, atendiendo a que, como mínimo, contase con una introducción donde se presentase la tonalidad, el tempo y el compás; dos estrofas y dos repeticiones del estribillo intercaladas; y una coda que ayudase a reforzar la sensación de final. Además, tanto con la introducción como con la coda se debía perseguir cierto parentesco con el material melódico preexistente a través del uso de alguno de los diseños motivicos más significativos tomados prestados de la estrofa o del estribillo a fin de mantener el carácter general y la coherencia formal. Respecto al texto, que debía ser original, se debía tener en cuenta que la temática generase interés, que transmitiese valores positivos, que no utilizase un lenguaje demasiado simple ni excesivamente metafórico, que estuviese organizado en versos que rimasen y que, además, no fuese difícil de memorizar.

El siguiente nivel consistió en el diseño de un acompañamiento rítmico. Para ello, previamente se llevó a cabo un proceso de exploración de las posibilidades sonoras de los distintos instrumentos de pequeña percusión, del cuerpo y la voz, así como de cualquier cotidiáfono que se pudiese considerar interesante. Durante el proceso se debía prestar atención a los siguientes aspectos: la evolución temporal de la intensidad del sonido (ataque, sonido sostenido y decaimiento); la tímbrica, teniendo en cuenta que generase interés, que resultase agradable y que empastase; de concertación, que permitiese el equilibrio sonoro con respecto al aspecto melódico y armónico; y, por último, técnicos, es decir, que fuese capaz de reproducir el ritmo que se le pidiese. A partir de ahí, y teniendo en cuenta una serie de conceptos básicos (“ritmo motor”, “ostinato rítmico”, “polirritmia” y “discriminación tímbrica”), se debía diseñar un acompañamiento rítmico que contribuyese a atribuir variedad e interés al material melódico seleccionado, que ayuda-

1 La tesitura del alumnado de Educación Primaria -siguiendo el índice acústico franco-belga- es aproximadamente de una 9ª y el ámbito va desde el Do3 (en algunos casos desde el La2) hasta el Re4 (en algunos casos hasta el Fa4).

se a reforzar los aspectos formales (sentido cadencial y diferenciación de las partes), que estableciese el carácter general y que, además, no fuese difícil de aprender.

El último nivel se dedicó a la creación de un acompañamiento armónico para ser interpretado con los instrumentos de placas (carillones, xilófonos y metalófonos). Para ello, se plantearon como pautas, además de que no fuese difícil de memorizar, que se tuviesen en cuenta las posibilidades sonoras y técnicas de los instrumentos, que se utilizasen principalmente acordes tríada en estado fundamental, que el diseño rítmico fuese sencillo y no excediese de dos compases, que estuviese despojado de sentido melódico, que el ritmo armónico fuese coherente, que ayudase a establecer el carácter general y que su función fuese la de ejercer como soporte de la melodía.

En lo que respecta a los informantes, para el curso 2021/2022 se matricularon veintitrés estudiantes en la asignatura *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa*, de 60 horas de docencia presencial impartidas entre septiembre y diciembre, a razón de cuatro horas semanales, repartidas en dos sesiones de grupo grande, de 90 minutos cada una, y una de grupo mediano, de 60 minutos. Del total de matriculados, veinte cursarían también el resto de las asignaturas necesarias para la obtención de la Mención en Educación Musical (87%). Además, aunque el grupo era homogéneo en cuanto a edad (el 91,3% del alumnado tenía entre 21 y 23 años) y género (el 56,5% eran mujeres y el 43,5% hombres), sin embargo, difería significativamente en cuanto a los estudios musicales de sus miembros, lo que viene siendo una constante durante los últimos años (García y García, 2021).

Estudios musicales previos	Nº de estudiantes	%
Los únicos estudios musicales cursados han sido los de la asignatura de Música en Primaria y Secundaria	8	34,8
No cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios, pero he adquirido conocimientos musicales de forma autodidacta	3	13,1
Cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios por un número de años inferior al Grado Elemental de Música	1	4,3
Cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios equivalentes al Grado Elemental de Música	2	8,7
Cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios equivalentes al Grado Profesional de Música	8	34,8
Cuento con estudios en escuelas de música o conservatorios equivalentes al Grado Superior de Música	1	4,3

Tabla 2. Formación musical previa del alumnado matriculado en la asignatura *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa* durante el curso 2021/2022.

Con relación a la formación previa de los informantes, un poco más de la mitad del alumnado manifiesta saber leer una partitura con soltura y tener conocimientos de teoría musical; frente a un tercio, aproximadamente, que dice poder hacerlo con dificultad y que solo maneja algunos conceptos básicos; y el resto, que reconoce no tener ninguna forma-

ción en este sentido. Respecto a las capacidades o habilidades con un instrumento y/o la voz, aproximadamente el 40% de la clase declara dominar la técnica de alguno, otro 40% admite tener solo nociones básicas y el resto comenta no tener ninguna. Por su parte, a propósito de la experiencia en actividades de tipo interpretativo, la mitad expresa haber formado en el pasado o formar parte en el presente de alguna agrupación vocal y/o instrumental (coro rociero, orquesta, agrupación camerística, banda de música, agrupación coral, agrupación carnavalesca, grupo de rock o grupo de jazz) mientras que la otra mitad alega no tener ninguna experiencia. Por último, acerca de la participación en prácticas de creación musical, solo un cuarto menciona tener alguna experiencia (ejercicios de armonía para el conservatorio, composición de canciones para grupos de rock, composición de marchas procesionales o arreglos de canciones).

En cuanto a la recopilación de datos, se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios individuales. Al inicio del curso se compartió con el alumnado un cuestionario con el propósito de recabar información relativa a la formación y conocimientos musicales, al dominio de la técnica para hacer sonar algún instrumento y a la experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas². Por otra parte, tras la finalización de cada uno de los dos últimos niveles del proceso de transformación colectiva (“Ritmo” y “Armonía”) también se les solicitó que realizaran sendos cuestionarios, uno por cada nivel, con las siguientes preguntas de respuesta abierta: ¿qué destacarías como más interesante?, ¿qué te ha gustado más? y ¿qué crees que se podría mejorar? Para su cumplimentación se debían tener en cuenta las pautas que previamente el docente había establecido para su diseño.
- Documentos. Una vez seleccionado el material melódico preexistente (1ª fase), cada estudiante tuvo que redactar un texto justificando su pertinencia. Para ello debía tener en cuenta las pautas que se le habían propuesto. Todos los archivos de audio y texto fueron alojados en la nube para que el resto del alumnado los pudiera consultar. Tras ello, volvieron a redactar otro texto justificando los tres materiales melódicos preexistentes que más se adecuaban a lo pautado previamente por el docente.

Por último, para el análisis de datos se partió de las pautas propuestas por el docente, tanto para la selección del material melódico preexistente (1ª fase) como para la creación del acompañamiento rítmico y armónico llevado a cabo durante el proceso de transformación colectiva (2ª fase). A partir de ahí se diseñó un sistema de categorías abierto (Tabla 3), pues tanto los cuestionarios como los documentos justificativos facilitaban que de los discursos de los informantes emergieran de manera inductiva nuevas categorías de tal forma que se pudiera modificar o completar la propuesta inicial a fin de evitar que el sistema se tornase en mecánico (Simons, 2011):

2 Se entiende que tiene formación musical quien, como mínimo, cuente con estudios equivalentes al Grado Elemental de Música; y se entiende que tiene experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas quien haya formado parte de alguna agrupación instrumental y/o coral y quien en algún momento de su vida haya creado música para cualquier tipo de agrupación.

Fase/Nivel	Bloque	Categoría
Selección de material melódico	Sentido vocal	Figuras
		Movimiento
		Articulación
		Intervalos
	Tesitura	Alteraciones
		Ámbito
		Tonalidad
Ritmo	Exploración	Emisión
		Aspectos tímbricos
		Aspectos de concertación
		Aspectos técnicos
	Conceptos básicos	Ritmo motor
		<i>Ostinato</i>
		Polirritmia
		Discriminación tímbrica
	Diseño	Monotonía
		Forma
		Carácter
		Técnica
Armonía	Diseño	Técnica
		Organización
		Diseño rítmico/melódico
		Ritmo armónico
		Carácter
		Función

Tabla 3. Sistema de categorías elaborado a partir de las pautas propuestas por el docente.

Resultados

El análisis de los dos documentos redactados por el alumnado tras la selección del material melódico preexistente (1ª fase) arroja los siguientes datos: de los veintitrés estudiantes matriculados en la asignatura, veinte cumplieron el documento con la justificación de su elección (86,96%) y dieciséis el de las tres propuestas de entre todas las planteadas por el resto (69,16%). En lo que respecta a la descripción del aspecto sonoro, extraídas de las pautas propuestas por el docente se contaba con 7 categorías organizadas en dos bloques: “Sentido vocal” (“Figuras”, “Movimiento”, “Articulación”, “Intervalos”, “Alteraciones”) y “Tesitura” (“Ámbito” y “Tonalidad”). De entre todas las personas que entregaron al menos uno de los dos documentos (86,96%), cuatro no hicieron ningún comentario en este sentido (20%). Del resto, ocho no comentaron nada del “Sentido vocal” (40%) y nueve del “Registro” (45%). De entre los que sí lo hicieron (80%), ninguno utilizó 4 o más categorías para argumentar su justificación y solo cuatro utilizaron entre 3 y 2 categorías (20%). Siete se apoyaron en 1 categoría y una habló de manera general (40%). Aunque unos pocos profundizaron en el contenido, ninguno incluyó in-

formación que permitiera la inclusión de nuevas categorías o la modificación de las ya previamente establecidas.

Por su parte, el análisis de las respuestas del cuestionario individual sobre el producto resultante tras la finalización del nivel “Ritmo” de la 2ª fase muestra los siguientes resultados: de todos los estudiantes matriculados, cumplieron el formulario once (47,83%), nueve de los cuales establecieron algún comentario relativo al aspecto musical del diseño rítmico (81,82%). Para ello se contaba con 12 categorías divididas en tres bloques: “Exploración” (“Emisión”, “Aspectos tímbricos”, “Aspectos de concertación” y “Aspectos técnicos”), “Conceptos básicos” (“Ritmo motor”, “Ostinato”, “Polirritmia” y “Discriminación tímbrica”) y “Diseño” (“Monotonía”, “Forma”, “Carácter” y “Técnica”). En relación con el primer bloque, de las nueve personas, ninguna utilizó 3 o más categorías, dos se sirvieron de 2, cinco de 1 y dos hablaron de manera general. En cuanto al segundo bloque, nadie se apoyó en 3 o más categorías, una usó 2 (9,09%) y dos utilizaron 1 (18,18%). Al igual que en el bloque anterior, dos personas hablaron de manera general (18,18%). Con respecto al último bloque, cinco utilizaron entre 3 y 4 (45,45%), dos entre 1 y 2 (18,18%), una habló en general (9,09%) y otra no hizo ningún comentario (9,09%). Al igual que en las justificaciones, aunque unos pocos profundizaron en el contenido, nadie aportó información que permitiera la inclusión de nuevas categorías o la modificación de las ya establecidas.

Por otra parte, el análisis de las respuestas del cuestionario individual sobre el producto resultante tras la finalización del nivel “Armonía” de la 2ª fase presenta los siguientes resultados: diez fueron los que lo cumplieron (43,48%). Para poder responder a las preguntas se contaba con 6 categorías: “Técnica”, “Organización”, “Diseño rítmico y melódico”, “Ritmo armónico”, “Carácter” y “Función”. De las diez personas, tres utilizaron 4 o más categorías (30%), seis entre 1 y 2 (60%) y una habló de forma general (10%). En esta ocasión nadie profundizó en el contenido, por lo que tampoco se pudieron generar nuevas categorías ni transformar las ya existentes.

Por último, de los veintitrés alumnos matriculados, doce manifestaron tener formación y/o experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas (52,15%). Si nos fijamos en la relación existente entre la formación y/o experiencia previa del alumnado y cómo este piensa en sonido, de las dieciséis personas que hicieron algún comentario sobre el aspecto sonoro del material melódico preexistente seleccionado, siete no tenían ninguna formación y/o experiencia previa (43,75%). Si atendemos a los dos bloques de categorías (“Sentido vocal” y “Registro de la voz”), de las doce que comentaron algún aspecto relativo al primero, cinco no tenían ni conocimientos ni formación (41,67%), y de las once que lo hicieron respecto del segundo, tres tampoco tenían ni conocimientos ni formación (27,27%). Todas las personas que profundizaron en alguno de los aspectos del sonido para justificar la selección del material melódico preexistente tenían formación y/o experiencia previa. Por su parte, de las nueve personas que establecieron algún comentario relativo a las caracte-

rísticas sonoras del diseño rítmico, cuatro no tenían ni formación ni experiencia previa (44,44%). Al igual que antes, todas las personas que tras el diseño rítmico profundizaron en el aspecto sonoro también tenían formación y/o experiencia previa. Por último, de las diez personas que cumplimentaron el formulario tras el diseño armónico, seis no tenían ni formación ni experiencia (60%). En esta ocasión, nadie profundizó en el aspecto sonoro.

Discusión

La práctica guiada de (re)creación musical que se puso en marcha con el alumnado fue dividida en tres niveles de transformación colectiva (“Forma y texto”, “Ritmo” y “Armonía”) con el propósito de propiciar la existencia de evidencias que se pudieran valorar de manera individualizada a través de la cumplimentación de un cuestionario con arreglo a una serie de pautas previamente establecidas por el docente. Con este fin, los productos resultantes tras la finalización de cada una de las acciones del proceso de transformación colectiva fueron presentados por los grupos ante el resto de sus compañeros. Fue precisamente la creación de estos espacios lo que permitió que el alumnado pudiera apreciar muy positivamente el resultado:

“Para mí lo más interesante del producto ha sido en sí el mismo. Ver cómo sonaba el audio final ha sido muy gratificante”.

“Lo más interesante de este trabajo ha sido cómo lo hemos ido creando por capas, obteniendo un resultado alucinante”.

“Me resulta interesante cómo unos ritmos aparentemente sencillos pueden aportar tanto a la melodía funcionando en conjunto”.

También llama la atención que se haya destacado la libertad de la que se gozó durante la selección del material melódico preexistente (1ª fase). Como ya se ha comentado, todo el alumnado lo tomó prestado de las músicas populares urbanas. Resulta lógico, puesto que todos consumen este tipo de música de forma pasiva y, en algunos casos, incluso son protagonistas, como intérpretes, en diversas prácticas, mostrando de esta forma su profundo grado de enculturación que, principalmente, han ido desarrollando gracias a los *mass media*, especialmente al consumo de música en *streaming* a partir de plataformas de servicios multimedia alojadas en internet que fácilmente se pueden manejar con un *smartphone*. Este repertorio forma parte de sus “costumbres”, de sus “prácticas socioculturales” y de su idea de “música tradicional” (Shuker, 2001).

De igual modo, el análisis de los cuestionarios individuales ha permitido conocer otros aspectos relativos a la acción educativa que el alumnado ha querido destacar como muy positivos: el grado de implicación de cada uno de los miembros del grupo durante todo el proceso (Burnard, 2013; Wiggins y Espeland, 2012; Beineke, 2017); el buen ambiente

que se generó entre los compañeros durante las presentaciones de los productos resultantes; la satisfacción de poder ensayar con toda la clase lo que ellos mismos habían creado; y, por último, lo bien que se lo pasaron poniéndolos en práctica, resultándoles una experiencia musical altamente gratificante (Rusinek, 2005; García y García, 2021).

Por otra parte, si nos centramos en valorar las ideas musicales del alumnado en la toma de decisiones durante la selección del material melódico (1ª fase), se observa una orientación generalizada hacia el uso de argumentos de tipo estético, como “bonito”, “agradable”, “popular”, “animado” o “dulce”; o metodológico, como “fácil de memorizar”, “pegadizo”, “motivador” o “que genera curiosidad e interés”. En cambio, la mayoría no incluyó ningún comentario sobre las características musicales o, si lo hizo, solo se sirvió para sus argumentaciones de una de las categorías de entre todas las que se habían propuesto, limitándose a reproducir literalmente las ideas expresadas en el documento. Solo unos pocos profundizaron en sus argumentos:

“Aunque pueda parecer que entre la estrofa y el estribillo existe gran diferencia de altura, siendo quizá la estrofa baja para ellos, estos la cantarán una octava por encima, dejando ese bajo de fondo, para lograr así una sensación de plenitud”.

“El empaste de ambas me resulta muy interesante, ya que tienen el mismo o muy parecido ritmo y comparten la tonalidad, que es la de Sol Mayor. No obstante, también se puede realizar una mezcla modulante, teniendo la primera melodía en Fa sostenido y subir en el estribillo ese semitono que coloca a la segunda melodía en Sol Mayor”.

Cuestiones parecidas se han podido extraer del análisis de los cuestionarios individuales cumplimentados tras la finalización de los niveles “Ritmo” y “Armonía” del proceso de transformación colectiva del material melódico preexistente (2ª fase), con la salvedad de que en esta ocasión más de la mitad de la clase directamente no respondió a los cuestionarios. Como sucedió en la 1ª fase, solo unos pocos se apoyaron para sus argumentaciones en más de una categoría y la mayoría volvió a presentar de manera literal los conceptos que aparecían en los documentos que se les proporcionó con las pautas. También excepcionalmente hubo quien tras la finalización del diseño rítmico profundizaría sobre algún aspecto relacionado con el sonido:

“He encontrado interesante probar los instrumentos para ver si funcionaban con la melodía, ya que normalmente trabajo de forma mental en vez de improvisar con los propios instrumentos. Este método aporta más riqueza y los compañeros pueden realizar más aportaciones”.

“Empastan bien entre ellos y consiguen evocar un poco la música oriental gracias a los chinchines”.

“La superposición de los distintos ostinatos funciona y el patrón rítmico generador aporta información del tempo, del compás y de su subdivisión ternaria. De hecho, lo que buscábamos con el ritmo era precisamente este aspecto, que marcara esa subdivisión que permite que la pieza camine”.

“Hay discriminación de timbres porque cada instrumento, aunque coinciden en suavidad, posee timbres distintos en cuanto a sequedad y altura del sonido”.

Asimismo, se ha podido constatar la existencia de una relación directa entre la formación y/o experiencia musical previa y cómo el alumnado piensa en sonido. Esto se debe a que todas las personas que mostraron cierto grado de desarrollo de la conciencia sonora habían manifestado en el cuestionario inicial tener estudios musicales y/o una dilatada experiencia en prácticas interpretativas y/o compositivas. Según Aróstegui (2012), tanto en las actividades de interpretación como en las de creación, la experiencia musical previa de cada persona determina su capacidad para pensar en sonido, lo que condiciona la complejidad o simplicidad del producto obtenido, a lo que se puede añadir que los conocimientos musicales influyen de manera decisiva en su capacidad para fundamentar lo que previamente ha experimentado. Sin embargo, no es una condición *sine qua non*, pues en este caso un número importante de las personas que habían reconocido tener formación y/o experiencia previa o reprodujeron literalmente las categorías planteadas por el docente o directamente no cumplimentaron los cuestionarios.

En cualquier caso, a través de este estudio se han evidenciado ciertas carencias en el alumnado respecto al grado de desarrollo de la conciencia sonora. De hecho, así se manifestaron durante todo el proceso:

“Se podría mejorar el conocimiento que tenemos todos a la hora de realizar dicha actividad, ya que la mayoría no tenemos apenas estudios musicales, pero esto hace que nos mostremos con entusiasmo y con muchas ganas de aprender sobre ello”.

En tal sentido, el cuestionario que cumplimentaron el primer día de clase refleja que la mitad no había tenido antes contacto con esta disciplina más allá de lo estudiado en las enseñanzas regladas y en la asignatura obligatoria que el alumnado del Grado en Educación Primaria debe cursar en 1º. A ello hay que sumar que en el nuevo plan de estudios se han condensado todos los contenidos en el primer cuatrimestre del último curso (4º), además de darse una importante reducción en el número de créditos destinados a la formación musical respecto al plan anterior (Berrón, 2021), lo que dificulta la asimilación de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Esta realidad justifica también el hecho de que la mayoría del alumnado se haya centrado más en explicar lo que se podría hacer con los productos resultantes del proceso de transformación del ma-

terial melódico que en describir las características de su organización sonora: “podría ser interpretado con distintos instrumentos”, “se podría hacer uso del cuerpo como instrumento”, “serviría para inventar letras”, “podrían incorporarse ritmos sencillos” o “se podría participar activamente”, son solo algunos de los ejemplos.

Conclusiones

Durante el primer cuatrimestre del curso 2021/2022 se llevaron a cabo una serie de procesos guiados de (re)creación musical con el alumnado matriculado en la asignatura *Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa*, necesaria para la obtención de la Mención de Educación Musical del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba. El punto de partida fue la búsqueda libre de un material melódico preexistente en base a una serie de pautas preestablecidas previamente por el docente. A partir de ahí se iniciaron una serie de transformaciones colectivas y guiadas estratificadas en tres niveles: “Forma y texto”, “Ritmo” y “Armonía”.

A lo largo de la acción educativa el alumnado debía ir justificando la pertinencia de lo seleccionado, arreglado o creado con el fin de conocer el grado de desarrollo de su conciencia sonora. Sin embargo, según iba transcurriendo el proceso, cada vez era mayor el número de estudiantes que dejaba de participar en la cumplimentación de los cuestionarios. Además, la mayoría de los que sí lo hacían, se limitaban a reproducir mecánicamente las palabras propuestas en los documentos con las pautas que previamente el docente había explicado en clase. El análisis de los datos evidencia que la ausencia de formación y/o experiencia musical previa era determinante para ello. Quizás si, entre el primer curso, que es cuando cursan la asignatura Educación Musical en Primaria, obligatoria para todo el alumnado matriculado en el Grado de Educación Primaria, y el último, que es cuando se matriculan en la Mención en Educación Musical, se ofertasen actividades extraacadémicas de expresión vocal y/o instrumental que tuvieran reconocimiento de créditos de libre elección curricular, se podría paliar en parte esta situación.

Este estudio también demuestra que la falta de conocimientos o de experiencias musicales previas no es la única causa posible para ello, pues más de la mitad de los que reconocieron no tener carencias en este sentido se comportaron de la misma forma. Sin embargo, se desconoce a qué se debe este hecho, si también a la asimilación memorística de conocimientos durante su etapa en los conservatorios de música o al tiempo que se debía emplear para redactar argumentos bien fundamentados, por poner solo un par de posibles razones. En esta ocasión, los instrumentos de recogida de información utilizados no nos han permitido encontrar respuestas a esta cuestión, de ahí que resulte necesario para futuras investigaciones valorar el uso de otros instrumentos, como entrevistas semiestructuradas o no estructuradas, o grupos de discusión, entre otros.

En cualquier caso, estamos ante una aproximación exploratoria inicial sobre las caracte-

rísticas de la educación sonora del futuro maestro de música en los centros de Educación Primaria que nos ha permitido constatar la necesidad de profundizar tanto en la implementación de procesos de manipulación sonora de distintos materiales como en el desarrollo de la educación auditiva. Se trata de dotar al alumnado de las herramientas, recursos y experiencias necesarias que le permitan mejorar su capacidad de pensar en sonido, evitando con ello que los procesos guiados de (re)creación musical resulten mecánicos.

Bibliografía

- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 37, 31-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123668003>
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-39. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Berrón Ruiz, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <https://doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Biamonte, N. (Ed.). (2010). *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to YouTube*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Burnard, P. (2004). Musical creativity as seen by the children. *Proceedings of the 26th International Society for Music Education World Conference*. Tenerife: ISME.
- Burnard, P. (2013). Teaching music creatively. En P. Burnard y R. Murphy (Eds.), *Teaching music creatively* (pp. 98-110). Abingdon: Routledge.
- Dogani, C. (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, 6(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281721>
- Elliot, D. J. (1997). Música, Educación y Valores. En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (p. 11-33). España: Guadalupe.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Madrid: INJUVE.
- García Sánchez, A. (2022). Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades* (dreh), 20, 31-50. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>
- García Sánchez, A., y García López, O. (2021). El proyecto de innovación docente InterCreaMUS: Procesos de creación e interpretación musical para la mejora de la formación inicial del maestro de música. En R. M'Rabet y C. Hervás-Gómez (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (p. 2647-2681). Madrid: Dykinson.
- Giráldez, A. (2007). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño Galán (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (p. 97-112). Cantabria: Fundación Marcelino Botín y Universidad de Cantabria.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Londres: Routledge.
- Lapidaky, E., De Groot, R., y Stagkos, P. (2012). Communal creativity as sociomusical practice. En G. McPherson y G. Welch. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 2* (p. 371-388). New York: Oxford University Press.
- Lines, D. K. (2009). La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (p. 91-101). Madrid: Morata.
- Maykut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Miell, D., Littleton, K., y Rojas-Drummond, S. (2008). Music Education: A site for collaborative creativity - Editorial Introduction. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.002>
- Ocaña-Fernández, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Ocaña-Fernández, A., y Reyes-López, M. L. (2018). Ecología del aprendizaje musical: Interacciones culturales e institucionales. En J. B. Martínez Rodríguez, y E. Fernández Rodríguez (Comps.), *Ecologías del aprendizaje: Educación Expandida en contextos múltiples* (p. 171-188). Madrid: Morata.
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R., y Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3-12. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>
- Ódena, O. (2005). Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes. *Eufonía*, 35, 82-94.
- Ódena, O. (2014). Towards Pedagogies of Creative Collaboration: Guiding Secondary School Students' Music Composition. En M. S. Barret (Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music* (p. 239-251). Surrey: Ashgate.
- Ódena, O., y Welch, G. (2012). Teacher's perceptions of creativity. En O. Ódena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (p. 29-48). Surrey: Ashgate.
- Rusinek, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker. Cuadernos de música*, 14, 191-208.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Sawyer, R. K. (2008). Learning from music collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.004>

- Sawyer, R. K. (2014). Musical performance as collaborative practice. En M. S. Barret (Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music* (p. 271-286). Abingdon: Routledge.
- Shuker, R. (2001). *Understanding Popular Music*. London: Routledge
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tafari, J. (2007). Improvisación musical y creatividad. M. Díaz Gómez y M. E. Riaño Galán (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (p. 37-45). Cantabria: Fundación Marcelino Botín y Universidad de Cantabria.
- Wiggins, J., y Espeland, M. I. (2012). Creating in music learning contexts. En G. McPherson y G. Welch. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 1* (p. 341-360). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.004>