

**EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE *INTERCREAMUS*.
PRÁCTICAS DE EXPRESIÓN MUSICAL COLECTIVA EN LA
MENCIÓN DE MÚSICA DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**THE EDUCATIONAL INNOVATION PROJECT *INTERCREAMUS*.
COLLECTIVE MUSICAL EXPRESSION PRACTICES IN THE
MUSIC MENTION OF THE PRIMARY EDUCATION DEGREE**

Albano García Sánchez
Universidad de Córdoba (España)

E-mail: agsanchez@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2783-2360>

Recibido: 12/11/2021

Aceptado: 13/12/2021

Publicado: 07/07/2022

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es mostrar el material resultante –entendido no como objeto estético sino como la muestra de los consensos alcanzados por el alumnado– de una experiencia grupal de aula vinculada a prácticas guiadas con el fin de evidenciar la puesta en marcha de propuestas de expresión musical colectiva de tipo creativo. Este proyecto se circunscribe a lo que Burnard (2012a) define como propuestas de responsabilidad compartida para la búsqueda de respuestas a partir de la creación de situaciones de reflexión conjunta. La actividad consistió en la transformación a nivel formal, rítmico y armónico de un material melódico preexistente, debiendo tener en cuenta durante el proceso una serie de técnicas compositivas sencillas junto con algunas estrategias de concertación musical. La experiencia tuvo lugar durante el curso 2020/2021, en la asignatura optativa *Expresión Musical Colectiva. Métodos de Intervención Educativa* de la Mención en Música del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (España), en el marco del proyecto de interpretación y creación musical colaborativo denominado *InterCreaMUS*.

García Sánchez, Albano (2022). El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

Palabras clave:

Educación Superior; Expresión musical; Grado en Maestro de Educación Primaria; Mención en Música; Proyecto de Innovación Educativa

ABSTRACT

The aim of this article is to show the resulting material – understood not as an aesthetic object but as a sample of the consensus reached by the students – of a classroom group experience linked to guided practices in order to demonstrate the implementation of proposals for collective musical expression of a creative type. This project falls within the scope of what Burnard (2012a) defines as proposals of shared responsibility for the search for answers based on the creation of situations of joint reflection. The activity consisted of transforming pre-existing melodic material on a formal, rhythmic, and harmonic level, considering, during the process, a series of simple compositional techniques together with some musical concertation strategies. The experience took place during the 2020/2021 academic year, in the optional subject *Collective Musical Expression. Methods of Educational Intervention* of the Music Mention of the Primary Education Degree of the University of Cordoba (Spain), within the framework of the collaborative musical performance and creation project *InterCreaMUS*.

Keywords

Degree in Primary Education Teacher; Educational Innovation Project; Higher Education; Mention in Music; Musical expression

Introducción

Actualmente vivimos en una época en la que se están experimentando innumerables y profundos cambios a todos los niveles. En este nuevo contexto, la educación musical en las enseñanzas regladas, al igual que la educación general, debe perseguir hacer frente a todos los desafíos que esta situación provoca. Esta circunstancia obliga a tener que adecuar su sentido teleológico, no solo explorando nuevos métodos de enseñanza aprendizaje sino también repensando cuáles han de ser sus metas. No se puede obviar que tanto el avance imparable de las nuevas tecnologías como la transformación de los medios de comunicación de masas están influyendo decisivamente en las formas de creación,

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

interpretación, recepción y distribución de la música, realidad que debiera alejarnos de las prácticas mecanicistas herederas de los sistemas tradicionales aún presentes en algunos conservatorios y universidades occidentales, como son el aprendizaje de habilidades –técnico-performativo o lecto-escritura musical– y el memorístico –teoría musical y hechos históricos–, entendidos ambos como fines en sí mismos. En pleno siglo XXI, el objetivo, derivado de una concepción “estética” de la música, de formar al alumnado para que desarrolle la capacidad de “apreciar” adecuadamente este arte es fútil, incluso si se aplica a aquellas músicas que son más de su agrado, como las músicas populares urbanas, pues provoca que sientan la asignatura como algo de lo que se puede prescindir (Green, 1988). Es por ello que se debe dar paso a nuevas propuestas que centren el foco de interés en la “expresión” de forma que la disciplina resulte lo suficientemente transcendente como para “marcar la diferencia” (Regelski, 2009).

En este marco, a través del proyecto *InterCreamUS* lo que se pretende es promover una práctica (re)creativa¹ y participativa de tipo colaborativo (Burnard, 2012a; Vass, 2019), gracias a la cual el alumnado, partiendo de cierto grado de autonomía, consiga activar su pensamiento musical (Aróstegui, 2012). Esta propuesta se fundamenta en el concepto de *musicking* de Small². Este autor entiende que la naturaleza musical “no reside en los objetos, ni en las obras musicales en absoluto, sino en la acción, en lo que hace la gente” (1998, p. 8). Esta filosofía praxial de la música está también presente en Elliot al definir *musicing* como una forma de actividad intencional (1997), por lo que el fin de la educación musical en las enseñanzas regladas ha de ser el desarrollo de la “musicalidad”³. De esta forma, según Elliot, el alumnado extenderá el alcance de sus poderes expresivos; se le aportará valores de vida, como la felicidad, la salud, la diversión, el auto-crecimiento, el autoconocimiento, la libertad, el compañerismo y la autoestima, entre otros; podrá enriquecer los modos de conferir formas artístico-culturales a sus pensamientos, conocimientos, creencias y sentimientos; establecerá, definirá, delineará y preservará su sentido de comunidad e identidad dentro del grupo social; se le ofrecerá una forma multidimensional de pensamiento artístico y, por último, se le

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

ayudará a poner en práctica una forma importante de educación intercultural (*Ibidem*). Si la educación reglada ha de perseguir el desarrollo de aquellas habilidades que realmente le puedan servir a lo largo de la vida, “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” (Lines, 2009, p. 13).

Asimismo, la práctica musical, entendida como cultura de aprendizaje, provoca o mediatiza la creatividad (Burnard, 2012a)⁴, siempre y cuando ésta sea de tipo exploratorio –no mecanicista– y se ponga en funcionamiento la interacción entre el pensamiento convergente –experiencia musical previa– y el divergente –imaginación para la generación de nuevas ideas musicales– (Aróstegui, 2012). La creatividad musical, además, si es colaborativa, es decir, si genera “comunidades de práctica” (Burnard, 2013), no solo sirve de herramienta para la socialización y la inclusión, sino que provoca que el aprendizaje sea más sensible y efectivo (Sawyer, 2008; Lapidaky, De Groot y Stagkos, 2012). En esta línea, Burnard y Haddon (2015) argumentan que la creatividad colectiva se pone en funcionamiento cuando existe un sistema compartido de convenciones creativas, es decir, si los conocimientos y las habilidades están mediados colectivamente y motivados de manera comunitaria, lo que convierte el proceso en una práctica sociomusical (Regelski, 2020) de enriquecimiento tanto personal como musical a través de la crítica y la retroalimentación. En definitiva, el alumnado es mucho más creativo y productivo cuando asume un rol activo y tiene la oportunidad de proponer y discutir con otros compañeros, de igual a igual, las propuestas de transformación musical durante los procesos de exploración sonora.

Por lo tanto, a partir de la descripción de una experiencia de aula vinculada a prácticas guiadas de (re)creación musical de tipo colaborativo, el objetivo que se persigue en este artículo es evidenciar los productos resultantes, en tanto que “textos” musicales, que el alumnado fue diseñando de manera consensuada durante el proceso de transformación, a nivel formal, rítmico y armónico, de un material melódico preexistente seleccionado a partir de sus propios recorridos musicales, teniendo en cuenta para ello

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

una serie de pautas establecidas previamente por el docente. El fin es apreciar hasta qué punto han conseguido presentar propuestas de expresión musical de tipo creativo.

Método

Este estudio, que nace a partir de una experiencia de aula en la educación superior, está planteado desde un enfoque exploratorio (Yin, 1984) donde se ha utilizado, dentro del paradigma cualitativo, el método de estudio de caso (Stake, 1998). A través del proyecto de interpretación y creación musical colaborativo denominado *InterCreaMUS*⁵, la acción fue implementada durante el primer cuatrimestre del curso 2020/2021 en la asignatura optativa *Expresión Musical Colectiva. Métodos de Intervención Educativa*, de 6 créditos ECTS, una de las cuatro que han de cursar los futuros maestros en el 4º curso para la obtención de la Mención en Música del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Córdoba. En esta ocasión se pudo contar con la participación de las diecisiete personas matriculadas en la asignatura, cuatro de las cuales cursaban otras menciones. Por ello, el grupo, aunque era homogéneo en cuanto a género y edad, se diferenciaba sustancialmente por su formación musical, dándose el caso desde alumnos con estudios de conservatorio equivalentes al Grado Superior de Música hasta otros que únicamente habían cursado la asignatura de Música en Primaria y Secundaria.

La propuesta consistió en la elaboración por parte del alumnado, organizado en grupos de dos o tres personas, de una serie de arreglos musicales a partir del conocimiento de algunos procedimientos compositivos básicos de las músicas ágrafas, de la exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos escolares, del cuerpo y de la voz, así como del dominio de algunas estrategias de concertación musical. El fin era que el material pedagógico resultante pudiera servir como recurso para la implementación de prácticas musicales en Educación Primaria. La acción educativa se estructuró en una fase de selección del material melódico; otra de exploración sonora y transformación formal, rítmica y armónica; y una última de montaje y grabación. El producto

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

final fue grabado, editado y albergado en un canal de *YouTube* creado *ad hoc*⁶.

El punto de partida fue la selección individual por parte del estudiantado de un material melódico preexistente, pudiendo tener en cuenta para ello sus recorridos musicales⁷. Este material debía ir acompañado de un texto que transmitiera un mensaje positivo. Así mismo se debía atender a una serie de aspectos estéticos, que les apeteciera interpretar y que creyeran que les pudiera resultar sugerente al alumnado de Primaria; pedagógicos, que transmitiera valores positivos y se memorizara fácilmente; y, por último, pedagógico-musicales, que fuera cantable⁸ y que se pudiera adaptar a las capacidades vocales de los niños⁹. Tras la presentación y defensa en clase ante el resto de los compañeros de las diecisiete propuestas, finalmente se seleccionaron democráticamente seis, una por cada uno de los grupos que se configuraron, con el fin de generar un sistema compartido de ideas musicales en base a sus afinidades.

A partir de este material se puso en marcha un proceso de transformación colaborativa estructurado en tres fases. Una primera de exploración no mecanicista de las posibilidades sonoras y dificultades técnicas de los distintos instrumentos de los que se disponía en el aula con el fin de activar el pensamiento musical, tanto convergente como divergente, posibilitando con ello la generación de ideas y toma de decisiones compartidas y diluyendo, por tanto, las fronteras entre creación e interpretación.

La segunda, de transformación que, para facilitar el proceso creativo, fue a su vez llevada a cabo a tres niveles: formal¹⁰, rítmico y armónico, identificando cada uno de estos planos sonoros con una serie de instrumentos en función de sus cualidades. Algunos consejos básicos previos que debían tener en cuenta al comenzar esta fase fueron que la propuesta resultara gratificante y de interés, que no confundieran técnica o lectoescritura con expresión y que les resultase fácil de aprender y de recordar. Asimismo, durante todo el proceso existió, sin ser prescriptivo, cierto grado de determinación por parte del docente. Se les fue presentado una serie de reglas o procedimientos básicos de concertación musical, como aspectos relativos al equilibrio sonoro, la superposición de planos o el

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

empaste, y se les acercó al uso de técnicas compositivas sencillas, tales como ostinatos rítmicos, polirritmias, bordones, patrones armónicos y diseños motivicos.

La tercera, y última fase, fue la de montaje y grabación. Se organizó en una primera parte de estudio individual y una segunda de ensayo conjunto. Al igual que en la fase anterior, se pretendió que esta fuese inclusiva, por lo que para su aprendizaje se hizo un reparto de las distintas partes de las propuestas atendiendo a la formación musical y experiencia de cada uno de ellos. Además, dado el número de canciones y el exiguo tiempo con el que se contó se posibilitó que algunas partes pudieran ser interpretadas por “artistas invitados”¹¹.

Los productos finales de las propuestas guiadas de (re)creación musical elaborados de manera consensuada entre los miembros de cada uno de los grupos tras el proceso de exploración y transformación colectiva fueron reflejados en un pentagrama a través del uso de un editor de partituras online. Todo el material resultante fue subido por el alumnado a una carpeta compartida en *Google Drive* en los formatos PDF y MIDI y organizado de la siguiente manera: la partitura y el audio general junto con una carpeta con la parte de la melodía y el texto, otra con la del ritmo y una última con la de la armonía. Con relación a estos documentos, resulta pertinente aclarar que ni las partituras generales ni las partichelas serán entendidas en el epígrafe de los resultados como productos definitivos e inamovibles, como si de objetos estéticos se tratase, sino como la evidencia de los consensos alcanzados entre los miembros de cada uno de los grupos durante la toma de decisiones. No se puede olvidar que lo fundamental es el propio acto de interpretar en tanto que la música es entendida como una experiencia artística temporal y mutable, momento musical donde debe existir un amplio espacio para la improvisación.

Resultados

A continuación, se presentan los productos creados por el alumnado de manera colectiva durante los niveles formal, rítmico y

García Sánchez, Albano (2022). El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

armónico de la fase de transformación a partir de las indicaciones planteadas por el docente.

Como ya se ha reflejado, para la elección del material melódico preexistente se debía tener en cuenta que el texto transmitiera un mensaje positivo y que, al mismo tiempo, cumpliera una serie de criterios de tipo estético, pedagógico y pedagógico-musical. Finalmente seleccionaron, tomado prestado de las músicas populares urbanas que habitualmente consumen y con las que se sienten identificados al formar parte de su proceso de enculturación, el siguiente repertorio: *Eso que tú me das* de Jarabe de Palo, *Díselo a la vida* de Rafa Romera, *La puerta violeta* de Rozalén, *La rosa de los vientos* de Mägo de Oz, *Bohemian Rhapsody* de Queen y *Qué bonito es querer* de Manuel Carrasco.

En cuanto al texto, todas cumplían con la condición de transmitir un mensaje edificante: *Qué bonito es querer* sobre la amistad, *La puerta violeta* sobre la violencia de género, *Díselo a la vida* sobre la necesidad de vivir la vida intensamente y sin complejos, *La Rosa de los Vientos* sobre la importancia de tener una actitud positiva ante la vida y *Eso que tú me das* sobre el valor de dar las gracias a quienes están cerca en los momentos más difíciles. En cuanto al texto de *Bohemian Rhapsody*, aunque no se modificó el sentido de su mensaje, pues habla de la importancia de sentirse libre, sí que se decidió realizar una serie de modificaciones dada la dificultad para que los niños pudieran comprender el sentido metafórico de algunos versos¹²:

Just killed [helped] a man
Put a gun against his head, pulled my trigger, Now he's dead [I showed him
 the right path, he was persecuted, now he's alive]
Mamaaa, life had just begun [Mum, a new life might have]
But now I've gone and thrown it all away [he's gone and everything may
 have changed]
 Didn't mean to make you cry [doubt].

Todas las propuestas se adecuaron a las pautas estéticas, pedagógicas y pedagógico-musicales preestablecidas salvo *La rosa de los vientos*, cuyo ámbito sobrepasaba lo permitido, circunstancia

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

que condicionó que hubiera que repartir entre los hombres y las mujeres algunas frases de la canción. Si embargo, la mayor dificultad para el estudiantado fue tener que transportar las melodías a alguna tonalidad con pocas alteraciones para poder ser acompañadas con los instrumentos de placas. Esto sucedió en *Qué bonito es querer*, *Bohemian Rhapsody* y *La puerta violeta*. Al estar las versiones tomadas como modelo en las tonalidades de siM, sibM y laM respectivamente, tuvieron que transportarlas a doM para no salirse del registro vocal pautado previamente.

A partir de la adecuación del material melódico seleccionado, durante el primer nivel de la fase de transformación cada grupo debía diseñar una estructura formal que se adaptase a la duración de dos minutos aproximadamente y que como mínimo contara con las siguientes secciones: introducción, estrofa/s, estribillo y coda. Esta circunstancia en unos casos les obligó a tener que tomar la decisión de eliminar o transformar algunas de las partes del repertorio seleccionado y en otros a crear nuevas. En *Eso que tú me das* se mantuvo la introducción, aunque modificada brevemente, junto con las dos primeras estrofas y el estribillo; en *Qué bonito es querer* también se dejó la introducción junto con la primera estrofa, el preestribillo, el estribillo y la coda, aunque esta última con modificaciones; en *La puerta violeta* se transformó la introducción y la coda y se eliminó la segunda estrofa; en *Díselo a la vida* se eliminó el interludio, la tercera estrofa y la repetición final del estribillo; en *La rosa de los vientos* se prescindió de todo a partir de la primera aparición del estribillo; por último, de *Bohemian Rhapsody* solo se dejó la introducción y la primera parte de la balada.

The image shows two musical staves. The left staff is labeled 'INTRODUCCION' and 'Coro'. It contains a vocal line in 4/4 time with the lyrics 'Cha - ra cha - ra - ra cha - r'. The right staff is labeled 'CODA' and '49'. It contains a vocal line with the lyrics 'u - na puer t vio - le - ta en la pa - red - y al en -' and a piano accompaniment line with the lyrics 'Cha - ra cha - ra - ra cha - ra - ra cha - ra - ra cha - ra - ra cha -'.

Figura 1. Parlato creado para para la introducción y la coda de la canción *La Puerta Violeta*. (Fuente: elaborado por el alumnado).

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

Más allá de esta reorganización formal, dado que tanto la melodía de la estrofa como la del estribillo fueron tomadas de manera literal, el aspecto más novedoso se observó en el diseño de la introducción y la coda, aunque solo en algunos casos. Para su elaboración el alumnado debía atender a cierta lógica y coherencia formal, persiguiendo la existencia de parentesco con el material preexistente a través del uso de alguno de los diseños motivicos más significativos tomados prestados de la estrofa o el estribillo. Asimismo, para la introducción debía tener en cuenta cual es su función principal, a saber, presentar la tonalidad, el tempo y el compás de la canción. Por su parte, la coda debe ayudar a reforzar la sensación de final.

Si bien en todos los casos se partió de lo ya propuesto en las versiones originales y en la mayoría se mantuvo prácticamente sin cambios, en algunos se propusieron pequeñas modificaciones que afectaron a la introducción en un sentido tímbrico, armónico o rítmico, según el caso. Por ejemplo, en *La puerta violeta*, además de ampliarse el número de compases al doble, el ritmo propuesto por la guitarra en la versión original fue transformado en un *parlato* (véase figura 1). También se amplió al doble el número de compases de la introducción de *Eso que tú me das*, además de modificarse el diseño rítmico-armónico que es interpretado por el instrumento de cuerda pulsada en la versión original. Por último, en *Qué bonito es querer*, a diferencia del original, se eliminó la percusión y se desplegó la melodía sobre los acordes de tónica, supertónica y dominante (véase figura 2).



Figura 2. Introducción para la canción *Qué bonito es querer*. (Fuente: elaborado por el alumnado).

Una vez planificada la estructura formal se comenzó a trabajar en el acompañamiento rítmico, aspecto especialmente importante porque contribuye sustancialmente a atribuir variedad y generar riqueza e interés, consiguiendo así evitar la monotonía; propiciar la sensación cadencial, reforzando el aspecto formal; y establecer el carácter general. Para su diseño, el alumnado debía manejar dos procedimientos compositivos básicos: el ostinato y la polirritmia. Asimismo, atendiendo a aspectos de concertación, era fundamental que uno de los ostinatos pudiera reconocerse como patrón rítmico generador o ritmo motor, siendo el responsable de aportar la información del *tempo* y del compás. Finalmente, para la generación de polirritmias se debía superponer varios ostinatos rítmicos (véase, a modo de ejemplo, la figura 3), los cuales habrían de ser asignados a instrumentos con timbres diferentes para permitir su discriminación.

The figure displays musical notation for an introduction and two rhythmic patterns. The introduction is marked with a forte (f) dynamic and features a melody with a dotted quarter note followed by eighth notes, and a bass line with a dotted quarter note followed by eighth notes. The first pattern shows a melody with a forte (f) dynamic and a bass line with a mezzo-forte (mf) dynamic. The second pattern shows a melody with a mezzo-piano (mp) dynamic and a bass line with a piano (p) dynamic.

Figura 3. Ritmo motor y polirritmias diseñadas para la estrofa y el estribillo de la canción *Eso que tú me das*. (Fuente: elaborado por el alumnado).

El último nivel de la fase de transformación se centró en el plano armónico. Al igual que el ritmo, la armonía tiene como función acompañar a la melodía, ejerciendo de soporte y complemento y ayudando a producir un movimiento coherente –ritmo armónico adecuado–, pues un exceso de acordes puede desequilibrar el conjunto. Con un sentido unificador, el alumnado debía diseñar un motivo armónico a partir de una secuencia simplificada en el aspecto rítmico y despojada de sentido melódico para que se fuera repitiendo durante toda la sección (véase la figura 4).

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>



Figura 4. Motivo armónico diseñado para ser interpretado por el metalófono alto en las estrofas de la canción *Eso que tú me das*. (Fuente: elaborado por el alumnado).

Asimismo, se debía tener en cuenta las posibilidades sonoras y técnicas del instrumento o grupo de instrumentos que se fueran a utilizar para el acompañamiento armónico, siendo unos de ellos los de láminas: xilófonos, metalófonos y/o carillones. El hecho de tener que hacer uso obligatoriamente de estos instrumentos les exigió tener que pensar en como repartir la armonía entre las dos voces (véase, a modo de ejemplo, la figura 5), por lo que tuvieron que atender tanto a su registro como a aspectos relativos a la física del sonido.



Figura 5. Motivo armónico diseñado para ser interpretado sobre los acordes I, VI, IV, I por los xilófonos bajo y alto en las estrofas de la canción *Qué bonito es querer*. (Fuente: elaborado por el alumnado).

Como los acompañamientos debían resultar fáciles de aprender y de memorizar, entre las pautas también estaba la necesidad de utilizar acordes triada y la de priorizar que estos se presentaran en su estado fundamental, salvo en los casos que por cuestiones idiomáticas del instrumento o de fluidez tuviera más sentido que se dispusiera en otro orden. Todos los grupos se movieron entre la presentación de acordes estáticos por compás o con un diseño sencillo salvo los responsables de armonizar la melodía de *La puerta violeta* que optaron para las estrofas por el diseño de un acompañamiento armónico a partir de acordes desplegados (véase la figura 6).



Figura 6. Acompañamiento armónico para ser interpretado por el xilófono alto en las estrofas de la canción *La puerta violeta*. (Fuente: elaborado por el alumnado).

Discusión

Durante la implementación del proyecto de innovación educativa *InterCreaMUS* se persiguió mantener la implicación del alumnado a partir de la búsqueda de formas de aprendizaje interactivas, creativas e innovadoras (Dede, 2007). Gracias a la práctica colaborativa (Burnard, 2012a) y la articulación de estrategias de responsabilidad compartida (Lapidaky, De Groot y Stagkos, 2012) se les facilitó acercarse al conocimiento desde la exploración, el descubrimiento y la reflexión. Para ello fue necesaria la disolución de los roles tradicionales de docentes y estudiantes (Minors et al., 2017), convirtiéndose el primero en guía y asesor (Perrenoud, 2012) y el segundo en el verdadero responsable de su proceso de aprendizaje, rompiendo con lo establecido desde una perspectiva tanto estructural, como relacional y personal (Acaso y Manzanera, 2015), potenciando con ello la colaboración y estimulando el interés por aprender (Jeffrey y Woods, 2009; Contreras, 2013).

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

Resulta significativo que prácticamente todo el material melódico preexistente seleccionado previamente –dieciséis de las diecisiete propuestas– fuese tomado prestado de las músicas populares urbanas. Más allá de las razones que les llevó a seleccionar este repertorio, es pertinente subrayar lo importante que fue para el alumnado participar en experiencias musicales prácticas de tipo creativo donde se tuvieron en cuenta sus gustos, intereses y capacidades, tanto para la selección del repertorio como para su transformación e interpretación. El hecho de partir de las músicas que habitualmente consumen y con las que se sienten identificados, al formar parte de su proceso de enculturación, provocó un aumento exponencial de su implicación en el proceso formativo al sentirlo como propio (Rusinek, 2005; Wiggins y Espeland, 2012), lo que conllevó una mayor implicación, facilitando con ello la superación de todas aquellas dificultades que se fueron encontrando durante todo el proceso. Esto pudo observarse especialmente durante las tres sesiones prácticas de una hora en las que se llevó a cabo la grabación de todo el repertorio al ser el propio alumnado quien sugiriera la necesidad de ampliar su duración con el ánimo de que el resultado de las propuestas creadas por sus compañeros fuera óptimo. Este aumento del compromiso ya ha sido constatado en otras investigaciones sobre propuestas de creación musical colectiva (Ocaña, Montes y Reyes, 2020).

Asimismo, el establecimiento durante la fase de transformación de espacios de confianza bidireccional entre el alumno y el profesor así como la puesta en marcha entre el propio estudiantado de mecanismos de participación y negociación para la búsqueda de soluciones compartidas potenció una pedagogía dialogante, lo que viene a demostrar la importancia de las artes, en este caso la música, como herramientas transformadoras, hecho fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática (Aróstegui, 2012). En esta ocasión el alumnado puso en marcha un complejo proceso de negociación de ideas y toma de decisiones que, según Beineke, contribuye a la construcción de un sistema compartido de ideas que sostiene el aprendizaje creativo (2017), aunque, sin embargo, cabe reseñar que el hecho de que el material melódico fuera tomado prestado de músicas que conocían

perfectamente condicionó el desarrollo de la creatividad, especialmente durante el proceso de transformación formal y armónico, manteniéndose sus propuestas prácticamente sin cambios significativos.

Conclusiones

Extraídas a partir de la observación participante del docente resulta pertinente añadir cuatro reflexiones en torno a las dificultades a las que se enfrentó el alumnado durante el proceso. La primera, que la complejidad o no de los resultados obtenidos se vio fuertemente condicionada por cuestiones como la formación o experiencia musical previa del alumnado. La segunda, que fue complicado que cada uno de los grupos alcanzara en sus productos un equilibrio entre la búsqueda de un fin artístico, acorde a su nivel técnico e intereses, y uno pedagógico, que también pudiera ser interpretado por alumnos de la etapa de Educación Primaria. La tercera, que existieron serios problemas a la hora de tener que reflejar fielmente en la partitura general lo que previamente habían acordado. La cuarta, y última, que fue arduo establecer los límites entre determinación y autodeterminación, pues un control absoluto cercena la creatividad y una libertad excesiva puede conllevar “incapacidad para desarrollar tus propias ideas” (Craft, Cremin y Burnard, 2008). No olvidemos que, según Tafuri, el potencial creativo se maximiza en tareas que incluyen delimitaciones (2006).

En cualquier caso, los resultados que se observan a partir de estos materiales evidencian hasta que punto gracias a este proyecto de innovación se ha conseguido ayudar al alumnado de la asignatura *Expresión Musical Colectiva. Métodos de Intervención Educativa* a desprenderse de un aprendizaje puramente técnico y memorístico, que solo le hubiese permitido aprenderse un repertorio concreto, y lo habilite profesionalmente para la puesta en marcha de propuestas de expresión musical colectiva de tipo creativo. Nueva forma de aprendizaje en el ámbito de la educación musical que ponen el foco en los procesos de creación compartida para el desarrollo de la creatividad, la cual debe ser considerada, junto a la

tecnología, como la verdadera disrupción del siglo XXI (Hedberg y Freebody, 2007).

Referencias

Acaso, M.; Manzanera, P. (2015). *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Barcelona (España): Fundación Telefónica y Ariel.

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://doi.org/10.5902/198464443792>

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>

Biamonte, N. (2010). *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to YouTube*. Lanham (USA): Scarecrow Press.

Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford (UK): Oxford University Press. 10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001

Burnard, P. (2012a). Commentary: musical creativity as practice. En McPherson, G. E.; Welch, G. F. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 2 (pp. 319-336). New York (USA): Oxford University Press. 10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0022_update_001

Burnard, P.; Haddon, E. (2015). Introduction: The imperative of diverse musical creativities in academia and industry. En Burnard, P.; Haddon, E. (Eds.), *Activating Diverse Musical Creativities: Teaching and Learning in Higher Music Education* (pp. 3-18). Londres (UK): Bloomsbury.

Burnard, P.; Murphy, R. (2019). *Enseñar música de forma creativa*. Madrid (España): Editorial Morata.

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Londres (UK): Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>

Craft, A.; Cremin, T.; Burnard, P. (2008). Creative learning: an emergent concept. En Craft, A.; Cremin, T.; Burnard, P. (Eds.), *Creative learning 3-11: and how to document it* (pp. XIX-XXIV). Stoke on Trent (UK): Trentham.

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Cambridge (UK): Harvard Education Press.

Díaz Gómez, M.; Riaño Galán, M. E. (Eds.). (2007). *Creatividad en Educación Musical*. Cantabria (España): Fundación Marcelino Botín y Universidad de Cantabria.

Elliot, D. J. (1997). Música, Educación y Valores. En Hemsy de Gainza, V. (Ed.), *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 11-33). Buenos Aires (Argentina): Guadalupe.

Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. Madrid (España): Instituto de la Juventud. Disponible en: <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/accesit-premios-injuve-para-tesis-doctorales-2008-susana-flores-rodrigo>

Green, L. (1988). *Music on Deaf Ears: Musical meaning, ideology, and education*. Manchester (UK): Manchester University Press.

Green, L. (2018). *¡Oír, escuchar, tocar! Cómo liberar las capacidades auditivas, improvisatorias e interpretativas de los estudiantes*. Madrid (España): Ediciones Pirámide.

Green, L. (2019). *El aprendizaje de la música POP. Avanzando en la Educación Musical*. Madrid (España): Ediciones Morata.

Jeffrey, B.; Woods, P. (2009). *Creative learning in the Primary School*. Londres (UK): Routledge.

Hedberg, J. G.; Freebody, K. (2008). *Towards a disruptive pedagogy: Classroom practices that combine interactive whiteboards with TLF digital content*. Melbourne (Australia): The Learning Federation. Disponible en: https://www.ndlrn.edu.au/verve/_resources/towards_a_disruptive_pedagogy_2007.pdf

Lapidaky, E.; De Groot, R.; Stagkos, P. (2012). Communal creativity as sociomusical practice. En McPherson, G.; Welch, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, vol. 2* (pp. 371-388). New York (USA): Oxford University Press. 10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0025

Lines, D. K. (2009). Introducción: La educación musical en la cultura contemporánea. En Lines, D. K. (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 13-20). Madrid (España): Ediciones Morata.

Minors, H. J.; Burnard, P.; Wiffen, C.; Shihabi, Z.; Van der Walt, J. S. (2017). Mapping trends and framing issues in higher music education: changing minds/changing practices. *London Review of Education*, 15(3), 457- 473. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.09>

Ocaña-Fernández, A.; Montes-Rodríguez, R.; Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3-12. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>

Odena, O.; Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. En Odena, O. (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 29-50). Surrey (UK): Ashgate.

Odena, O. (2020). El papel de la creatividad musical en proyectos intercomunitarios. En A. Murillo, A.; Tejada, J.; Riaño, M. E.; Berbel, N.; Morant, R. (Eds.), *Escuelas creadoras: Escuelas del cambio. El arte como herramienta de transformación* (pp. 113-139). Valencia (España): EdictOràlia.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona (España): Graó.

Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia". En Lines, D. K. (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid (España): Ediciones Morata.

Regelski, T. A. (2020). The Bankruptcy of Aesthetic Autonomy: Music as a Social Praxis and Agency. *Topics for Music Education Praxis*, 1, 1-17. http://topics.maydaygroup.org/articles/2020/Regelski_2020.pdf

Rusinek, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker. Cuadernos de música*, 14, 191-208.

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>

Small, C. (1997). El ritual en el espacio social. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 4, 1-16. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown (USA): Wesleyan University Press.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid (España): Morata.

Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. En Deliège, I.; Wiggins, G. A. (Eds.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 134-158). Nueva York (USA): Psychology Press.

Vass, E. (2019). Musical co-creativity and learning in the Kokas pedagogy: polyphony of movement and imagination. *Thinking skills and creativity*, 31, 179-197. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.004>

García Sánchez, Albano (2022). *El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>*

Wiggins, J.; Espeland, M. I. (2012). Creating in music learning contexts. En McPherson, G.; Welch, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1 (pp. 341-360). New York (USA): Oxford University Press. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.004>

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park (USA): SAGE.

Para saber más sobre el autor...

Albano García Sánchez

Doctor en Ciencias e Historia de la Música por la Universidad de Oviedo y Maestro, especialidad de Educación Musical. Actualmente ejerce como profesor Ayudante Doctor en el Área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Educación Artística y Corporal de la Universidad de Córdoba. A lo largo de su carrera profesional ha participado en numerosos congresos y simposios nacionales e internacionales y ha publicado diversos artículos, tanto en el ámbito de la Musicología, profundizando sobre la significación del jesuita Nemesio Otaño en relación con la implantación en España del *Motu Proprio* y el Franquismo, como en el de la Educación Musical, presentando experiencias de expresión sonora a través del cuento musicado.

Como citar este artículo...

García Sánchez, Albano (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*, 20, 31-50.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

¹ El concepto “(re)creación” pretende identificar “composición” e “interpretación” como si de dos realidades de un mismo proceso se tratase.

² Para Small “musical” significa participar de cualquier forma en una actuación musical, no solo como intérprete sino también como oyente o responsable de cualquier otra acción que esté relacionada (1997).

³ Elliot entiende “musicalidad” como una sólida forma multidimensional de conocimiento que tanto intérpretes como oyentes comparten.

García Sánchez, Albano (2022). El proyecto de innovación docente INTERCREAMUS. Prácticas de Expresión Musical colectiva en la Mención de Música del Grado de Educación Primaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 20, 2022, 31-50. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22616>

⁴ En las últimas dos décadas ha habido en el ámbito de la educación musical un especial interés por el tema de la creatividad (Craft, 2005; Tafuri, 2006; Díaz y Riaño, 2007; Craft, Cremin y Burnard, 2008; Burnard, 2012; Odena y Welch, 2012; Burnard y Haddon, 2015; Burnard y Murphy, 2019; Odena, 2020).

⁵ *InterCreaMUS* es un proyecto de innovación educativa creado en 2019 que está basado en la interpretación y creación musical de repertorio para el aula de Primaria, y que a su vez forma parte de un macroproyecto internacional, multidisciplinar y multilingüe titulado *La TV online como escenario de aprendizaje compartido entre la universidad y los centros educativos* encabezado por la Universidad de Oviedo. Su objetivo principal es servir de soporte para la difusión de los productos audiovisuales resultantes de la interacción entre el alumnado de las facultades de educación y el de los centros educativos creando para ello el canal de tv online *DIDACTICTAC TV*.

⁶ <https://www.youtube.com/channel/UChN2dKhLajO40jRJNdd6k7A>

⁷ Sobre el uso de las músicas populares urbanas en las enseñanzas obligatorias puede consultarse (Flores, 2008; Biamonte, 2010; Green, 2018; Green, 2019).

⁸ Se entiende que es "cantable" cuando los sonidos no son ni muy largos ni muy breves, la melodía es ondulada y se mueve por grados conjuntos o saltos interválicos sencillos, la escala es natural y está adherida a la tonalidad, no existen cambios bruscos de articulación, se hace un uso cuidadoso de la disonancia y no se producen modulaciones extrañas.

⁹ El ámbito melódico no debe superar, en el mejor de los casos, una 11ª y el registro debe mantenerse entre La2 y Re4, atendiendo al sistema franco-belga donde La3 es igual a 440 Hz.

¹⁰ La organización de las melodías en secciones claramente delimitadas facilita la comprensión, lo que ayuda a que resulte más fácil el proceso de aprendizaje durante la fase montaje.

¹¹ Los "artistas invitados" fueron aquellos compañeros de clase que, dada su formación musical, se responsabilizaron de la interpretación individual de algunas de las partes de las canciones agilizando con ello la fase de montaje.

¹² Al lado del texto original modificado, que aparece en cursiva, se ha añadido entre corchetes la modificación propuesta por el alumnado.