



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

El desarrollo de la creatividad musical a través de la
improvisación y los medios audiovisuales en
Educación Primaria

The development of musical creativity through
improvisation and audiovisual media in Primary
Education

Autor

Pedro Alejandro Calonge Bueno

Director

Luis del Barrio Aranda

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016/2017

Resumen

En un contexto sociocultural como el nuestro en el que predominan los medios audiovisuales podemos como docentes desarrollar estrategias metodológicas que nos permitan valernos de las múltiples posibilidades que aquellos nos brindan. La hipótesis de partida de este trabajo radica en que la unión entre sonido, imagen y emoción que nos proporciona el lenguaje audiovisual del cine o la televisión nos va a facilitar que el alumnado sea capaz de interpretar más rápido el sentido de la música e incluso evocar imágenes asociándolas a un sonido. Todo ello parte de la idea de que el fomento de la creatividad a través de la improvisación y la interpretación sonora de imágenes es clave para el desarrollo educativo y cognitivo de nuestros alumnos. En un primer momento se realiza una revisión teórica de la importancia del trabajo de la creatividad en el centro escolar, el desarrollo evolutivo del pensamiento musical del niño y un breve análisis del contexto audiovisual, entre otros, para a continuación realizar una serie de propuestas didácticas encaminadas al trabajo de la misma a lo largo de los distintos cursos de la Educación Primaria. Así estas propuestas se enmarcan en la legislación vigente y en el currículo aragonés de Educación Primaria.

Palabras clave: improvisación musical, audiovisuales, composición, educación musical, educación primaria.

Abstract

In our sociocultural context in which the audiovisual media predominate, teachers can develop methodological educative strategies that allow us to use the multiple possibilities that those media provide us. In this way, the starting hypothesis of this study is that the union between sound, image and emotion provided by the audiovisual language of cinema or television will make it easier and quicker for our students to interpret the meaning of music or even evoke images by associating them with a particular sound. Therefore, we take the fundamental idea that the promotion of creativity through improvisation and the sound interpretation of images are key to the educational and cognitive development of our students.

In the first place, this study introduces a theoretical revision of the importance of creativity work in the school for child's musical thought development as well as a brief analysis of the audiovisual context. Afterwards, this study presents a series of didactic proposals adapted to the different levels of the Primary Education. These proposals are framed in the current legislation and in the Aragonese Curriculum for Primary Education.

Key words: musical improvisation, audiovisual, music composition, musical education, Primary Education.

Índice

PARTE I: PLANTEAMIENTO.....	5
1.1. Introducción.....	6
1.2. Justificación.....	7
1.3. Objetivos e hipótesis.....	9
1.4. Metodología.....	11
PARTE II: MARCO TEÓRICO	13
2.1. Revisión del marco legislativo	14
2.2. Desarrollo evolutivo del pensamiento musical del niño	17
2.3. Revisión del fenómeno audiovisual en la actualidad	21
2.3.1. La importancia de la música en las audiovisuales	21
2.3.2. Los medios audiovisuales en la educación musical	22
2.4. La creatividad en la educación musical.....	24
2.4.1. ¿Qué es la creatividad?.....	24
2.4.2. La creatividad y la escuela: la educación primaria	26
PARTE III: MARCO APLICADO	31
3.1. Introducción	32
3.2. Improvisación.....	32
3.2.1. Acerca de la improvisación.....	32
3.2.2. Actividades de improvisación.....	34
1. Improvisación libre.....	34

2. Improvisación guiada	41
3. Improvisando sonoridades	52
3.3. Composición	57
PARTE IV: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO ...	69
4.1. Conclusiones.....	70
4.2. Perspectivas de futuro.....	71
PARTE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXO.....	73
5.1. Bibliografía	74
5.2. Anexo	77

PARTE I: PLANTEAMIENTO

1.1. Introducción

“¿Por qué la auténtica creatividad parece estar al alcance de unos pocos, por qué parece ser elitista?” (Medina, 2005, p. 16). ¿Es acaso la creatividad una cualidad que sólo poseen algunos individuos? En el presente Trabajo Fin de Grado me planteo si la aparición de la creatividad musical y la capacidad musical en general es fruto del azar sólo en algunas personas afortunadas o es el resultado del trabajo sistemático que puede concretarse en contenidos pedagógicos.

Ante esta cuestión, teniendo en cuenta la realidad actual en la que se enmarca este trabajo, genero la hipótesis basada en la idea de que los actuales medios audiovisuales nos pueden ofrecer herramientas pedagógicas interesantes para desarrollar la creatividad de los alumnos, así como también el uso de la improvisación musical desde edades tempranas. Esta hipótesis me obliga a establecer unos objetivos para la investigación de la materia así como unos objetivos para el desarrollo de mis propuestas pedagógicas.

De esta manera, este trabajo se divide en cuatro partes fundamentales. La primera de ellas contiene la contextualización de dicho estudio, la elaboración de la hipótesis y los objetivos, así como finalmente el planteamiento de una metodología de trabajo adecuada para la realidad que se va a analizar. El segundo de los apartados alberga un análisis de la legislación vigente que nos sirve de contextualización para la elaboración de la presente memoria. Este apartado consta también de una investigación sobre el desarrollo evolutivo del pensamiento musical del niño y acerca del fenómeno audiovisual y de la creatividad, tanto como fenómeno particular como enmarcado dentro del ámbito escolar.

El tercer apartado se basa en la elaboración de una serie de propuestas pedagógicas cuyo fin es el de desarrollar la capacidad creativa musical del alumnado. En este apartado se crean las actividades desde dos vías de trabajo complementarias: desde la improvisación y desde la composición, ambas favorecidas por el uso de herramientas audiovisuales.

Finalmente la cuarta parte recoge las conclusiones de dicha investigación así como las propuestas de futuro.

1.2. Justificación

En un contexto sociocultural como el actual en el que predominan los medios audiovisuales y en el que nuestro alumnado se encuentra inmerso y expuesto a multitud de estímulos externos provenientes de los medios de comunicación, la educación debe adaptarse y adecuar sus estrategias metodológicas a la realidad del siglo XXI, asumiendo los resultados y los avances que nos muestran las últimas investigaciones en ámbitos tan esenciales como la neuroeducación y la pedagogía.

La investigación desarrollada en el terreno de la educación viene reforzando el argumento que vincula la implicación de las emociones y los intereses del alumno en el desarrollo del aprendizaje significativo. En este aspecto, la educación artística tiene la capacidad de conectar las emociones con los conocimientos, y en el caso particular de la educación musical podemos hacer uso de las herramientas audiovisuales que nos ofrece la realidad actual para desarrollar los contenidos y las competencias asociadas a esta materia de forma motivadora.

Según la investigadora del Instituto Max Planck de Psicolingüística A. Majid (Criado, 2015) casi el 50% del cerebro está dedicado al procesamiento visual. Esto es lo que en psicología se denomina la preponderancia de la visión (Myers, 2005). Es por esto por lo que la mayor parte del aprendizaje de un alumno procede de medios visuales. Este sentido de la percepción, de manera aislada, es el que provoca una mayor retención en la memoria de los conocimientos. Sin embargo, el grado de significatividad del aprendizaje vendrá determinado por la pluripercepción o lo que es lo mismo, por la cantidad de sentidos perceptivos coordinados que participan en él: “dicho de otro modo, cuando nos llegan mensajes por sentidos diferentes (verbales, visuales, auditivos, cinestésico, etc.) es más probable que aquella información o mensaje nos marque más” (De la Torre, Pujol, Rajadell, 2005, p.131).

Sabiendo que el sentido de la vista ha sido una de las herramientas evolutivas más favorables para el ser humano y, asumiendo por tanto, que es el sentido que prima por encima de los demás a la hora de percibir la realidad, en este trabajo plantearé la posibilidad de estimular la creatividad musical de los alumnos a través de la

interrelación del sentido de la vista, el oído y el tacto mediante experiencias que promuevan la educación auditiva, la expresión vocal y la instrumental.

Asimismo, considero que la escuela debe crear oyentes críticos que puedan comprender la música, para poder tomarla como una expresión artística de canalización, expresión y comunicación de sus sentimientos. En el complejo marco de la sociedad actual en la que la ley relega a un segundo plano a la educación musical, es nuestra responsabilidad como docentes fomentar dichas capacidades y desarrollar el potencial creativo de nuestro alumnado.

Mi experiencia académica en el ámbito de la composición musical en el Conservatorio Superior de Música unida a mi experiencia docente en centros privados de educación musical me ha permitido plantearme el estudio y desarrollo de mi propia metodología didáctica teniendo en cuenta la importancia de la evaluación de la propia praxis docente, tanto en el campo de la pedagogía como en el de la especialidad. La observación y la evaluación de las prácticas habituales en la educación musical me han llevado a reflexionar acerca de los intereses musicales de los alumnos y la relación que guarda el nivel de conocimiento y experiencia individual en la interpretación y la expresión. Esto me ha permitido comprobar que existen muchos modelos de aprendizaje, casi tantos como alumnos y que la amplia mayoría, exceptuando quienes padecen amusia, poseen aptitudes musicales ya sea como compositores, intérpretes u oyentes. Coincidiendo con Bentley (1966):

La persona que compone música puede ser considerada, con toda seguridad, como “musical” (...) El músico o ejecutante que nunca compone también puede considerarse con certeza como “musical” (...) Vuelve a crear en sonidos, las ideas que el compositor ha imaginado y registrado en la partitura por medio de símbolos visuales. El oyente que ni compone, ni toca ningún instrumento también puede ser una persona “musical”, pues las ideas del compositor, recreadas en forma de sonidos por el ejecutante, carecen, empero, de significado, hasta haber sido escuchadas y comprendidas por el oyente atento (p.11).

Según Mithen (2015) todos los seres humanos nacen con la capacidad de hablar y de generar música, por lo tanto, es probable que la capacidad musical, como la capacidad del lenguaje, esté codificada en el genoma humano. Es decir, todo el mundo nace con capacidad musical la cual se desarrolla y consolida en los primeros años de vida para terminar convirtiéndose en una sensibilidad especial hacia la música de nuestra propia cultura. En palabras de Drösser (2012): “La musicalidad no equivale a

tener buen oído ni a la destreza con que se toca un instrumento, la música se genera en la cabeza. Nuestro cerebro es el auténtico instrumento musical que todos poseemos.”

Apoyándome en estos argumentos y en una revisión del estado de la cuestión pretendo formular unas propuestas de actuación en el aula para trabajar la creatividad musical a través de los medios audiovisuales.

1.3. Objetivos e hipótesis

La hipótesis de partida es la mejora de la creatividad mediante la improvisación y la reflexión sobre el lenguaje musical en el ámbito de los medios audiovisuales. Así pues, la improvisación y la interpretación sonora de imágenes son los dos ejes que vertebran esta propuesta. Por una parte, la improvisación es la herramienta que facilita la interconexión entre los conocimientos que un alumno/músico tiene. Al improvisar, uno pone en marcha todos los conocimientos propios del lenguaje musical que ha incorporado a su bagaje (el ritmo, el desarrollo melódico, el estilo, la armonía, la construcción, etc.), los cuales son desarrollados y reforzados en el trabajo con los medios audiovisuales.

Por otra parte, el lenguaje audiovisual combina multitud de disciplinas y artes de diferentes índoles, y en él participan dos elementos que considero fundamentales: la imagen, en tanto que nos va a ofrecer una base de información rápida, y la banda sonora, que va a hacer “resonar” aquellas ideas o emociones que quiere transmitir la imagen. Esta asociación sinestésica nos va a facilitar que el alumno sea capaz de interpretar rápidamente el sentido que tiene la música que escucha para más adelante poder evocar una imagen o concepto sólo a través de la música (sin soporte visual) y finalmente crear una música a partir de una imagen dada. El ejercicio de interpretación que relaciona ambas experiencias proporciona concreción visual a la dimensión abstracta de la música y convierte esta experiencia en un recurso tangible de promoción de la comprensión del lenguaje musical.

El vínculo que conecta imagen, sonido y lenguaje audiovisual se representa en la siguiente figura:

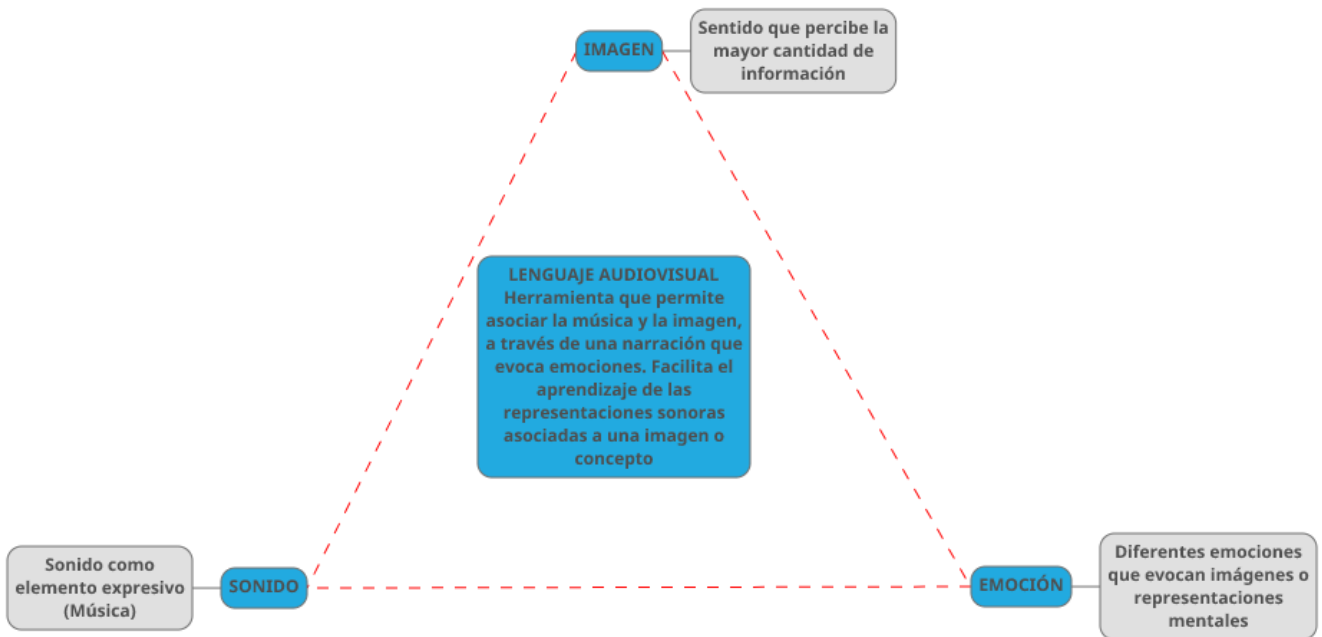


Figura 1. Gráfico de la relación entre sonido, imagen y emoción (creación propia)

El objetivo principal de este trabajo es profundizar en el desarrollo educativo musical del alumnado de educación Primaria mediante el trabajo de la creatividad musical a través del lenguaje audiovisual y la improvisación.

La consecución de este objetivo principal tiene lugar con el logro de los siguientes objetivos:

- Estudiar el desarrollo evolutivo del pensamiento musical del niño y la influencia de la capacidad creativa.
- Contextualizar el trabajo de la creatividad musical en el marco legislativo curricular de referencia.
- Analizar la relevancia y la explotación de los medios audiovisuales en el ámbito educativo.
- Analizar y exponer las posibilidades didácticas de la improvisación en el aula.
- Diseñar una propuesta didáctica musical creativa mediante el uso del lenguaje audiovisual y la interpretación instrumental como medio para el trabajo de los contenidos curriculares en el aula de los distintos cursos de la educación primaria.

Para la consecución de este objetivo último, es necesaria una progresión en la complejidad del trabajo, para lo que es necesario que previamente se hayan desarrollado actividades en las que se ponga en práctica las habilidades implicadas en la práctica de la improvisación.

A partir de la asociación del sonido y la imagen se pretende trabajar todos aquellos elementos que componen el lenguaje musical mediante un apoyo visual, para facilitar la comprensión de que la comunicación musical no se establece mediante una relación unívoca entre significante y significado -como sí ocurre con el lenguaje verbal- sino que es un código que se articula a través de la intensidad del sonido, del ritmo, del significado del silencio, de los timbres empleados, etc., presentándose al alumnado además de una manera más atractiva. En este sentido, considero que para poder acercar la música llamada “cultura” o clásica al alumnado es necesario ofrecerle experiencias previas de acercamiento a la obra musical y a su comprensión en las que adquieran las herramientas necesarias para poder abordar posteriormente obras de mayor complejidad.

1.4. Metodología

En este trabajo utilizamos una metodología de investigación cualitativa puesto que trata de analizar una realidad perteneciente a las Ciencias Sociales y por tanto, de acuerdo con Stake (1999), esta será una realidad no uniforme y con multitud de variables incluso “es probable que constituya un objetivo que tenga incluso una personalidad.” Nuestra metodología se basará en el estudio de casos únicos constituido por siete alumnos a los que se les plantearán las actividades de manera individual, así como también un pequeño grupo de seis alumnos a los que se evaluará de forma colectiva, todo ello a lo largo de la etapa de la Educación Primaria. El caso, como define Stake (1999), “es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema” (p.16).

La intención de este trabajo es plantear una hipótesis, cuya consecución y comprobación permita extrapolar los conocimientos extraídos de la misma. Este trabajo no está basado en una metodología cuantitativa, por lo que los datos extraídos en su

estudio sólo serán el reflejo de realidades concretas que, estadísticamente, pueden crear generalidades, pero nunca verdades universales. Por esto, el estudio de casos que llevaremos a cabo será de tipo instrumental, es decir, el estudio de una realidad concreta nos servirá para determinar el grado de exactitud de la hipótesis planteada y a través de éste poder generalizar conocimientos.

Basándonos en la idea expuesta en la sección del Marco Teórico, de que todas las personas tienen capacidad musical y pueden desarrollarla de manera natural, no se llevará a cabo una selección de casos en términos de rentabilidad o representatividad, sino que todos los casos serán tomados al azar sin predisposición de ningún tipo. De esta forma conseguiremos casos “típicos” que funcionarán bien para proponer generalidades, así como también casos poco habituales que resultarán ilustrativos de circunstancias que pueden pasar desapercibidas.

Es preciso aclarar que esta es sólo una propuesta de actuación fundamentada en los datos recogidos durante el desarrollo de experiencias didácticas previas al desarrollo de nuestro estudio, cuyos resultados nos orientan en el diseño de la misma, aunque su aplicación y evaluación no quedan reflejados en este trabajo.

Para terminar, considero necesario resaltar que este estudio parte de la observación docente y nace de la necesidad del trabajo de la creatividad en el aula y las posibilidades que nos brinda el uso de la imagen como herramienta didáctica. En una primera fase se analiza el estado de la cuestión, se presenta un marco teórico, para posteriormente desarrollar una propuesta de intervención mediante la creación de materiales.

PARTE II: MARCO TEÓRICO

2.1. Revisión del marco legislativo

La ley actual de educación española, la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE) y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que la desarrolla y establece el currículo básico de Educación Primaria, será el marco legislativo en el que este trabajo se desarrolle. Esta ley, aprobada en el año 2013, modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Por ello deberemos analizar algunos de sus puntos que tienen relación directa con su repercusión en el área de la Educación Musical.

Hasta la aprobación de la vigente ley, la Educación Musical había sido materia obligatoria en la etapa primaria de la educación durante veinticinco años. Como señala López García (2017, p. 75), “la Ley vigente (LOMCE) ha desplazado la enseñanza de la música al bloque de asignaturas específicas, perdiendo su condición de materia obligatoria.” Esto quiere decir que la no obligatoriedad de la enseñanza musical en la etapa de la educación primaria y secundaria conlleva diferentes consecuencias (Domínguez, 2014) entre las cuales destaca la posibilidad de que un alumno pueda finalizar sus estudios obligatorios sin ningún tipo de formación musical. Este hecho refleja una contradicción entre los principios fundamentales que establecen la ley en su preámbulo y la aplicación real de la misma:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (LOMCE, p.13)

A pesar de estas contradicciones debemos recordar que la ley de educación vigente señala la importancia del desarrollo de la creatividad en varios de sus puntos. En su Artículo 2 sobre los fines de la educación contempla en su apartado f): “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.” Asimismo, en el artículo 16 sobre los principios generales de la Educación Primaria indica:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Por su parte, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, incluye el desarrollo de la creatividad como uno de los elementos transversales de esta etapa, que las administraciones educativas deberán fomentar para adquirir la Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, la Competencia conciencia y expresión cultural y la Competencia aprender a aprender. Tanto en los principios metodológicos generales como en los específicos del área de Educación Artística del currículo aragonés de primaria se pone especial atención al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

La estimulación de la creatividad, como capacidad fundamental que contribuye a la construcción del aprendizaje artístico, se concreta mediante la realización de pequeñas transformaciones de un producto original, la elaboración de acompañamientos, la improvisación y la composición de producciones, entendiendo así el carácter abierto y flexible del conocimiento y del producto artístico. (Currículo aragonés, Área de Educación artística)

Habiendo observado todo lo anterior podemos determinar que el desarrollo de la capacidad creativa de los alumnos es un punto de especial relevancia dentro de la concepción educativa que aparece reflejada en la ley actual, a pesar de las contradicciones mencionadas anteriormente.

La propuesta de actuación que recoge este trabajo se enmarca en las directrices que se contemplan en el Currículo aragonés para el Área de Educación Artística. Estas propuestas, por su naturaleza audiovisual, pretenden integrar y relacionar las dos disciplinas que conforman dicha área: la Educación Musical y la Educación Plástica.

Los objetivos que se plantean en las propuestas didácticas que incluye este trabajo se enmarcan en los objetivos generales que propone el Currículo aragonés para las enseñanzas artísticas en la educación primaria, concretamente en los objetivos Obj.EA2., 4, 5, 6, 7, 8, 11 de la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se

autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 12 de agosto) se especifican en los siguientes:

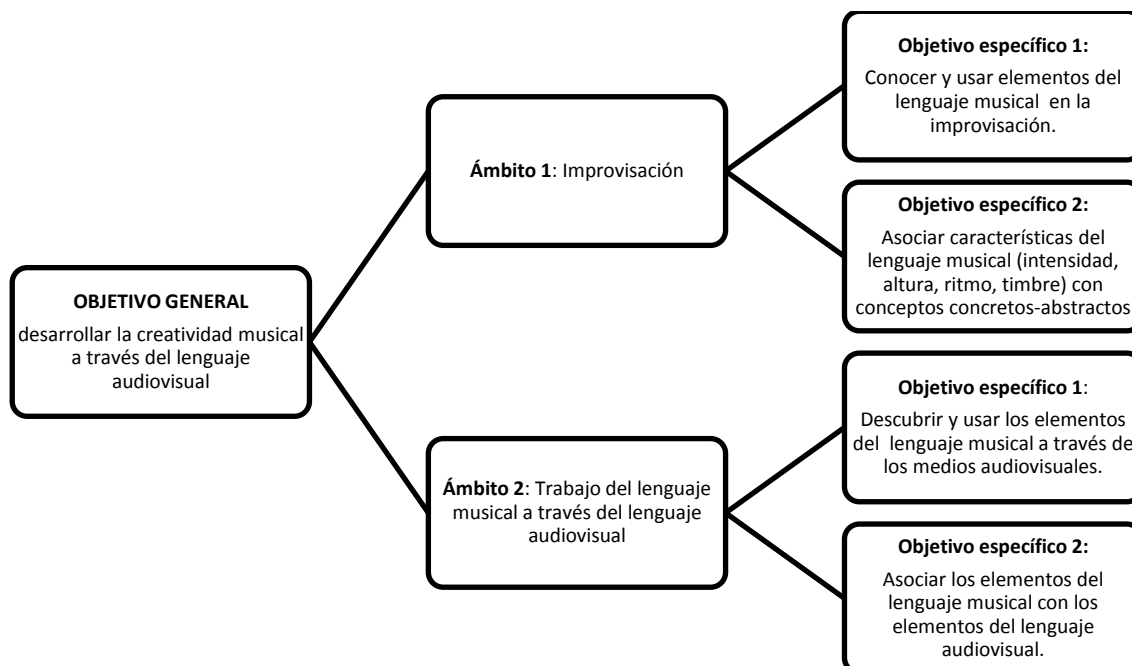


Figura 2. Objetivos del marco aplicado (creación propia)

Finalmente, al hablar del fomento de la creatividad en las aulas creemos necesario resaltar la importancia del maestro creativo como director del proceso educativo. Su estudio nos lleva a analizar las condiciones legislativas y la formación que los actuales docentes y estudiantes de magisterio reciben. De acuerdo con López (2017):

Las nuevas titulaciones de Grado en Maestro de Primaria surgidas del denominado Plan Bolonia, han apostado por la preparación de docentes con un perfil generalista, con opción a elegir una Mención Cualificadora en Educación Musical que nada tiene que ver con las Especialidades surgidas de la aplicación de la LOGSE. (p. 75)

Desde la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 23 de diciembre de 2002, la formación de los maestros ha tendido hacia un perfil más generalista que especialista a diferencia de la anterior Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990. Esto se ha consolidado con la adopción del Plan Bolonia en las universidades españolas en la que la formación musical específica se reduce a una asignatura obligatoria general a todo el grado de primaria en el tercer curso, y la opción de la mención con cuatro asignaturas semestrales y un período de

prácticas en el cuarto curso. Considero que esta nueva situación va en detrimento de la calidad de la formación de los futuros maestros y por ende, de la del alumnado.

2.2. Desarrollo evolutivo del pensamiento musical del niño

Desde un punto de vista evolutivo existen diferentes concepciones acerca de la función de la música como herramienta de adaptación humana al medio. Autores como Amodeo (2014) defienden que en algún momento de la historia de la evolución del ser humano (aún desconocido) surgió en él la facultad cognitiva universal que nos permite percibir, crear y emocionarnos frente a la música como arte sonoro. De acuerdo con Cross (1999, citado en Rodríguez, 2016), la música tiene un valor comunicativo fundamental entre seres humanos, no es un mero adorno estético que acompaña el desarrollo evolutivo de un ser humano sino que forma parte del núcleo mismo de la condición humana. Esto es así ya que la música produce "...en los sujetos experiencias emocionalmente poderosas, como actividad de vínculo intersubjetivo, responsable del lazo social a la altura de la palabra y otras alternativas de contacto y empatía" (Rodríguez, 2016, p. 906). Como indica Drösser (2012), algunos autores como el neurolingüista Steven Pinker defienden que la música es simplemente un adorno estético que no forma parte fundamental de la adaptación evolutiva del ser humano. Este autor afirma que lo que realmente creó una ventaja evolutiva en el ser humano fue el lenguaje y que gracias al desarrollo progresivo de un aparato fonador versátil y flexible se ha podido desarrollar a su vez, y de forma colateral, la música.

Drösser (2012) defiende que la música supone una ventaja evolutiva y afirma que existen tres explicaciones para entender la música como tal: "sexo, hijos y sociabilidad" (p.33). La primera de ella radica en entender la música como una herramienta que favorece, como en muchas otras especies, al apareamiento. "La música, por tanto, como ritual de apareamiento" (p.33). Esta teoría concuerda con la teoría de la evolución de Charles Darwin quien en su libro *El origen del hombre* (1909) escribió: "Al tratar de la selección sexual veremos que los hombres primitivos o mejor, algún antiguo progenitor del hombre, ha hecho probablemente un gran uso de su voz para emitir verdaderas cadencias musicales" (p. 38)

La segunda de ellas afirma que no fueron los hombres sino las mujeres quienes inventaron la música. Los bebés vienen al mundo predispuestos a percibir y disfrutar de la música y les gusta cuando se les canta, especialmente sus madres. Según Nakata y Trehub (2014) ante las actuaciones audiovisuales de las madres de bebés de seis meses basadas en el habla y el canto, los infantes muestran mayor atención e interés ante el canto que ante el habla. Estas investigadoras llevaron a cabo un experimento en el cual se medían los niveles de cortisol en saliva (la hormona del estrés) de los bebés cuando las madres trataban de calmarlos a través del canto. Estos estudios demostraron que estos niveles descendían y que el efecto de esta caída duraba más en los niños que se les cantaba que en los que se le hablaba.

La tercera de ellas asegura que la música, los cantos o danzas colectivas mantienen al grupo unido, sirve para prevenir conflictos aunque también favorece a dar significado a diferentes causas por las que enfrentar grupos opuestos (es el caso de los cantos y canciones militares): “el hecho de que hoy en día los soldados marchen a un paso acompasado y canten canciones un tanto cuestionables, probablemente tenga un origen evolutivo muy antiguo” (Drösser, 2012, p.42). Tal y como expone Drösser (2012), algunos investigadores de la universidad de Liverpool liderados por el psicólogo Robin Dunbar llevaron a cabo un experimento a través del cual se pretendía comprobar si el hecho de vivenciar la música de manera colectiva tenía efectos en el cuerpo humano. Para ello estudiaron el nivel de endorfinas que generaba un grupo de feligreses que cantaban en sus rituales. Las endorfinas son unos opiáceos naturales que genera el cuerpo humano que sirven para aumentar nuestra tolerancia al dolor y al estrés. A la salida de la iglesia, los investigadores aplicaron en los feligreses un manguito para medir la presión arterial. Esto demostró que los feligreses que habían cantado en el acto colectivo tenían mayor tolerancia y resistencia temporal ante el dolor, mientras que los que no lo habían hecho había segregado menor cantidad de endorfinas y, por tanto, eran menos tolerantes.

La música, desde las edades más tempranas está asociada a los sentimientos, puede provocar cambios en la conducta de las personas e influir en la percepción de la realidad. Esta es una idea que aparece reflejada en la historia de la música desde la antigua Grecia, más concretamente en *Política* de Aristóteles quien afirmaba que:

En las melodías hay imitaciones de los estados de carácter. Y eso es evidente. Por de pronto, la naturaleza de los modos musicales es diferente, de modo que lo que los oyen son influidos de modo distinto, y no tienen el mismo estado de ánimo respecto a cada uno de ellos. Ante alguno se sienten más tristes y meditativos (...), ante otro sienten languidecer su mente (...), en otros casos con un ánimo intermedio y recogido (...) mientras que el frigio infunde el entusiasmo.

De acuerdo con Damasio (2007) todos los objetos que rodean al ser humano desencadenan en él una forma de emoción determinada, débil o fuerte, agradable o desagradable y estas emociones pueden aparecer de manera consciente o inconsciente. Es decir, todos los objetos, situaciones reales o recordadas van a generar en las personas una reacción emocional y entre estos objetos se encuentra la música. Al igual que las palabras, la música se aprende por estadística, es decir, un niño aprende a pronunciar correctamente una palabra en función de la cantidad de veces que la oye emitida de la misma forma. Algo similar ocurre con la música, los seres humanos interiorizan las reglas internas de la música propia de su cultura basándose en la frecuencia estadística de uso (Drösser, 2012). Es por esto por lo que en diferentes culturas se pueden encontrar asociaciones diversas y de diferente naturaleza entre música y sentimiento. Ante un mismo concepto o imagen, personas de diferentes culturas podrán evocar diferentes músicas pero sentimientos similares.

Siguiendo la idea de Drösser (2012), la aprehensión de la gramática de la música es similar a la del lenguaje. Primero se asimilan estructuras generales para, posteriormente ser capaces de analizar el propio código. Una persona sin conocimientos formales de música será capaz de reconocer cuándo una música está escrita en un compás estable de cuatro por cuatro (aunque no tenga el concepto de qué es un compás de cuatro por cuatro) o cuándo una música está escrita en algún otro compás que le presenta alguna inestabilidad (compases de amalgama o compases a los que se les quita la última corchea del último tiempo). En este punto puedo aportar mi propia experiencia con un ejemplo particular: al presentar a un grupo de alumnos el fragmento *The Temple* del musical de Andrew Lloyd Webber *Jesus Christ Superstar* escrito en un compás de cuatro por cuatro, al que se le quita la última corchea del último tiempo, pude observar como los estudiantes eran conscientes de que el pulso que presentaba dicha obra no era regular. Los alumnos ya habían asumido ciertas reglas internas de la música de su cultura y por ello, esta nueva irregularidad hacía que no supieran cómo encajar el pulso. Esta misma experiencia llevada fuera del aula con adultos también me permitió

comprobar cómo los oyentes eran capaces de reconocer que “algo iba mal” sin necesidad de tener conocimientos formales del Lenguaje Musical.

Esto ocurre de manera parecida en el lenguaje. Las personas adultas y los niños somos capaces de reconocer cuándo se produce un error gramatical, aunque no conozcamos el enunciado de la regla por la que se establece que dicha relación es incorrecta, por ejemplo: “las casa bonito”. Ante esta situación podemos detectar que existen fallos respecto a las reglas internas del lenguaje sin necesidad de saber que el adjetivo “concuerta (...) en género y número con el sustantivo sobre el que incide o del que se predica, independientemente de su función sintáctica” (RAE, 2011, p. 243).

Antes de concluir este apartado, considero necesario destacar las ideas que señalan algunos otros investigadores y pedagogos como Delalande (2013): “existe una actividad espontánea de exploración sonora que toma formas variadas, desde el primer mes de vida hasta la adolescencia.” En los niños más pequeños esta actividad se especifica en juegos con la voz, en la interacción con objetos y superficies o con los espacios. Delalande da especial importancia a la asociación del gesto con la música. El niño cuando explora un sonido efectúa una serie de gestos que le permite que este se produzca. Golpear una tabla, rasgar un papel o frotar una superficie son algunos de los gestos evidentes que un niño y un músico deben llevar a cabo para producir un sonido. Posteriormente a ese gesto, el músico desarrollado será quien busque singularidades en un sonido concreto para organizarlo y, de esa manera, crear una composición. Es por esto por lo que la gestualidad, la implicación física, la intención y el significado que se le proporciona son fundamentales en el desarrollo de la capacidad musical.

De acuerdo con Trías (1998) creemos que algunos de los principios fundamentales de la música son innatos al ser humano. Los principales son el sentido rítmico y el sentido melódico. Desde la cuna los niños muestran tener sentido musical expresándolo a través de movimientos de los pies o las manos, mediante los cuales intentan seguir y adaptarse al ritmo de una música que se les presenta. En cuanto al sentido melódico podemos afirmar que la primera forma de expresión sonora del niño se produce mediante el uso de fluctuaciones y acentos en su voz, no articula palabras con significado concreto sino que “canta” sus necesidades y sentimientos.

Siguiendo este razonamiento, podemos decir que todo individuo posee algún grado de musicalidad. Sencillamente, que “todos somos más o menos musicales”; y esto a casusa de dos

factores: uno, como el que acabamos de comentar ahora mismo, es el orden congénito; y otro de orden adquirido, lo que quiere decir que dependerá de nuestra educación y también del ambiente que nos rodea, si es más musical o lo es menos. (Trías, 1998, p. 317)

2.3. Revisión del fenómeno audiovisual en la actualidad

2.3.1. La importancia de la música en las audiovisuales

Algunas de las cuestiones que nos planteamos en este trabajo coinciden con las que se plantea Chion (1997) acerca de la función de la música en el cine, sobre la simbiosis que se produce entre la imagen y la música. Las fundamentales son: “¿de qué sirve la presencia de la música en los filmes? (...) ¿Por qué acompañar las imágenes proyectadas en movimiento y los diálogos con ritmos musicales, acordes y melodías?” (p.19).

Antes de analizar la importancia de la música en la escena considero necesario analizar la acción del propio sonido dentro de la construcción del significado de las creaciones audiovisuales. Podemos entender el sonido como el elemento unificador de las progresiones de las imágenes, es parte del propio significado de la acción. Por utilizar una analogía visual, podríamos coloquialmente decir que el sonido es el “pegamento” de las imágenes. El significado de una escena se construye mediante la interrelación de ambos lenguajes, el uno sin el otro expresarían un significado parcial, y no ya parcial sino diferente. Tienen que asociarse para que el significado tenga sentido. Podemos pensar, por ejemplo, en el caso que nos plantea Chion (2007), en el que nos expone cómo el visionado de una escena sin el sonido que lleva asociado, se convierte en una sucesión de imágenes inconexas y cómo gracias a la inserción del sonido conseguimos que ese vacío interpretativo se pueda completar. Y lo mismo ocurre en una situación inversa.

La música en el cine participa de la acción, adaptándose a lo que la imagen está narrando de manera que el espectador puede crear una asociación entre la música y la imagen. Dicho de otra forma, la imagen y la música irán de la mano a la hora de expresar un sentimiento concreto, de evocar un pensamiento o recuerdo, de ambientar un paisaje, caracterizar un personaje, etc. Estos dos elementos pueden también trabajar de manera individual y complementarse entre ellos, por ejemplo cuando la música

recuerda situaciones o sentimientos ya pasados que los personajes han experimentado, anticipa apariciones de personajes o acciones o bien completa información que la propia imagen no expresa. Para Chion (2007):

La música expresa directamente su participación en la emoción de la escena, adaptando el ritmo, el tono y el fraseo, y eso, evidentemente, en función de códigos culturales de la tristeza, de la alegría, de la emoción y del movimiento. Podemos hablar entonces de *música empática*. (p. 19).

Será este concepto de música empática el que posteriormente nos ayude a desarrollar las actividades en el marco aplicado.

2.3.2. Los medios audiovisuales en la educación musical

En primer lugar cabe destacar la importancia de los medios audiovisuales en la realidad actual en la que el alumnado se encuentra inmerso. La mayoría de los alumnos consumen material audiovisual en su día a día y casi todos ellos se reconocen en ciertas sintonías, canciones, leitmotives, sonoridades o timbres, armonías concretas y en estructuras melódicas particulares. No obstante, el alumno no siempre encuentra la motivación en el aula de música, como señala Zaragozà (2009):

El aprendizaje musical en el aula y el gusto por la música de los alumnos no siempre han formado un dúo bien avenido. Lo que en realidad debería ser una espiral hacia la excelencia por el conocimiento y el placer musical, a menudo se ha convertido en un cruce de caminos divergentes: una cosa es la música (mi música), y otra muy distinta la clase de música (la música del profesor). Las razones del desencuentro entre lo que quisiera el alumnado y lo que les ofrece el docente son evidentes, pero atendiendo al principio de que este último es el responsable de guiar el proceso de aprendizaje, debemos encontrar el terreno común para iniciar juntos el proyecto de enseñar y aprender música en el aula. (p.60)

Atendiendo a todo esto, podemos entender la música del lenguaje audiovisual como una librería de material-música cuyo contenido suponemos que resulta motivador para el alumnado y que puede ser usada por el docente en aras de trabajar y desarrollar conocimientos previamente planeados.

Alguno de los motivos que plantean especialistas como Montoya (2010) o Pereira y Urpí (2005) son en primer lugar el hecho de que nuestro alumnado ha crecido y vive inmerso en los medios audiovisuales, algo que convierte a este lenguaje en un fenómeno con el que se encuentran familiarizados, que aprovechamos para estimular el desarrollo y la aprehensión de los conocimientos musicales. Al llevar al aula dichos materiales audiovisuales que le son cotidianos al alumno, estamos acercando el análisis y la comprensión de los elementos que componen el lenguaje musical al aprendizaje informal, de manera que cuando el alumno vuelva en enfrentarse a ese material sea capaz de analizarlo y comprenderlo de manera crítica.

Por otra parte, como señala Montoya (2010) el cine acerca a los jóvenes a experiencias acordes con su estadio de desarrollo, lo que lo convierte en una estrategia educativa valiosa. Gracias a la gran variedad de material audiovisual del que se dispone en la actualidad, el cual se adecúa a diferentes edades y por lo tanto a estadios del desarrollo, permite a los educadores conectar la teoría constructivista con los medios audiovisuales. Montoya también destaca que los medios audiovisuales pueden funcionar como una herramienta didáctica integral, en donde se combinan diferentes lenguajes y procesos perceptivos.

La música en los medios audiovisuales presenta gran diversidad estilística por lo que en este medio pueden convivir estilos como el de la música clásica con un lenguaje armónico clásico (de la armonía tradicional), el jazz, el rock, la música clásica contemporánea, el pop o la folklórica, entre muchos otros. Esta convivencia va a facilitar el acercamiento a diferentes estilos a personas que en su vida cotidiana solo prefieren escuchar un estilo de música. Así pues, el oyente que solo acostumbre a sintonizar frecuencias radiofónicas o escuchar discos de música rock tendrá la valiosa oportunidad de acercarse al mundo de la música clásica y, de esta forma, conocer nuevas sonoridades, timbres, armonías, diseños melódicos, etc. todo ello gracias al lenguaje audiovisual. De forma similar ocurrirá con el oyente que solo acostumbra a escuchar música clásica.

2.4. La creatividad en la educación musical

2.4.1. ¿Qué es la creatividad?

Resulta complejo definir qué es la creatividad. De hecho, la Psicología lleva décadas tratando de comprender su funcionamiento y contamos con numerosas investigaciones en diversos campos y enfoques que tratan de arrojar luz al asunto. En cualquier caso, algo que podemos afirmar es que “la creatividad puede ser considerada como una de las características más importantes del ser humano y, por tanto, de sus producciones” (Vecina, 2006, p. 31).

Una de las líneas de investigación más interesantes al respecto es aquella que se centra en los procesos cognitivos de percepción, razonamiento y memoria implicados en la resolución de problemas. Como señala Vecina (2006, p. 31): “desde este enfoque, la creatividad es el resultado extraordinario del funcionamiento de procesos y estructuras ordinarias y se reduce concretamente a procesos de asociación, síntesis, transferencia analógica, utilización de categorías amplias, recuperación de datos, etc.”

Algunas líneas de investigación han abordado la influencia de otras características menos comunes en la investigación, como pueden ser las influencias o determinantes culturales, sociales, la diversidad cultural, los conflictos bélicos, la disponibilidad de recursos y modelos o las recompensas externas e internas. Otros enfoques más operativos han estudiado las características de la creatividad atendiendo a su novedad, conveniencia, utilidad o calidad.

Por otra parte, también existen enfoques algo más conocidos que se han centrado en el desarrollo de la creatividad en entornos aplicados, es el caso de las técnicas comerciales como el *brainstorming* ideada por Osborn (1960) cuyo objetivo principal es superar las limitaciones del pensamiento creativo individual para poder producir colectivamente un conjunto de ideas creativas, supuestamente, más adecuadas para la tarea que se lleva a cabo, o como es el caso también de los sombreros de pensar, *thinking hats* creada por De Bono (1985) con la intención de crear una metodología de toma de decisiones colectiva que favorezca el proceso creativo estimulando la descripción de los problemas que implica tal actividad, sin tratar de juzgar si aquello que se pretende es correcto o incorrecto. Dicho de otra manera, consiste en describir y

analizar las ideas expuestas desde múltiples puntos de vista: racional, emocional, positivo, negativo o creativo. Todo ello se efectúa a través de la asociación de seis sombreros de diferentes colores (azul, blanco, rojo, negro, amarillo y verde) con diferentes maneras de abordar el análisis de una realidad concreta. Así pues, si una persona se encuentra en la etapa de análisis de esa realidad a través del sombrero blanco, entonces deberá ser lo más objetivo y racional posible a la hora de extraer unas características y conclusiones sobre aquello que se analiza. Si por el contrario, si el individuo se encuentra en la etapa del sombrero rojo entonces deberá juzgar esa realidad de la manera más subjetiva posible y dejando que participen las emociones y sentimientos en el proceso analítico.

La existencia de tal diversidad de enfoques hace imposible que exista una única definición de qué es la creatividad. Amabile (1982) propone que “un producto o respuesta será juzgado como creativo en la medida en la que sea novedoso, apropiado, útil, valioso a la hora de dar respuesta a un problema dado y la tarea en cuestión sea heurística, más que algorítmica.”

Como señala Frega (2009) el tema de la creatividad pertenece a todos los campos y disciplinas, tanto científicas como artísticas, y la educación es el medio por el cual esta capacidad humana se puede desplegar en toda su extensión.

Pero, ¿qué es la creatividad? ¿Cómo se define el concepto? Como señalan Frega y Vaughan (1980, p. 3):

Algunos la ven como una forma de aumentar su productividad, material o de ideas. Otros, la ven como medio para desarrollar su potencial expresivo. Aún otros, no la desean para si, pero esperan ayudar a desarrollarla en sus estudiantes. Para alguna pequeña cantidad de personas llega a ser toda una forma de vida.(...) No es, en realidad, un concepto de una sola dimensión sino multifacético, que genera conflictos de interpretación pero también provee un punto de unión comprensivo, [abarcativo] al pensar sobre educación, hoy.

2.4.2. La creatividad y la escuela: la Educación Primaria

De acuerdo con Frega (2009), los cuatro momentos o niveles del desarrollo de la creatividad en el entorno educativo son: un primer estadio de adquisición de conocimientos o herramientas básicas; un segundo nivel combinatorio, en el que mediante la combinación de las anteriores se ejercita el pensamiento divergente; un tercer momento de desarrollo, en el que se comienza a comprender los significados y las relaciones entre los elementos y comienza el despliegue de las ideas; finalmente, el cuarto momento es la etapa de expansión en la que “los intentos creativos del individuo se encuentran con los requerimientos de la sociedad, produciéndose un refuerzo recíproco” (p. 14).

La educación y la escuela tienen por ello la potencialidad de generar entornos que faciliten la estimulación de la creatividad, en este caso la musical. Nuestra responsabilidad como docentes requiere el desarrollo del pensamiento y la capacidad creativa, como elemento pedagógico esencial en el fomento de entornos educativos creativos que ayuden a mejorar la iniciativa y la autonomía del alumno en la construcción del aprendizaje, y la incorporación de aquellas herramientas y estrategias que faciliten dicho proceso.

En cuanto a la formación musical en la Educación Primaria, coincidiendo con Giglio (2013), concebimos como algo fundamental el hecho de que la tarea creativa, en nuestro caso la composición musical, permita al alumnado comprobar la necesidad de aprender nuevos conocimientos con el fin de poder llevarla a cabo. En este aspecto, la educación musical se apoya en el proceso compositivo, el alumno usa las herramientas y “manipula” el mismo material sonoro que un compositor profesional. Este hecho hará que el alumno sienta que la música mediante la creación es cercana a él, porque es algo que puede hacer y transformar. Aunque la manera de registrar esa música que crea implica una serie de conocimientos o el uso de herramientas de edición o grabación, el maestro puede facilitarle algunas o incluso él mismo puede crear un código propio para dejar plasmado aquello que ha creado.

Es importante entender que para que un alumno sea capaz de crear una obra musical, primero tiene que tener cierto dominio de la técnica. Esta técnica varía en

dificultad según el curso al que se dirigen las actividades, de manera que la técnica puede consistir en ser capaz de mantener un pulso estable, hasta ser capaz de relacionar tipos de sonoridades con tipos de sensaciones y sentimientos. Cuanto mayor sea el abanico de posibilidades técnicas que un alumno tiene, mayor será el grado de complejidad y adecuación a lo que quieres expresar.

Esta metodología está basada principalmente, como es evidente, en la composición y la improvisación como herramientas fundamentales en el desarrollo de la creatividad y la técnica musical de los alumnos:

Si bien la escuela propone la imitación, la memoria y la percepción musical como actividades para enseñar y para aprender música, los alumnos podrían también aprender con sus composiciones e improvisaciones. Pero aún no existe una práctica de enseñanza sedimentada que permita la actividad creativa en la escuela. (Giglio, 2013, p.72)

Consideramos especialmente relevante la idea desarrollada por Malbrán (2009) sobre la importancia de tener en cuenta el desarrollo de la capacidad creativa, ya no sólo en el alumnado sino también en el profesorado. Como señala esta autora, cuando el maestro crea recursos novedosos para sus alumnos genera una serie de beneficios que influyen en su práctica docente. De acuerdo con Malbrán (2009, p.83), algunos de los que consideramos más importantes son:

1. Rompe la rutina y la falta de expectativa que genera repetir experiencias de enseñanza sin mayor variación y con final previsto.
2. Siente placer por “acertar” en sus propias lecturas de las necesidades de sus alumnos y en el tipo/estilo de producto diseñado.
3. Autoincentiva su proyección artística componiendo música, relatos literarios, diseños gráficos, entre otros recursos.
4. Concibe la tarea como forma de ayuda para incrementar la comprensión, atender a las preferencias personales y ampliar el horizonte del gusto musical de los alumnos.

Conectando las ideas que nos presentan estos últimos autores podemos establecer un paralelismo entre el proceso de aprendizaje del alumnado y el del propio profesorado. De igual manera que en este trabajo se propone desarrollar la idea de que los alumnos desarrollen la creatividad y la técnica a través de sus propias creaciones, de la revisión de las mismas y de la búsqueda de la adquisición o creación de un código para el registro de sus propias obras, también podemos concebir el proceso de aprendizaje y autoevaluación docente del profesorado de manera similar. Desde mi

experiencia docente he podido comprobar en diversas ocasiones, cómo la creación de un material didáctico no ha surtido el efecto buscado inicialmente en su diseño y que, a través de la reelaboración del mismo y de la inserción de nuevas ideas surgidas de su puesta en práctica -tanto por parte de la observación directa de su aplicación, como de las sugerencias de los propios alumnos- esta nueva propuesta se ha adecuando mejor a las necesidades y a los conocimientos del aula. Ello ha requerido una flexibilización del pensamiento docente para adaptar el proceso de enseñanza a los propósitos didácticos.

Además, desde mi experiencia personal en el ámbito de la composición y como continuo estudiante de este ámbito, he podido reflexionar acerca de mi propio aprendizaje. Cuando un músico tiene la necesidad de reflejar en sus obras ciertas ideas o expresiones se encuentra siempre con los límites de sus conocimientos y de su técnica. En esta conciencia, la técnica constituye un enlace entre las ideas que se desean plasmar y el propio compositor, y esa necesidad de saber es la que incita al músico a buscar nuevos conocimientos. Algo similar es lo que se pretende desarrollar en el alumnado: la curiosidad y necesidad por dominar la técnica en beneficio de su propia expresión. En definitiva, tanto alumnos como profesores deberíamos estar siempre en un continuo “aprender haciendo”.

2.4.3. Por qué creatividad musical en la escuela

Una de las principales razones por las que consideramos que la creatividad debe trabajarse en el aula de música coincide con las ideas propuestas por Giglio (2013) quien opina que, de no ser así, el desarrollo de la creatividad musical se reduce al ámbito privado. Este hecho desfavorecería a las clases económicas bajas puesto que, por lo general, “aquellos que pueden costearse estudios musicales fuera de la escuela son (...) los hijos de familias con medios o altos recursos económicos” (p.72).

Además, la existencia de diversos estudios sobre la creatividad demuestra que el desarrollo de la misma favorece al desarrollo general del pensamiento del niño. Torrance (1978, citado en Giglio, 2013) sostiene que el progreso del aprendizaje creativo reduce los problemas de conducta en el aula, incentiva los cambios de plan y adaptación de las ideas propias, favorece la coexistencia de ideas contrastadas, de

comparaciones, potencia la concentración, la curiosidad, los conflictos (dialécticos), las preguntas, los experimentos, las manipulaciones y lecturas de búsqueda. Torrance afirma que:

...algunos niños que no son capaces de aprender por otros caminos, aprenderían, si se les animara a aprender por los métodos de la educación creativa. Dicho en otros términos: para estos niños, el aprender por procedimientos creativos sí que *produce efectos específicos*, diferentes de los que producen otra clase de métodos. (p.185)

Como expone Vecina (2006), las personas clasificadas como creativas suelen ser trabajadoras y muy constantes. Afirma que durante años se han dedicado a conocer y especializarse en un ámbito concreto de la realidad por lo que disponen de multitud de habilidades relacionadas a esa realidad específica. Según Amabile (1982), la creatividad no se desprende únicamente de la inteligencia, sino que son importantes otras habilidades relacionadas con el estilo de trabajo como puede ser la capacidad para mantener el esfuerzo durante largos periodos de tiempo o la habilidad de cuestionarse y abandonar, si es necesario, las prácticas de estrategias no productivas.

Por ello, creemos necesario el desarrollo de un espacio creativo y una práctica sistemática en el aula desde los que potenciar la capacidad creativa de nuestro alumnado siendo conscientes de la dificultad que implica. La propia complejidad de la enseñanza y más la de la enseñanza creativa hacen a veces que los maestros tendamos a confiar en prácticas tradicionales previsibles. Pretendemos crear una recopilación de propuestas didácticas que sirvan de herramientas para integrar la práctica creativa en el aula y potenciar las habilidades creativas de los alumnos.

Además, hemos de tener siempre presente que la legislación actual prescribe el desarrollo de la creatividad, como hemos visto en el marco teórico de este mismo trabajo. No obstante, no deberíamos caer en la interpretación simplista de que la exigencia de la ley implica por sí misma una aplicación real. Coincidiendo con Giglio (2013) “no es suficiente solicitar a los docentes que apliquen las nuevas orientaciones desde un ministerio o desde un programa escolar. Por un lado, es necesario dar a los docentes los medios, el espacio y las herramientas para lograrlo” (pp.73-74).

PARTE III: MARCO APLICADO

3.1. INTRODUCCIÓN

Este marco aplicado se basa en la propuesta de cuatro actividades relacionadas con las dos vías de trabajo que se consideran necesarias en este trabajo para favorecer el desarrollo de la creatividad musical; la vía de la improvisación y la de la composición musical. Estas actividades abarcan los seis cursos de la Educación Primaria siendo algunas de ellas comunes y aplicables a varios cursos de dicha etapa. Estas actividades no se inscriben a un contexto escolar puesto que su puesta en práctica no se ha dado en tales circunstancias, no obstante todas ellas pueden reformularse y adaptarse en un futuro para dicha realidad.

La finalidad de esta propuesta es exponer algunas actividades que relacionan la imagen y el sonido que han sido puestas en práctica con alumnos de manera individual y de forma colectiva y que han supuesto un incremento cualitativo en la capacidad creativa y del pensamiento crítico de los alumnos reflejándose en la elaboración de composiciones propias.

3.2. Improvisación

3.2.1. Acerca de la improvisación

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua el término *improvisar* hace referencia a “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación”. Esta acepción puede tener ciertas connotaciones negativas en el uso coloquial y aplicado a realidades diferentes a la música. En nuestra materia, la improvisación se ha ido alejando progresivamente de esta concepción para pasar a convertirse en una “disciplina en sí misma y hasta llegar a erigirse casi en un género musical” (Ruvira, 2011, p. 156).

La improvisación musical constituye una forma de creación en la que se pone en práctica todos aquellos conocimientos e intuiciones musicales que un participante posee. Como docente considero fundamental la improvisación en el desarrollo de la creatividad musical y en la composición musical, ya que ésta es una herramienta compositiva que obliga al creador a ejecutar y sentir previamente aquel material que

posteriormente plasmará en una partitura, pictograma o cualquier otro medio de registro. De esta manera se evita que la música se convierta en una mera organización aleatoria de combinaciones sonoras. La improvisación va a obligar a quien la practica a vivenciar la música consiguiendo así que la creación musical no se transforme en una mezcla de ingredientes que un ordenador podría combinar.

En muchas ocasiones es complicado separar la improvisación de la composición musical, pero existen algunas diferencias. Según Epelde (2009) la improvisación es toda aquella actividad instantánea musical; “es un acto expresivo y comunicativo aunque no conduzca a un resultado coherente y bien estructurado” (p. 135). La improvisación abarca tanto el proceso de interpretación como el productor final y configura una técnica de composición que muchos compositores usan para definir sus obras después de pulir esas primeras ideas improvisadas para que reúnan ciertos aspectos de calidad, contenido, forma y musicalidad. Por su parte la composición exige de reflexión, de calidad en su producción, de búsqueda de originalidad o de reformular ideas ya existentes. Gainza (1983) separa los conceptos de improvisación y creatividad y los define de la siguiente manera: “Improvisación musical: Producción instantánea de hechos musicales” “Creatividad: cierta cualidad en el decir, en el hacer, en el pensar, en el sentir musicales”. A modo alegórico podría entenderse que la improvisación musical equivale a tener una conversación espontánea en donde se usan todas aquellas palabras, reglas gramaticales y recursos literarios, mientras que la composición musical es equiparable a la escritura de un texto en donde todos esos elementos son estilizados y adaptados en pro de un significado y forma que se pretende dar a la obra. Así pues, la improvisación se erige en un proceso en el que los alumnos inventan la música a través del canto o la interpretación musical ya sea de manera libre o atendiendo a reglas pautadas por el maestro.

3.2.2. Actividades de improvisación

1. Improvisación libre

Nivel	1ª y 2ª de Primaria
Caso	Grupal
Conocimientos previos	No necesarios
Conocimientos nuevos	<p><u>Términos agógico-dinámicos básicos</u>: esta actividad está basada en la improvisación libre de reglas armónicas y melódicas por lo que los alumnos improvisan exclusivamente con las propiedades del sonido, es decir con la altura, la duración, la intensidad y el timbre. Así pues esta actividad propicia la aparición de conceptos dinámicos básicos (<i>forte</i>, <i>piano</i>, <i>fortissimo</i> y <i>pianissimo</i>) y algunos otros agógicos (<i>accelerando</i> o <i>ritardando</i>).</p> <p><u>Articulaciones y efectos musicales</u>: algunos conceptos que aparecerán en esta actividad permiten la interpretación musical libre sin necesidad de tener conocimientos precisos del lenguaje musical. Algunos de ellos son el <i>glissando</i>, el <i>staccato</i>, el acento o el <i>legato</i>.</p>
Materiales	Alumnos: instrumental Orff y Boomwhackers. Maestro: piano.
Descripción	
<p>Se distribuyen por el aula el instrumental Orff del que se disponga, en este caso contamos con dos carillones contralto, dos carillones soprano, un xilófono contralto, un metalófono bajo, bongos, dos panderos, dos pandoretas, tres claves, tres cajas chinas, un güiro, tres triángulos y dos pares de crócalos. Además también se dispone de dos conjuntos de una octava de <i>Boomwhackers</i> (tubos sonoros).</p> <p>Una vez distribuidos los instrumentos se explicará la actividad a los alumnos, esta consiste</p>	

en “contar lo que están sintiendo los personajes de las imágenes, pero sin usar palabras, solo los sonidos de los instrumentos”. Se muestran diferentes imágenes que representen diferentes sentimientos. Algunas sugeridas:

Miedo:



Enfado:



Tristeza:



Alegría:



A continuación el maestro improvisará diferentes obras que se asocien a las imágenes que posteriormente van a musicalizar los alumnos. Esta actividad previa consiste en un juego de emparejar aquello que está interpretando el maestro con las imágenes que están repartidas por el aula. Algún ejemplo:

Miedo

A. Calonge

(♩=60)

Piano

p

5

accel.

8^{va}

8

a tempo

rit.

fff

subito p

8^{va}

Enfado

A. Calonge

Piano

ff

3

8^{va}

fff

4

3

Detailed description: This is a piano score for a piece titled 'Enfado' by A. Calonge. It is written in 2/4 time and consists of two systems of music. The first system starts with a forte (ff) dynamic and features a melody of eighth notes in the right hand and a bass line of eighth notes in the left hand. A triplet of eighth notes is marked with a '3' above it. The second system begins with a dynamic change to fortissimo (fff) and includes a repeat sign. A first ending bracket covers the final two measures of the first system, which then leads into the second system. An 8va (octave) marking is placed between the two systems.

Tristeza

A. Calonge

Piano

(♩=90)

pp

5

p

8

mp

mf

Detailed description: This is a piano score for a piece titled 'Tristeza' by A. Calonge. It is written in 4/4 time and consists of three systems of music. The first system starts with a piano (pp) dynamic and a tempo marking of quarter note = 90 (♩=90). The melody in the right hand is characterized by long, sweeping phrases. The second system begins with a piano (p) dynamic and features a change in time signature from 4/4 to 2/4. The third system starts with a mezzo-piano (mp) dynamic and ends with a mezzo-forte (mf) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

Alegria

A. Calonge

Allegro (M.M. ♩ = c. 120)

Piano

Así pues, cuando el maestro haya interpretado la música y después de que los alumnos hayan elegido una de las opciones el maestro les hará algunas preguntas como: ¿Cómo era el pulso de la música? ¿Era lento, era rápido? ¿Y el ritmo? ¿"Corrían" mucho las notas o "andaban" tranquilamente? ¿Cómo eran los sonidos que escuchabas? ¿Eran agudos o eran graves? ¿Había algunos que fueran muy agudos o muy graves? ¿Eran suaves o eran fuertes? ¿Alguien se ha dado cuenta de cómo los sonidos se iban haciendo más y más fuertes poco a poco?

Con estas preguntas se pretende que los alumnos extraigan algunas de las características

básica que tiene cada música asociada a un sentimiento concreto con la finalidad de que sean los propios alumnos quienes, al haber adquirido este nuevo conocimiento, puedan usarlo en sus propias improvisaciones.

El siguiente paso consiste en que cada alumno escoja un instrumento y que, entre todos se elija una imagen sobre la que improvisar. Cada instrumento tiene unas cualidades y unas limitaciones concretas, por lo que no todos los instrumentos podrán abarcar todos los parámetros musicales que aquí se trabajan, por ejemplo el xilófono no podrá emitir notas largas o el pandero no podrá variar la altura del sonido teniendo en cuenta el nivel de la técnica de los alumnos, evidentemente existen técnicas con las que un percusionista profesional puede salvar estas limitaciones. Así pues, dependiendo del instrumento que cada alumno escoja se le explicará qué elementos musicales de los que han elegido previamente puede ejecutar. Por ejemplo:

Imagen: miedo.

Elementos:

- Notas muy agudas y muy graves → notas agudas carillones contralto y soprano y notas graves metalófono bajo y xilófono contralto.
- Dinámicas exageradas → todos los instrumentos.
- Tempo lento → todos los instrumentos.
- Cambios de velocidad → todos los instrumentos.

El maestro irá dirigiendo la interpretación narrando qué es lo que va ocurriendo en la escena asociándolo a los elementos musicales, por ejemplo: “Vamos caminando lentamente por un bosque oscuro - notas graves, suaves y largas – y nos rodea la niebla - notas agudas rápidas y suaves – cuando de repente vemos que se acerca cada vez más rápido un lobo grande y oscuro - todos tocando cada vez más rápido y fuerte - “

Estas improvisaciones podrán ser recogidas en una grabación de audio para que posteriormente los alumnos la escuchen a la vez que ven la imagen a la que está asociada.

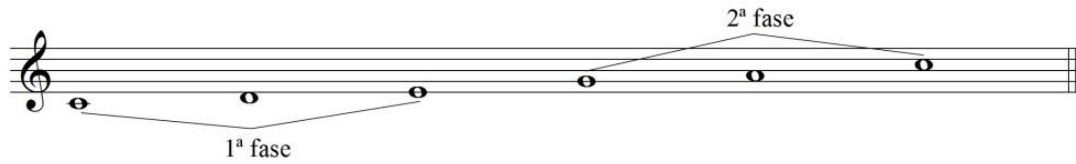
Evaluación		
Instrumento de evaluación	Rúbrica (ver ANEXO) y observación directa	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias clave asociadas
1º de Primaria		
Crit.EA.MU.1.2. Percibir la finalidad expresiva y comunicativa del sonido y de la música mediante la escucha activa basada en el juego y el movimiento.	Est.EA.MU.1.2.2. Identifica la música como forma habitual de expresión y comunicación disfrutando con la audición activa de obras de diferentes estilos.	CIEE
Crit.EA.MU.2.3. Conocer las posibilidades sonoras de objetos, materiales.	Est.EA.MU.2.3.1. Expresa sentimientos y emociones experimentados en sus vivencias musicales.	CD
	Est.EA.MU.2.3.2. Manipula objetos, materiales e instrumentos y experimenta distintas sonoridades.	CMCT CIEE
2º de Primaria		
Crit.EA.MU.1.3. Identificar los rasgos característicos de obras musicales de estilos y culturas diversas, poniendo en práctica una correcta actitud de escucha en	Est.EA.MU.1.3.1. Distingue obras de diferentes estilos y culturas de la realidad próxima y aplica las normas de comportamiento en representaciones musicales, diferenciando el papel de	CCEC CSC

audiciones guiadas y representaciones musicales.	público y el de intérprete.	
Crit.EA.MU.2.3.Explicar los elementos musicales más representativos de las diferentes manifestaciones musicales con atención a su valor estético y expresivo.	Est.EA.MU.2.3.2.Experimenta la riqueza sonora de objetos, materiales e instrumentos y busca sus posibilidades expresivas.	CMCT CIEE

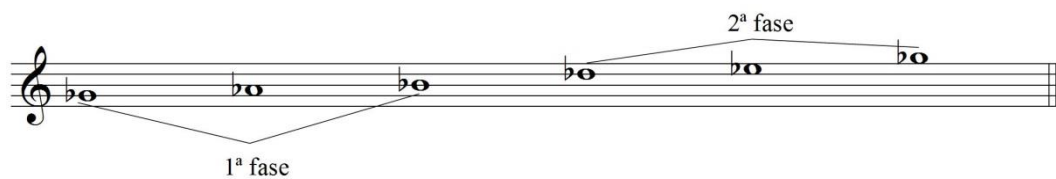
2. Improvisación guiada

Nivel	1º, 2ª, 3ª, 4º, 5º y 6º de Primaria
Caso	Individual
Conocimientos previos	Conocimiento del pulso
Conocimientos nuevos	
<p><u>Escala pentatónica.</u> Primero se usarán sólo las tres primeras notas de estas, en el caso del uso de un instrumento de láminas usaremos las tres primeras notas de la escala pentatónica de do (do, re, mi) desmontando las láminas sobrantes para posteriormente añadir las dos últimas con la duplicación a la octava de la fundamental (sol, la y do agudo). En el caso de usar el piano se optará por usar primero la escala pentatónica de sol bemol puesto que implica el uso único de las notas negras del piano y esto favorece la ubicación visual y táctil para el alumno.</p>	

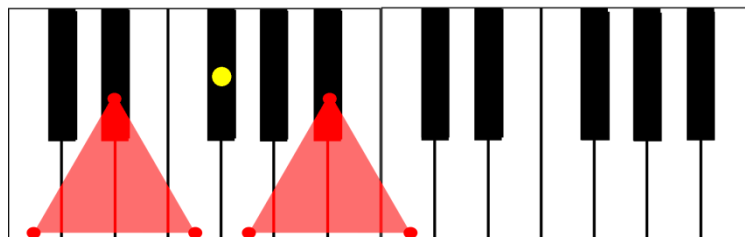
Láminas:



Piano:



Escala de Blues (la escala de las dos pirámides): la escala de blues de do, por su distribución en el piano, es una escala que resulta fácilmente recordable para los alumnos como se puede comprobar en el siguiente esquema visual:



Esta escala sólo se usará en el piano y una vez que la escala pentatónica ya se haya interiorizado. Se puede presentar a los alumnos a modo de historia, como si se tratase de un paisaje en el que se representan dos pirámides iluminadas por el sol. Esta es una escala que servirá como una nueva herramienta en pro de la búsqueda de nuevas sonoridades y de la adecuación de las mismas a una imagen concreta. Posee una sonoridad similar a la pentatónica

que ya deben dominar por lo que esta escala conformará un cambio sonoro sencillo (al fin y al cabo es la escala pentatónica de mi bemol con su tercer grado mayor y menor).

El uso en la improvisación de las escalas mayores y menores así como de los modos se reserva para los cursos de mayor nivel. El uso de la escala pentatónica y de la escala de blues permite crear improvisaciones entre el alumno y el maestro que, por su construcción interválica y por la ausencia de semitonos (en la pentatónica), suenan agradables al oído del alumno y cercanas a la música de su cultura. Esto hará que el alumno sienta que es capaz de improvisar y crear música lo que favorecerá su autoestima e interés por la continuación en la exploración de los diferentes parámetros musicales.

Para usar las escalas anteriormente mencionadas serán necesarios más conocimientos que permitan al alumno identificar sobre qué armonía puede usar ciertas notas de dichas escalas sin que le suena disonante. Será ahí cuando descubra las llamadas notas “vitandas” que literalmente significan que han de ser evitadas, aunque para autores como Levine (2003) “quizá no sea tan bueno el término nota vitanda, pues implica que no se debe tocar en absoluto y sería mejor llamarla nota que hay que manejar con cuidado”.

No obstante, considero beneficioso para el desarrollo del oído y del pensamiento crítico el uso de estas escalas en cursos de mayor nivel para que sea el propio alumno quien deba considerar si aquello que está creando suena como quiere o no.

Concepto de frase musical: A través del uso de delimitaciones musicales evidentes como pueden ser los silencios o a través de la comparación del lenguaje musical con el lenguaje hablado.

Concepto de compás: se trabajará a través de un juego repetición. Primero se explica al alumno que van a jugar al juego de los “ecos”, así pues, él deberá tocar una serie de notas (posteriormente se elegirán cuántas) y el maestro será el eco.

Se establece primero un compás de cuatro tiempos de manera que el alumno tendrá que tocar cuatro notas a ritmo de negra las cuales serán repetidas en el siguiente compás por el maestro. Mientras el maestro las repite el alumno tendrá que contar los pulsos.

Ejemplo en cuatro por cuatro:

Alumno

Piano Maestro

mp

(Propuesta del alumno)

(Eco)

Ejemplo de trabajo del compás de tres por cuatro:

Moderato ($\text{♩} = \text{c. } 108$)

Alumno

Piano Maestro

mp

(Propuesta del alumno)

(Eco)

Cuando esta actividad haya sido interiorizada por el alumno se podrá realizar de manera inversa, es decir, el maestro será quien proponga una melodía sencilla de tres o cuatro notas (dependiendo el compás en el que se realice) sin grandes saltos interválicos y repitiendo varias veces la misma nota, y será el alumno quien deberá realizar el “eco”. De esta forma conseguiremos trabajar el oído.



Ritmos sencillos: se invita al alumno a improvisar con pequeñas fórmulas rítmicas propuestas por el maestro o bien a partir de fórmulas rítmicas que el propio alumno crea. Si estas últimas son demasiado irregulares y dificultan el propósito pedagógico de la enseñanza de las figuras, entonces se sugerirá el uso de otras ajustándolas a la propuesta por el alumno, por ejemplo:

Propuesta del alumno:



Sugerencia del maestro: puesto que la fórmula rítmica propuesta por el alumno consta de una primera figura en un primer pulso, cuatro figuras en un segundo y una única nota ocupando los dos últimos pulsos, para simplificar, el maestro cambiará el segundo pulso quedando de la siguiente manera:



Materiales	<p>Alumno: Piano, o instrumento de láminas.</p> <p>Maestro: instrumento armónico como un piano, acordeón o una guitarra.</p>
Descripción	
<p>El maestro propone al alumno crear una “canción inventada” basándose en dos sentimientos apoyados por dos imágenes: la alegría y la tristeza.</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 20px;">   </div> <p>El maestro explica que, como van a inventar los dos a la vez (maestro y alumno), tiene que seguir el mismo pulso, como si fueran caminando a la vez y fueran contemplando un mismo paisaje o una misma escena. Así pues, el alumno deberá jugar y explorar con la escala pentatónica al ritmo del pulso.</p> <p>Es muy posible que en los primeros contactos con esta actividad el alumno sólo interprete la escala pentatónica ascendente y descendentemente sin sentido de frases ni estructuras melódicas. De acuerdo con Frega (2009), se trata de un primer estadio en el que el alumno está explorando e interiorizando las herramientas básicas.</p> <p>Poco a poco el maestro sugerirá al alumno que haga pequeñas paradas para después reanudar con la canción. De esta manera el alumno irá interiorizando el concepto de frase musical. Si la actividad funciona sin problemas se propondrá a los alumnos que toquen cuatro notas y que en la quinta cuenten cuatro pulsos. Ejemplo:</p>	

Largo

Alumno

Compás de introducción para que el alumno interiorice el pulso

1ª fase 2ª fase

Piano Maestro

p

1ª fase 2ª fase

De esta forma podemos ir introduciendo paulatinamente el concepto de compás.

Otra forma de trabajar la frase musical consistirá en proponer al alumno la elaboración de una pequeña frase que le inspire una de las imágenes con las que se está trabajando.

Por ejemplo, si la imagen le da miedo, la frase surgida podría ser “tengo mucho miedo”. Después de construir esta pequeña frase se le pedirá que la intente “decir” con el instrumento de manera que cada nota tocada corresponda con cada una de las sílabas. No suele ser necesario especificar esto último.

Estas son algunas frases musicales surgidas con dos alumnos a raíz de la frase expuesta anteriormente:

Grave

Alumno

Ten - go mu - cho mie - do

Piano Maestro

p

8^{va}

Grave

Alumno

Ten - go mu - cho mie - do.

Piano Maestro

p *mp*

8^{va}

Evaluación

Instrumento de evaluación

Rúbrica (ver ANEXO) y observación directa

Criterios de evaluación

Estándares de aprendizaje

Competencias clave asociadas

1º de Primaria

<p>Crit.EA.MU.1.2. Percibir la finalidad expresiva y comunicativa del sonido y de la música mediante la escucha activa basada en el juego y el movimiento.</p>	<p>Est.EA.MU.1.2.2. Identifica la música como forma habitual de expresión y comunicación disfrutando con la audición activa de obras de diferentes estilos.</p>	<p>CIEE</p>
<p>Crit.EA.MU.2.3. Conocer las posibilidades sonoras de objetos, materiales.</p>	<p>Est.EA.MU.2.3.1. Expresa sentimientos y emociones experimentados en sus vivencias musicales.</p> <p>Est.EA.MU.2.3.2. Manipula objetos, materiales e instrumentos y experimenta distintas sonoridades.</p>	<p>CMCT CD CIEE</p>
<p>2º de Primaria</p>		
<p>Crit.EA.MU.1.3. Identificar los rasgos característicos de obras musicales de estilos y culturas diversas, poniendo en práctica una correcta actitud de escucha en audiciones guiadas y representaciones musicales.</p>	<p>Est.EA.MU.1.3.1. Distingue obras de diferentes estilos y culturas de la realidad próxima y aplica las normas de comportamiento en representaciones musicales, diferenciando el papel de público y el de intérprete.</p>	<p>CCEC CSC</p>
<p>Crit.EA.MU.2.3. Explicar los elementos musicales más representativos de las diferentes manifestaciones musicales con atención a su valor estético y expresivo.</p>	<p>Est.EA.MU.2.3.2. Experimenta la riqueza sonora de objetos, materiales e instrumentos y busca sus posibilidades expresivas.</p>	<p>CMCT CIEE</p>

3° de Primaria		
<p>Crit.EA.MU.2.2. Aplicar los conocimientos de lenguaje musical a la interpretación vocal e instrumental de sencillas composiciones musicales.</p>	<p>Est.EA.MU.2.2.1. Interpreta melodías de ámbito interválico reducido con un instrumento afinado, conoce su técnica y ejecución, así como sus partes y conservación.</p>	<p>CCEC</p>
4° de Primaria		
<p>Crit.EA.MU.2.2.Utilizar el lenguaje musical para la lectura, interpretación, acompañamiento y variaciones de canciones y piezas musicales, tanto vocales como instrumentales.</p>	<p>Est.EA.MU.2.2.1.Interpreta piezas musicales que implican el manejo de instrumentos rítmicos y melódicos adaptando su interpretación a la del grupo.</p>	<p>CCEC</p>
	<p>Est.EA.MU.2.2.4.Utiliza la voz y los instrumentos musicales como acompañamiento a audiciones, canciones, propuestas de expresión corporal, dramatización y danzas.</p>	<p>CSC CCEC</p>
5° de Primaria		
<p>Crit.EA.MU.1.1.Conocer, explorar y valorar con fines creativos las posibilidades del sonido como material constitutivo de la música.</p>	<p>Est.EA.MU.1.1.1.Explica las cualidades de los sonidos que intervienen en obras musicales de diferentes épocas y estilos, valorando el sonido y sus combinaciones como elemento fundamental en la creación musical.</p>	<p>CCL CAA</p>

<p>Crit.EA.MU.2.2. Interpretar, dirigir e iniciarse en la creación de obras musicales vocales e instrumentales que incorporan aspectos relacionados con la forma, la técnica y la grafía.</p>	<p>Est.EA.MU.2.2.1. Interpreta piezas musicales de manera individual o colectiva utilizando fuentes sonoras, objetos e instrumentos, descubriendo y aplicando sus posibilidades expresivas.</p>	<p>CCEC</p>
	<p>Est.EA.MU.2.2.2. Crea, dirige e interpreta composiciones musicales sencillas utilizando el lenguaje musical y otros tipos de grafías y soportes.</p>	<p>CCL</p>
	<p>Est.EA.MU.2.2.4. Improvisa con la voz e instrumentos acompañamientos o temas musicales como solista en producciones colectivas ejerciendo como director y/o intérprete.</p>	<p>CSC CCEC</p>
<p>6º de Primaria</p>		
<p>Crit.EA.MU.1.1. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.</p>	<p>Est.EA.MU.1.1.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social como elemento imprescindible para la práctica de la interpretación y la creación musical de sus propias obras.</p>	<p>CCL CAA</p>
<p>Crit.EA.MU.1.2. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos</p>	<p>Est.EA.MU.1.2.1. Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales,</p>	<p>CCEC</p>

que las componen.	siendo capaz de emitir una valoración de las mismas.	
	Est.EA.MU.1.2.2.Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para la elaboración de creaciones propias.	CIEE

3. Improvisando sonoridades

Nivel	5° y 6° de primaria
Caso	Individual
Conocimientos previos	<p>Conocimientos de las escalas trabajadas en la actividad 2 así como todos los demás elementos musicales trabajados en la actividad 1 y 2. Intervalos simples (con algunas de sus clasificaciones; armónico, melódico, ascendente, descendente, mayor y menor.</p> <p>Los términos justo, aumentado y disminuido no son necesarios para desarrollar esta actividad puesto que los intervalos de quinta que aparecen sobre todos los acordes desde su fundamental se tratarán como la superposición de una tercera mayor o menor desde la primera tercera que aparece sobre la nota fundamental) con especial importancia de las terceras.</p>
Conocimientos nuevos	
<p><u>Acordes mayores, menores, aumentados y disminuidos</u>: primero irá la práctica para posteriormente hacer una reflexión teórica, es decir, aprovechando la tonalidad de do mayor en donde todos los acordes resultantes, a excepción del séptimo grado, en su posición fundamental (una posición fácil para la mano) son mayores o menores. Una vez se haya puesto</p>	

en práctica, entonces, se reflexionará acerca de la construcción de cada uno de los acordes ya interpretados.

Asociación de estos acordes a sentimientos e imágenes: la sonoridad de cada acorde se asociará a un sentimiento concreto entre el alumno y el maestro.

Materiales	Piano
-------------------	-------

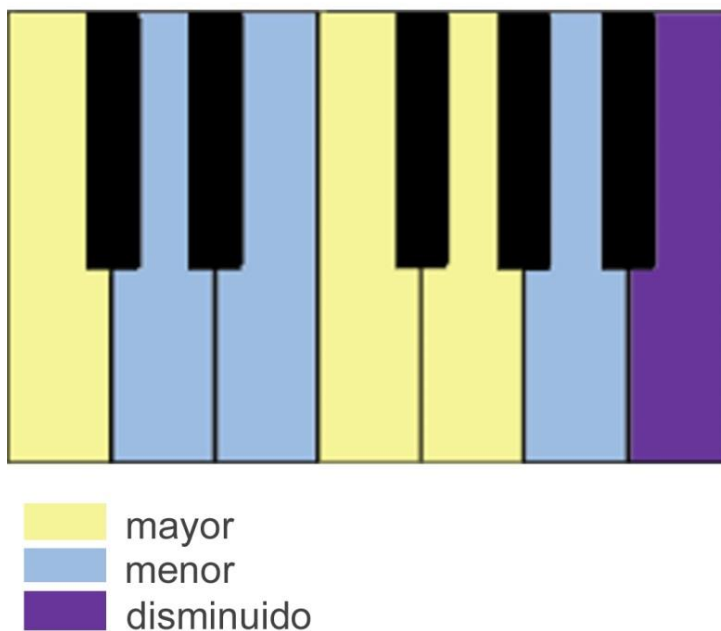
Descripción	
--------------------	--

El primero de los pasos consiste en explicar al alumno la actividad. En esta los alumnos improvisarán ante una imagen como las propuestas en la actividad 1 o 2 pero esta vez con acordes.

Así pues se explica que con la mano extendida sobre el piano, haciendo coincidir cada uno de los dedos con una de las teclas consecutivas, sin saltarse ninguna (tanto en la mano derecha como en la izquierda) y presionado las teclas correspondientes a los dedos pulgar, corazón y meñique (uno, tres y cinco), entonces, conseguimos hacer un acorde tríada. Esta misma posición de la mano desplazada a lo largo del piano y siempre sobre las teclas blancas nos va a crear sonoridades mayores, menores y disminuidas.

El segundo paso consiste en hacer consciente al alumno de qué sentimientos le evoca cada una de las sonoridades. Así pues el maestro interpreta cada una de estos acordes desplegándolos en el piano a modo de arpeggio ascendente y descendente o bien a modo de acorde haciendo inversiones a voluntad.

Una vez que cada sonoridad se haya “etiquetado” y asociado con un sentimiento (por ejemplo; mayor es alegre, menor es triste, aumentado es misterioso y mágico y disminuido es tenso y terrorífico) se pasará a determinar dónde puede encontrar tales sonoridades en el piano teniendo como referencia el dedo pulgar de la mano derecha o el meñique de la mano izquierda:



Al igual que en la actividad 1, la imagen puede ser complementada por la narración de una historia de manera que el alumno, además de usar los nuevos acordes aprendidos, tenga que asociar la información que ya conoce referente a la dinámica, a la agógica, a las articulaciones y los efectos con los nuevos conocimientos.

La aparición del acorde de quita aumentada se dará sobre los acordes “amarillos”. Es decir, se explicará al alumno que para conseguir la sonoridad que le recordaba a algo mágico o misterioso tendrá que situarse sobre los acordes mayores y sustituir la última de las notas (la nota del dedo meñique en caso de interpretar con la mano derecha o la nota del pulgar en caso de hacerlo con la mano izquierda) por la nota negra inmediatamente superior.

Evaluación		
Instrumento de evaluación	Rúbrica (ver ANEXO) y observación directa	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias clave asociadas

5º de Primaria		
Crit.EA.MU.1.1. Conocer, explorar y valorar con fines creativos las posibilidades del sonido como material constitutivo de la música.	Est.EA.MU.1.1.1. Explica las cualidades de los sonidos que intervienen en obras musicales de diferentes épocas y estilos, valorando el sonido y sus combinaciones como elemento fundamental en la creación musical.	CCL CAA
Crit.EA.MU.2.2. Interpretar, dirigir e iniciarse en la creación de obras musicales vocales e instrumentales que incorporan aspectos relacionados con la forma, la técnica y la grafía.	Est.EA.MU.2.2.1. Interpreta piezas musicales de manera individual o colectiva utilizando fuentes sonoras, objetos e instrumentos, descubriendo y aplicando sus posibilidades expresivas.	CCEC
	Est.EA.MU.2.2.2. Crea, dirige e interpreta composiciones musicales sencillas utilizando el lenguaje musical y otros tipos de grafías y soportes.	CCL
	Est.EA.MU.2.2.4. Improvisa con la voz e instrumentos acompañamientos o temas musicales como solista en producciones colectivas ejerciendo como director y/o intérprete.	CSC CCEC
6º de Primaria		
Crit.EA.MU.1.1. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera	Est.EA.MU.1.1.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno	CCL CAA

<p>que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.</p>	<p>natural y social como elemento imprescindible para la práctica de la interpretación y la creación musical de sus propias obras.</p>	
<p>Crit.EA.MU.1.2.Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen.</p>	<p>Est.EA.MU.1.2.1.Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas.</p>	<p>CCEC</p>
	<p>Est.EA.MU.1.2.2.Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para la elaboración de creaciones propias.</p>	<p>CIEE</p>

3.3. Composición

Tal y como advierte Zamacois (1997) en su primera página de su libro de formas musicales donde dice que este “no es un tratado de composición, puesto que no pretende enseñar a componer” (p.1), en este caso asumimos esa misma idea ya que estas propuestas no pretenden enseñar a componer a los alumnos sino más bien mostrarles la composición musical como una forma de comunicación que ellos mismos pueden utilizar para expresar sus ideas propias y sentimientos.

Nivel	1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6 de primaria
Caso	Individual y colectivo
Conocimientos previos	Dependiendo del curso al que está dirigida la actividad se requerirán unos conocimientos previos u otros: 1º y 2º: conocimiento y dominio de los parámetros musicales trabajados en la actividad 1 de improvisación. 3ª y 4º: conocimiento y dominio de los parámetros musicales trabajados en las actividades 1 y 2 de improvisación. 5º y 6º: conocimiento y dominio de los parámetros musicales trabajados en las actividades 1, 2 y 3 de improvisación.
Conocimientos nuevos	Métodos de registro musical
Materiales	Interpretación: Todos aquellos instrumentos de los que se disponga en el aula incluyendo la voz humana y la percusión corporal. También será necesario un medio de proyección de imágenes ya sea desde un ordenador portátil o tableta hasta un proyector o pizarra digital. Registro: papel, lapiceros de colores, cartulinas, papel pautado, grabadora, o programas de edición musical.

Descripción

La siguiente actividad se basa en la composición de un fragmento de música para un soporte audiovisual. Así pues, el maestro deberá elegir fragmentos de películas, cortometrajes, series animadas, documentales o de cualquier otro medio audiovisual en los que se represente específicamente y de forma clara un sentimiento. La duración de estos fragmentos no debe ser muy extensa por dos razones, la primera se basa en que con esta actividad se pretende asociar ciertos elementos musicales a sentimientos concretos, por lo que si la escena es demasiado extensa se corre el peligro de que surjan diversas alusiones a mayor número de sentimientos. La musicalización de una escena con variedad de sentimientos expresados debería reservarse para una posterior actividad, una vez que el alumno ya ha asociado de manera individual cada una de ellas de forma aislada.

Una vez se ha elegido dicho fragmento se explica a los alumnos que durante las siguientes sesiones van a ser compositores y que van a hacer la música de una película, pero antes tienen que ver la escena a la que van a poner música. Se proyectará la escena elegida por el maestro con la música original varias veces:

1ª proyección: esta es la presentación de la escena, tras esta primera proyección se preguntará a los alumnos sobre lo que acontece, qué personajes aparecen, qué les sucede, cómo es el ambiente, qué sentimiento les transmite, etc.

2ª proyección: en esta se hará conscientes a los alumnos de las partes de la escena, dicho de otra forma, con esta proyección se pretende que los alumnos “disecionen” la escena, ya no que solo sean espectadores pasivos sino que sean capaces de analizar lo que ocurre y en cuántas partes podría dividirlo.

3ª proyección: a través de esta última proyección se pretende que los alumnos, dirigidos por el maestro, sean capaces de extraer los elementos musicales que dan vida a la escena. Así pues, si la escena se ha dividido en tres partes, el maestro irá formulando preguntas sobre cada una de ellas. Así pues algunas preguntas pueden estar dirigidas a la orquestación de la escena: “¿Qué instrumento de percusión suena cuando le dan el susto al personaje? O ¿Cuál es ese instrumento que suena siempre que aparece el personaje de la niña? O ¿cuánto escucháis más instrumentos, durante la persecución o cuando el niño está tranquilo? ...” Otras preguntas pueden estar dirigidas a elementos del lenguaje musical: “¿Cómo es el tempo?, ¿Cómo es el ritmo?, ¿Cuándo suena *piano* y cuándo *forte*?, ¿Cómo son los sonidos, graves o agudos?...”

A través de ese análisis musical se pretende que los alumnos adquieran un bagaje de

recursos musicales que podrá utilizar a la hora de musicalizar la escena. No se pretende que copien al pie de la letra las pautas que establece el compositor de la música original puesto que eso implicaría dejar la creatividad en un segundo plano y pasar simplemente a administrar los recursos adquiridos y asociarlos a un segundo concreto de la escena. Lo que se pretende es que los alumnos adquieran unas bases a través del ejemplo y el análisis para que posteriormente puedan interconectar todos aquellos conocimientos que poseen al igual que han hecho en las actividades de improvisación.

Un ejemplo de cómo se podría trabajar una escena:

1. Elección del sentimiento: miedo.
2. Elección de la escena: escena comprendida entre los 2 min 46 s y los 4 min 10 s de la película del año 2016 *Peter y el Dragón* dirigida por David Lowery, música original de Howard Shore.
3. Proyecciones en el aula: tras la primera proyección en la que se determina de manera consensuada que sentimientos transmite la escena se procede a su análisis y división en partes, una posible división sería la siguiente:

- Algo acecha al personaje:



- El protagonista se asusta:



- El protagonista comienza a correr perseguido por los lobos:



- El protagonista llega a un paraje tranquilo:



- El protagonista es rodeado por los lobos y estos se preparan para atacar:



- El protagonista es salvado por la aparición del dragón:



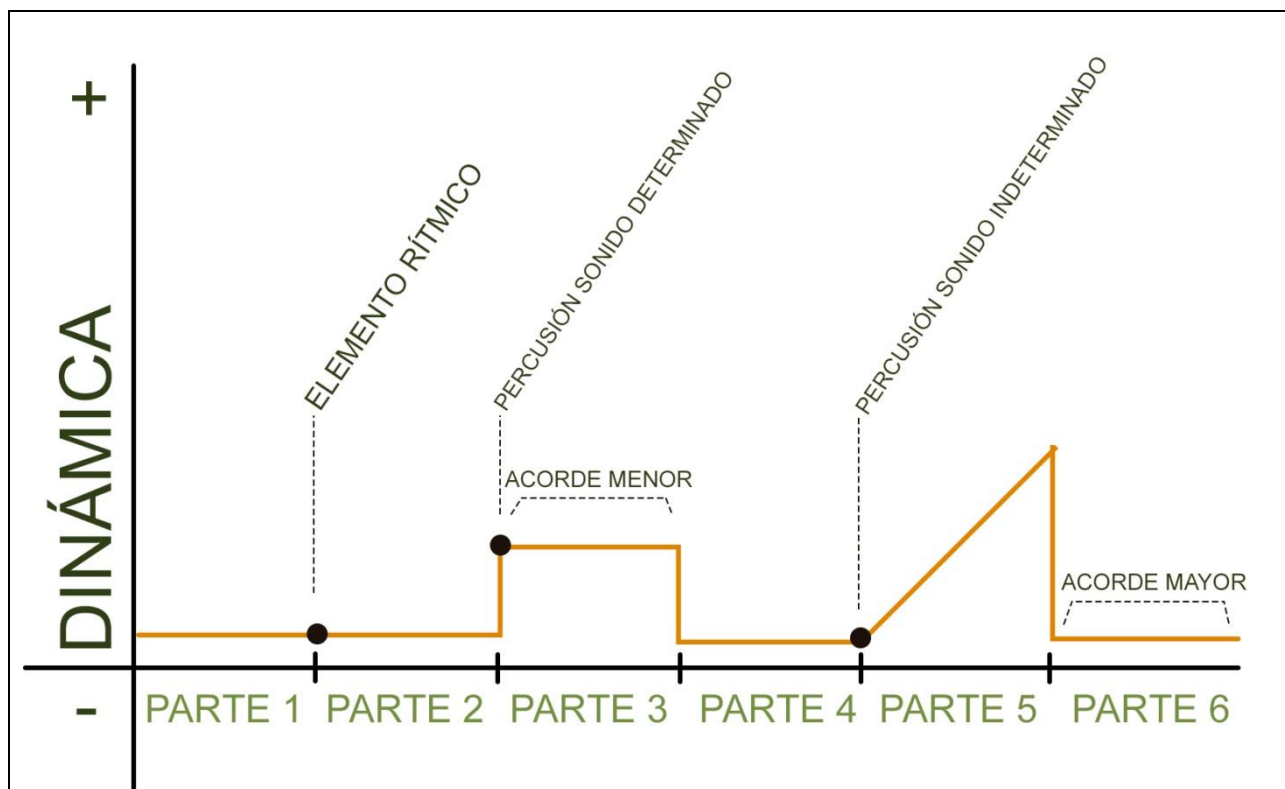
Una vez hecha la división de la escena en partes se pasa a analizar los elementos musicales que componen cada una de ellas. Así pues algunos elementos que se pueden extraer, dependiendo del curso al que se dirige la actividad, son:

- Parte 1. “Algo acecha al personaje”: sonidos muy graves y muy agudos, suaves y largos producidos por instrumentos de cuerda frotada.
- Parte 2. “El protagonista se asusta”: Un elemento rítmico que se incorpora a las notas largas de la parte anterior (depende del curso con el que se trabaje se puede teorizar y dar nombre a las figuras que lo componen) interpretado por un instrumento de cuerda pulsada.
- Parte 3. “El protagonista comienza a correr perseguido por los lobos”: el comienzo de esta parte está marcado por un instrumento de percusión de sonido determinado, incrementa la velocidad del ritmo y la música suena más fuerte que en las dos partes anteriores. Si la actividad se está trabajando con los cursos 5º y 6º y previamente se han trabajado actividades de diferenciación de acordes con sus diferentes tipologías entonces se puede

preguntar a los alumnos, si reconocen qué tipos de acordes se utilizan en esta escena (en este caso son menores, Do menor y la bemol menor).

- Parte 4. “El protagonista llega a un paraje tranquilo”: menor instrumentación, suenan instrumentos de cuerda frotada tomando el relevo del elemento rítmico que apareció en la segunda parte, no es ni demasiado agudo ni demasiado grave. La música es más suave que en la parte anterior.
- Parte 5. “El protagonista es rodeado por los lobos y estos se preparan para atacar”: el comienzo de la parte se destaca con un instrumento de percusión de sonido indeterminado y poco a poco se produce un *crescendo* tanto a través de la dinámica como de la acumulación orquestal.
- Parte 6. “El protagonista es salvado por la aparición del dragón”: el *crescendo* producido en la parte anterior es cortado abruptamente para destacar, a través del silencio la aparición del nuevo personaje. Esta aparición es acompañada con sonidos de instrumentos de cuerda frotada largos y suaves en un registro intermedio que acompañan una melodía interpretada por un instrumento de cuerda pulsada al unísono con uno de percusión con sonido determinado. En los cursos más altos se podrá averiguar el tipo de acorde que acompaña esta parte (en este caso es el acorde de la bemol mayor).

Después de haber analizado cada una de las partes se procederá a la parte de la composición. Así pues, con los datos extraídos a través del análisis se podrá elaborar un esquema-guión de la composición. Un ejemplo podría ser el siguiente:



Los alumnos, teniendo como referencia los datos extraídos del análisis de la escena, deberán elegir la instrumentación para cada una de las partes. Si la actividad se presenta de forma colectiva se podrán organizar equipos de trabajo responsables de musicalizar cada una de las partes de la escena respetando siempre el esquema general que se ha elaborado previamente. Cada equipo tendrá también la responsabilidad de registrar la música que componga a través de alguna técnica tradicional como la partitura o bien a través del uso de pictogramas. El trabajo definitivo será grabado para su posterior sincronización con la imagen y visionado del mismo.

Evaluación

Instrumento de evaluación	Rúbrica (ver ANEXO) y observación directa	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias

		clave asociadas
1º de Primaria		
Crit.EA.MU.1.2. Percibir la finalidad expresiva y comunicativa del sonido y de la música mediante la escucha activa basada en el juego y el movimiento.	Est.EA.MU.1.2.2. Identifica la música como forma habitual de expresión y comunicación disfrutando con la audición activa de obras de diferentes estilos.	CIEE
Crit.EA.MU.2.3. Conocer las posibilidades sonoras de objetos, materiales.	Est.EA.MU.2.3.1. Expresa sentimientos y emociones experimentados en sus vivencias musicales. Est.EA.MU.2.3.2. Manipula objetos, materiales e instrumentos y experimenta distintas sonoridades.	CMCT CD CIEE
2º de Primaria		
Crit.EA.MU.1.3. Identificar los rasgos característicos de obras musicales de estilos y culturas diversas, poniendo en práctica una correcta actitud de escucha en audiciones guiadas y representaciones musicales.	Est.EA.MU.1.3.1. Distingue obras de diferentes estilos y culturas de la realidad próxima y aplica las normas de comportamiento en representaciones musicales, diferenciando el papel de público y el de intérprete.	CCEC CSC
Crit.EA.MU.2.3. Explicar los elementos musicales más representativos de las diferentes manifestaciones musicales con	Est.EA.MU.2.3.2. Experimenta la riqueza sonora de objetos, materiales e instrumentos y busca sus posibilidades	CMCT CIEE

atención a su valor estético y expresivo.	expresivas.	
3° de Primaria		
Crit.EA.MU.2.2. Aplicar los conocimientos de lenguaje musical a la interpretación vocal e instrumental de sencillas composiciones musicales.	Est.EA.MU.2.2.1. Interpreta melodías de ámbito interválico reducido con un instrumento afinado, conoce su técnica y ejecución, así como sus partes y conservación.	CCEC
4° de Primaria		
Crit.EA.MU.2.2.Utilizar el lenguaje musical para la lectura, interpretación, acompañamiento y variaciones de canciones y piezas musicales, tanto vocales como instrumentales.	Est.EA.MU.2.2.1.Interpreta piezas musicales que implican el manejo de instrumentos rítmicos y melódicos adaptando su interpretación a la del grupo.	CCEC
	Est.EA.MU.2.2.4.Utiliza la voz y los instrumentos musicales como acompañamiento a audiciones, canciones, propuestas de expresión corporal, dramatización y danzas.	CSC CCEC
5° de Primaria		
Crit.EA.MU.1.1.Conocer, explorar y valorar con fines creativos las posibilidades del sonido como material constitutivo de la música.	Est.EA.MU.1.1.1.Explica las cualidades de los sonidos que intervienen en obras musicales de diferentes épocas y estilos, valorando el sonido y sus	CCL CAA

	combinaciones como elemento fundamental en la creación musical.	
Crit.EA.MU.2.2. Interpretar, dirigir e iniciarse en la creación de obras musicales vocales e instrumentales que incorporan aspectos relacionados con la forma, la técnica y la grafía.	Est.EA.MU.2.2.1. Interpreta piezas musicales de manera individual o colectiva utilizando fuentes sonoras, objetos e instrumentos, descubriendo y aplicando sus posibilidades expresivas.	CCEC
	Est.EA.MU.2.2.2. Crea, dirige e interpreta composiciones musicales sencillas utilizando el lenguaje musical y otros tipos de grafías y soportes.	CCL
	Est.EA.MU.2.2.4. Improvisa con la voz e instrumentos acompañamientos o temas musicales como solista en producciones colectivas ejerciendo como director y/o intérprete.	CSC CCEC
6º de Primaria		
Crit.EA.MU.1.1. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.	Est.EA.MU.1.1.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social como elemento imprescindible para la práctica de la interpretación y la creación musical de sus propias obras.	CCL CAA
Crit.EA.MU.1.2. Analizar la	Est.EA.MU.1.2.1. Distingue tipos de	CCEC

<p>organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen.</p>	<p>voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas.</p>	
	<p>Est.EA.MU.1.2.2.Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para la elaboración de creaciones propias.</p>	<p>CIEE</p>
<p>Crit.EA.MU.2.2.Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.</p>	<p>Est.EA.MU.2.2.2.Utiliza el lenguaje musical y las grafías no convencionales en la elaboración e interpretación de obras musicales individuales y colectivas.</p>	<p>CCL</p>

PARTE IV: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

4.1. Conclusiones

El presente trabajo ha buscado la comprobación de la hipótesis planteada relacionada con la mejora de la creatividad, mediante la improvisación y la reflexión sobre el lenguaje musical en el ámbito de los medios audiovisuales, como contribución a la comprensión de la dimensión expresiva de la música en la propia práctica. La investigación y la revisión teórica nos han proporcionado la base epistemológica necesaria para el desarrollo de nuestro estudio. La contextualización práctica nos ha llevado a la elaboración de un conjunto de propuestas didácticas, para los distintos niveles de Educación Primaria, que tratan de aportar evidencia a los presupuestos teóricos que avalan nuestra hipótesis de investigación. Para ello, he planteado unos objetivos de investigación los cuales, de forma individual y relacionándolos entre sí, me han ayudado a extraer una serie de conclusiones sobre la realidad aquí analizada.

La investigación acerca del desarrollo evolutivo del pensamiento musical del niño a través de los diferentes autores y textos consultados me ha permitido comprobar que existen multitud de estudios que postulan ideas a favor de la música como herramienta evolutiva esencial en el desarrollo del ser humano como individuo y como sociedad. Estos aprendizajes refuerzan las ideas previas que tenía acerca de la posibilidad del desarrollo de la creatividad musical en todas las personas.

Por su parte, la revisión del marco legislativo a través de los documentos oficiales, así como también de los textos que surgen de su análisis e interpretación, me han permitido reflexionar sobre la situación actual de la enseñanza musical en la escuela y, específicamente, sobre las potencialidades educativas que entraña el trabajo de la creatividad como una capacidad emancipadora que favorece la evolución personal del individuo en el desarrollo de la conciencia emocional, el desapego y la autonomía. Las propuestas didácticas que se presentan en este trabajo surgen desde la posibilidad de poder trabajar con pequeños grupos e incluso con alumnos de forma individual por lo que, teniendo en cuenta el reducido horario de nuestra materia, dichas propuestas, en el ámbito escolar, deberían adaptarse a esa situación.

Al analizar la relevancia y la explotación de los medios audiovisuales en el ámbito educativo me he encontrado con diversos autores que abogan por el uso de estas

nuevas herramientas y que ya están trabajando en este campo y ofreciendo propuestas pedagógicas al respecto.

De acuerdo con las prescripciones curriculares, el desarrollo del conjunto de las habilidades musicales tales como: la interpretación, la decodificación de grafías musicales, el desarrollo melódico-rítmico, la coordinación, el desarrollo del oído, de la voz, el aprendizaje de una extensa terminología, etc., conlleva el trabajo de multitud de contenidos, dejando en ocasiones la educación de la creatividad en un segundo plano, como objeto de evaluación exclusivo en los cursos superiores. Por todo ello y después de todo lo aprendido, considero que la creatividad musical debería trabajarse a través de la improvisación, no solo de la danza, sino de la improvisación instrumental y vocal desde edades tempranas para procurar la comprensión de la música en la propia acción creativa como el modo educativo más intuitivo y natural, desde el que favorecer la capacidad expresiva integral del niño en los diferentes medios de expresión.

4.2. Perspectivas de futuro

Una vez finalizado este trabajo se plantean varias posibilidades en esta misma línea de investigación. La primera de ellas y quizá más evidente sería la adaptación de las propuestas metodológicas que aquí se presentan a un contexto de grupo-clase más amplio, concretamente la actividad dos y tres de improvisación. Asimismo, la puesta en práctica de estas actividades concretas llevaría consigo la recopilación de datos y su evaluación a través de una rúbrica (ver ANEXO) para la evaluación de la creatividad.

Otra posible propuesta de futuro que considero interesante consistiría en elaborar un estudio comparativo entre un grupo de alumnos con quienes se trabajase la creatividad a través de las audiovisuales y especialmente a través de la improvisación desde edades tempranas (grupo experimental) con otro grupo con el que no se llevara a cabo dicho trabajo (grupo control) y analizar la evolución de las capacidades cognitivas y emocionales de los participantes de ambos grupos. La recogida de datos de dicho estudio considero que desprendería conclusiones que harían plantearme como docente

las aportaciones educativas, las dificultades y la utilidad o no de la enseñanza creativa en edades tempranas.

PARTE V: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXO

5.1. Bibliografía

- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Amodeo, M. R. (2014). Origen de la Música como un Rasgo Adaptativo en el Humano. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, vol.6 (1), 49-59.
- Bentley, A. (1967). *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Editorial Victor Leru.
- Criado, M. A. (24 enero 2015). Una jerarquía casi universal de los cinco sentidos. *El País*. Recuperado el 15 de julio de 2017 de: https://elpais.com/elpais/2015/01/24/ciencia/1422086221_322820.html
- Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós Comunicación Cine.
- (2007). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós Comunicación 53.
- Damasio, A. (2007). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Darwin, C. (1909). *El origen del hombre*, traducción de A. López White. Valencia: Clásicos de Historia 110.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. EEUU: Little, Brown, & Company.
- De la Torre, S., Pujol, M. A., y Rajadell, N. (coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea.
- Delalande, F. (2013). *Las Conductas Musicales*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Domínguez Nonay, M. B. (2014). La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón. *Forum Aragón revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, nº 12, 50-52. Recuperado el 19 de julio de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754435>

- Drösser, C. (2012). *La seducción de la música. Los secretos de nuestro instinto musical*. Barcelona: Editorial Planeta, S. A.
- Epelde Larrañaga, A. (2019). Importancia de la improvisación y acompañamiento musicales para su aplicación en primaria. *Revista Creatividad y Sociedad*, nº 13, pp. 129-153.
- Frega, A. L. (2009). Creatividad y Educación Musical. *Revista Creatividad y Sociedad*, nº 13, pp. 80-105. Recuperado el 21 de julio de 2017 de: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20Educacion%20Musical.pdf>
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar. Desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Levine, M. (2003). *El libro del Jazz Piano*. EEUU: Sher Music Co.
- López García, N. J. (2017). Necesidades profesionales del profesorado especialista de Música de los centros de Primaria de Castilla La Mancha. *Revista electrónica de LEEME*, nº 39, 74-102. Recuperado el 20 de julio de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6025847>.
- Malbrán, S. (2009). La creatividad de los maestros y la educación musical. *Revista Creatividad y Sociedad*, nº 13, pp. 80-105. Recuperado el 21 de julio de 2017 de: <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20sociedad.%20La%20creatividad%20de%20los%20maestros%20y%20la%20educacion%20musical.pdf>
- Medina Torres, M. A. (2005). Creatividad en la ciencia, creatividad de la ciencia. *Paradigma: Revista Universitaria de Cultura*, nº1, pp. 16-19.
- Mithen, S. J. (2005). *The singing Neanderthals: the origins of music, language, mind and body*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca.

- Myers, D. G. (2005). *Psicología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Nakata, T., Trehub, S. E. (2004). Infants' responsiveness to maternal speech and singing. *Infant Behavior & Development*, 27, 455-464.
- Osborn, F. A. (1960). *Imaginación aplicada*. Madrid: Editorial Velflex.
- Pereira Domínguez, C. y Urpí Guercia, C. (2005). Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista Juventud*, nº 68, pp. 73-89.
- Porta Navarro, A. (1998). Cine, música y aprendizaje significativo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 11, 106-113.
- Rodríguez, F. G. (2016). Música y significado: acerca del continuum comunicativo de Ian Cross y de la semioticidad de la experiencia musical. *Revista Signa* 25, 903-924.
- Ruvira Sánchez de León, J. (2011). Acerca de la improvisación. *Synergies Espagne*, nº 4, pp. 155-163.
- Torrance, E. P. (1978). La enseñanza creativa produce efectos específicos. En J. C. Gowan, G. Demos y E. P. Torrance (Eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad* (pp.184-199). Salamanca: Ediciones Anaya.
- Trías Llongueres, N. (1998). La rítmica de Emile Jaques-Dalcroze. *Música y Educación*, nº 35, pp. 315-339.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, vol. 27 (1), pp. 31-39. Recuperado el 22 de julio de 2017 de: www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1282.pdf
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

5.2. ANEXO

Rúbrica de evaluación	1 (0-25% de las veces)	2 (25-50% de las veces)	3 (50-75% de las veces)	4 (75-100% de las veces)
Utiliza las herramientas formales del lenguaje musical aprendidas en beneficio de la exploración creativa.				
Crea variaciones sobre los contenidos aprendidos de manera independiente.				
Utiliza los ejemplos sugeridos de diferentes estilos musicales como fuente para la creación de obras propias.				
Expresa sentimientos y emociones experimentados a través de la interpretación.				
Explora las posibilidades sonoras de los diferentes instrumentos.				
Diferencia estilos musicales y es capaz de crear juicios sobre ellos de forma crítica.				
Interpreta piezas musicales que implican el manejo de instrumentos rítmicos y melódicos adaptando su interpretación a la del grupo.				
Utiliza los instrumentos y la voz como acompañamiento de dramatizaciones o de imágenes presentadas o evocadas.				
Valorar con fines creativos las posibilidades del sonido como material constitutivo de la música.				

Propuestas de mejora