
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



**Escucha creativa a través de la música
programática. Una propuesta para
fomentar la creatividad**
Creative listening through program
music. A proposal to develop creativity
skills

Óliver Curbelo González

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 24/11/2020

Aceptado el 21/03/2021

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Escucha creativa a través de la música programática. Una propuesta para fomentar la creatividad

Creative listening through program music.

A proposal to develop creativity skills

Óliver Curbelo González

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

oliver.curbelo@ulpgc.es

RESUMEN

Desde hace décadas se ha considerado la percepción auditiva como el elemento base de la educación musical. En concreto, la escucha musical creativa, aquella basada en el pensamiento divergente, ha sido calificada como la auténtica en la percepción musical. Sin embargo, gran parte de las actividades relacionadas con la educación auditiva han sido destinadas a identificar y discriminar elementos musicales (notas musicales, intervalos, acordes, melodías, etc.), dentro de lo que se conoce como pensamiento convergente. Mediante la implementación de la propuesta que se describe en el presente artículo, se han desarrollado una serie de habilidades basadas en la escucha y el pensamiento creativo, utilizando para ello las posibilidades descriptivas de la música programática.

PALABRAS CLAVE

ESCUCHA MUSICAL CREATIVA, MÚSICA PROGRAMÁTICA, CREATIVIDAD, EDUCACIÓN MUSICAL

ABSTRACT

For decades, auditory perception has been considered a fundamental element of music education. More specifically, creative music listening, that is based on divergent thinking, has been described as authentic music listening. However, a large part of the activities related to ear training have been dedicated to learn to identify pitches, intervals, chords, melody, and other basic elements of music, emphasizing convergent thinking. In this paper a proposal of creative music listening using program music is presented. During the implementation of this proposal students have developed several music listening and creative thinking skills, using the descriptive possibilities of program music.

KEYWORDS

CREATIVE MUSIC LISTENING, PROGRAM MUSIC, CREATIVITY, MUSIC EDUCATION

INTRODUCCIÓN

La percepción sonora está relacionada con la forma en la que el cerebro organiza la información recogida por el órgano de la audición. En este proceso intervienen dos acciones principales: por un lado, la captación y transmisión de las vibraciones por el sistema auditivo; y, por otro, la interpretación de ellas que realiza el cerebro. Esta última fase es la que completa todo el proceso auditivo, produciendo unas respuestas subjetivas ante el estímulo sonoro.

La manera en que cada persona reacciona a los sonidos dependerá de sus propias capacidades y de cómo es abordada la experiencia auditiva de acuerdo con los diferentes modelos de escucha.

Según Copland (1955), la música se escucha según tres planos distintos: el *plano sensual*, mediante el cual se utiliza la audición musical solo por placer o como medio de distracción; el *plano puramente musical*, mediante el cual el oyente examina y analiza los elementos musicales; y el *plano expresivo*, que es el que explora el poder de la música, creando referencias expresivas o imágenes mentales.

Delalande (citado por Pastor Comín, 2009) hace referencia a tres tipos principales de *conductas de escucha*: la *taxonómica*, cuyo objetivo es tener una visión general de la pieza musical escuchada; la *empática*, centrada en la participación del oyente marcando el pulso, por ejemplo; y la *figurativa*, en la que el sonido es transformado en imágenes.

En cambio, Huron (2002) distingue hasta 21 modos de escucha (*listening mode*) según la respuesta perceptiva del oyente. Abarca desde la *escucha distraída* (aquella no consciente), hasta la *escucha emocional* (relacionada con los sentimientos), la *escucha identificativa* (la que trata de identificar determinados elementos musicales) o la *escucha programática* (la que permite imaginar o visualizar imágenes o acciones), entre otras.

En el ámbito de la educación musical la escucha activa suele estar dirigida a la actividad receptiva y analítica del oyente al exponerse voluntariamente a un estímulo musical. Así, la mayoría de enfoques relacionados con la audición musical se centran en la identificación de determinados elementos, entre ellos los parámetros del sonido (altura, intensidad, timbre y duración), elementos de la música (ritmo, melodía y armonía) y la estructura de la obra. En este punto destaca la tesis doctoral de Roca (2013), quien realiza una serie de propuestas para el análisis de una pieza musical únicamente mediante el reconocimiento auditivo.

El destacado pedagogo Edwar Willems afirmaba que la audición musical debe ser el punto de partida de los esfuerzos pedagógicos y su teoría fue ampliamente desarrollada en su obra *El oído musical: La preparación auditiva del niño*, donde expone la importancia del desarrollo de la percepción sensorial auditiva hacia lo que denomina la *sensibilidad afectivo-auditiva*. (Willems, 2001).

Sin embargo, como afirma Peterson (2006), en el ámbito de la educación musical apenas es implementado el método de escucha musical creativa o *creative music listening*, a pesar de ser considerado como uno de los factores clave en la experiencia musical (Paynter, 2009). Según Kratus (2004), muchos educadores se centran en identificar mediante la audición parámetros como la forma musical, el estilo o la instrumentación, entre otros, sin embargo, olvidan que escuchar música es un acto creativo y una actividad divergente, entiendo la experiencia del oyente como una sensación única y subjetiva. Como afirma Galiana (2018) se hace necesario convertir

las aulas de música en laboratorios de escucha creativa, en lugar de focalizar la atención perceptiva únicamente en los parámetros del sonido.

La escucha creativa se basa principalmente en una experiencia auditivo-musical en la que el oyente transforma los sonidos de una obra musical en imágenes, escenas o pequeñas historias mentales. Esta actividad exige un importante esfuerzo auditivo e imaginativo por parte del oyente, sin embargo, se trata de una dinámica muy aceptada por los estudiantes universitarios.

Investigaciones llevadas a cabo por Kerchner (1996), Dunn (1997) y Kratus (2017) han destacado las ventajas de este método para desarrollar las habilidades auditivas de los estudiantes a la vez que potencia su capacidad creativa.

En este artículo se realiza una propuesta educativa cuyo principal objetivo es llevar a cabo el método de escucha creativa para potenciar la habilidad creativa del alumnado mediante la audición musical en cualquier nivel de enseñanza, desde la Educación Infantil hasta la enseñanza universitaria, donde el oyente se sienta libre de imaginar una historia que le transmita una audición musical. Para ello, se utiliza la música programática —aquella creada con un fin descriptivo— solo como estímulo auditivo; sin desvelar la idea original del compositor para no influir en el modo de escucha.

El uso de este tipo de composición se ve justificado por varios motivos. El primero de ellos es porque el objetivo de este tipo de piezas es principalmente evocar ideas e imágenes en la mente del oyente —no debe confundirse con la *música incidental*, que es aquella creada expresamente como música de fondo para el cine, el teatro o los medios audiovisuales, entre otros—. El segundo motivo es que se trata de una música entretenida y fácilmente comprensible, pues otro de sus objetivos era llegar al mayor público posible (Polo Pujadas, 1999). El tercero se refiere a que su estructura contrastante es fácilmente identificable por cualquier oyente.

A continuación, se presenta el diseño de la propuesta, así como la composición seleccionada y, finalmente, se presentan los datos más relevantes de su implementación con los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

DISEÑO DE LA PROPUESTA

El aspecto novedoso de la presente propuesta se basa en la utilización de audiciones de música programática o descriptiva, es decir, aquellas que han sido compuestas para representar musicalmente una escena, una historia, etc. Estas piezas instrumentales resultan ideales para llevar a cabo este proceso de escucha creativa, pues contienen numerosas secciones bien diferenciadas, que describen musicalmente la idea narrativa o escénica del compositor. Sin embargo, el alumnado no será informado del título de la pieza ni del contexto de esta, para evitar influir en su capacidad creadora. La intención, por tanto, es provocar al oyente en la creación de imágenes mentales propias, a partir de una audición musical creada con un fin descriptivo, imaginando una narración alternativa a la original del compositor.

La composición escogida durante el desarrollo de la propuesta ha sido la titulada *En un mercado persa*, de A. Ketèlbey, en su versión orquestal, de una duración aproximada de unos 7 minutos y con 11 secciones bien diferenciadas (alguna de ellas se repiten a lo largo de la obra), que representan cada una de las escenas:

Los camelleros se acercan lentamente al mercado, se oye en el tumulto a los mendigos reclamando su *baksheesh* [limosna]. Aparece la bella princesa, rodeada de sus doncellas (...) y

se detiene a mirar a los malabaristas y encantadores de serpientes. La llegada del Califa interrumpe los ánimos de la marcha, se vuelven a escuchar a los mendigos, la princesa se prepara para partir y los camelleros reanudan su camino. Los temas de la princesa y los camelleros van desapareciendo en la distancia y la plaza del mercado queda desierta. (Ketèlbey, 1920, p.2)

En ella se puede estudiar cómo interpreta el alumnado diferentes parámetros y características sonoras de las secciones (textura, tonalidad o modalidad, tiempo o velocidad, registro, dinámicas de intensidad, timbres de los instrumentos, articulaciones, etc.), así como la estructura de la historia en conjunción con la de la música.

Esta propuesta ha sido diseñada especialmente para ser aplicada en los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato, así como en las titulaciones universitarias de Grado de Educación Infantil y Primaria, aunque puede ser implementada en cualquier nivel educativo, realizando una aplicación específica si se lleva a cabo en la primera infancia, especialmente por la duración de la obra.

El desarrollo de la sesión se realizará de la siguiente manera: Se solicita al alumnado que escuche atentamente la pieza musical seleccionada e invente una historia que le evoque la música. Como esta composición se basa en una música descriptiva, no se informa sobre el título de la pieza, pero sí se pide al alumnado que escriba un guion con las escenas que ocurren en cada parte. Mientras se escucha la audición, la cual se repite al menos dos veces, los alumnos y alumnas van escribiendo el guion de esta, tratando de situar la escena en un punto temporal y geográfico y las acciones que ocurren en cada una de las secciones. Posteriormente, el alumnado comparte oralmente con sus compañeros la descripción de la historia que le ha sugerido la música, tanto por el sentimiento de la música, como por los elementos musicales que se han percibido; se recuerda que, al tratarse de una actividad divergente, todas las propuestas son válidas. En este punto resulta útil el aprendizaje de conceptos musicales relacionados con los elementos señalados por el alumno. Finalmente se puede comparar las propuestas del alumnado con la idea del compositor sobre el contenido extramusical de la misma, haciendo un análisis de la propuesta original.

RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

La presente propuesta se llevó a cabo a lo largo de cuatro cursos académicos 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021 con alumnado de distintas asignaturas de música de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria¹. En los dos primeros años académicos se llevó a cabo una selección aleatoria de la muestra, escogiendo al azar ocho historias cada año, que fueron expuestas oralmente al resto de los compañeros; sin embargo, en los dos últimos años la aplicación se llevó durante la enseñanza en línea, por lo que el guion fue escrito por todo el alumnado y entregado al profesor como actividad. En total se describieron 72 historias.

Para la implementación de la propuesta en todos los casos se realizaron dos escuchas consecutivas, la primera para tener una visión general de la obra y la otra para definir cada una de las escenas según la estructura de la obra.

¹ Asignaturas en las que se llevó a cabo esta propuesta: «Taller de actividades musicales para el desarrollo de la creatividad», «Enseñanza y aprendizaje de la expresión musical» y «Formación vocal y auditiva».

Las historias creadas por el alumnado fueron diversas, no coincidiendo completamente ninguna de ellas: inventaron pequeños cuentos, describieron escenas históricas o acciones propias del mundo moderno y relacionaron la música a recuerdos personales. En algunas propuestas se puede comprobar que las historias imaginadas tienen un fin descriptivo, mientras que en otras la música sugiere formar parte de la banda sonora de esa historia. En ambos casos la música ha sido utilizada como elemento de percepción y pensamiento creativo.

Dentro de las propuestas descriptivas se descubrieron algunas coincidencias entre las distintas escenas que tienen que ver con la manera que el alumnado percibe el sentimiento de la música de cada sección. Como exponer un análisis de cada una de las historias excedería las dimensiones de este artículo, se expondrán aquellas coincidencias que ocurren en los relatos históricos y que son enumeradas a continuación:

- Un 72% del alumnado ha situado la historia en un castillo, palacio o alrededores, haciendo referencia a personajes como reyes, príncipes o soldados. En cambio, a la hora de establecer un punto geográfico encontramos localizaciones diversas, siendo las más coincidentes algún pueblo de Europa en una época antigua (26%) y países de Oriente Medio y Norte de África (28%). Precisamente se ha podido comprobar que el uso del modo frigio — típico de la música india y del Medio Oriente— de la primera sección y el uso de la escala pentatónica, de la segunda, fue identificado auditivamente por algunos alumnos y alumnas como perteneciente a esta región, situando la escena en esta zona geográfica. Igualmente, en la sección del encantador de serpientes, la combinación de la flauta *piccolo* con el clarinete y el oboe simuló a la perfección el *pungi* marroquí que algunas alumnas y alumnos relacionaron.
- Una destacada parte del alumnado (61%) vio representado como personaje principal una princesa o una doncella, que aparece en el fragmento melódico y dulce en fa mayor, y que coincide con la idea original de Ketèlbey. El acompañamiento que realiza el arpa hizo que un 30% de los estudiantes imaginaran un personaje femenino bailando, a pesar de no tratarse de un compás ternario, típico de un vals. Este fragmento además transmitió al oyente sentimientos de amor (18%), de añoranza (9%) y, sobre todo, de tristeza (41%) en la historia creada.
- La sección en la que Ketèlbey describe a los mendigos, el alumnado lo ha sentido, con grandes coincidencias, con un ejército de soldados que se disponen a luchar, debido a la intensidad de la música y los cánticos realizados por un coro de hombres de manera muy marcada. También se han encontrado descripciones que lo relacionan con un momento de enfado.
- La sección inicial de la obra evoca al alumnado el acercamiento desde lejanía de un conjunto de personajes, coincidiendo con la esta idea de Ketèlbey al musicalizarlo con un *crescendo* desde la intensidad de *pianissimo* a *fortissimo*. Sin embargo, a ningún alumno o alumna le ha sugerido el acercamiento de una caravana de camellos, sino personajes más ágiles y de pequeñas dimensiones (enanos, hormigas, ratones, conejos, etc.), debido al carácter ligero de la sección, producida por el *pizzicato* de los instrumentos de cuerda y la articulación picada de la flauta *piccolo*, que realiza la melodía principal. Se observa aquí cómo el alumnado relaciona el registro agudo de este

instrumento aerófono con personajes de pequeña estatura, la articulación picada con movimientos ágiles y el aumento y la disminución progresiva de la intensidad (*crescendo* o *diminuendo*) con el acercamiento o alejamiento, respectivamente, de los personajes.

- La sección del encantador de serpientes ha evocado a gran parte del alumnado una situación de peligro, debido a la intensidad *fortissimo*, el *ostinato* constante del bajo y, especialmente el diseño muy reiterativo de la línea melódica.

En todos los casos el alumnado se sintió muy motivado con esta propuesta, llegando incluso alguna alumna a describir dos historias totalmente diferentes. La participación en clase en las sesiones presenciales, compartiendo la historia con sus compañeros, fue sobresaliente, pues mostraron mucho interés en exponer su propuesta de imágenes mentales. En las sesiones *on-line* el alumnado en líneas generales fue muy detallista en la descripción de cada una de las escenas.

CONCLUSIONES

La propuesta de escucha creativa que se ha llevado a cabo ha provocado que el alumnado realizara, de manera motivada a través de un proceso de escucha expresiva, figurativa o programática, un gran esfuerzo auditivo e imaginativo. Además, ha posibilitado la comprensión e interiorización de determinados conceptos musicales de una manera más práctica y placentera.

Este tipo de propuestas ha potenciado simultáneamente la escucha musical y el pensamiento creativo. Mediante el proceso de la percepción se han fomentado actitudes de atención y concentración ante el estímulo musical. Además, se han desarrollado otras habilidades derivadas de la escucha, como son las capacidades afectivas, provocando emociones y sentimientos hacia los componentes intrínsecos de la música, y las capacidades analíticas, mediante la identificación y comprensión de los elementos del lenguaje musical y la forma musical.

La escucha musical ha seguido especialmente el tipo de pensamiento divergente, mediante el cual cada oyente vive su propia experiencia musical y es compartida con otros sujetos que han participado en la propuesta. Este pensamiento es el que ha sido reconocido como 'auténtico' en la experiencia musical (Kratus, 2017), a diferencia del pensamiento convergente, que se centra en otros aspectos más técnicos, como la tonalidad, la textura, la instrumentación, etc.

El uso de la música programática para la puesta en práctica de esta actividad de escucha creativa ha fomentado las capacidades imaginativas del alumnado. La estructura de este tipo de composiciones, de frases cortas y muy contrastantes, ha ayudado a la creación de historias muy descriptivas, con escenas claramente diferenciadas, que posibilitan el detallismo en las descripciones. También ha permitido que haya una mayor riqueza en el aprendizaje de los elementos musicales que se desarrollan en la obra: distintos niveles de graduación de la intensidad del sonido (*forte*, *piano*, *pianissimo*, *fortissimo*, *mezzo forte*, *crescendo*, *diminuendo*, *sforzando*, etc.), articulaciones (picado, *staccato*, ligado), características sonoras y tímbricas de los instrumentos (el violonchelo es un instrumento que permite un gran lirismo, mientras que los instrumentos de viento metal suelen usarse para crear ambientes más marciales), términos de velocidad y carácter, tonalidad y modalidad, entre otros. Su estructura, muy clara, ha posibilitado un mayor entendimiento en el

alumnado de las diferentes secciones de la composición, lo que resulta muy recomendable para practicar el análisis estructural de una obra.

Existen numerosas composiciones con un objetivo descriptivo que permiten trabajar la escucha creativa, las cuales son fácilmente identificables por el título. Con ellas se puede desarrollar la propuesta como ha sido expuesta o facilitando algunos datos (contexto, título, etc.) que permitan centrar la descripción en un hecho, pero permitiendo la máxima flexibilidad para la imaginación.

Coincidiendo con Galiana (2018), consideramos urgente convertir la educación musical en templos de escucha creativa. Para ello proponemos dinámicas como la presentada en este trabajo, que permite una relación mucho más profunda entre el oyente y la música desde el punto de vista espiritual, potenciando una mayor relación entre las emociones y la música y descubriendo el sentimiento intrínseco de una composición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Copland, A. (1955). *Cómo escuchar música*. Fondo de Cultura Económica.
- Dunn, R. E. (1997). Creative Thinking and Music Listening. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/1321103X9700800105>
- Galiana, J. L. (2018). La improvisación libre y la escucha creativa. *Eufonia, Didáctica de la Música*, (76), 20-26.
- Huron, D. (2002, 1 de noviembre). *Listening styles and listening strategies* [Ponencia]. Society for Music Theory 2002 Conference. Columbus, Ohio, USA.
- Kerchner, J. (1996). Creative Music Listening. *General Music Today*, 10(1), 28-30.
- Ketèlbey, A. W. (1920). *In a Persian Market*. Bosworth & Co.
- Kratus, J. (2004, enero). *Development of a Measure of Creative Music Listening* [Ponencia]. 8th International Conference on Music Perception & Cognition. Northwestern University, Evanston, Illinois, USA.
- Kratus, J. (2017). Music Listening Is Creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51. <https://doi.org/10.1177/0027432116686843>
- Pastor Comín, J. J. (2009). Modelos de escucha y práctica creativa de la audición musical para el desarrollo de la competencia cultural y artística. En E. Nieto y A. I. Callejas (Coords.), *Las competencias básicas: reflexiones y experiencias*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Peterson, E. M. (2006). Creativity in Music Listening. *Arts Education Policy Review*, 107(3), 15-21, <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.3.15-21>
- Roca, D. (2013). *El análisis auditivo y el análisis orientado a la interpretación según la metodología IEM* [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. accedaCRIS. <http://hdl.handle.net/10553/11319>
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Akal.
- Polo Pujadas, M. (1999). La música programàtica, una nova música per a la societat del segle XIX. *Revista catalana de sociologia*, (10), 187-201.
- Willems, E. (2001). *El oído musical: La preparación auditiva del niño*. Ediciones Paidós Ibérica.