



Campus Guanajuato

División de Arquitectura,  
Arte y Diseño  
Departamento de  
Música

**Trabajo de Ejercicio Profesional**

**La creatividad como eje central en la composición y la enseñanza musical.**

**BITÁCORA DE EJERCICIO PROFESIONAL**

QUE PRESENTA:

JENNYFER CABRERA VEGA

DIRECTOR DE TRABAJO DE TITULACIÓN.  
DR. FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ COMPEÁN.

## ÍNDICE

Introducción.....	3
I.    La creatividad en el ejercicio musical profesional.....	4
II.   Experiencia pedagógica musical.....	8
III.  Catálogo para estudiantes de composición musical.....	25
Conclusiones.....	31
Anexos.....	32
Referencias.....	33

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una bitácora de ejercicio profesional enfocada en mostrar la creatividad como eje central en el ejercicio profesional musical. A partir de este objetivo se desarrollarán dos vertientes: La experiencia profesional en el ámbito de la composición musical y aquella enfocada al de la enseñanza musical.

El primer capítulo de este trabajo está destinado a desarrollar el concepto de creatividad y por qué es importante reflexionar sobre este aspecto en el ejercicio musical. En el ámbito artístico se da por sentado que una persona que genera obra artística es, por sí misma, creativa. Sin embargo, en nuestro ejercicio profesional hemos encontrado que esto no ocurre siempre de esta manera.

El segundo capítulo está conformado por un catálogo destinado a estudiantes de composición musical donde se mostrarán diversos ejercicios para desarrollar la creatividad y un conjunto de piezas originales compuestas desde diversos enfoques creativos.

El tercer capítulo es una recopilación de experiencias pedagógico-musicales realizadas durante los últimos dos años que muestran ejercicios de exploración, improvisación y composición musical para niños, adolescentes y adultos.

## I. LA CREATIVIDAD EN EL EJERCICIO MUSICAL PROFESIONAL

Comenzaremos por definir qué entendemos por creatividad y por qué esta es importante en el ejercicio musical profesional.

La creatividad es la habilidad del ser humano para crear, innovar y encontrar soluciones a distintos problemas. (Restrepo, 2019). Joy Guilford definió cuatro características básicas de esta habilidad: originalidad, fluidez, flexibilidad y pensamiento divergente. La creatividad también se entiende como la interacción entre aptitudes, procesos y ambiente para generar productos novedosos y útiles. (Moltrasio, 2022)

López (2018) siguiendo a Hallman (1963) menciona cinco condiciones básicas para hablar de creatividad: Criterio de conectividad, de originalidad, de no racionalidad, de autorrealización y de apertura. El primero se refiere a la capacidad para relacionar elementos, es decir, la creatividad es relacional. El segundo establece que la creatividad tendrá elementos propios de la originalidad como la novedad, la impredecibilidad, la sorpresa y la unicidad. El de no racionalidad se refiere a utilizar las herramientas de simbolización y metáfora para permitir perspectivas nuevas e inesperadas sobre el mundo. El de autorrealización habla de los cambios que se producen en la personalidad creadora y a la sensación de plenitud al crear. El criterio de apertura habla de dos aptitudes, se podría decir, emocionales, que son la sensibilidad y la tolerancia. Estos elementos resultan esenciales al momento de crear música en todos los niveles. Pondremos énfasis en el criterio de conectividad que implica relacionar elementos. La música es un fenómeno integral donde todos los elementos están íntimamente relacionados unos con otros. Resulta, por ello, esencial aprender a relacionar distintos elementos al momento de aprender y crear música. Este aspecto de la creatividad permitirá al alumno entender que ritmo, melodía, timbre y armonía, por ejemplo, funcionan como un todo. Para el creador musical (intérprete, compositor o educador) será esencial, también, poner en práctica la capacidad para relacionar elementos, además de entender la música como un fenómeno que puede ser impredecible y sorprendente, pero que también se percibe en la unicidad de sus elementos, que se pueden utilizar herramientas de simbolización y metáfora para entenderla y para crearla, y que todo

este proceso permitirá un sentimiento profundo de autorrealización y plenitud en el proceso mismo del crear.

En el ámbito artístico es complejo hablar de creatividad, en algunos espacios se piensa que el arte es, por sí mismo, creativo. En muchas ocasiones no es así, incluso, la misma percepción de lo que se considera “arte” es compleja en sí misma. Frega y Vaughan (2001) mencionan que existen dos actitudes recurrentes al momento de hablar de creatividad que están polarizadas. La primera es la idea de que las artes son una actividad secundaria, una especie de ornamento intelectual. La segunda es investir a las artes de una especie de mística esotérica que carece de relación con el humano común. Entonces se piensa que las artes son, o demasiado triviales, o demasiado inalcanzables. A pesar de que han pasado más de veinte años desde la publicación de este libro observamos que este fenómeno sigue ocurriendo en nuestra sociedad. La percepción del arte, ya sea como algo trivial o algo demasiado elevado, parece estar demasiado lejos de nuestra cotidianidad. Con la creatividad ocurre algo similar, se le resta importancia o se le coloca en un lugar elevadísimo. Esto complejiza la relación que tenemos con nuestra capacidad creadora. A pesar de que, en los últimos años, se le ha dado mayor importancia a estos temas, observamos que, aún hoy en día, es complicado ponerlos en práctica en contextos reales.

En el ámbito musical hay cada vez más estudios relacionados con este tema, sin embargo, aún existe poca información al respecto.

Frega y Vaughan (2001) realizan una revisión del concepto de creatividad en general y del de creatividad musical en particular. Hablan de cuatro componentes básicos de la creatividad: Transformaciones simbólicas, acceso al preconiente, solución de problemas de forma divergente y libertad psicológica. También mencionan que la condición para pensar musicalmente es poder percibir el sonido como medio de expresión, separado de connotaciones semánticas. Sugieren que pensar musicalmente requeriría la misma fluidez de improvisación que tenemos en el lenguaje hablado. A partir de estas ideas proponen cuatro fases de la creatividad musical. La primera es la experimental que consiste en un proceso de memoria y sensibilización que implica al sonido y sus atributos, combinaciones y posibilidades de organizarse. La segunda es la de transformación que se plantea como un

proceso subconsciente para conceptualizar las emociones en sonidos. La tercera es la operacional que consiste en organizar, ahora sí de manera consciente, los sonidos en respuesta a estímulos. La cuarta es la evaluación que trata de reflexionar acerca del nivel de satisfacción que la actividad trajo a la necesidad de expresión.

Barranco et. al. (2018) realizaron un análisis bibliométrico donde plasmaron los principales artículos encontrados hasta esa fecha que hablan acerca de educación musical y creatividad. Utilizaron la base de datos PsycINFO para recabar la información. Dividieron los estudios encontrados por tema: Diez eran descripciones de metodologías didácticas, ocho estaban enfocados al tema de improvisación y composición, uno estaba enfocado el tema de diversidad e inclusión, cuatro a la formación docente, dos eran sobre el concepto de creatividad, dos abordaban la interdisciplinariedad con otras áreas y uno sobre participación. La creatividad musical tiene una incidencia directa en el desarrollo de otros elementos del lenguaje musical y permite estimular aspectos como la flexibilidad, originalidad y sintaxis musicales (Barranco, et. al., 2018). Esto significa que la aplicación de la creatividad en el ámbito musical mejora también otros procesos cognitivos que son necesarios para el aprendizaje.

Trujillo y Juárez (2023) realizaron una revisión más actual de artículos relacionados con creatividad y educación musical, sin embargo, se enfocaron únicamente en educación básica y excluyeron los estudios relacionados con la formación musical profesional. Incluyeron 57 estudios en su muestra y llegaron a la conclusión de que se han incorporado nuevos conceptos como la creación colaborativa, la integración artística, la creación como proceso, las creatividades múltiples y la mediación de la tecnología en los procesos creativos.

Balsera et al (2018) describen una experiencia educativa realizada en un coro en el cual el enfoque estaba centrado en la creatividad. La principal característica del coro es que su población era variada e incluía personas con diversidad funcional (ciegas e incluso sordas), además de que todos tenían conocimientos musicales muy diferentes. En este proyecto la creatividad se convirtió en una necesidad puesto que necesitaban encontrar formas diversas de trabajar con todos los miembros. Se

percataron de que, en el transcurso del aprendizaje musical, ocurrían otros fenómenos vinculados a las relaciones sociales y colaborativas que los miembros formaban. Se plantearon el objetivo de trabajar las capacidades creativas de los integrantes del coro a través de distintas herramientas. Se dieron cuenta de la relevancia que tiene el factor emocional en el desempeño musical, así que comenzaron por desarrollar un taller de inteligencia emocional enfocado a entender las emociones y desarrollar la creatividad a partir de ese entendimiento. Lo que nos interesa de este proyecto es la información que se recabó acerca de la relación entre creatividad y emoción. El artículo menciona la estrecha relación entre ambos y habla del “estado de flujo” acuñado por Csikszentmihalyi (1997) que consiste en momentos de rendimiento cumbre en los que las personas se encuentran totalmente inmersas en la tarea que están realizando, en este caso, los coralistas. También mencionan la importancia de la empatía en el trabajo colaborativo, sobre todo con una población tan diversa. A pesar de que no es el objetivo de este trabajo centrarse en la relación entre emoción y creatividad, sí consideramos importante mencionarla puesto que el estado emocional del creador tendrá una influencia directa en sus capacidades creativas. A lo largo de nuestra experiencia profesional nos hemos dado cuenta de que el quehacer musical, en todos sus ámbitos está íntimamente relacionado con el emocional. En los próximos capítulos mencionaremos algunos ejercicios de creatividad musical donde la emoción ha jugado un rol central y ha permitido un desarrollo más amplio de las habilidades creativas. También mencionaremos la importancia de trabajar sobre la emoción, pero también sobre la salud mental como profesionales de la música.

## II. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA MUSICAL

Comenzaremos por decir que cualquier experiencia de aprendizaje musical tiene el potencial de guiarse por un eje creativo, sin embargo, no todas las experiencias de aprendizaje musical son creativas por sí mismas. Existen maneras de aprender música que son sumamente instruccionales y/o se basan enteramente en la imitación. Las formas de aprender y enseñar dependen, en gran medida, del contexto. No es lo mismo enseñar la materia de música en una escuela, en clases particulares o en una universidad especializada en la materia. A pesar de que las formas serán diversas de acuerdo al contexto y la edad de los alumnos, la creatividad puede estar presente en todos estos escenarios. A continuación presentaremos algunos ejemplos de esto basados en la experiencia pedagógica profesional de los últimos cuatro años donde la improvisación y la composición son parte fundamental del aprendizaje musical.

Ford et al (2021) habla de la contradicción actual entre el reconocimiento de los educadores y las instituciones acerca de la importancia de la composición musical en las currículas y el descuido que se tiene de la misma en la práctica. Esto lo podemos observar también en nuestro contexto puesto que, a pesar de que las artes tienen un lugar esencial en el nuevo modelo educativo de la SEP, observamos que los docentes pocas veces proponen actividades donde se desarrolle la creatividad y, mucho menos, donde se piense que los niños tienen la posibilidad de componer música. Existe una tradición detrás de la idea del compositor como “genio” y se piensa que esa habilidad está reservada sólo para unos cuantos. Esto representa un problema porque limita las posibilidades del humano promedio y, mucho más, las de las infancias. Este trabajo está enfocado en mostrar que los niños tienen la posibilidad de componer y crear, el problema está, en muchas ocasiones, en lo que esperamos de una composición. Existe una visión adultocentrista del niño que pretende que sus creaciones sean lo más parecidas posibles a las de los adultos. Sin embargo, las creaciones sonoras y artísticas de los niños deberían concebirse como suficientes en sí mismas, con sus propias características. Glover (2000) en su libro “Children Composing 4-14” menciona estrategias diversas para abordar la composición musical de acuerdo a las diferentes edades. Comienza el libro exponiendo la idea que tienen los niños de lo



que es ser un compositor musical y muestra una serie de dibujos realizados por alumnos que lo conciben como alguien de edad avanzada, con muchos papeles revueltos alrededor y a veces largas pelucas u otros ornamentos de vestuario. Esto representa una dificultad al abordar la composición con ellos puesto que no se conciben a sí mismos como compositores por la imagen tan lejana que tienen de los mismos. Otra dificultad que menciona la autora es que los adultos no conciben la música de los niños como válida en sí misma, sino que la consideran como un ejercicio en proceso que poco a poco logrará parecerse a las creaciones adultas. Glover rescata la importancia de pensar que la música de las infancias es valiosa en sí misma y menciona que es más importante observar los elementos que sí hay en esa música y no los que “faltan”. La autora también habla de lo espontáneo que es para un niño improvisar y crear música, aún cuando no se le ha enseñado a hacerlo o cuando él mismo no se considere compositor. Los niños toman los objetos sonoros y crean con ellos ejercicios de experimentación prolongados. A pesar de que estamos de acuerdo con esta idea, más adelante mencionaremos que, si bien es importante dejar a los niños experimentar, el desarrollo de la creatividad no es un ejercicio desorganizado ni falta de rigor, sino que requiere estructurarse para obtener mejores resultados. En este proyecto describiremos algunas experiencias de composición e improvisación en niños con diversas características.

Por otro lado, no todos los alumnos que estudian música se dedicarán a ella de manera profesional. Esto no significa que no puedan poner en práctica su creatividad musical y disfrutar de ella. La perspectiva de este trabajo es que la pedagogía musical tendría que orientarse al lugar del disfrute y la motivación, de una manera lúdica y utilizando las herramientas tecnológicas que tenemos a la mano. Esto no quiere decir que se dejarán de lado aspectos técnicos musicales o que se incentiva la falta de constancia en la práctica, por el contrario, se propone que los aspectos técnicos estén mediados por una perspectiva lúdica y creativa que provoque motivación y, por lo tanto, constancia en la práctica.

Díaz et al (2018) realizaron un estudio en el cual llevaron a cabo ejercicios de improvisación musical con no músicos y detectaron que aquellos que improvisaron tuvieron mejores resultados en pruebas de memoria que aquellos que sólo copiaron los patrones escuchados. Esto demuestra dos cosas importantes que recalcamos

en este trabajo: La primera es que cualquiera puede improvisar, incluso aquellos que no tienen conocimientos musicales. Es claro que lo harán en un nivel distinto al del músico formado o incluso al del músico amateur, pero eso no resta importancia a sus improvisaciones a nivel personal. La segunda es que el uso de ejercicios creativos como la improvisación tiene beneficios en otras áreas cognitivas como la memoria. Esto resulta sumamente relevante para la población en general y para los estudiantes y profesionales de música en particular puesto que se generan herramientas creativas para mejorar otros aspectos musicales, en este caso, ejercicios de improvisación para mejorar la memoria musical.

Pensar el aprendizaje musical desde el punto de vista creativo le permite al alumno ser partícipe de su propio conocimiento, proponer, crear y cultivar los principios del autoaprendizaje, pasar de ser escucha pasivo a creador activo.

Trujillo y Juárez (2023) mencionan que la pedagogía musical actual busca el aprendizaje por medio de actividades creativas como la improvisación, creación musical y recreación sonora. A pesar de que numerosos estudios han mostrado la importancia de la creatividad en la educación, el éxito de la inclusión de actividades creativas en educación musical dependerá, en gran medida, del trabajo de los profesores. Esto representa un problema porque los profesores, en su mayoría, no tuvieron una educación que incluyera prácticas creativas y, en muchas ocasiones, no saben cómo aplicarlas en el aula.

Por otro lado, es importante mencionar que las actividades creativas también requieren de una guía. Frega y Vaughan (2001) hablan de lo tentador que sería pensar que basta con dejar a los niños solos y pensar que ellos desarrollarán por sí mismos sus habilidades creativas. Sin embargo, es muy probable que los ejercicios, al no tener una guía, se vuelvan cada vez más repetitivos y similares unos a otros. Nosotros agregamos al respecto que dejar que los niños exploren, si bien es importante, si no se tiene una guía adecuada puede provocar que el niño sienta frustración al no saber qué hacer con el material que se le presenta. Frega y Vaughan (2001) también mencionan que se requiere instrucción para lograr tareas de orden superior. Estamos de acuerdo en la idea de tener una guía en las actividades creativas, sin embargo, como hemos mencionado antes, consideramos

de suma importancia valorar las creaciones de los niños sin la visión adultocentrista que espera que se parezcan cada vez más a las expresiones artísticas del adulto. Es decir, no contemplamos que las tareas tengan que convertirse en mejores o de “orden superior” lo que valoramos son los procesos que el alumno lleva a cabo al poner en práctica su creatividad.

Otro aspecto importante de la educación musical enfocada en la creatividad es el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Es prácticamente imposible ignorar que nos encontramos en un momento de evolución tecnológica importantísimo y que existen cada vez más herramientas para trabajar diferentes aspectos del conocimiento. En el caso de la educación musical contamos con múltiples softwares, aplicaciones, juegos y programas de grabación y de notación musical. Existe aún un mito altamente difundido en el que se piensa que si se usan herramientas tecnológicas de alguna manera estamos haciendo “trampa” en nuestro quehacer musical. Sin embargo, las herramientas ya están aquí, esa es la nueva manera de hacer música. La industria musical ya no funciona como hace cien, cincuenta, ni siquiera veinte o treinta años; se transforma continuamente. En esta bitácora mostraremos algunos ejemplos de la utilización de aplicaciones en ejercicios de composición musical realizados por niños. López (2018) realizó un proyecto de intervención centrado en la creatividad con estudiantes de instrumentos de aliento. En su proyecto realiza diversas experimentaciones utilizando TICs y habla de algunas ventajas de utilizarlas. Resaltamos las siguientes: Favorecen el autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo, contribuyen a la retroalimentación y la autoevaluación, facilitan el almacenamiento y la manipulación de materiales y permiten la experimentación de posibilidades sonoras variadas que, de otro modo, serían difíciles de implementar.

## CONTEXTO ESCOLAR.

En el contexto de una escuela de educación básica la clase de música tendrá características distintas a las que se llevan a cabo en escuelas especializadas o en clases particulares. La materia de música servirá a los niños para desarrollar habilidades motrices, entender conceptos como la integración de elementos, desarrollar disfrute por la apreciación artística, diferenciar diversos géneros

musicales y aprender instrumentos de ejecución simple como panderos, xilófonos, melódicas y flautas. Todo esto se realiza a través de juegos y de la experimentación de la música en el propio cuerpo. En este proyecto describiremos algunos ejemplos de clases de música en este nivel.

Nos basamos en algunos conceptos de la Music Learning Theory de Edwin Gordon para planear las clases. Esta es una teoría de aprendizaje musical que describe diferentes fases de acuerdo a la edad, desde el nacimiento hasta la edad adulta, y propone conceptos esenciales para el entendimiento de la pedagogía musical. Gordon propone la enseñanza y el aprendizaje de la música como un lenguaje auditivo más allá del puro entendimiento conceptual de la misma. Se fundamenta en la experimentación, percepción, absorción y asimilación corporal, sensitiva y cognitiva de la música. Es una teoría que pretende explicar cómo son los procesos de aprendizaje específicamente cuando aprendemos música y las etapas de los mismos. (Frías, 2023)

“Basada en un extenso programa de investigación realizado por E. Gordon y otros, la ‘Music Learning Theory’ es un enfoque integral para la enseñanza de la ‘audiation’, término con el que Gordon hace referencia al proceso cognitivo que tiene lugar cuando escuchamos con comprensión la música que suena en nuestra cabeza y por tanto es diferente de la mera percepción auditiva del sonido cuando suena en el exterior. ‘Audiation’ es a la música lo que el pensamiento es al lenguaje.” (Frías, 2023)

La autora plantea también que cuando producimos música esta debería ser fruto de los procesos relacionados con el ‘audiation’ y no de la mera memorización o mecanización. En un inicio la imitación es necesaria, sin embargo, no es un objetivo de la metodología sino, únicamente, parte del proceso de apropiación del sonido. El método comienza fuera de la partitura, se trata de crear una experiencia vivencial de la música y desarrollar habilidades tonales y rítmicas, además de la habilidad de escuchar con comprensión. El método ofrece una descripción detallada de las edades madurativas del aprendizaje musical, lo cual facilita al docente guiar los conceptos de manera secuenciada y propositiva. Gordon plantea que antes de

desarrollar el “audiation” los bebés y niños muy pequeños pasan por un proceso de “audición preparatoria” que es muy similar al proceso de aprendizaje de la lengua materna en la que los niños están en contacto con el lenguaje todo el tiempo y comienzan a asimilarlo de manera natural. Para que esto ocurra con el aprendizaje musical, es necesario que los niños tengan un contacto musical constante y diverso. (Frías, 2023)

A partir de estos conceptos se implementaron improvisaciones sonoras utilizando la voz y las palmas que los niños escuchan con atención y, eventualmente, participan de ellas. Es importante incorporar a las improvisaciones los sonidos que ellos proponen, por ejemplo, si ellos realizan algún sonido u onomatopeya, esta se puede incluir en la improvisación misma. Enseñarles que la música puede surgir en cualquier momento, utilizando los elementos que tenemos a la mano, es una base esencial para su creatividad.

Un aspecto de suma relevancia en la pedagogía musical es la creatividad del propio maestro para enseñar. Esto es un aspecto que, en gran medida, es actitudinal; “[...] la creatividad, después de todo, es un crecimiento de actitud más que una actividad, un conjunto de predisposiciones más que una línea de producción.” Frega y Vaughan (2001) ¿Están dispuestos los maestros de música a enseñar de maneras diversas, a ser, ellos mismos, creativos?

Frega y Vaughan (2001) también plantean que la capacidad para enseñar creativamente puede ser conscientemente adquirida, pero es necesario reflexionar cuáles serían las condiciones de esa capacidad. Hablan de que el docente tendría que centrarse primero en crear un entorno de aprendizaje propicio para la creatividad: Hacer preguntas abiertas, escuchar a los estudiantes y crear eslabones entre las ideas propuestas por los mismos.

Este trabajo busca, también, mostrar una parte importante del aprendizaje musical que en muchos contextos no se aborda lo suficiente: El entendimiento de conceptos musicales a través del cuerpo. Existen muchos autores que ya se han percatado de la relación tan íntima que tiene la música con nuestra corporalidad. Métodos como el Dalcroze, el Kodaly o el Orff plantean esta relación en el centro de

sus teorías. (Romero, 1996) A pesar del amplio bagaje teórico que existe con respecto a este tema, aún observamos docentes de música que pretenden enseñar conceptos musicales desde perspectivas totalmente teóricas y que nos muestran una relación vaga y ambigua con el cuerpo del estudiante.

Preescolar. (3-6 años)

Un reto al que nos enfrentamos a edades tan tempranas es que los alumnos aprenden, en gran medida, observando al adulto que modela los comportamientos. Entonces, ¿cómo implementar la creatividad, la improvisación y la composición en la clase? Pues, justamente, realizando estas actividades frente a ellos para que, por medio del modelaje, los alumnos las incorporen. Una de las maneras que encontramos para que esto ocurra es por medio de la exploración e improvisación de sonidos que emite el cuerpo.

Canción de saludo.

En estas edades iniciamos con una canción de saludo donde se incluye a todos los niños y adultos presentes. Es importante que la canción de saludo y la de despedida se repitan constantemente para que los niños sepan con certeza cuándo inicia y cuándo termina la clase. Al final de la canción de saludo se realiza una improvisación de sonidos utilizando las palmas y la voz. En esta sección se pueden incluir conversaciones rítmicas y canto de intervalos de 3ra y 5ta. También se realizan sonidos con diferentes partes del cuerpo y glissandos con la voz. En estas edades se comienzan a trabajar conceptos básicos como el pulso, las relaciones agudo-grave y rápido-lento, la imitación de melodías sencillas, la incorporación de diversos ritmos utilizando palabras y movimientos corporales. Se utilizan materiales como pañuelos, pelotas, aros y paracaídas para ilustrar el movimiento. En el siguiente video se muestran algunos ejemplos de estas actividades. En el **Anexo 1** se puede consultar el enlace al video que ejemplifica lo descrito anteriormente.

Para incorporar la creatividad al desarrollo musical en estas edades es muy importante que el maestro sirva de guía y ejemplo para modelar estos procesos. Es

por ello que el maestro precisa ser, también, creativo, y permitirse la posibilidad de componer e improvisar con ellos.

Trabajo en centros.

Una manera muy efectiva de trabajar en edad preescolar es hacerlo por centros. Esta forma de trabajo se utiliza en la filosofía Reggio Emilia enfocada en la educación inicial. No desarrollaremos en qué consiste específicamente el modelo educativo, pero retomaremos la idea de trabajar en pequeñas estaciones con actividades diversas. Esto permite trabajar de manera personalizada con cada uno de los niños, además de generar variedad en las actividades educativas. En la materia de música también se puede trabajar por centros creando diferentes unidades de trabajo. Es importante planificar los centros de manera que en algunos de ellos los niños puedan trabajar de manera autónoma mientras que en otros tengan la guía de uno o dos profesores. A continuación se muestra un ejemplo de centros que se ha trabajado durante el desarrollo profesional:

Primer centro. Exploración del teclado. En un centro se encuentra un teclado al cual se le puede cambiar el timbre. El objetivo del centro es, únicamente, la exploración de los diversos sonidos. Este centro lo pueden realizar los niños de manera autónoma, siempre y cuando se les explique que es importante ser respetuosos y cuidadosos con el material. Otra manera de trabajar este centro es con la presencia del profesor que se encargará de improvisar una progresión armónica simple en teclas blancas o en teclas negras y se le pide a los niños que toquen algo que perciban que se escucha bien con lo que está tocando el profesor.

Segundo centro. Se le presenta a los niños una serie de instrumentos de percusión que pueden ser maracas, panderos, tambores, cascabeles, campanas, triángulos o xilófonos. Cada niño tiene un instrumento distinto y el profesor inventa una serie de comandos con sus manos para indicar cuándo tocan, si el sonido es fuerte o suave, si tocan rápido o lento, si deben permanecer en silencio, si tocan todos o uno solo de los miembros. Este es un ejercicio para introducir el concepto de dirección y comenzar a tocar de manera ordenada. También facilita que se escuchen los timbres por separado y no como una masa de sonido inaudible. Una variación de este centro sería prescindir de la presencia del profesor y permitir que los niños exploren libremente los timbres de los instrumentos, siempre y cuando se

les explique que deben cuidar el material y tocar suave para que el salón no se sature de ruido.

Tercer centro. Se trata de realizar una actividad que implique trazar o dibujar. Se puede trabajar con la clave de sol y/o la de fa, tratar de copiar algunos símbolos musicales, colorear instrumentos, diferenciar objetos que generan música de los que generan ruido.

Cuarto centro. Dado que en el contexto escolar donde se llevó a cabo del proyecto se tiene acceso a ipads, se utilizó la aplicación Google Chrome Music Lab bajo la supervisión de una maestra donde se exploraron las distintas sonoridades de los juegos.

Los centros se pueden modificar de acuerdo a la creatividad de cada docente y a los recursos que se tengan disponibles en la institución.

Composición de letras con melodías sencillas.

Una manera de trabajar la incorporación de melodías en esas edades es generando temas que sean interesantes para ellos. Durante las clases retomamos melodías de canciones que son conocidas por ellos como “estrellita” o “baby shark” y se les muestra que están formadas por notas musicales. Luego de explicar este concepto se componen pequeñas melodías incorporando las palabras sugeridas por los alumnos. Se les puede preguntar cuál es su animal favorito o utilizar los nombres de los alumnos y cantar intervalos simples. Por ejemplo, cantar sol-mi diciendo “ti-gre” o “Pe-dro”. Luego se les muestra que con esas notas que ya conocen se pueden hacer canciones completas. Por ejemplo:





## Primaria

En primaria la dificultad de los ejercicios aumenta y nos encontramos con la posibilidad de improvisar y componer utilizando instrumentos y medios tecnológicos como tablets.

El modo de trabajar con primaria ha sido a través del abordaje de conceptos musicales con actividades donde se pueden experimentar los distintos elementos a través del cuerpo. Se han utilizado vasos, pelotas, balones y pañuelos para comprender conceptos rítmicos y melódicos y para diferenciar diferentes secciones de las piezas musicales. Se componen canciones colectivas utilizando melodías sencillas de memorizar. Se trabaja con la creación de letras de canciones. En las instituciones donde hay instrumentos disponibles, se les han enseñado conceptos básicos de cómo tocar la melódica o el piano, además de los instrumentos de percusión. Se utilizan *ipads* para componer canciones utilizando la aplicación GarageBand.

En el **Anexo 2** se encuentra el enlace al video donde se muestran algunas de las actividades realizadas tanto en nivel preescolar como en primaria.

## CLASES DE INSTRUMENTO (Piano)

El contexto de las clases de instrumento es bastante propicio para trabajar con aspectos creativos de una manera más libre porque no existe la necesidad de responder a un currículum específico y los alumnos toman la clase, la mayoría de las veces, por voluntad propia, no porque sea parte de su programa de estudios obligatorio. Esto permite que la creatividad tenga un espacio más amplio y propicio para desarrollarse. Sin embargo, también nos encontramos con el reto de la formación académica ortodoxa que, en muchos casos, no se ajusta a las necesidades de los alumnos que desean aprender a tocar un instrumento. Por un lado observamos profesionales de la educación musical enseñando el instrumento a niños como si estuvieran en el contexto de un conservatorio. Esto representa un

problema porque no se toma en cuenta la edad ni las necesidades cognitivas del alumno. Los niños aprenden, en gran medida, a través del juego. Winnicott incluso plantea que es, quizás, sólo en el juego que niños y adultos están en libertad de ser creadores, plantea el juego mismo como un tipo de terapia y como una forma básica de vida (Winnicott, 1979). Con esto no queremos decir que las clases carezcan de orden o exigencia, pero sí resulta esencial buscar maneras de enseñar que sean adecuadas para cada edad y que busquen mantener la motivación del alumno. Cualquier concepto teórico o técnico se puede enseñar a un niño si se tienen en cuenta estos aspectos. Por otro lado, nos encontramos también con alumnos adolescentes y adultos que tienen interés por aprender a tocar pero no tienen el tiempo o incluso la facilidad cognitiva para aprender a leer partituras. El trabajo de lectura implica mucho tiempo y esfuerzo que, si bien es necesario para los músicos profesionales y que se puede trabajar con los niños de manera lúdica y diversa, en los adultos representa una inversión de tiempo que es, en la mayoría de los casos, innecesaria. Es importante consultar con el alumno si es de su interés aprender a leer música. Si la respuesta es afirmativa, se buscarán estrategias para lograrlo, sin embargo, si el único interés del alumno es el disfrute de la experiencia musical misma, consideramos más relevante enfocar los ejercicios a desarrollar la improvisación y la composición, además de la interpretación de piezas adecuadas al nivel del alumno. Actualmente contamos con diversas herramientas digitales que facilitan la tarea de aprender una canción o una pieza musical, desde tutoriales hasta aplicaciones destinadas a este propósito. En nuestra práctica nos hemos encontrado con alumnos que utilizan tutoriales para aprender canciones pero que presentan una técnica deficiente al momento de ejecutarlas. Es aquí donde entra el papel del profesor que trabajará la parte técnica con el alumno. Es una ventaja muy grande que el alumno tenga aprendidas las notas, aún cuando lo haya logrado por medio de tutoriales, para que, al momento de la clase ésta se enfoque en la parte técnica. Esto no sería posible si el alumno invierte el poco tiempo que tiene disponible en aprender a leer partituras puesto que tardará mucho tiempo en interpretar una canción o pieza medianamente compleja leyéndola por completo en una partitura. Este recurso era sumamente relevante antes del siglo XX básicamente porque no había muchas opciones para conocer música nueva, estas se reducían a leer partituras o a aprender la música de oído. Actualmente contamos

con tantas herramientas para hacer música que sería absurdo no hacer uso de ellas en nuestro beneficio.

Otro aspecto importante a reflexionar es ¿cómo trabajar las habilidades creativas con estudiantes principiantes? Esta pregunta nos parece de suma relevancia puesto que, en ocasiones, se piensa que para tener el privilegio de ser creativo, primero se necesita llegar a niveles técnicos altísimos y dominar un bagaje teórico musical amplio. En este proyecto planteamos que no necesariamente tendría que ser así. Como docentes podemos generar ejercicios que se adecúen a las necesidades y nivel técnico de cada alumno, pero que sí les permitan realizar exploraciones de las diferentes sonoridades y expresarse mediante diversas formas de crear.

#### Ejercicios al piano para niños.

Cuando damos clase a niños es muy importante tomar en cuenta la edad en la que se encuentran y el desarrollo musical que tuvieron antes de iniciar las clases. La manera de trabajar con esta población precisa ser diversa y adaptarse a las necesidades de cada alumno. Durante la experiencia profesional se ha trabajado a través de juegos para que los niños aprendan de una manera motivadora. Se pueden realizar tantas variantes de los ejercicios como se nos ocurran.

Los ejercicios de improvisación son constantes en la práctica profesional. Se realizan desde diversos lugares, a veces se utiliza una emoción para servir de inspiración para la creación musical, en otras ocasiones se utilizan conceptos, colores, experiencias o recuerdos. Las improvisaciones pueden ser libres o partir de una escala musical específica. Con los niños más pequeños se puede jugar a improvisar, el docente toca una progresión armónica simple mientras el niño toca libremente las teclas blancas o negras del teclado. También se hace el ejercicio de utilizar una sola nota en diferentes alturas para generar una improvisación donde la principal variación sea rítmica. Eventualmente los alumnos comienzan a improvisar por su cuenta. Es importante que conozcan las escalas, los grados armónicos y hagan ejercicios de cadencias para facilitar este trabajo.

En el **Anexo 3.1** se encuentra el enlace al video donde se muestran algunos de los ejercicios creativos al piano realizados con niños.

Ejercicios al piano para adultos.

En el caso de las clases de piano para adultos el enfoque será distinto dependiendo de sus intereses y su nivel técnico. Aún así se pueden aplicar ejercicios basados en la creatividad musical como improvisaciones, composiciones, ejercicios de rearmenización y cambio de estilo. A continuación se describen algunos de los ejercicios realizados.

1. Cambio de estilo de tema de Bach. Para este ejercicio se toma un tema de las invenciones o las sinfonías de Bach y se le pide al estudiante que piense cómo podría modificar ese tema para hacerlo sonar en un estilo distinto. Puede ser estilo romántico, impresionista, rock, cumbia, o cualquier otro estilo que se le ocurra al estudiante o al profesor.
2. Componer una melodía sencilla con una progresión armónica básica y rearmenizarla explorando distintas posibilidades. En este ejercicio se puede experimentar con sustituciones de acordes, por ejemplo, el IV y V grado se pueden convertir a menores utilizando un intercambio modal, se pueden modificar también el II, III y VI convirtiéndolos en mayores, se pueden trasladar tanto la melodía como la armonía al relativo menor o al homónimo menor.
3. Componer de dos a cuatro compases de música, escrita en papel pautado, utilizando el estilo que se desee y luego improvisar el resto de la composición fuera del papel, directamente en el instrumento.

En el **Anexo 3.2** se encuentra el enlace al video donde se muestran algunos de los ejercicios creativos al piano realizados con adultos.

Estos son sólo algunos ejemplos de ejercicios que se han realizado y documentado con los alumnos durante la práctica profesional, sin embargo, se pueden realizar tantos ejercicios como se le ocurran al profesor e incluso al alumno.

## TALLERES DE COMPOSICIÓN MUSICAL PARA NIÑOS

A partir de lo planteado anteriormente consideramos de suma relevancia propiciar los ejercicios creativos desde la infancia y realizar ejercicios de improvisación y composición en los cuales los niños tengan la posibilidad de explorar mundos sonoros diversos. Una manera de conseguir este objetivo es a través de ejercicios de composición donde se trabajan diversas herramientas de creación musical. A continuación presentaremos la descripción de un Taller de Composición para Niños que se llevó a cabo en formato online y del cuál se realizaron dos ediciones diferentes con resultados diversos. El taller duró ocho semanas en las cuáles se trabajó con los niños durante dos horas por semana. Durante cada una de las semanas se puso énfasis sobre un aspecto específico de la composición musical y se realizaron ejercicios enfocados en desarrollar habilidades relacionadas con ese aspecto. Es importante mencionar que, aunque los elementos de la música se dividieron con el objetivo de poner mayor énfasis sobre uno u otro durante los ejercicios, se les explicó a los niños que la música es integral y los elementos están relacionados unos con otros, no se pueden entender como células independientes en el contexto de la experiencia musical. Un elemento muy importante durante el taller fue la exploración de la voz como recurso de construcción sonora. También utilizamos la estación de trabajo de audio digital *Soundtrap* para grabar los ejercicios.

Primer semana. Ritmo.

Nos enfocamos en ejercicios de exploración rítmica utilizando objetos cotidianos, instrumentos musicales o la voz. Comenzamos escuchando algunas canciones que están hechas únicamente con instrumentos de percusión. Aprendemos a identificar si el pulso de una canción es rápido o lento. Hacemos ejercicios de improvisación rítmica libre y dirigida. Realizamos ejercicios grabados en *Soundtrap* donde el objetivo es utilizar elementos de percusión para crear una composición musical.

Segunda semana. Melodía.

Hablamos acerca de qué es una melodía y cuál es la diferencia entre tocar sonidos simultáneos y tocarlos uno después del otro. Hicimos experimentaciones

con la voz utilizando pistas de Youtube para improvisar sobre ellas. Es importante mencionar que no se trabajó técnica vocal, tampoco se puso énfasis sobre la afinación, el objetivo de los ejercicios fue experimentar con las posibilidades sonoras de la propia voz y conectar las ideas musicales que surgen en la mente con el ejercicio físico de hacerlas sonar. Los alumnos grabaron ejercicios donde utilizaban su voz para improvisar melodías diversas.

Tercer semana. Armonía.

Trabajamos los efectos que pueden surtir en las canciones los distintos acordes que acompañan a las melodías. Experimentamos tocando acordes en el teclado virtual de Soundtrap y también probamos improvisar con pistas con armonías distintas. Hicimos un ejercicio de experimentación en el cual todos los alumnos tenían que utilizar los mismos acordes pero podían variar el ritmo y la melodía como ellos quisieran. Fue interesante observar que los resultados fueron muy diversos, a pesar de que la armonía era la misma.

Cuarta semana. Letra.

Reflexionamos acerca de las diversas posibilidades que existen cuando escribimos la letra de una canción, cuáles son las palabras que riman y por qué, escuchamos letras de canciones y hablamos de cómo la letra modifica el ritmo de la melodía dependiendo de las palabras que utilizemos. Grabaron letras originales utilizando pistas de rap y experimentaron cómo suenan dependiendo de las palabras que escogen.

Quinta semana. Integración de elementos.

Reflexionamos acerca de los ejercicios que trabajamos las semanas anteriores e hicieron los primeros ejercicios de composición integrando todo lo que vimos anteriormente. Algunos de los ejercicios fueron libres y otros dirigidos.

Sexta semana. Ejercicios colaborativos.

Abordamos la importancia de escuchar las ideas de las demás personas y cómo la música se enriquece cuando varias personas aportan ideas a la misma. Realizaron composiciones y letras de canciones en equipo y presentaron los resultados de las mismas. Durante el proceso se dividieron en salas de grupos

pequeños usando la aplicación Zoom y trabajaron juntos mientras se supervisaba su trabajo por intervalos de tiempo.

Séptima semana. Trabajos finales.

Los alumnos comenzaron a trabajar en sus trabajos finales, al principio solamente expusieron la idea de lo que iban a hacer y comenzaron a experimentar en Soundtrap para encontrar las sonoridades que estaban buscando. Se realizaron diversas revisiones y sugerencias para mejorar el trabajo de cada alumno.

Octava semana. Presentación.

Durante la última semana se presentaron los trabajos finales y se realizó una retroalimentación de los mismos. Se hicieron algunas sugerencias finales en caso de que los alumnos quisieran pulir sus proyectos. Un fragmento del resultado de estos talleres se muestra en el siguiente video.

En el **Anexo 4** se encuentra el enlace al video con los resultados de este taller.

Si para las infancias resulta de suma importancia ejercitar estas capacidades, ¿qué podemos decir de los estudiantes de música en general y de los de composición en particular? El ejercicio de composición debería ser, en sí mismo, creativo, pero nos encontramos con estudiantes e incluso profesionales de la composición musical que replican modelos aprendidos pero no ponen en práctica su creatividad. Abordaremos algunas herramientas acerca de esto en el siguiente capítulo.

### III. CATÁLOGO PARA ESTUDIANTES DE COMPOSICIÓN MUSICAL

En el ámbito artístico se da por sentado que una persona que genera obra artística es, por sí misma, creativa. Sin embargo, hemos encontrado que la creatividad, en muchos casos, no es una característica inherente al artista. Arriaga et. al., (2021) hablan de las dificultades de los profesionales de la música al tener una educación tradicional basada enteramente en el desarrollo de la técnica y que no toma en cuenta los aspectos creativos y colaborativos del quehacer musical. Esto provoca una exploración pobre de los recursos sonoros y, en muchos casos, falta de motivación al realizar el ejercicio compositivo. También nos encontramos con profesionales de la composición que no realizan ejercicios de improvisación ni de exploración. Moltrasio et. al. (2022) realizaron un estudio donde encontraron que los músicos que improvisan tienen mejores puntajes en tareas de creatividad musical a comparación de quienes no improvisan.

López (2018) habla de la práctica instrumental como una oportunidad para desarrollar la creatividad musical. Menciona algunos criterios que deberían cumplirse en la clase de instrumento para que esto ocurra, mencionaremos algunos a continuación. 1. Fomentar la exploración libre del instrumento procurando hacer de lado los prejuicios del profesor. 2. El progreso técnico debe estar relacionado con las necesidades de cada alumno y altamente conectado con el conocimiento de su propio cuerpo; el crecimiento técnico tendría que ir de la mano con el musical para que el conocimiento no sea sólo mecánico, sino también significativo. 3. La elección del repertorio musical deberá ser pensada desde la innovación y la creatividad y estar en consonancia con el contexto actual. 4. Los conocimientos teóricos e interpretativos que se desarrollen deberían ser utilizados por cada estudiante de manera personal, es decir, hacer propio el conocimiento. 5. Las TICs deberían ser usadas en beneficio del alumnado porque propician competencias profesionales y artísticas de gran magnitud. El autor menciona estos criterios en el contexto de la clase de instrumento, sin embargo, nosotros pensamos que se pueden extrapolar también a las aulas de composición musical. En ocasiones se piensa que el compositor ya es creativo por sí mismo, sin embargo, muchos estudiantes y profesionales de la composición no ponen en práctica el desarrollo de esta



habilidad. Una manera de abordar este problema es desde las aulas de composición que deberían cumplir con los criterios antes mencionados enfocados a la materia. Entonces consideramos importante fomentar la exploración libre de diferentes técnicas de composición. Además de incentivar que el crecimiento del conocimiento técnico esté conectado con el musical, es decir, no sólo aprender técnicas por repetición, sino encontrar espacios de aplicación de las mismas que estén conectadas con las ideas creativo musicales del alumnado. También es relevante que los ejercicios de análisis, arreglos, composición e improvisación estén orientados a la innovación y al contexto actual. El estudiante, además, debería tomar las técnicas y teoría aprendidas para hacerlas propias y aplicarlas de diferentes maneras en su música, no se trata de replicar el conocimiento sino de incorporarlo y usarlo para crear. Finalmente, las TICs no sólo son benéficas para el alumno, pensamos que, en esta época, son necesarias. Saber manejar los programas de edición se ha convertido en una exigencia puesto que es cada vez más necesario reducir tiempos de edición y encontrar maneras de comunicar las ideas musicales de manera clara y legible. Existen también maneras de componer que implican conocer lenguaje de programación para usar softwares especializados y aplicaciones que facilitan el aprendizaje de la teoría musical para aplicarla en ejercicios creativos. En esta época es prácticamente imposible pensar la composición musical o la vida en general sin el uso de las herramientas tecnológicas.

Capistrán (2021) realizó un estudio para indagar en la opinión de los docentes de instrumento de diversas instituciones musicales a nivel superior de México y España acerca de la formación musical que reciben los estudiantes para enfrentarse a las exigencias laborales de nuestro siglo. El estudio se llevó a cabo a través de entrevistas y los resultados arrojaron que los profesores están convencidos de que los planes de estudio actuales no preparan integralmente a los alumnos para el mundo laboral. El autor menciona algunas características que deberían modificarse en esos planes de estudio, entre ellas, la incorporación de la creatividad, la innovación y la autogestión como herramientas esenciales para desarrollarse en el mundo laboral actual. El autor encontró que los docentes de música pusieron énfasis en la preparación en áreas como la educación musical, la investigación, la gestión cultural, la formación de públicos y la innovación, esto para

contribuir a la formación de músicos versátiles con la capacidad de atender al mundo laboral actual. Destaca de manera especial el papel de la creatividad “como factor que permite a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo, abrirse a nuevas posibilidades para encontrar soluciones a las problemáticas que enfrenten y construir su propio futuro”. (Capistrán, 2021)

En este artículo observamos un enfoque distinto de la creatividad que no sólo está centrado en la creación artística misma sino en la resolución de problemas del artista a nivel laboral. Se podría pensar que existen distintos tipos de creatividad, sin embargo, nosotros pensamos que la creatividad es una misma habilidad que se puede aplicar en distintos campos. Cuando se desarrolla esta herramienta se puede aplicar en distintas situaciones de la vida, ya sea al momento de crear una pieza artística, al buscar herramientas para aprender un tema que nos es complejo, al indagar en estrategias para enseñar a los alumnos o al implementar herramientas para insertarse en la vida laboral. Es por ello que consideramos crucial desarrollarla de manera integral.

Por otro lado, López (2018) en su estudio con estudiantes de instrumentos de aliento a nivel profesional concluye que los estudiantes de música “deben iniciar, desarrollar y continuar procesos de innovación metodológica que permitan los avances de la pedagogía e investigación musical del siglo XX y XXI” (López, 2018), entre esos paradigmas menciona que es indispensable fomentar la creatividad para lograr una formación integral. Habla de una práctica organizada y estructurada de la creatividad en las clases de instrumento que permitirá el desarrollo de capacidades intelectuales, de conocimiento, formas de pensamiento, personalidad y motivación que se interrelacionan y permiten una educación integral. Nos parece importante destacar la idea de tener una práctica organizada y estructurada de la creatividad puesto que, en ocasiones se piensa que la puesta en práctica de ejercicios creativos implica el desorden o la falta de rigurosidad en el estudio; todo lo contrario. La práctica de ejercicios creativos precisa, también, de su propia organización para rendir frutos, como mostraremos en las siguientes secciones.

Los dos estudios mencionados anteriormente se centran en el desarrollo de la creatividad en instrumentistas, sin embargo, todas las características mencionadas se aplican también a los estudiantes de composición.

Otro aspecto de la formación musical que en ocasiones no se aborda lo suficiente es aquel que tiene que ver con la motivación y la salud mental. Balsera et al (2018) menciona la importancia del propio placer de experimentar la música para que crezca el desarrollo creativo, esto en el contexto de un proyecto coral. Hemos observado que, en muchas ocasiones, ese placer disminuye cuando se estudia música a nivel profesional. ¿Por qué ocurre este fenómeno? Resulta esencial tener un ejercicio constante en el ámbito musical, y para ello es necesario encontrar estrategias para mantener la motivación al momento de estudiar música, esto en ocasiones es complicado, pero pocas veces se cuestiona por qué resulta complicado mantener ese estado. Consideramos esencial que el artista mantenga un acompañamiento terapéutico para construir un estado de salud mental que le permita llevar a cabo las herramientas creativas que hemos mencionado hasta este momento. También se habla poco del cuidado del cuerpo. En muchos contextos aún se fomenta la dedicación extrema al estudio del instrumento o de la teoría en detrimento del estado físico del estudiante. Poco se menciona la importancia del descanso de calidad, la alimentación y los hábitos de higiene personal y su importancia en el desempeño artístico. Esto no quiere decir que el único momento en el cual podemos desempeñarnos como artistas es aquel donde estamos en nuestro mejor estado físico y mental, sería una utopía pensar en la completa permanencia de este estado, pero cuidar de esos aspectos nos permitirá tener herramientas para enfrentar nuestro quehacer artístico aún en los momentos donde nuestra mente o nuestro cuerpo no se encuentren en el máximo de su capacidad.

La primera recomendación para los estudiantes de composición que tengan interés en mejorar su desempeño artístico es, entonces, cuidar de su salud física y mental. Una vez que este aspecto esté atendido, se pueden trabajar otros aspectos del desarrollo musical como la creatividad.

El enfoque de este trabajo se inclina a pensar la creatividad como un proceso continuo en el que se generan diversas habilidades. Frega y Vaughan (2001) mencionan que la creatividad pensada como proceso debería centrarse en la

búsqueda de alternativas y analogías y en la capacidad para sintetizar y jerarquizar. Estas son habilidades de suma importancia al momento de componer.

La siguiente recomendación para los estudiantes de composición, a partir de la experiencia profesional, es que aprendan a diseñar sus propios ejercicios de composición. Llegar a ese objetivo en un inicio parece complejo y puede generar frustración, sin embargo, cuando se pone en práctica este ejercicio de manera constante nos percatamos de que es más sencillo de lo que parece. La idea de diseñar los propios ejercicios viene de los principios del autoaprendizaje en los cuáles es necesario tomar en cuenta los objetivos individuales de cada persona y las necesidades de aprendizaje que serán distintas dependiendo de las características de cada alumno. Durante la experiencia profesional nos hemos percatado de que la mayoría de los estudiantes de música no se preguntan de manera constante cuáles son sus objetivos, y, si lo hacen, no es común que reflexionen acerca de las acciones específicas a realizar para lograrlos. Entonces, para empezar, se recomienda a los estudiantes de composición responder a las siguientes preguntas de manera individual:

1. Objetivo. ¿Qué quiero conseguir?, ¿hacia dónde pretendo llegar con la composición?
2. Meta. ¿Cuáles son las acciones que voy a realizar para llegar al objetivo planteado?
3. Método. ¿Qué herramientas voy a utilizar para realizar cada una de las metas?, las herramientas que estoy escogiendo, ¿se acoplan a mis necesidades individuales de aprendizaje?
4. Evaluación. ¿Qué elementos requiero modificar para que mi desarrollo profesional y creativo sea más eficiente?

Estas preguntas deberían ser ejercicios de reflexión constante en cualquier estudiante de música, y, específicamente en el caso de estudiantes de composición, resulta necesario que se respondan de manera honesta y se modifiquen las veces que sea necesario. Una vez que se han hecho estas preguntas podemos plantear algunas herramientas de trabajo útiles para conseguir diversas metas. En este trabajo nos enfocaremos en el diseño de ejercicios específicos para las necesidades

individuales que se enmarcan en la sección de “método” planteada anteriormente. ¿Qué herramientas voy a utilizar para conseguir cada una de mis metas? Para desarrollar esta parte es importante pensar en cuáles son las necesidades en el momento en que se diseña el ejercicio. Por ejemplo, si la necesidad es aprender a manejar los timbres del cuarteto de cuerdas, se puede diseñar un ejercicio enfocado en este objetivo. Si la necesidad es incorporar los instrumentos de percusión al diseño de una pieza orquestal, entonces se experimentará con estas sonoridades para entender cómo funcionan en el contexto descrito. Si la necesidad es mantener una práctica constante y variada de la composición, entonces se pueden realizar ejercicios cortos que se hagan diariamente para mantener la práctica. Es importante mencionar que se pueden utilizar herramientas extramusicales para diseñar los ejercicios, siempre y cuando estos sean de ayuda para el estudiante. Por ejemplo, se pueden utilizar dibujos o apoyos visuales para ilustrar el efecto deseado, describir una pieza musical a manera de cuento, utilizar onomatopeyas con la voz y grabarlas para describir cómo queremos que suene. Ellul Matthew hizo un libro llamado “1001 Music Composition Prompts” en el cual se encuentran ejercicios de composición para realizar de manera constante. Como ya hemos mencionado antes, lo ideal es que cada estudiante de composición diseñe sus ejercicios de manera personalizada, sin embargo, este libro puede servir de guía en un inicio para realizar ejercicios de composición de manera constante y, eventualmente, comenzar a diseñar los propios.

## CATÁLOGO DE PIEZAS.

A continuación se presentan algunas piezas realizadas durante el ejercicio profesional y la explicación de los ejes creativos que guiaron la composición de las mismas. Las piezas tienen por característica común que la base creativa de cada una de ellas proviene de fuentes extramusicales que pretenden ilustrarse por medio del discurso musical. Esto no significa que esta sea la única manera de poner en práctica la creatividad al momento de componer, simplemente es uno de muchos recursos que se pueden utilizar y que sirven de ejemplo para este trabajo de ejercicio profesional. Las partituras de cada una de las piezas se incluyen en la sección de Anexos.

## ACTIO. (Trío de guitarras)

Esta pieza está compuesta para tres intérpretes de guitarra, está pensada como un debate entre ellos y cómo cada uno sostiene su postura durante el proceso. Se pueden observar momentos de profunda individualidad, otros de consenso y otros de discusión. Cicerón resume las tareas del orador y los componentes de su discurso en cinco ítems: Pensar lo que se quiere decir (inventio), ordenar el material (dispositio), elegir sus formulaciones (elocutio), memorizar el discurso (memoria) y cuidar la entonación, mímica y gestos (actio). La pieza está inspirada en el último de ellos justamente porque busca representar la entonación, mímica y gestos que realizan los tres oradores al debatir. En esta pieza podemos observar que la inspiración creativa viene de una fuente extramusical que, en este caso, es el discurso. El reto creativo al momento de componer la música fue cómo hacer para ilustrar la imagen de un debate a partir de los gestos tanto musicales como extra musicales de los intérpretes. Se incluyen en la partitura algunas indicaciones de movimientos escénicos que permiten ilustrar la idea del debate. Se puede observar el enlace a la interpretación de esta pieza a cargo del Trío Kentucky en el **Anexo 5.2** y la partitura de la pieza en el **Anexo 5.1**.

## STULTITIA. (Cuarteto de cuerdas)

Esta pieza fue compuesta en el marco del Laboratorio Sonoro realizado en 2019 en Guanajuato, Gto. La pieza fue trabajada durante el taller y revisada por expertos de la composición musical. Finalmente se presentó en un concierto final interpretado por el Cuarteto White. La pieza recibe su nombre del estado descrito por Foucault en su libro *Hermenéutica del Sujeto* en el cual habla de un estado de agitación de pensamiento, que no se fija ni se complace en nada, que se encuentra disperso en el tiempo y deja que la vida pase. Es el ser humano que transcurre sin memoria ni voluntad y es en ese estado en el que nos encontramos cuando aún no hemos hecho el trabajo de cuidarnos a nosotros mismos. (Foucault, 1982) La pieza está basada en la descripción de ese estado y el objetivo de la misma es ilustrar el estado de desesperación en el que se encuentra el “stulto”. En esta pieza la inspiración creativa viene de la obra de Foucault y de la idea de la búsqueda constante del cuidado de sí mismo. En el **Anexo 6.1** se encuentra el enlace a la

partitura de la pieza y en el **Anexo 6.2** el enlace al video de la presentación de la misma a cargo del Cuarteto White.

#### TRIEB. (Cuarteto de contrabajos)

La presente pieza fue compuesta para el cuarteto de contrabajos Mushamukas que radica en el estado de Guanajuato. La pieza trata de la descripción de Freud acerca de la pulsión y las implicaciones que tiene la misma en la vida diaria. Aquí se ilustra por medio de la música el estado de relativa calma en el que se encuentra la pulsión en un inicio y cómo este estado cambia, se transforma, se agita y se revuelve a lo largo de la experiencia sonora para, finalmente, volver a la calma, que es su estado de origen. Aquí podemos observar que la inspiración creativa extramusical viene de un concepto propio del psicoanálisis que se ilustra por medio del sonido. En el **Anexo 7.1** se encuentra el enlace a la partitura de la pieza y en el **Anexo 7.2** el enlace al video de la presentación de la misma a cargo del ensamble de contrabajos Mushamukas.

**NOTA:** Las partituras de las piezas antes mencionadas también se pueden encontrar al final de este documento, después de las referencias.

#### CONCLUSIONES.

Resulta sumamente relevante tomar en cuenta los procesos de creatividad musical tanto en el ámbito de la educación musical como en el de la composición. Realizar ejercicios que fomenten la creatividad de manera continua abre un amplio panorama de posibilidades para conectar conocimientos de manera integral además de fomentar la motivación y el desarrollo de habilidades colaborativas. Como educadores musicales es esencial conocer las necesidades educativas del alumnado y diseñar ejercicios adecuados para cada edad, nivel de desarrollo e intereses. Como compositores es necesario fomentar la creación de diseños de estudio únicos, personales y adecuados a nuestras propias necesidades que integren diversos elementos de nuestro quehacer artístico para obtener el máximo potencial de nuestras habilidades compositivas.

## **ANEXOS.**

**Anexo 1** Video de saludo en sección preescolar. Enlace:

<https://youtu.be/mz2dQA5Vqe8>

**Anexo 2** Video de actividades musicales en preescolar y primaria. Enlace:

<https://youtu.be/zDPzYJSGHG8>

**Anexo 3.1** Video de actividades creativas al piano con niños. Enlace:

<https://youtu.be/whLW2OwWyj4>

**Anexo 3.2** Video de actividades creativas al piano con adultos. Enlace:

<https://youtu.be/MKcRg8sCUzk>

**Anexo 4** Video del resultado del Taller de Composición Musical con niños.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=IOvw0yu9Gi4>

**Anexo 5.1** Partitura de la pieza Actio. Enlace:

[https://www.icloud.com/iclouddrive/097n1dguqcYBg\\_IHTMOAue8jQ#Partitura Actio](https://www.icloud.com/iclouddrive/097n1dguqcYBg_IHTMOAue8jQ#Partitura_Actio)

**Anexo 5.2** Video de la presentación de la pieza Actio. Enlace:

<https://youtu.be/4opbQrxPXso>

**Anexo 6.1** Partitura de la pieza Stultitia. Enlace:

[https://www.icloud.com/iclouddrive/0d5MLqAsGf0zJ72JOKTN74I-g#Partitura Stultitia. \(PECDA 2019\)](https://www.icloud.com/iclouddrive/0d5MLqAsGf0zJ72JOKTN74I-g#Partitura_Stultitia._(PECDA_2019))

**Anexo 6.2** Video de la presentación de la pieza Stultitia. Enlace:

<https://youtu.be/2DQlqvGappM>

**Anexo 7.1** Partitura de la pieza Trieb. Enlace:

[https://www.icloud.com/iclouddrive/06dEZSNHbTbPDz-CePNBJ7TGA#Partitura Trieb](https://www.icloud.com/iclouddrive/06dEZSNHbTbPDz-CePNBJ7TGA#Partitura_Trieb)

**Anexo 7.2** Video de la presentación de la pieza Trieb. Enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=3vydiR4Asys>



## **REFERENCIAS.**

Arriaga, C., Eguiluz, B., e Ibarria G. (2021) La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *ArtsEduca* 31, 49-60.

Balseira F., López M., Nadal I. y Fernández C. (2018). El desarrollo de la creatividad a partir de un taller sobre inteligencia emocional aplicado a un coro inclusivo. *Creatividad y Sociedad* 28, 122-145.

Barranco A., Galera M., y Pelegrina del Río, M. (2018). Educación musical y creatividad: análisis bibliométrico. *Creatividad y Sociedad* 28, 254-286.

Bonastre, C., Cuervo, L. y García D. (2022). Tecnología digital en la educación musical infantil. *Praxis & Saber*, 13(32), 1-15.

Capistrán, R. (2021). La formación de los profesionales de la música del siglo XXI desde la perspectiva del profesorado de instrumento musical. *Epistemus: Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*. 9(1)

Capistrán, R., Coutiño A., Muñoz, P. y Rodríguez, S. (Coord.). (2020). Educación Musical para Preescolar, Primaria y Secundaria. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Carbajal, I. (2023) Socioecology and Composition: Research Possibilities for Music Education. *Musicoguia*, 5th Intersiplinary and Virtual Conference on Arts in Education, 15-18. DOI:[10.58909/ad23571835](https://doi.org/10.58909/ad23571835)

Díaz, A., Bossio, M., Shifres, F. y Justel N. (2018). Creatividad musical y modulación cognitiva. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13vo Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. 148-161.

Ford C., Bryan-Kinns N., y Nash, C. (2021). Creativity in Children's Digital Music Composition. *International Conference on New Interfaces for Musical Expression*. 1-21. DOI 10.21428/92fbeb44.e83deee9

Foucault, M. (2011). La hermenéutica del sujeto. Fondo de Cultura Económica.

Frega, A., y Vaughan, M. (2001). Creatividad Musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo. Música Clásica Argentina.

Frías, A. (2023). Desarrollo musical en la primera infancia: introducción a la “Music Learning Theory” en el aula de 0-3 años. *Musicogüia, 5th Intersdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education*, 51-58. DOI:[10.58909/ad23571835](https://doi.org/10.58909/ad23571835)

Glover, J. (2000). *Children Composing 4-14*. Routledge/Falmer. Taylor and Francis Group.

Hemsey de Gainza, V. (2007). *La Iniciación Musical del Niño*. Melos, Ricordi Americana.

Hemsey de Gainza, V. (2000). *La Improvisación Musical*. Melos, Ricordi Americana.

Kaschub, M. y Smith, J. (2017) *Experiencing Music Composition in grades 3-5*. Oxford University Press.

Lay S., Armijo F., Calderón C., Flores, J. y Mercado J. (2022) Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare* 26(3), 463-489. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

López, R. (2018). Introducción a la práctica de la creatividad musical en las especialidades instrumentales de viento madera y viento metal de las enseñanzas profesionales de música. *Creatividad y Sociedad* (28) 188-208.

Moltrasio J., Deidda I. y Rubinstein W. (2022) Creatividad, improvisación y entrenamiento musical: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata*. 1, 1-15 <https://doi.org/10.24215/2422572Xe150>

Murillo, A., Tejada, J. y Riaño M. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41-63.

Pisano, T. (2022). Más allá de la creatividad: consideraciones en torno a la enseñanza de la composición musical. *Sendas*, 5(1).

Restrepo, K., Arias, C., y López, V. (2019). Una revisión teórica de la creatividad en función de la edad. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 125-132.

Romero, C. (1996) Metodologías pedagógico-musicales del siglo XX. Historia y Artes. Magister 14.

Trujillo, Y. y Juárez, V. (2023). La creatividad en la educación musical actual: revisión desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Revista Electrónica LEEME* 52, 141-157. DOI:[10.7203/LEEME.0.27355](https://doi.org/10.7203/LEEME.0.27355)

The Gordon Institute for Music Learning. (2024) About Music Learning Theory. <https://giml.org/mlt/about/>

Winnicott, D. (1979). Realidad y juego. Gedisa Editorial.

# ***ACTIO***

Miniatura para tres guitarras.

Jennyfer Cabrera Vega

La obra representa un debate entre tres contendientes que tienen momentos de profunda individualidad, de consenso y de discusión. Cicerón en su obra “De Oratoria” resumió las tareas del orador y los componentes de su discurso en cinco ítems: Pensar lo que se quiere decir (inventio), ordenar el material (dispositio), elegir sus formulaciones (elocutio), memorizar el discurso (memoria) y cuidar la entonación, mímica y gestos (actio). La presente obra toma su título del último de estos ítems porque justo representa el juego de entonaciones, mímicas y gestos que hacen a tres oradores en escena.

## ***FICHA TÉCNICA***

Guitarra 1.

Guitarra 2.

Guitarra 3.

Duración aproximada: 2'59''


## ***INSTRUCTIVO***

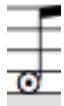
1. Los tres guitarristas comenzarán la obra sentados en el centro del escenario, sin mirarse. Los tres comenzarán afinando su guitarra por tiempo indefinido. El guitarrista 1 decidirá cuándo comenzar la obra y los demás comenzarán inmediatamente después de acuerdo a lo escrito en la partitura.
2. Tocarán los primeros compases como si estuviesen solos hasta que la partitura indique que volteen y se miren. A partir de ese momento tocarán en ensamble.
3. Durante toda la obra tomarán una actitud de debatientes que hablan a través de su instrumento.
4. Al final de la obra el guitarrista 1 y el 2 lucharán por escucharse más fuerte mientras que guitarrista 3 se mantiene tocando en un volumen bajo, con actitud ensimismada (de acuerdo a lo indicado en la partitura). Al final guitarrista 1 y 2 se percatarán de que guitarrista 3 está tratando de decir algo y lo mirarán, en silencio. Poco antes de que guitarrista 3 termine de tocar, guitarrista 1 y 2 saldrán del escenario, dejándolo solo.


## INDICACIONES.

○ = armónico

 = Percusión en corcheas

 = Percusión en negras

 En la tapa de la guitarra, debajo de las cuerdas

 En la tapa de la guitarra, encima de las cuerdas.

El resto de la escritura es tradicional.

# Actio

Jennyfer Cabrera Vega

$\text{♩} = 75$

Guitarra 1

Guitarra 2

Guitarra 3

*Afinando la guitarra libremente con afinación tradicional por cuatro compases*

3

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

5

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*mf*



7

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

8

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

9

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*Solo por tres compases*

11

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*mf*

*mf*

*mf*

6

13

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*p*

*mf*

*p* *mf* *p*

*p*

*mf*

15

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*p* *mf* *fff* todos se miran

*p* *mf* *fff* todos se miran

*p* *mf* *fff* todos se miran

5

18

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*mf* *f*

20

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*mf*

*f*

*ff*

*p.b.*

22

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*f*

*ff*

*gliss.*

24 *Enérgico*

Guit. 1 *fff* *Enérgico* *f*

Guit. 2 *fff* *f*

Guit. 3 *Enérgico* *fff* *f*

26

Guit. 1 *p* *mf* *f todos mirándose*

Guit. 2 *p* *mf* *f todos mirándose*

Guit. 3 *p* *f todos mirándose*

29

Guit. 1 *f*

Guit. 2 *f*

Guit. 3 *mf*

31

Guit. 1 *ff* Guit. 1 y 2 luchan por escucharse más fuerte *fff*

Guit. 2 *ff* Guit. 1 y 2 luchan por escucharse más fuerte *fff*

Guit. 3

33

Guit. 1 *mf*

Guit. 2 *mp* *f*

Guit. 3 *mf*

35

Guit. 1 *f*

Guit. 2 *gliss.*

Guit. 3

37

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

38

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

*pp* *toca ensimismado*

39

Guit. 1

Guit. 2

Guit. 3

41

Guit. 1 

Guit. 2 

Guit. 3 

43

**rit.** . . . .

Guit. 1 

*Guit. 1 y 2 se quedan en silencio mirando a guit. 3*

Guit. 2 

*Guit. 1 y 2 se quedan en silencio mirando a guit. 3*

Guit. 3 

*Guit. 1 y 2 se quedan en silencio mirando a guit. 3*

# STULTITIA

CUARTETO DE CUERDAS

Jennyfer Cabrera Vega



“Esa agitación de pensamiento, esa irresolución es, en suma, lo que llamamos Stultitia, que es algo que no se fija ni se complace en nada. (...) El stultus es quien está disperso en el tiempo. Deja que la vida pase y cambia de opinión sin respiro. Por consiguiente, su vida, su existencia, transcurre sin memoria ni voluntad. Cuando todavía no hemos cuidado de nosotros mismos, estamos en ese estado de Stultitia.”

Foucault, 1982.

# INSTRUMENTACIÓN

VIOLÍN I

VIOLÍN II

VIOLA

VIOLONCHELO

DURACIÓN APROXIMADA: 4' 8''

# INSTRUCTIVO

n.p. (normal pressure) = presión normal del arco sobre las cuerdas

overpressure = presión exagerada del arco sobre las cuerdas

ricochet = golpe del arco sobre las cuerdas

c. l.b. (col legno battuto) = golpe del arco volteado sobre las cuerdas (con la madera del arco)

pizz. = pizzicato

Sul tasto = tocar las cuerdas cerca del diapasón

Sul pont. (sul ponticello) = tocar las cuerdas cerca del puente

gliss.= glissando



= tremolo



= tremolo irregular

vib. = vibrato



= vibrato irregular



= Arco circular. Ir de sul tasto a sul ponticello (o viceversa) libremente realizando un movimiento circular.



= Variación de afinación libre



= Glissando de armónicos

# Stultitia

Jennyfer Cabrera

**Enérgico senza tempo**  
2.5 s

(2.5 s)

Violín I

Violín II

Viola

Violonchelo

(simile)

ord.

3

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

normal pressure (n.p.) → overpressure

(simile)

(simile)

ord.

pizz.

5

Vln. I *f* ord. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *n.p.* *overpressure*

Vln. II *ff* *III* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *mf* *sul pont.*

Vla. *f* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *ord.* *p*

Vc. *f* *normal pressure (n.p.)* *overpressure* *ord.* *p*

7

Vln. I *p* *sul tasto* *f*

Vln. II *n.p.* *overpressure* *III* *ord.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *overpressure* *n.p.*

Vla. *ord.* *f* *gliss.*

Vc. *II* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *I* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *f*

9

Vln. I *p* *f* *silencio súbito*

Vln. II *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *silencio súbito*

Vla. *overpressure* *silencio súbito*

Vc. *p* *f* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *silencio súbito*

**A tempo**  
♩ = 75

*sul pont.  
trem. irregular*

*ord.*

*vib.*

*sul pont.  
trem. irregular*

*sul tasto*

*ord.*

*vib. irregular*

*scratch* → *n.p.*

Vln. I  
Vln. II  
Vla.  
Vc.

*pp* *p* *pp*  
*pp* *p* *pp*  
*pp* *p* *pp*  
*pp*

*arco circular*

*senza vib.*

*vib.*

*sul tasto*

*vib.*

*sul pont.  
senza vib.*

*sul pont.  
trem. irregular*

*ord.*

*ord.  
n.p.* → *scratch*

*arco ord.  
vib.*

Vln. I  
Vln. II  
Vla.  
Vc.

*p* *p* *pp*  
*p* *p* *pp*  
*p* *p* *pp*  
*p*

Musical score for measures 19-22, featuring five staves: Vln. I, Vln. II, Vla., Vcl., and Vc. The score is divided into two systems. The first system (measures 19-20) includes the instruction *vib.* above the first violin staff. The second system (measures 21-22) includes *arco ord. scratch* above the first violin staff and *n.p.* at the end of the system. The first violin part has a long note with a slur and a fermata. The second violin part has a long note with a slur and a fermata. The viola part has a long note with a slur and a fermata, with a *gliss.* instruction above it. The violin and cello parts have long notes with slurs and fermatas. The double bass part has a long note with a slur and a fermata. Dynamics include *mp* and *mp*. Performance techniques include *sul pont.*, *sul tasto*, *vib.*, and *gliss.*.

Musical score for measures 23-26, featuring five staves: Vln. I, Vln. II, Vla., Vcl., and Vc. The score is divided into two systems. The first system (measures 23-24) includes the instruction *scratch* above the first violin staff. The second system (measures 25-26) includes *ricochet* above the first violin staff. The first violin part has a long note with a slur and a fermata, followed by a *ricochet* instruction. The second violin part has a long note with a slur and a fermata, followed by a *gliss. libre* instruction. The viola part has a long note with a slur and a fermata, followed by a *ricochet* instruction. The violin and cello parts have long notes with slurs and fermatas. The double bass part has a long note with a slur and a fermata. Dynamics include *mp* and *mp*. Performance techniques include *ord.*, *vib.*, *scratch*, and *ricochet*.

♩ = 100

accel.  
○

27

Vln. I: *ricochet*, *mp*, *gliss. libre*, *ricochet*, *mp*

Vln. II: *ord. ricochet*, *mp*, *ricochet*, *mf*, *gliss. libre*, *mf*, *ricochet*

Vla.: *gliss. libre*, *mp*, *sul pont.*, *ord.*, *p*, *overpressure*, *mf*

Vc.: *scratch*, *mp*, *ricochet*, *mf*, *ricochet*, *mf*, *ricochet*

Senza tempo

32

Vln. I: *II*, *gliss.*, *mf*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *f*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *gliss.*, *mf*

Vln. II: *n.p.*, *mf*, *overpressure*

Vla.: *ricochet col l.b. (col legno battuto)*, *mf*, *col l.b. ricochet*, *mf*

Vc.: *ricochet col l.b.*, *mf*, *ricochet col l.b.*, *mf*

2.5 s (2.5 s) (2.5 s) (2.5 s) (2.5 s) (2.5 s)



(simile)

n.p. → overpressure

Vln. I

34

gliss.

**f**

Vln. II

II

(simile)

gliss. gliss.  $\flat$  gliss. gliss. gliss.  $\flat$

sul pont.

gliss.  $\flat$  gliss. gliss.  $\flat$

**f**

Vla.

II

(simile)

gliss. gliss. gliss. gliss.

sul tasto

gliss. gliss. gliss.  $\flat$  gliss.

**f**

Vc.

IV sul tasto

(simile)

gliss.  $\flat$  gliss. gliss.  $\flat$

sul pont.

gliss. gliss.  $\flat$  gliss. gliss.

**f**

overpressure → n.p. → overpressure

Vln. I

36

gliss.  $\flat$

Vln. II

ord. ricochet col l.b.

ricochet col l.b.

Vla.

n.p. ord. → overpressure → n.p.

**mf**

Vc.

ord. gliss. gliss. gliss. gliss.  $\flat$  gliss.

ord. gliss.  $\flat$  gliss. gliss.  $\flat$  gliss. gliss.

**mf**

38

Vln. I *mf* *sul pont.* *ricochet ord.* *ricochet*

Vln. II *mf* *ricochet* *ricochet*

Vla. *ricochet col l.b.* *mf* *ord.*

Vc. *ricochet* *mf* *ricochet col l.b.*

42

Vln. I *ricochet col l.b.* *mf* *ricochet col l.b.*

Vln. II *ricochet col l.b.* *mf* *ricochet col l.b.*

Vla. *ricochet* *mf* *ricochet col l.b.* *pizz.* ♪

Vc. *ricochet col l.b.* *mf* *ricochet col l.b.* *ricochet col l.b.*

Musical score for measures 45-47. The score is divided into three measures. The instruments are Vln. I, Vln. II, Vla., and Vc. The first measure (45) features a *pizz.* (pizzicato) instruction for Vln. I and Vln. II, and *ricochet col l.b.* (ricochet on the lower bow) for Vln. II, Vla., and Vc. The second measure (46) features a *pizz.* instruction for Vln. II and *ricochet col l.b.* for Vla. The third measure (47) features a *poco rit.* (poco ritardando) instruction and a *pizz.* instruction for Vln. II, and *ricochet col l.b.* for Vc. The notes are: Vln. I (G4, A4, B4), Vln. II (G4, A4, B4), Vla. (G3, A3, B3), and Vc. (G2, A2, B2).

**Senza tempo. Poco más lento.**

Musical score for measures 48-49. The score is divided into two measures. The instruments are Vln. I, Vln. II, Vla., and Vc. The first measure (48) features a *p* (piano) dynamic and a 3.5 s duration for all instruments. The second measure (49) features a *mp* (mezzo-piano) dynamic and a (3.5 s) duration for all instruments. The notes are: Vln. I (Bb4, A4, G4, F4), Vln. II (Bb4, A4, G4, F4), Vla. (Bb3, A3, G3, F3), and Vc. (Bb2, A2, G2, F2). A *pizz.* instruction is present for Vc. in the first measure.

50

(simile)

arco ord.

*b<sub>2</sub>*

Vln. I *pp*

Vln. II (simile) *mp* *mf*

Vla. (simile) *mp*

Vc. *pizz.* (simile) arco ord. *pp* *gliss.*

52

*pizz.* arco ord. *b<sub>2</sub>* *pizz.*

Vln. I *mf* *p* *mf*

Vln. II *mf* arco ord. *gliss.* *pizz.* *mf*

Vla. *mf* arco ord. *pizz.* *p*

Vc. *pizz.* *mf* arco ord. *p*

55

*pizz.*

Vln. I *f*

Vln. II *f*

Vla. *pizz.* *f*

Vc. *pizz.* *f*

57

Vln. I *ff* *f* *ff*

Vln. II *ff* *mf*

Vla. *ff* *mf* *f*

Vc. *ff* *f* *ff*

60

Vln. I *ff*

Vln. II *ff*

Vla. *ff*

Vc. *ff*

63

Vln. I *mf* *mp* *arco ord.* *gliss. h2*

Vln. II *arco ord.* *p*

Vla. *mf*

Vc. *scratch arco ord.* *mp*

65 **accel.** *ord.* *ord.* *ord.*  $\text{♩} = 100$

Vln. I *mp*

Vln. II *sul tasto* *mp*

Vla. *arco ord.* *vib.* *mp* *vib.* *sul pont.*

Vc. *mp* *sul pont.*

**Enérgico senza tempo**

68 **III** *ord.* **2.5 s** **(2.5 s)**

Vln. I *f* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss. b* *p*

**Enérgico senza tempo** **2.5 s** **(2.5 s)**

Vln. II *f* *ord. III* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss. b* *ff*

**Enérgico senza tempo** **2.5 s** **(2.5 s)**

Vla. *f* *sul tasto* *mf*

**Enérgico senza tempo** **2.5 s** **(2.5 s)**

Vc. *overpressure* *n.p.* *gliss.* *overpressure* *n.p.*

II

70

Vln. I *p* *f*

Vln. II *mf* *p*

Vla. *mf* *p*

Vc. *f* *p*

*n.p.* → *overpressure* → *n.p.*

*gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*

72

Vln. I *p*

Vln. II *f*

Vla. *f*

Vc. *sul pont.* *ord.* *II* *f*

*n.p.* → *overpressure* → *n.p.*

*gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*

74

Vln. I *f* *p*

Vln. II *f* *mf*

Vla. *ord.* *f* *gliss.*

Vc. *f* *mf*

*overpressure* → *n.p.*

*gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*

76 *gliss. gliss. b gliss. gliss. b gliss.* *gliss. gliss.* *sul pont. gliss. gliss. gliss. gliss. gliss. b*

Vln. I *f*

Vln. II *gliss. gliss. gliss. gliss.* *sul tasto gliss. gliss. gliss. gliss. gliss. b gliss.* *f*

Vla. II *gliss. gliss. gliss. gliss. b gliss.* *gliss. gliss. gliss. gliss. gliss. b gliss.* *p f*

Vc. *b gliss. gliss. gliss. gliss. gliss. b* *gliss. gliss. b gliss. gliss. b gliss.* *mp f*

78 *ord. gliss. gliss. gliss. gliss.* *sul pont.*

Vln. I *mp*

Vln. II *ord.* *sul tasto mp*

Vla. *b gliss. gliss. b gliss. gliss. b gliss.* *gliss. gliss. b gliss. gliss. b gliss.* *mp*

Vc. *gliss. libre sul tasto mp*



**A tempo**  
♩ = 100

Musical score for measures 80-82. The score is for Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.).

- Measures 80-82:** All instruments play a sustained, wavy line. The dynamic is *p*. Above the first and second violin staves, there are circles with the word "ord." below them, indicating natural harmonics.
- Viola (Vla.):** The instruction "sul pont." is written above the staff. In measure 81, there is a glissando of harmonics: "gliss. de armónicos sul pont." with a line of small circles representing the harmonic spectrum.
- Violoncello (Vc.):** The instruction "sul pont." is written above the staff. In measure 81, there is a glissando of harmonics: "gliss. de armónicos sul pont." with a line of small circles. Below the staff, there is a fingering "IV" with a slur over it, indicating a fourth-finger glissando.

Musical score for measures 83-84. The score is for Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.).

- Measures 83-84:** The first violin (Vln. I) has a "ricochet" instruction above the staff. The second violin (Vln. II) has a "ricochet" instruction above the staff. The viola (Vla.) has a "ricochet" instruction above the staff. The violoncello (Vc.) has a "ricochet" instruction above the staff.
- Viola (Vla.):** The instruction "sul pont." is written above the staff. In measure 83, there is a glissando of harmonics: "gliss. de armónicos sul pont." with a line of small circles. Below the staff, there is a fingering "IV" with a slur over it, indicating a fourth-finger glissando.

Musical score for measures 85-86. The score is for Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), and Violoncello (Vc.).

- Measures 85-86:** The first violin (Vln. I) has a "ricochet" instruction above the staff. The second violin (Vln. II) has a "ricochet" instruction above the staff. The viola (Vla.) has a "ricochet" instruction above the staff. The violoncello (Vc.) has a "ricochet" instruction above the staff.
- Viola (Vla.):** The instruction "ord." is written above the staff, indicating natural harmonics.
- Violoncello (Vc.):** The instruction "sul pont." is written above the staff. In measure 85, there is a glissando of harmonics: "gliss. de armónicos sul pont." with a line of small circles. Below the staff, there is a fingering "IV" with a slur over it, indicating a fourth-finger glissando.

87 *ricochet* **rit.** *ricochet*

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

*ricochet*

*ricochet*

*ricochet*

*ricochet ord.*

*ricochet*

89 *ricochet* *pizz.* *pp*

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vc.

*ricochet*

*pizz.*

*pp*

*ricochet*

*ricochet*

*pizz.*

*pp*

*ricochet*

*pizz.*

*pp*

*ricochet*

*ricochet*

*ricochet*

*pizz.*

# ***TRIEB***

## **CUARTETO DE CONTRABAJOS**

Jennyfer Cabrera Vega

Duración aproximada: 4min 32 seg.

## **Nota.**

***El Trieb freudiano, comúnmente traducido como “pulsión” o “instinto”, se refiere a un cúmulo de energía que se genera de manera natural dentro del organismo y que se expresa de diversas maneras. Algunas de estas no resultan del todo agradables para el ser humano puesto que pueden traducirse en malestares, síntomas, situaciones repetitivas y enfermizas que no se logran modificar o conductas imposibles de controlar.***

***La presente pieza está inspirada en este concepto psicoanalítico y pretende retratar un momento de expresión de la pulsión más bien angustioso y desagradable.***

***Es deseable que los intérpretes busquen recrear esta sensación de “pulsión” o energía contenida al inicio de la pieza que termina por desbordarse hasta llegar a una relativa calma justo al final.***

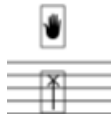
## **INSTRUCTIVO**

1. La métrica y rítmica de la primera parte de la pieza son sólo una guía, sin embargo, es deseable que la pieza se ejecute de manera libre, sin contar cada compás con exactitud y sin marcar los tiempos fuertes de cada compás. Todo esto para generar una sensación de desesperación contenida un tanto subjetiva e improvisada.
2. A partir de que se escribe el compás en la partitura, es deseable que la libertad anterior se modifique hacia una métrica más bien exacta y muy medida.

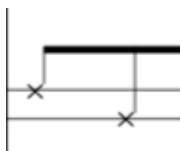
### SIMBOLOGÍA.



Pizzicato bartok.



Golpe seco con la palma de la mano sobre el mástil del instrumento.



Percutir con la palma de la mano sobre la caja del instrumento.

# Trieb

♩ = 58

Jennyfer Cabrera Vega

*Con desesperación contenida*

Musical score for Contrabasso I, II, III, and IV. The score is in bass clef and consists of five measures. Contrabasso I has a melodic line with a slur over two notes in the first and fourth measures, marked *ppp* and *pp* respectively. Above the staff, there are two dynamic markings: "non vib. → vib. lento" above the first two measures and "non vib. → vib. lento" above the last two measures. Contrabasso II, III, and IV have a single note in each measure, indicated by a small square on the staff. Above the staff, there are two dynamic markings: "non vib." above the first two measures and "vib. lento" above the last two measures.

Musical score for Contrabasso I, II, III, and IV, starting at measure 6. The score is in bass clef and consists of five measures. Contrabasso I has a melodic line with a slur over two notes in the second and fifth measures, marked *ppp* and *p* respectively. Above the staff, there are two dynamic markings: "non vib. → vib. lento" above the first two measures and "non vib. → vib." above the last two measures. Contrabasso II has a single note in each measure, indicated by a small square on the staff. Above the staff, there are two dynamic markings: "non vib." above the first two measures and "vib. lento" above the last two measures. Contrabasso III has a single note in each measure, indicated by a small square on the staff. Above the staff, there are two dynamic markings: "non vib." above the first two measures and "vib." above the last two measures. Contrabasso IV has a single note in each measure, indicated by a small square on the staff. Above the staff, there are two dynamic markings: "non vib." above the first two measures and "vib." above the last two measures.

12 vib. → trem. lento irregular trem. lento irregular

Cb. *p* non vib.

Cb. → vib. lento *pp* non vib.

Cb. *pp*

Cb.

17 cada vez más rápido

Cb. *mp*

Cb. vib. lento trem. lento irregular

Cb. → vib. lento trem. lento irregular

Cb. sul tasto sul pont. *p*

21

Cb. *mf*  
 cada vez más rápido  
 Cb. *mf*  
 cada vez más rápido  
 Cb. *mf*  
 sul tasto  
 Cb. *mf*  
 sul pont

24

Cb. *mp* *p*  
*gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*  
 Cb. *p* *mp*  
*gliss.* *gliss.* *gliss.*  
 Cb. *p*  
*gliss.* *gliss.* *gliss.*  
 Cb. *mp* *p*  
*gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*



27

Cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *mp*

Cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *p*

Cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *mp* *p*

Cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *mp*

29

Cb. *gliss.* *p* *mp* *gliss.* *p* *pp*

Cb. *gliss.* *mp* *gliss.* *p* *gliss.* *mp*

Cb. *gliss.* *mp* *gliss.* *p* *gliss.* *mp* *gliss.* *gliss.*

Cb. *gliss.* *p* *mp* *gliss.* *p* *pp*



36

cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *ricochet*  
*f*

cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*  
*f* *mf* *mp*

cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*  
*f* *p* *mp* *f* *mf* *mp*

cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*  
*f* *p* *mp* *f* *mf* *mp*

40

cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*  
*mf* *mp* *f* *ff*

cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*  
*mp* *f* *mf*

cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*  
*mf* *f* *mp* *f* *mf* *mf*

cb. *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.* *gliss.*  
*mf* *f* *mp* *f* *mp* *mf*

44

ricochet

Cb. *mf*

Cb. *mf* *gliss.* *mp* *gliss.*

Cb. *f* *gliss.* *f* *gliss.*

Cb. *f* *ricochet* *mf*

46

Cb. *mf* *gliss.* *mp* *gliss.* *mp* *gliss.* *mf* *gliss.*

Cb. *mf* *gliss.* *f* *mp* *gliss.* *f* *gliss.* *mf* *gliss.*

Cb. *mp* *gliss.* *f* *gliss.* *mf* *gliss.* *mp* *gliss.*

Cb. *mf* *gliss.* *mp* *gliss.* *f* *gliss.* *mp* *gliss.*

49

Cb. *gliss.*

Cb. *gliss.*

Cb. *gliss.*

Cb. *gliss.*

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 49 through 52 for four Cb parts. Each part consists of a single line of music with a bass clef. The notes are half notes, and each note is marked with 'gliss.' above it. The notes in each part follow a similar descending pattern across the four measures.

53 **accel.**  $\text{♩} = 70$

Cb. *mf* *gliss.* *f* *mf*

Cb. *pizz.* *mf* *f*

Cb. *mf* *f*

Cb. *sul pont.* *sul pont.* *pizz.* *mf*

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 53 through 55 for four Cb parts. Measure 53 starts with a tempo change to 'accel.' and a metronome marking of quarter note = 70. The first part has a glissando leading to a half note, then a sixteenth-note run. The second part has a pizzicato half note followed by a sixteenth-note run. The third part has a sixteenth-note run. The fourth part has a 'sul pont.' instruction, a half note, and a 'pizz.' instruction followed by a sixteenth-note run. Dynamics include mf, f, and pizz.

56

Cb. *f* *pizz.* *mf* *f*

Cb. *arco* *mf* *f*

Cb. *pizz.* *mf* *f*

Cb. *f* *pizz.* *mf*

58

Cb. *arco* *mf* *f* *f* \*golpe con palma de mano sobre el mástil

Cb. *arco* *mf* *f*

Cb. *mf* *f* *pizz.* *f*

Cb. *f* *f* *mf*

60

arco

Cb.

*mf*

*f*

Cb.

*mf*

arco

Cb.

*mf*

arco

Cb.

arco

*mf* <

62

arco

Cb.

*mf*

*f*

Cb.

*f*

pizz.

arco

Cb.

*mf*

*f*

arco

Cb.

*f*

arco

*mf*

64

Cb. *mf*

Cb. *f* *mf*

Cb. *f* *mf*

Cb. *f* *mf*

66

Cb. *f* *sul pont*

Cb. *sul pont*

Cb. *f*

Cb. *f*



68

Cb. *p*

Cb. *mf*

Cb. *p*

Cb. *mf*

70

Perc. *mp*

Perc. *mf*

Cb. *mf*

Cb. *mp*

Cb. *mf*

Percusión. Libre, acelerando.

73

Libre, acelerando.

Perc.

*mf* *f*

Libre, acelerando.

Perc.

*mf* *f*

Libre, acelerando.

Perc.

*mf* *f*

Libre, acelerando.

Perc.

*mf* *f*

76

Cb.

*f* *mf* *p*

Cb.

*f* *mf* *p*

Cb.

*f* *mf* *p*

Cb.

*f* *mf* *p*

79

Cb. *mf*

Cb. *mf*

Cb. *mf*

Cb. *mf*

*sul tasto*

*lo más legato posible*

81

*overpressure*

Cb.

Cb. *pizz.* *f*

Cb. *pizz.* *f*

Cb. *sul pont.* *sul pont.* *sul tasto*

83 *rit.*  
*arco*

Cb. *p* *pizz.* *mf* *p*

Cb. *pizz.* *p* *mf* *p*

Cb. *pizz.* *mf* *pizz.* *mf* *p*

Cb. *pizz.* *mf* *p*