

Miquel Alsina  
Joan de la Creu Godoy  
Universitat de Girona

*En el marco de las competencias profesionales del educador musical, la creatividad ocupa una posición que a menudo ha sido definida como sistémica. La labor del educador y/o formador en el aula de música requiere, de forma genérica, el despliegue de competencias que incorporen la creatividad. En este artículo se presentan los resultados de un trabajo realizado con dos muestras de alumnos, de tercer curso de magisterio y de un curso postgrado. Se ofrecen y se analizan los datos recogidos con la finalidad de desplegar un mapa que integre competencias creativas genéricas, específicas y disciplinares.*

Palabras clave: *creatividad, competencias docentes, educación musical.*

### **Creative competences in music classes**

*Within the framework of music educator's professional competences, creativity occupies a position often described as systemic. Educators' and/or trainers' work in music classes requires, in generic terms, a battery of competences including creativity. This article presents the findings of a project carried out with two samples of students, from third-year teacher training and a postgraduate course. The findings are presented and analysed in order to produce a map incorporating generic, specific and disciplinary competences.*

Keywords: *creativity, teaching competences, music education.*

### **Breve marco conceptual**

El paradigma de las competencias como referente en la práctica educativa tiene ya cierto recorrido en nuestro país, aunque en el ámbito de la formación superior su implantación está todavía en fase introductoria. En referencia al papel de las competencias en la educación musical, destacan algunas aportaciones recientes sobre el papel de la música en la adquisición de las competencias básicas o clave (Alsina, 2006; Giráldez, 2007; Díaz y Llorente, 2007) así como las competencias profesionales del educador musical (Godoy, 2007; Malbrán, 2007).

La creatividad, en el ámbito de las competencias docentes, se incluye a veces dentro de las competencias sistémicas, junto a otras del mismo tipo como el liderazgo, el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, etc. (ANECA, 2005). Las competencias sistémicas están definidas en el *Informe Tuning* como:

*Las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sis-*

*temas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales. (Tuning, 2002)*

En el *Libro blanco para los estudios de Magisterio* (ANECA, 2005) no se habla explícitamente de la creatividad entre las competencias profesionales de los maestros, pero resulta evidente que participa de la composición de otras competencias como las investigadoras, interpersonales, comunicativas o culturales.

En relación a los indicadores del pensamiento creativo, los principales autores (Lowenfeld, Guilford, Torrance, etc.) coinciden en atribuir a la creatividad factores comunes: originalidad, fluidez, flexibilidad, versatilidad, sensibilidad para los problemas, elaboración, análisis, síntesis, entre otros. Una concreción muy sintética en el marco de la educación artística la constituye las categorías de Eisner sobre las conductas creativas de la actividad artística. Serían según el autor (Eisner, 1995, pp. 198–203):

- *Ampliación de límites.* Se trata de pasar por alto las expectativas impuestas y culturales entre un objeto y su contexto, siendo capaz de reutilizar objetos y características de los mismos en otros contextos y con otras funciones.
- *Invencción.* Se refiere a la creación de un objeto nuevo mediante la reestructuración de lo conocido. Objeto que a su vez puede provocar una ampliación de límites.
- *Ruptura de límites.* O «el rechazo o revocación de concepciones dadas y la problematización de lo dado». Precisa y revela intuición e imaginación, ya que se manifiesta en la propuesta de relaciones entre hechos distantes e incongruentes, y además genera ideas o imágenes que substituyen lo que no funcionaba.
- *Organización estética.* Es el ordenamiento de formas para construir un todo armonioso y coherente. Se basa en la observación y la reorganización de elementos existentes, enfocada a la mejora de su orden estético.

Las prácticas artísticas son, en general, impulsoras del pensamiento divergente (aquel que acepta todas las soluciones posibles a los problemas planteados). A su vez, como apunta Ricardo Huerta (1995), «potenciando el pensamiento divergente estamos favoreciendo operaciones mentales que predisponen a los procesos creativos». Entre estas operaciones, según el mismo autor, podemos destacar «el hecho de modificar, simplificar, multiplicar, estructurar, sustituir, invertir el orden y transgredir».

Sin embargo, es la combinación del pensamiento divergente y convergente, su uso integrado y complementario lo que define el funcionamiento del proceso creativo tal como lo entiende Csikszentmihalyi (1998, p. 83):

*El pensamiento divergente lleva a una solución no convenida. Supone fluidez, o capacidad para generar una gran cantidad de ideas; flexibilidad, o capacidad para cambiar de una perspectiva a otra; y originalidad a la hora de escoger asociaciones inusitadas de ideas. (...) El pensamiento divergente no es de gran utilidad sin la capacidad de distinguir una idea buena de otra mala, y esta selección exige el pensamiento convergente.*

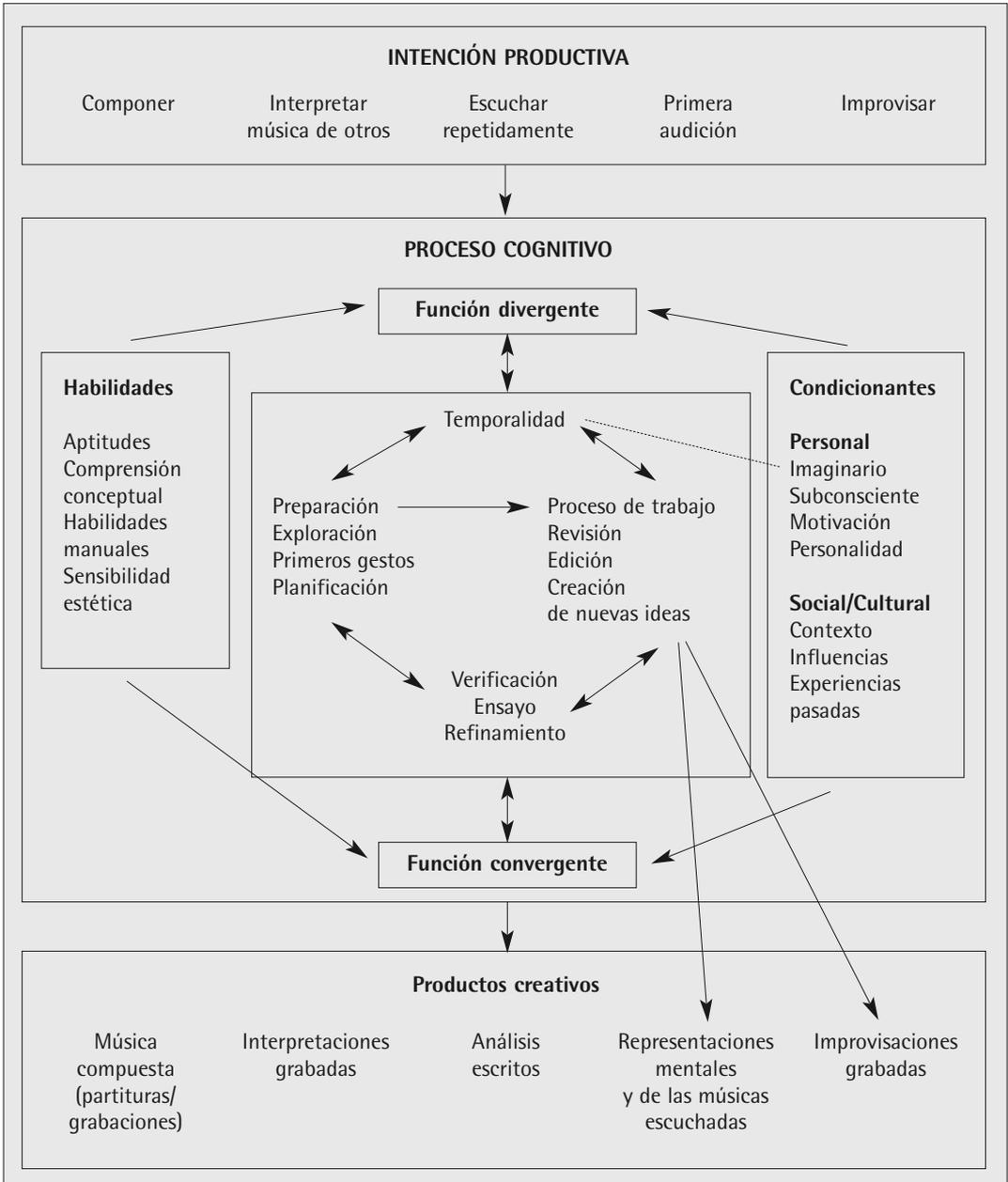
Dentro de nuestro ámbito de estudio, el modelo de Webster (2002) sobre los procesos mentales de la creatividad musical otorga también un papel preponderante a la combinación y la relación dinámica de ambas funciones mentales (convergente y divergente). Siguiendo a Csikszentmihalyi, Webster nos dice que las interrelaciones entre las funciones mentales divergente y convergente resultan un momento casi mágico y que éste es un elemento principal del pensamiento creativo. Recordemos el modelo de Webster que acabamos de citar donde se propone un esquema conceptual para el proceso de creación musical. Además del aspecto cognitivo al que nos hemos referido, nos interesa subrayar otros elementos del modelo –aunque para su explicación detallada deberemos referirnos a la fuente original. Nuestro interés se centra principalmente en las intenciones y los productos creativos que participan del modelo, así como las habilidades y los condicionantes considerados por el autor en la fase productiva. Queda claro, asimismo, el sentido bidireccional de las dos funciones cognitivas y la consideración de habilidades y condicionantes como factores determinantes en el proceso que conduce de la intención creativa a la materialización del producto musical.

## Docencia creativa y creatividad musical

Al hilo de lo expuesto, considerando la creatividad como competencia sistémica, los atributos del docente creativo pueden entenderse directamente vinculados a un gran número de sus competencias profesionales. En este sentido, cabe suponer que los atributos de la docencia creativa están sujetos a diversas variables y condiciones tanto internas como externas. Nos interesa, en nuestro caso, delimitar el tema al aula de música y a las acciones o situaciones educativas en las que el docente y su alumnado desarrollan su creatividad. Haciendo nuestra la conceptualización de Webster, dentro de los productos musicales creativos elaborados en el aula de música, se recogen:

- Música compuesta (partitura o grabación).

**Cuadro 1.** Modelo sobre el proceso de la creatividad musical de Peter Webster (2002). Versión española original de los autores del artículo. Publicado con la autorización del profesor Webster



- Interpretaciones (grabadas).
- Análisis (musical) escrito.
- Representaciones mentales de la audición.
- Improvisaciones (grabadas).

Podemos ampliar esta lista de productos creativos, manteniendo la pauta de elementos no efímeros, a partir de experiencias y estrategias didácticas que hemos practicado y/u observado en nuestra actividad docente, como por ejemplo:

- Instrumentos musicales contruidos en el aula.
- Musicogramas.
- Representación visual y plástica de una audición.
- Representaciones coreográficas.
- Expresión corporal (grabada).
- Verbalización de experiencias auditivas (pueden quedar escritas).
- Dirección coral o instrumental (puede ser grabada).

A su vez, cabe entender que el docente requiere algo más que habilidades o competencias musicales para ser creativo dentro del aula y para promover la creatividad a sus alumnos. Nos referimos aquí a competencias de tipo general o transversal, así como a competencias profesionales específicas. Esto es lo que hemos observado también en nuestra experiencia en formación inicial de maestros de la especialidad en educación musical y en formación continua de profesorado de música de distintos niveles y sectores. A partir de estas premisas nos ha interesado empezar por construir un mapa de situaciones y categorías competenciales que resulten de la experiencia de los propios docentes. De este modo, hemos realizado un sondeo con diferentes grupos de docentes en formación inicial y formación continua, a través del proceso y de los resultados que se describirán a continuación.

### **La creatividad en el aula de música según los docentes**

Con la finalidad de recoger datos sobre la percepción de los docentes en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje musicales, hemos seleccionado dos muestras diferenciadas. Un primer grupo ha sido el formado por una clase de unos 30 profesionales, de composición básicamente heterogénea (primaria, secundaria, escuelas de música y conservatorios), durante la realización de un postgrado de formación continua. También hemos contado con un grupo de tercer curso de Magisterio Musical en la fase final de sus prácticas en escuelas de primaria.

Con todos ellos nos hemos formulado las mismas preguntas, destinadas a responder los siguientes interrogantes iniciales:

- ¿En qué situaciones o actividades del aula de música los docentes se reconocen a sí mismos como docentes creativos?
- ¿Qué incidencia tiene la creatividad en la formulación de las competencias profesionales del docente especialista en educación musical?
- ¿En qué situaciones o actividades del aprendizaje musical de los alumnos reconocen los docentes mayor creatividad?

Hemos partido de la hipótesis según la cual la creatividad debería ser un elemento muy presente en el aula de música. También que, probablemente, no todas las respuestas, ni quizá tampoco las más relevantes, tendrían relación directa con las competencias disciplinares de la educación musical. En nuestras hipótesis iniciales también suponíamos que debería existir una diferencia significativa en las respuestas de las dos muestras, relacionada con la formación y la experiencia que diferenciaba cualitativamente ambos grupos.

## Resultados de la investigación

Hemos recopilado datos cualitativos sirviéndonos de un breve cuestionario con respuestas abiertas, idéntico para las dos muestras, donde se ha preguntado sobre situaciones en el aula en las que el docente se haya sentido creativo y, a su vez, situaciones en las que hayan observado un trabajo creativo con el alumnado. El grupo de tercero de magisterio ha sido también grabado en vídeo durante la presentación de su experiencia sobre el prácticum a los alumnos del curso inferior, aunque estos datos no han sido tratados por ahora. Los cuestionarios contestados por ambos grupos (17 en el postgrado y 11 en magisterio) se han procesado cualitativamente con un proceso de categorización, se han agrupado a través de unas tablas con valores cuantitativos y representados gráficamente para comparar las dos muestras.

A continuación se reproducen las tablas con las categorías extraídas en los cuestionarios. Las categorías de las situaciones de docencia y aprendizaje creativos expuestas en las tablas proceden de las respuestas a estas dos preguntas:

- A. ¿En qué momentos de tu docencia tienes la impresión de ser más creativo/creativa?
- B. ¿En qué prácticas o actividades piensas que tus alumnos y alumnas desarrollan su creatividad?

**Tabla 1.** Muestra 1 (n=17): alumnado de postgrado en Educación Musical

<b>A. Situaciones de docencia creativa</b> (41 respuestas válidas/1 respuesta nula)	<b>B. Percepción sobre la creatividad del alumnado</b> (39 respuestas válidas/2 respuestas nulas)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestión espontánea del aula (11 ítems/26,82 %)</li> <li>▪ Estrategias y materiales docentes (10 ítems/24,39 %)</li> <li>▪ Programación de las sesiones (5 ítems/12,19 %)</li> <li>▪ Interpretación musical (5 ítems/12,19 %)</li> <li>▪ Expresión corporal, danza y dramatización (4 ítems/9,75 %)</li> <li>▪ Composición musical (3 ítems/7,31 %)</li> <li>▪ Improvisación musical (2 ítems/4,87 %)</li> <li>▪ Actitudes personales (1 ítem/2,43 %)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respuestas y aportaciones (10 ítems/28,20 %)</li> <li>▪ Improvisación musical (9 ítems/23,07 %)</li> <li>▪ Juego musical, danza y trabajo corporal (5 ítems/12,82 %)</li> <li>▪ Interpretación musical (5 ítems/12,82 %)</li> <li>▪ Composición musical (4 ítems/10,25 %)</li> <li>▪ Audición musical (3 ítems/7,69 %)</li> <li>▪ Dramatización y creación de textos (1 ítem/2,56 %)</li> <li>▪ Construcción de instrumentos (1 ítem/2,56 %)</li> <li>▪ Trabajo en grupo (1 ítem/2,56 %)</li> </ul>

**Tabla 2.** Muestra 2 (n=11): alumnado de tercer curso de Magisterio Musical

<b>Situaciones de docencia creativa</b> (34 respuestas válidas/2 respuestas nulas)	<b>Percepción sobre la creatividad del alumnado</b> (28 respuestas válidas/1 respuesta nula)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrategias y materiales docentes (7 ítems/20,58 %)</li> <li>▪ Programación de las sesiones (6 ítems/17,64 %)</li> <li>▪ Improvisación musical (5 ítems/14,70 %)</li> <li>▪ Interdisciplinariedad (4 ítems/11,76 %)</li> <li>▪ Actitudes personales (4 ítems/11,76 %)</li> <li>▪ Interpretación musical (3 ítems/8,82 %)</li> <li>▪ Gestión espontánea del aula (2 ítems/5,88 %)</li> <li>▪ Expresión corporal, danza y dramatización (2 ítems/5,88 %)</li> <li>▪ Composición musical (1 ítem/2,94 %)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Juego musical, danza y trabajo corporal (7 ítems/25,00 %)</li> <li>▪ Composición musical (5 ítems/17,85 %)</li> <li>▪ Interdisciplinariedad artística (5 ítems/17,85 %)</li> <li>▪ Dramatización y creación de textos (5 ítems/17,85 %)</li> <li>▪ Trabajo rítmico (2 ítems/7,14 %)</li> <li>▪ Interpretación musical (1 ítem/3,54 %)</li> <li>▪ Uso nuevas tecnologías (1 ítem/3,54 %)</li> <li>▪ Audición musical (1 ítem/3,54 %)</li> <li>▪ Improvisación musical (1 ítem/3,54 %)</li> </ul>

La comparación entre las respuestas de los dos grupos (1/2) está representada gráficamente en las figuras 1 y 2, de acuerdo con los porcentajes de las respuestas.

## **Análisis y primeras conclusiones**

Los datos expuestos suponen un paso intermedio en el objetivo de dibujar un mapa exhaustivo de las competencias creativas en el aula de música. De entrada, los resultados de la investigación confirman las hipótesis iniciales y nos permiten formular unas primeras conclusiones. La ampliación de la muestra y la delimitación de temas y aspectos a estudiar en profundidad son aspectos con los que continuar a partir del presente estudio.

Figura 1

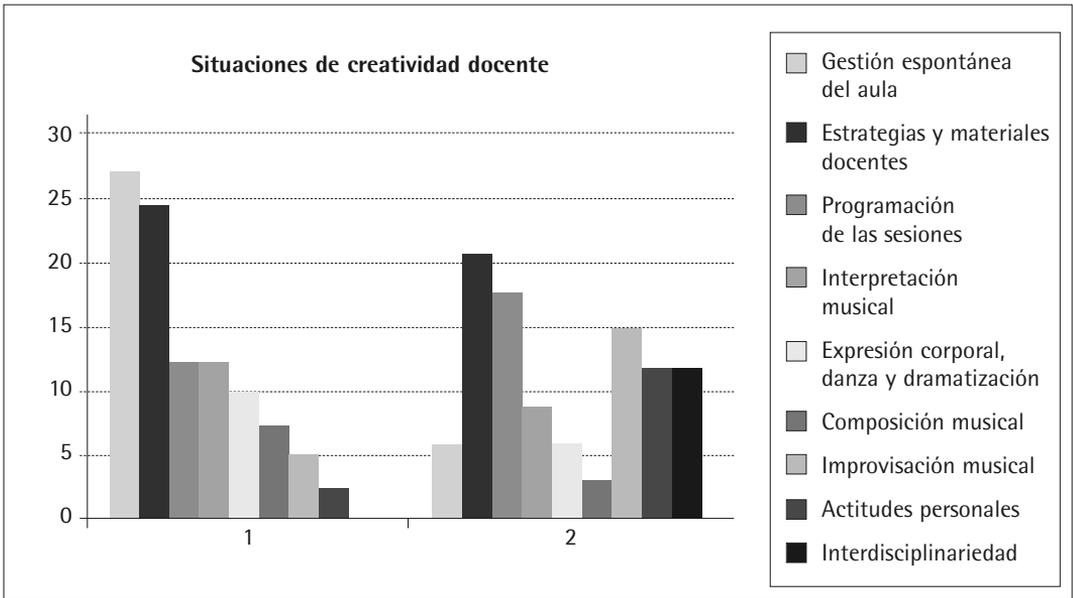
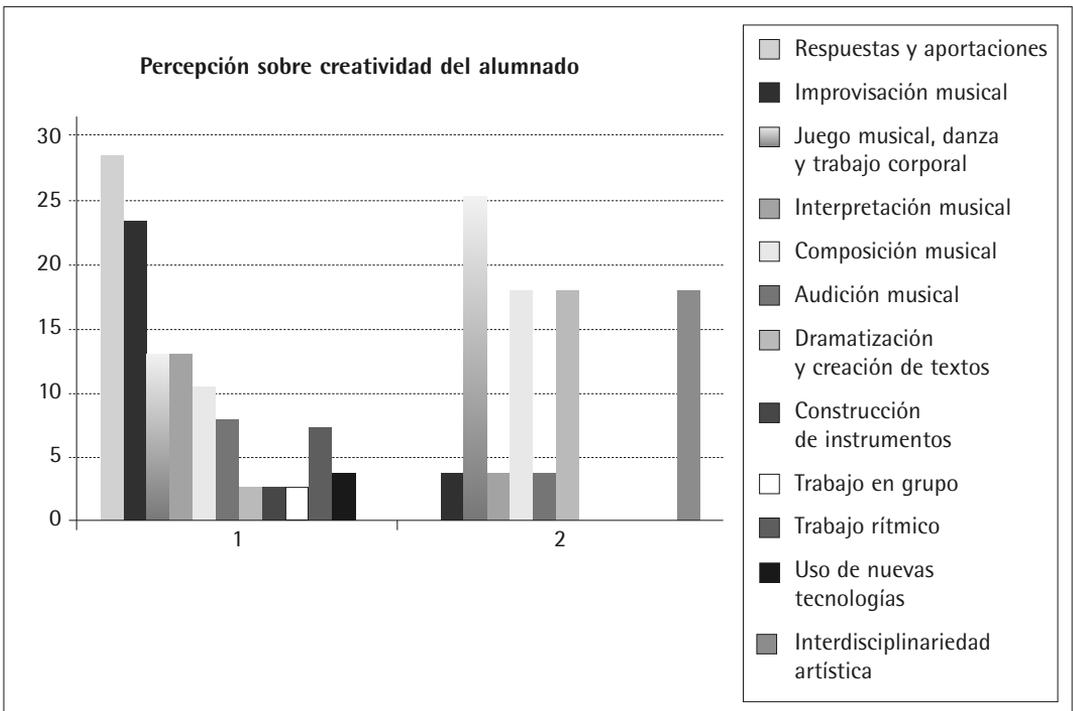


Figura 2



### **Muestra 1. Docentes en activo**

En la muestra de los docentes en activo se pone de relieve una tendencia a priorizar situaciones o actividades generales del docente no sujetas a la especificidad de la disciplina artística. Según los resultados, el docente experimentado se reconoce a sí mismo como creativo especialmente en las habilidades relacionadas con la gestión del aula, con el planteamiento de estrategias y la elaboración de materiales docentes. Por otro lado, en la identificación de la creatividad del alumnado, se aprecia de forma más destacada situaciones en las que se produce *feedback* con el docente, a partir de respuestas o aportaciones de los alumnos espontáneas e imprevistas.

### **Muestra 2. Docentes en formación**

Los docentes en formación comparten con la muestra de docentes experimentados, la valoración de las actividades relacionadas con la didáctica musical y el desarrollo del currículo. En cambio, no se hace presente del mismo modo la referencia a situaciones reales de gestión del aula, cuestión que derivaría directamente de la falta de bagaje y la inseguridad comprensible del inexperto. De forma parecida, los estudiantes de magisterio reconocen la creatividad de los alumnos en actividades más concretas y más dirigidas, también más próximas a las tareas disciplinares de su especialidad.

El factor de la experiencia se presenta pues como una variable importante en la percepción de la creatividad en el aula de música por parte del docente. El principal factor relacionado con este aspecto es el de la valoración de la creatividad en la gestión cotidiana del aula. Otro elemento que aporta variables significativas es el de la formación musical, relacionada con la práctica de la composición y de la improvisación musical en el aula. Pese a la presencia en ambas muestras de las prácticas creativas más específicas de la formación musical, en los docentes experimentados se observa una relegación de los aspectos propiamente disciplinares.

Podríamos avanzar, por tanto, a modo de conclusiones, que la creatividad del educador musical, y no solamente en aquellos aspectos más disciplinares, se verá reforzada también en la medida en que éste sepa y pueda disponer de más herramientas para gestionar mejor el aula. De igual modo, será positivo, en este sentido, la disponibilidad de recursos curriculares y el acceso a la formación continua. Asimismo, podemos deducir de los datos recogidos que la práctica de la improvisación es frecuente en el aula de música aunque aparecen matices significativos en la comparación de las muestras. Así, el docente experimentado sitúa y reconoce la improvisación principalmente en las prácticas de sus alum-

nos, mientras que para el docente en prácticas parece más bien formar parte de sus propias herramientas docentes y de la adopción de su nuevo perfil profesional.

### Referencias bibliográficas

- ANECA (2005): *Libro blanco de los títulos de maestro*. Madrid.
- ANECA. Grupo de Magisterio (2005): *Libro blanco de Magisterio. La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*.
- ALSINA, M. (2006a): «Educación musical intercultural a través de un proyecto Europeo Comenius y su aportación a las competencias básicas» en *Aula de Innovación Educativa*, n. 155, pp. 16-20.
- ALSINA, M. (2006b): «Las competencias profesionales y la creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria. Un estudio a partir del contexto universitario inglés» en *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, vol. 3.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós.
- DÍAZ Y LLORENTE (2007): «¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de las competencias clave?» en *Eufonia*, n. 41, pp. 58-70.
- EISNER, E.W. (1995): *Educar la visión artística*.- Barcelona. Paidós. Paidós educador, 115. (Primera edición, 1973, Macmillan Publishing, Nueva York.)
- GIRÁLDEZ, A. (2007): «Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas» en *Eufonia*, n. 41, pp. 49-59.
- GODOY, J. (2007): «La veu dels estudis de mestre de la universitat de Girona: les competències en els nous títols de mestre» en X. BESALÚ, *Mestres del segle XXI*. CCG Edicions, pp. 291-304.
- MALBRÁN, S. (2007): «Las competencias del educador musical: sí, pero...» *Eufonia*, n. 41, pp. 37-48.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984): *La creatividad*. Barcelona. CEAC.
- TORRANCE, E.P.; MYERS, R.E. (1976): *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana.
- TUNING (2002): *Armonización de estructuras educativas en Europa*. Bruselas.
- WEBSTER, P. (2002): «Creative Thinking in Music: Advancing a Model» en T. SULLIVAN y L. WILLINGHAM, L. (eds.) *Creativity and Music Education*. Toronto, Canadian Music Educators' Association.

### Dirección de contacto

Miquel Alsina  
 Universitat de Girona  
 miquel.alsina@udg.es

Este artículo fue recibido en *Eufonia Didáctica de la Música* en octubre de 2008 y aceptado para su publicación en noviembre de 2008.