



EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

**LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO FORMATIVO
DEL PROFESORADO. ACERCAMIENTO A LAS
EXPERIENCIAS CREADORAS EN EL
PROFESORADO NOVEL DE MÚSICA**

**CREATIVITY IN THE TRAINING PROCESS OF TEACHERS.
APPROACH TO THE CREATIVE EXPERIENCES OF NEW MUSIC TEACHERS**

**Crisitna Arriaga
Baikune de Alba–Eguiluz
Gorka Ibarmia–Urruzola**



RESUMEN

El desarrollo de la creatividad es una de las principales premisas de la educación musical. Sin embargo, el profesorado de música, formado frecuentemente dentro de una educación tradicional, encuentra dificultades para llevar a cabo propuestas creativas en el aula de música. El objetivo principal de este estudio es identificar los factores implicados en el desarrollo de las competencias relacionadas con la creatividad en la formación inicial del profesorado de educación primaria. Para ello se ha recogido la experiencia de un docente novel de música a través de una entrevista en profundidad, y se ha analizado la información obtenida aplicando la técnica del análisis de contenido. Los resultados reflejan la importancia de reforzar los aspectos creativos en la formación musical y en la formación inicial del profesorado de música, ofreciendo a los futuros docentes espacios donde poner en práctica y con confianza propuestas creativas que contribuyan a su enriquecimiento personal y a fomentar su autonomía.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, Formación inicial, Música, Creatividad, Profesorado novel, Relación profesor-alumno

ABSTRACT

The development of creativity is one of the main premises of music education. However, music teachers, often trained within a traditional education, find it difficult to carry out creative proposals in the music classroom. The main objective of this study is to identify the factors involved in the development of the competences related to creativity in the initial training of Primary Education teachers. For this purpose, the experience of a new music teacher has been collected through an in-depth interview, analyzing the information collected through the content analysis method. The results reflect the importance of reinforcing the creative aspects in music education and in the initial training of music teachers, offering future teachers spaces where they can confidently put into practice creative proposals that contribute to their personal enrichment and encourage their autonomy.

KEYWORDS

Music education, Initial training, Music, Creativity, New teachers, Teacher-student relationship

INTRODUCCIÓN

Los planteamientos educativos actuales promueven un aprendizaje encaminado hacia la formación integral de la persona, una educación para desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración (Elisondo, 2018). Partiendo de estas premisas, la educación artística, y en concreto la educación musical, como áreas ligadas tradicionalmente a la creación, no pueden obviar el desarrollo de la creatividad del alumnado.

En este marco es imprescindible contar con docentes que contribuyan con sus propuestas a un aprendizaje sostenible, inclusivo y creativo (Hargreaves, 2016), encaminadas a fomentar la creatividad del alumnado y promover su desarrollo (Kokotsaky y Newton, 2015; Odena, 2012), obedeciendo a planteamientos abiertos y plurales, donde la creatividad no se considera como una cualidad única, exclusiva e innata que solo unas pocas personas poseen, sino que obedece a una concepción más sistemática de la misma, asumiendo que las acciones creativas, en las condiciones adecuadas, pueden tener lugar en cualquier área y ámbito, incluyendo, por supuesto, la educación musical.

Sin embargo, el desarrollo de estas propuestas puede aparecer ligado a las propias concepciones que el profesorado tiene de la creatividad musical (Odena y Welch, 2009), influyendo en la práctica docente. Es frecuente, como afirman Ibarria-Urruzola y Arriaga-Sanz (2019), que el profesorado de música se haya formado en una educación tradicional, lo que de algún modo obstaculiza la implantación generalizada de intervenciones que permitan explorar los recursos y posibilidades que la música ofrece para alcanzar una educación integral.

La formación inicial del profesorado de música aparece más centrada en la dimensión pedagógica y didáctica que en el desarrollo de las capacidades vinculadas con la creatividad (Carrillo y Vilar, 2012; 2014), a pesar de que el uso de elementos creativos artísticos y musicales, aun originando inicialmente momentos de incertidumbre y confusión, da lugar a estados de motivación y compromiso hacia la propia práctica y potencia aprendizajes más reales y significativos (Ocaña-Fernández et al., 2020). En el otro extremo, el profesorado de música formado en conservatorios recibe una enseñanza centrada sobre todo en el dominio de la técnica para la interpretación

musical (Bautista, 2020) que, por otra parte, se circunscribe mayoritariamente al repertorio canónico tradicional, con una menor presencia de estilos y lenguajes artísticos contemporáneos más conectados con una sociedad en constante evolución.

Por otra parte, estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo, han tenido poca presencia en la educación musical tradicional. Tomadas como un concepto amplio que incluya, entre otras, la tutoría entre iguales y la colaboración (Fernández-Barros et al., 2020), estas estrategias son aplicables a la educación musical, en cualquier ámbito o actividad, dando lugar a un aprendizaje inclusivo, donde el trabajo conjunto se torna en aprender del otro y con el otro, se genera una interdependencia positiva y se refuerzan las habilidades sociales, la interacción cara a cara y la responsabilidad individual. A través de los proyectos colaborativos, el alumnado tiene la posibilidad de participar de forma activa en el desarrollo de los mismos, mediante la indagación y la experimentación, por lo que las dinámicas lineales basadas únicamente en la transmisión de conceptos por parte del profesorado se rompen y la atención no solo se centra en el producto final obtenido, sino en el proceso en su totalidad (Botella y Ramos, 2018). Además, la organización de actividades que generen experiencias colectivas de aprendizaje cuya resolución requiera de una implicación conjunta del grupo da lugar a una nueva identidad social, resultado de la fusión de las identidades individuales (Chacón et al., 2019). Asimismo, favorece la empatía y el respeto en la relación entre pares y contribuye a instaurar comportamientos prosociales en el grupo. A los beneficios que aporta en términos de mejora de las relaciones sociales, hay que sumar la mejora en los resultados de aprendizaje, también en la educación musical (Baño y Pozo, 2020; Lorenzo, 2018). En todo caso, la música y su aprendizaje, con su amplia variedad de lenguajes y riqueza expresiva, nos ofrece una excelente oportunidad para desarrollar una educación en valores, fomentando el entendimiento y la convivencia positiva necesarias para que la ciudadanía pueda tomar parte activamente en una sociedad cambiante (Cabedo-Más y Arriaga-Sanz, 2016; Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017).

Este modo de entender la educación musical pasa por una enseñanza donde la práctica activa se convierte en el eje principal que permite, al mismo tiempo, la reflexión sobre aspectos

que atañen directamente a la sociedad actual. Se sustituye así un modelo educativo estático, donde la música aparece definida como objeto de goce estético para su apreciación, por un planteamiento enfocado a la práctica, a la experiencia a través de la práctica. En este proceso de enseñanza-aprendizaje la finalidad de la música no reside tanto en las obras musicales en sí como en la participación en la acción musical, ya sea desde la interpretación instrumental o vocal, la escucha y la creación (Alcázar, 2013).

Los procesos creativos han aparecido unidos de manera más clara a las actividades relacionadas con la composición y con la improvisación musical (Giráldez, 2014; Lorenzo et al., 2016). Lejos de proponer un modelo en el que estas áreas estén desconectadas, la educación musical actual contempla una intervención en la que todas las partes están relacionadas, deviniendo además en un proceso que contribuye al desarrollo integral del alumnado y al desarrollo de su creatividad. El aula de música se convierte así en un espacio donde puede aflorar su musicalidad intuitiva, donde plantear sin restricciones sus aportaciones originales, y donde el alumnado puede explorar con libertad, para poder escuchar, manipular, idear y transmitir sus vivencias con la materia sonora. Este uso creativo de la música propicia además el establecimiento de un clima de aula donde prevalece la sensación de bienestar en el grupo (Burnard y Dragovic, 2015).

Una de las formas de creación sonora que cobra especial valor en el aula es la creación sonora en tiempo real. De acuerdo con Espinosa (2005), constituye una estrategia óptima para lograr la participación colectiva del alumnado, incluyendo sus aportaciones emocionales y no requiere un dominio de conocimientos previos del lenguaje musical tradicional. Este es el punto de partida que lleva a proponer la utilización del Soundpainting para este estudio. Se trata de un lenguaje creado por Walter Thompson para la composición y creación multidisciplinar en tiempo real. El alumnado en contacto con el Soundpainting experimenta con la creación sonora, interpretando en tiempo real los gestos de acuerdo a su capacidad. Con el lenguaje Soundpainting se incluye en el proceso de enseñanza aprendizaje la utilización del yo individual, de lo que cada persona tiene en su interior, de manera que cada persona se centra en sus capacidades y no en lo que no puede hacer (Thompson, 2009). El uso

de este lenguaje permite el continuo fluir de la creatividad personal, sin juicios de valor, y proporciona, a la vez, un entorno seguro donde exponer las propuestas de cada uno, según sus capacidades y competencias. El error no es un error. Una aportación "equivocada" es una oportunidad para un descubrimiento nuevo, ya que cualquier elemento sonoro es válido para formar parte de la expresión e incita, a la vez, el impulso creativo. Tanto el proceso como el resultado de la acción individual y colectiva a través del Soundpainting acercan al alumnado a expresiones sonoras más cercanas a los lenguajes expresivos utilizados en la música contemporánea. Además, el Soundpainting integra las acciones que Alcázar (2013) identifica con una actividad musical práctica: interpretar, inventar y escuchar. Por otra parte, la interacción entre el soundpainter y el grupo, así como entre los propios integrantes del grupo implica una acción colectiva, donde la dimensión social y la dinámica creada en el grupo son tan importantes como la dimensión artística (Giacco y Coquillon, 2016). La música se transforma en una actividad colaborativa, donde el resultado último de la improvisación en el grupo subraya el poder de la creación grupal y de la comunicación (Beineke, 2017; Sawyer, 2006).

En este contexto, queremos subrayar la importancia de proporcionar al alumnado experiencias artísticas de calidad. El propio profesorado será el encargado de crear el ambiente adecuado en el aula, pero en muchas ocasiones es posible contar con la colaboración de un artista (Burnard y Swann, 2010; Valls y Getino, 2016), que puede transmitir de primera mano sus vivencias, lo que aporta enormes beneficios potenciales tanto a nivel artístico como pedagógico. Su trabajo en el aula, siempre en colaboración con el profesorado, refuerza un aprendizaje centrado en lo que el alumnado puede llegar a hacer y en lo que quiere expresar y proporciona el contacto con lenguajes artísticos contemporáneos

Tomando todo ello en consideración, este estudio se plantea con el objetivo de identificar los factores clave que contribuyen al desarrollo de las competencias relacionadas con actividades de creación e improvisación en la experiencia de un docente.

METODOLOGÍA

En este trabajo se ha utilizado un procedimiento de investigación cualitativa biográfico-narrativo: la entrevista en profundidad.

Participantes y desarrollo de la práctica

El proyecto se ha desarrollado dentro de la clase de un profesor de música de educación primaria. Cabe destacar que ha sido el primer año como docente en un centro de primaria. En dos de sus clases, de primero y sexto de primaria, se ha utilizado el Soundpainting como herramienta innovadora, y para ello ha contado con la colaboración de un soundpainter que ha entrado una vez por semana en cada una de las sesiones de dichas clases durante 30 minutos entre los meses de octubre y marzo. Paralelamente, el profesor de música ha recibido formación básica en Soundpainting desde un mes antes de comenzar la experiencia hasta finalizar la misma y ha trabajado sobre un esquema acordado con el soundpainter en otros dos grupos del mismo curso, también de primero y sexto de primaria.

Instrumento de recogida de datos

Como se ha mencionado antes se ha utilizado una entrevista en profundidad para la recogida de datos, con el objetivo de identificar los factores clave que contribuyen al desarrollo de las competencias relacionadas con actividades de creación e improvisación en la experiencia de un docente. Para ello, se ha recogido la experiencia de un docente de música novel, en su primer desempeño profesional, recién finalizada su formación, tanto como músico como docente. De acuerdo con Contreras, “prepararse para el oficio docente es prepararse para la experiencia”, [...] significa tanto disponerse a vivir los acontecimientos en cuanto que apertura a lo nuevo, a lo desconocido, como crear una relación pensante con lo que se vive,” y difiere del conocimiento teórico, disciplinar, ya que recoge aspectos del saber, del hacer y del ser docente (Contreras, 2011, p. 61). Además, Burnard (2005), señala que la biografía de un docente y su trayectoria profesional en la enseñanza “proporcionan buenos indicadores sobre cómo construimos la experiencia y las creencias sobre el aprendizaje musical” (p. 9).

La entrevista se ha realizado una vez finalizada la intervención innovadora del Soundpainting, grabándose en un principio para su posterior transcripción y facilitar así su análisis. La transcripción de la entrevista fue devuelta al docente para su revisión, con la finalidad de validar si el texto reflejaba de forma adecuada sus aportaciones, además de obtener su consentimiento para el tratamiento de los datos.

Análisis de datos

Para el análisis de la información recogida se ha utilizado la metodología de análisis de contenido, estableciendo un proceso de reflexión para ir más allá de los discursos del entrevistado y acceder a su esencia contribuyendo a su comprensión (González y Cano, 2010). En este proceso tres expertos adiestrados en la disciplina han analizado la información independientemente para más tarde hacer una puesta en común de las conclusiones, cruzando y contrastando éstas para así llegar a un acuerdo sobre las categorías emergentes, las cuales aparecen detalladas en el siguiente punto. Así pues, ha sido un proceso inductivo-deductivo, pues parte de las categorías ya estaban sustentadas en el marco conceptual, y otras emergieron de las respuestas, apoyadas en las preguntas realizadas en el guion de la entrevista, ya que se ha mantenido una actitud de apertura durante el proceso de análisis de los datos para profundizar en la comprensión del discurso.

RESULTADOS

Formación

Inició sus estudios musicales a través del método Kodaly, continuó en un Conservatorio el Grado Profesional, donde estudia canto y los ha completado con Magisterio en Educación Primaria con Mención en Música. Del método Kodaly recuerda que aprendió a entonar con fluidez y a respetar y cuidar el fraseo y le costó acostumbrarse a los principios técnicos que regían en el Conservatorio en el que continuó sus estudios. Forma parte de algunos coros, con los que participa en conciertos y festivales nacionales e internacionales donde trabaja con diferentes directores y estilos musicales variados.

Sus experiencias relacionadas con la improvisación y/o la creación musical, siempre han sido sobre una base armónica ya dada, y siempre cantada. No obstante, afirma que su

formación musical en el Conservatorio no ha incluido “nada o casi nada. Lo definiría como nada. Quizá algo en el lenguaje musical, pero de creación, no de improvisación, con alguna melodía pentatónica.” También relata que él personalmente propuso incluir actividades de improvisación y se encontró con obstáculos por parte del profesorado y del centro. Por eso encuentra que el planteamiento en los Conservatorios es demasiado rígido y excesivamente centrado en la interpretación.

En lo que se refiere a su formación universitaria, las actividades creativas se dieron en algunas asignaturas de música, y en la mayoría de los casos fueron tratados de forma puntual. No lo ha vivido como una experiencia personal. Cree que es importante vivir cualquier experiencia creativa “en tu propia piel... y como una parte más en las asignaturas”. Por ello piensa que hay que tomarlo con seriedad, dando importancia al proceso, acompañando al alumnado y teniendo claro lo que se quiere conseguir.

Planificación

En su primer año de profesor de música en primaria intenta utilizar los estilos de música y las actividades que conoce, sobre todo en el repertorio de las piezas que van a cantar, pero suele mirar blogs de música donde encuentra material abundante, y bastante completa, “ves hasta la ficha que tienen que hacer los niños, aunque no esté del todo correcta según lo que pienses tú, pero la vas a coger y la vas a copiar.” Para organizar sus clases intenta ceñirse a dos objetivos principales: fomentar la escucha activa, a través de distintas actividades –“audiciones,...o cuando estamos tocando instrumentos, cuando cantamos una canción tienen que estar pendientes de la escucha”-; y comunicar sus vivencias, sus pensamientos mediante otro lenguaje que no sea el verbal. Cree que también es importante “fomentar la producción artística, la creatividad, el trabajo en equipo, el disfrute de crear arte en grupo un poco la técnica instrumental, pero enfocado a poder utilizar el instrumento, no como objetivo en sí”.

Durante este primer año se ha planteado distintos tipos de actividades: la voz, el baile, por la expresión, la audición, un poco de teoría y luego la práctica instrumental pero reconoce que tiende más hacia el mundo de la voz. En su programación no había incluido activida-

des relacionadas con la improvisación; en lo que se refiere a la creatividad, ha programado “una historia china que los alumnos musicaban con pentatonía, creaban ellos la historia, las melodías y la percusión corporal...”

Considera que el trabajo técnico “para mí siempre es conveniente, porque ayuda al discurso musical y a la musicalidad, desarrolla capacidades psicomotoras y de percepción auditiva y es una forma de evitar lesiones. Yo creo que es compatible trabajar la improvisación y la creatividad y la técnica. Yo trabajaría la técnica desde la experimentación y la percepción auditiva. Si doy dos ejemplos vocales que son diferentes, les plantearía cuál les gusta más, que diferencien... a pesar de que podría considerarse como imitación, pero lo veo así. De esta forma adquieren un material que luego pueden utilizar de forma personal. “Luego, trataría de dejar ese espacio, esa oportunidad, para las aportaciones individuales o personales, aunque para esto encuentra dificultades de tiempo y número de estudiantes, ya que “darle a cada uno su momento para que pueda expresarse y recibir un feedback individualizado me parece difícil”.

Cree que es necesario trabajar diferentes estilos en el aula. Observa que el alumnado tiene un repertorio muy limitado, relacionado con la música que transmiten los medios de comunicación, y es enriquecedor que en la clase de música expandan la cultura musical. Por su formación, tiende más al mundo clásico, pero ve que a veces el alumnado no conecta con este mundo. Intenta hacer asociaciones, por ejemplo, trabajar arias de ópera en base electrónica y le sorprende que piensen que es una discoteca, no piensan que sea ópera, ni lo asocian a la ópera. También ha visto que hasta cuarto de primaria se puede utilizar la música clásica en clase, de ahí en adelante es difícil, “lo rechazan en seguida”. Todos los estilos son importantes en la misma medida, pero “la música electrónica está más cercana a lo suyo”, lo más alejado de su mundo es la música clásica, y ya, la contemporánea, no digamos...”. “Tendemos a música estructurada, porque ellos tienden a recordar mejor la forma. No suelo tender a música de jazz, alguna vez la he usado, pero no sé hasta qué punto lo puedo utilizar y hasta qué punto es interesante para ellos...Incluso estaría más alejada que la música clásica, ni en los medios es tan frecuente escucharla.” No obstante, aunque piensa que el criterio principal es el nivel de

aceptación del alumnado, “es importante que disfruten con el material que estamos utilizando [...] todo es probar. En realidad, creo que la voz del estudiante es una buena guía y además la idoneidad del estilo respecto a lo que quieras trabajar”, también mantiene que “al final es imponer tu gusto y crear cierto filtro. Las canciones que cantamos sí que son parte de mi repertorio y me gustan.”

Organización de la clase. Gestión del aula

Algo que le preocupa en la planificación, es la gestión de los diferentes niveles de conocimiento, “a veces trabajo con grupitos más pequeños, o los divido para que aprendan bien la canción, [...] Siempre se tiende “todos a una” y el que no se sube al tren... ahí se queda [...] algunos nunca cogen el tren, [...] Hay veces que, al estar solo una hora a la semana, no es profundo, no sé qué problemas pueden tener aparte de los que vea en clase, y no puedes hacer nada...”

Esta situación influye directamente, desde su punto de vista, en el trabajo de la técnica instrumental y vocal. “Es una cosa que vas viendo a medida que los alumnos te dan el material que les pides. Si toca la flauta y ves que hay un salto de dedos que da problemas, habría que trabajarlo aisladamente, pero sin obsesionarte con eso. Me parece difícil, ya que hay niveles dispares en el aula, y no es lo mismo tener 5 alumnos que 27. La técnica es muy difícil de trabajar en un grupo tan grande.” Además, cada grupo funciona de forma diferente, y teniendo tantos grupos puede resultar problemático.

Y también repercute en la articulación de las actividades creativas. No ha tenido problema para incluirlas en su propia planificación, ya que no se pedía el seguimiento estricto de la programación. Pero en el momento en el que surgían más necesidades de tiempo, espacio u otras cosas, y yo empezaba a pedir horas de otras áreas, surgían los problemas, porque siendo el profesor de música no se entendía cómo podía necesitar más tiempo, más dedicación...

Hay otra situación que ha limitado la gestión del aula sobre todo en los últimos meses. La profesora anterior realizaba un festival de fin de curso para las familias y aunque él no tenía pensado hacerlo una parte importante del pro-

fesorado consideraba que era “una actividad imprescindible para los padres, así que yo me vi un poco obligado a hacerlo.”

La creatividad

Para trabajar la creatividad artística encuentra limitaciones. Son muchos alumnos en clase, es difícil atender las demandas de todos, dar a cada uno su espacio, es complicado, el tiempo es muy limitado –una hora semanal-, el espacio no es cómodo, es un aula que tiene columnas que limitan los movimientos y el tránsito. Tampoco sabría cómo hacerlo si tuviera un espacio adecuado, porque siente que no se puede atender las necesidades de cada estudiante y piensa que crear algo exige más atención personal. Y es que nota que cuando se plantean actividades creativas, se sienten muy perdidos, seguramente porque se realizan de forma puntual. Esto también lo percibe en los alumnos más pequeños, pero la acogida de estos es más natural.

Lo más fácil es hacer música “por imitación, y entran en una rutina que siempre copian lo que el profesor hace, todo pautado, se repite y se vuelve a repetir cuando no está bien. Tampoco me parece mal camino, pero no les dejas salirse de ningún límite.” No obstante, le gustaría proponer el proyecto de crear un espectáculo audiovisual, producido por la clase e interpretado por la clase, porque ofrecería la oportunidad de que los propios alumnos y alumnas sean compositores e intérpretes.

Soundpainting

Conoció el Soundpainting a través de un soundpainter que se ofreció a colaborar con el centro donde trabaja. Primero hizo una breve formación con él, ya que el centro escolar es grande, tiene tres líneas por cada curso, y no podía acudir a todos los cursos. Se organizaron de forma que el soundpainter entraba cada semana en una de las líneas de primero y otra de sexto de primaria, y él trataba de replicar lo que había hecho él en las otras dos líneas, tanto en primero como en sexto curso.

De lo que han hecho, sobre todo lo más interesante ha sido la posibilidad de utilizar el Soundpainting como recurso para trabajar la atención; y que, mediante otras actividades, la creación en situ es más difícil, pero aquí, “al estar ya creando, sale más natural. También que los alumnos puedan tomar el rol de

director, y estén tanto de intérpretes como de directores”, ver lo que es estar delante de intérpretes de música, ver cómo suena, decidir con qué continúan, de qué quieren prescindir.

Soundpainting como músico

En cuanto al Soundpainting como cantante, no está todavía seguro del potencial que supone para él mismo. Cree que sería necesario hablarlo y verlo primero con un cantante profesional. “Me parece interesante para conocer los límites de la voz, porque siempre estás acostumbrado a trabajar con una técnica. Desde el punto de vista de un profesional, no puedo imaginarlo, tengo que ampliar más la visión sobre el Soundpainting.”

Soundpainting como docente

Cree que el alumnado lo ha visto como algo alejado de la música, algo que no es música. Posiblemente está relacionado con el hecho de que la música contemporánea no se trabaja en las aulas y tampoco es frecuente la asistencia a conciertos que incluyan este tipo de repertorio. Al principio “me faltaba estructura”, empezamos conociendo los gestos, pero no podía vincularlo con nada, “igual es que soy muy cuadrado pero me faltaba como una línea de trabajo... Luego, cuando hemos empezado con la historia lo he visto más organizado.” Una vez que el alumnado se familiarizó con los gestos, se vinculó el aprendizaje del Soundpainting con una historia. En primer curso de Educación Primaria se vinculó con el cuento *El soldadito de plomo*; a través de los gestos se sonorizó y se realizó una puesta en escena del cuento. En sexto curso se vinculó con el bullying. Para ello, el alumnado escribió en grupos una historia en la que se reflejara esta problemática, se leyeron en clase y eligieron una de ellas por votación. Durante las posteriores sesiones, con la colaboración del soundpainter, se sonorizó y representó con gestos de Soundpainting. De esta forma, durante dos sesiones estuvieron improvisando sobre el cuento y sobre la historia y finalmente se representó ante otros cursos que desconocían este lenguaje.

Soundpainting y la formación personal

Le ha parecido una forma de hacer música que está alejada de lo convencional; y “per-

sonalmente, una de las cosas que más me ha gustado ha sido compartir con ellos el escenario en la representación final. También he experimentado el límite, “estar preparado a cualquier material que me puedan dar”, pero no he recibido del alumnado un material extraño.

Soundpainting y percepciones acerca de la respuesta del alumnado

Las reacciones del alumnado han sido diferentes pero muy positivas, en general, les ha gustado y han estado contentos con el resultado y con haberlo experimentado. Algunos no han sabido vincularlo con la clase de música y no se han conectado bien, no le veían una finalidad, creo que lo veían alejado de su visión musical. Sin embargo, otros que al principio no intervenían apenas, se han ido animando. Con los pequeños ha sido muy positiva, les ha gustado a todos.

Les ha costado mucho lo de estar en silencio, esperando a que el soundpainter les pida algo para hacer; cree que incluso a parte del alumnado, que tiene una “actitud muy destructiva”, les ha molestado. Están acostumbrados a que tienen que participar todo el rato, sobre todo los mayores, y si no, les parece una injusticia; tampoco están acostumbrados a que todos no hagan lo mismo todo el tiempo. Sin embargo, él lo ve como una oportunidad, si se sigue trabajando, de conseguir una “atención más activa (para conseguir el silencio en clase). Al no usar la palabra es una comunicación no verbal; es pedir y se da, no hace falta dar explicaciones, se saben los gestos, y se hace lo que se pide. La creatividad sin límites.” Lo ve también interesante “para explicar que el silencio también es parte de la disciplina de un músico, ya que deben esperar activamente a que el soundpainter les pida.”

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, parece claro que los espacios que se conceden a la improvisación y la creación en la formación del músico y del profesorado continúan siendo limitados, y vinculados al aprendizaje de conocimientos técnicos como paso previo a cualquier habilidad musical expresiva o creadora, o a cualquier iniciativa que surja del estudiante. Koutsoupidou (2005) y Beineke (2017) evidencian la necesidad de reforzar el

nivel creativo en la formación musical y en la formación inicial de los docentes de música, para superar esa sensación de inseguridad en el docente que perpetúa planificaciones en donde se realizan actividades a menudo descontextualizadas, centradas en ejercicios técnicos, de imitación y reproducción, más o menos lúdicos, y se limitan las actividades creativas a situaciones puntuales, si las hay, y regidas por consignas o normas que dificultan la expresión creadora. La improvisación, sin embargo, puede presentarse como una oportunidad para buscar equilibrio entre retos y oportunidades (Navarro y Aróstegui, 2020), ya que se puede adaptar a diferentes niveles de desarrollo musical y facilita un aprendizaje significativo así como el desarrollo de capacidades relacionadas con la realidad actual.

Quedan también en evidencia otras circunstancias que afectan a la planificación de la asignatura de educación musical y que van más allá de las escasas oportunidades que tienen los músicos y el profesorado en su formación musical de experimentar con la creatividad “en su propia piel” y están relacionadas con la importancia de fomentar un pensamiento crítico que dé respuesta a las necesidades del contexto social que nos rodea, lo que debe constituir una de las piedras angulares de la educación musical en el siglo XXI (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017). En este sentido, se desprende de los resultados obtenidos que las prácticas con música contemporánea son escasas, y que se transmite una idea preestablecida de lo que es música. Esta situación es más evidente en el alumnado de mayor edad, y se puede relacionar con la práctica habitual en las aulas donde el repertorio se centra en piezas tonales sin tener en cuenta la enorme variedad de géneros y estéticas musicales que conforman la realidad cultural actual (Alcázar, 2010). Además, resulta necesario gestionar la necesidad de atención del alumnado y fomentar el silencio y la escucha como determinantes en las actividades creativas, sobre todo cuando se contemplan de forma grupal.

Igualmente, a la situación del docente de música se añaden problemas habituales relacionados con la planificación de la asignatura de música como el elevado número de estudiantes a los que tiene que atender, la falta de tiempo dedicado a la asignatura de música dentro del currículum (Vaamonde, Arriaga y Cabedo, 2021) y una dinámica habitual en los centros de invertir el tiempo de la clase de música para

preparar festivales de fin de curso y participar musicalmente en fiestas locales y/o tradicionales (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017; Martín y Arriaga, 2019b). Todo esto dificulta la inclusión de actividades relacionadas con la improvisación y la creación, y dirige la labor docente hacia actividades de interpretación.

Entre las dificultades para desarrollar actividades más lúdicas de expresión personal y creadora, encontramos que los contenidos relacionados con el disfrute y con el enriquecimiento personal, principalmente en las disciplinas artísticas que no tienen el rango que tienen otras asignaturas del currículum escolar y que incluyen contenidos que no son los habituales en las demás asignaturas del currículum, es que pueden derivar en problemas de disciplina por un mal entendimiento de lo que es disfrutar de la emoción y la intervención personal. El docente manifiesta con alivio que no ha recibido ningún material extraño por parte del alumnado. Esto puede coartar al profesor, y llevarle a concebir la disciplina y disfrute como algo opuesto, relacionado también con la incertidumbre de lo que va a pasar. En esta línea, López-Peláez (2020) aboga por una formación del profesorado en la que se eduque en la duda, en la incertidumbre, evitando recurrir a utilizar “lo que funciona”. Se observa que hay dificultades para salir del esquema bien/mal, una especie de miedo a confundirse, que da lugar a que tanto el alumnado como el profesorado se pongan tensos y desconfíen cuando se les da espacio para proponer ideas. Así que ambos tienden a recurrir a modelos ya conocidos o directamente a la imitación. Además, da la sensación de que si algo es demasiado simple parece automáticamente no válido. Esto es tal vez lo más difícil de corregir pues es algo inherente al sistema de educación. La utilización del Soundpainting como herramienta de expresión posibilita avanzar en este sentido, ya que el error no existe —es uno de los principios básicos de este lenguaje— y todas las propuestas son bien recibidas.

La formación inicial del profesorado constituye un entorno óptimo para naturalizar este tipo de prácticas que pueden resultar enriquecedoras y tratadas con continuidad pueden motivar al alumnado, fomentar la autonomía y el pensamiento crítico. Se aprecia también la necesidad de fomentar la escucha como fundamento indispensable para impulsar el trabajo, tanto individual como grupal. Es bastante habitual que suceda que si el estudiante no está par-

ticipando se aburre, o siente que no se le ha tenido en cuenta si su intervención un día es menor. Estas situaciones pueden ser tratadas como oportunidades para fomentar el diálogo entre el profesorado y el alumnado acerca de lo que está pasando, facilitando el análisis y la reflexión (Väkevä y Westerlund, 2017; cit. en López-Peláez, 2020). Esto se relaciona con la necesidad de incentivar la autoestima, la importancia de cada participación individual como parte del proceso y de la creación grupal, en la que todos somos independientes y diferentes pero necesarios a la vez, cada uno tiene su espacio pero puede intervenir en actividades cambiantes que llevan a un fin común: construir y crear juntos.

Destacamos también en los resultados la pertinencia de la utilización del Soundpainting como vehículo para conectar con otras áreas y asignaturas (Vidal y Morant, 2017), generar conocimiento en diversos ámbitos (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017), así como la formación de valores como el respeto y la autonomía, y la oportunidad para el docente de participar en la acción musical creadora con el alumnado, colocándose desde otro punto de vista (Burnard y Swann, 2010; López-Peláez, 2020) y desarrollar su propia creatividad. También se evidencia la diferencia que hay al abordar este tipo de prácticas musicales en los primeros cursos, donde la naturalidad favorece la participación creadora y no se ha puesto de manifiesto de forma tan evidente la diferencia entre lo que está bien y mal, lo que es música y lo que no es música y otros conceptos que se arraigan en el alumnado a lo largo de su vida escolar.

No obstante, se observa una dificultad ocasional para captar el sentido de lo que se está haciendo cuando se inicia en el Soundpainting, sobre todo en los cursos superiores. Es decir, el alumnado llega a entender perfectamente los gestos, hace bien las ejecuciones, sabe dirigir cuando se le pide... pero le cuesta ver la actividad como una obra en sí misma, como una improvisación grupal. Darle el sentido o una dirección a partir del cuento (por ejemplo) le ayuda a asentarse y a mantenerse atento (incluso más seguro porque sabe lo que está pasando y lo que se le va a pedir).

Concluimos subrayando la necesidad de reforzar el nivel creativo en la formación musical, la importancia de la improvisación para generar espacios musicales transformadores y

significativos, y la idoneidad del Soundpainting para conseguir estos objetivos. Será necesario, a nuestro entender, formar a los docentes de música para que sientan la necesidad y la posibilidad de aventurarse en las propuestas de nuevas ideas, repertorios variados, diálogos y diálogos y reflexiones contextualizadas con las necesidades del alumnado, con objeto de aportar vías para conocerse y aceptarse a uno mismo a través de la música.

REFERENCIAS

- Alcázar, A. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 49, 81-92.
- Alcázar, A. (2013). Seis invitaciones para una educación musical creativa, en J. Gustems (ed.), *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos* (pp. 16-31). Barcelona: DINSIC.
- Baño, L. y Pozo. J.I. (2020). Del aprendizaje individual al aprendizaje cooperativo. En J.I. Pozo, M.P. Pérez Echeverría, J.A. Torrado y G. López-Iñiguez (coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 307-324). Madrid: Morata.
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En J.I. Pozo, M.P. Pérez Echeverría, J.A. Torrado y G. López-Iñiguez (coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381-410). Madrid: Morata.
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-38. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Botella, A.M. y Ramos. P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. *Perfiles Educativos*, 41(163), 109-122. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.163.58923>
- Burnard, P. y Dragovic, T. (2015). Collaborative creativity in instrumental group music

- learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 371–392. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204>
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(2). <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110002A>
- Burnard, P. y Swann. M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists: A new order of experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5(2) 70–82. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.01.001>
- Cabedo-Mas, A. y Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24 (3), 319–335. <https://doi.org/10.1174/113564012802845668>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Chacón, R., Epelde, A. y Oñederra, J.A. (2019). Trabajo colaborativo en el aula, bullying y cyberbullying: Estudio con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 1-8. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1707>
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 60-63.
- Espinosa, S. (2005). Creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria, *Aula de innovación educativa*, 145, 28-33.
- Fernández-Barros, A., Viladot Vallverdú, L. y Duran Gisbert, D. (2020). Oídos a pares. Un proyecto de tutoría entre iguales para el desarrollo de la afinación y la percepción auditiva en el alumnado de violín y viola. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16062>
- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera-Jaramillo, M.-C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. DOI: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Giacco, G. y Coquillon, S. (2016). On the process of sound creation: Some models for teaching artistic creation in music using a soundpainting project in a french primary school. *Visions of Research in Music Education*, 28. <http://www.rider.edu/vrme>
- Giráldez, A. (2014). Enseñar y aprender en el aula de música. En A. Giráldez (coord.), *Didáctica de la música en Primaria* (pp. 39-76). Madrid: Editorial Síntesis.
- González Gil, T. y Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). *Nure Investigación*, 44. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476/465>
- Hargreaves, A. (2016). *Blooming teachers*, *Royal Society of Arts Journal*, 162(1), 34-39.
- Ibarmia-Urruzola, G. y Arriaga-Sanz, C. (2019a). Reflexiones sobre el SoundPainting y sus aportaciones en Educación Primaria. *Revista Música Hodie*, 19
- Kokotsaki, D. y Newton, D.P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33 (4), 491–508. <https://doi.org/10.1177/0255761415607081>
- Koutsoupidou, T. (2005). Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*, 7(3), 363-381. <https://doi.org/10.1080/14613800500324432>
- López-Peláez, M.P. (2020). El profesorado de música ante la escuela del siglo XXI, un reto para la formación en la Universidad. En A. Murillo, J. Tejada, M.E. Riaño, N. Berbel y R. Morant (coords.), *Escuelas creadoras:*

- Escuelas del cambio. El arte como herramienta de transformación (pp. 141-153). València: EdictOràlia Llibres i Publicacions.
- Lorenzo, A., Laucirica, A. y Ordoñana, J.A. (2016). La creatividad en educación musical a través del método de proyectos colaborativos. En G. Padilla (coord.), *Aulas virtuales: Fórmulas y prácticas* (p. 343-360). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Lorenzo, M. (2018). La docencia de la música de conjunto en las Escuelas de Música. En busca de soluciones a su problemática dentro y fuera del aula. *ArtsEduca*, 20, 44-67. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/3386>
- Martín, U. y Arriaga-Sanz, C. (2019b). Percepción del profesorado hacia las tendencias metodológicas actuales de Educación Musical", *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 16,
- Navarro, L. y Aróstegui, J.L. (2020). Impulsando el pensamiento creativo en las aulas: la improvisación musical". En A. Murillo, J. Tejada, M.E. Riaño, N. Berbel y R. Morant (coords.), *Escuelas creadoras: Escuelas del cambio. El arte como herramienta de transformación* (pp. pp. 55-76).Valencia: EdictOràlia Llibres i Publicacions.
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R. y Reyes-López, M.-L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 3-12. DOI: <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>
- Odena, O. (2012). Perspectives on musical creativity: where next? En O. Odena (ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research. Series: SEMPRE studies in the psychology of music* (pp. 201-213). Burlington, USA: Ashgate.
- Odena, O. y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, 37(4), 416-442. <https://doi.org/10.1177/0305735608100374>
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. <https://doi.org/10.1177/0305735606061850>
- Thompson, W. (2009). Soundpainting: el arte de la composición en directo. *Eufonía. Didáctica de la música*, 47, 77-83.
- Vaamonde-Sánchez, R., Arriaga-Sanz, C. y Cabedo-Mas, A. (2021). Estrategias para la transformación de conflictos con el tiempo en el aula de música: Un estudio desde la voz de los docentes. *Revista Internacional de Educación Musical*, 9 (1), 63-72
- Valls, A. y Getino, J. (2016). La visita del compositor en la clase de primaria. *Opción*, 32, Especial No.12, 857-876. <https://www.re-dalyc.org/pdf/310/31048903041.pdf>
- Vidal, O. y Morant, R. (2017). Aplicaciones didácticas del lenguaje Soundpainting en diferentes ámbitos educativos: una herramienta para la creación en tiempo real. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 329-349. DOI: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.52528>