

**LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EN LA
COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES:
el caso de la enseñanza instrumental y del
lenguaje musical en escuelas de música**

**A CRIATIVIDADE COMO COMPONENTE DIDÁTICA NA
COORDENAÇÃO DE ÁREAS CURRICULARES:
o caso do ensino instrumental e da linguagem
musical nas escolas de música**

**CREATIVITY AS A DIDACTIC COMPONENT IN THE
COORDINATION OF CURRICULAR AREAS:
the case of instrumental teaching and
musical language in music schools**

Marc S. Pons Aubinyà

Licenciado en Pedagogía del Instrumento por la Escuela Superior de Música de Catalunya (ESMUC), Doctorando en Educación, Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Jefe de Estudios de la Escuela Municipal de Música Issi Fabra (EMMIF) y Conservatorio de Música de los Pirineos (CMP) de Puigcerdà (Girona).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4020-5696>

EMMIF: <https://www.puigcerda.cat/ca/serveis/educacio/escola-municipal-de-musica-issi-fabra/>
e-mail: ponsam@conservatoripirineus.cat

José Tejada Fernández

Licenciado en Pedagogía y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Dpto. Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, UAB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9044-8826>

UAB: <https://www.uab.cat/>

e-mail: jose.tejada@uab.cat

Javier Duque Gutiérrez

Licenciado en Pedagogía y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Título Superior de Musicología y Pedagogía de la Música-Educación por el Conservatorio Superior de Música Barcelona (CSMB). Profesor de Pedagogía en la Escuela Superior de Música de Catalunya (ESMUC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-3243>

ESMUC: <https://www.esmuc.cat/>

e-mail: fdunque@esmuc.cat

**LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EM
LA COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES:
el caso de la enseñanza instrumental y del lenguaje musical en escuelas de música**

Resumen:

Considerando la creatividad como competencia genérico-transversal, se presenta un estudio de caso múltiple comparativo multiemplazamiento, basado en una metodología etnográfica, de observación no participante, llevado a cabo en cuatro escuelas de música. La muestra de centros, intencional, obedece a dos ejes clave (coordinación entre las asignaturas -sí/no- y consideración metodológica de la creatividad en el aula -metodología prescrita externa/metodología elaborada por el profesorado del centro-), resultando de su combinación cuatro escuelas tipo. Los datos se recogen triangulando instrumentos (observación, entrevista, grupo focal, análisis documental). Los resultados preliminares evidencian que, a mayor grado de coordinación entre áreas, mayor presencia de actividades que requieren la competencia creativa del estudiante. A su vez, se constata -vinculado a la presencia de la creatividad- un incremento polifuncional del uso de los espacios, la cooperación, el aprendizaje entre iguales, la autonomía y una menor competitividad entre discentes. Además, el uso del espacio y las oportunidades para crear facilitan una mayor y más rápida comprensión de lo que se trabaja en el aula, así como un aumento de la motivación entre el alumnado.

Palabras clave: educación musical, creatividad, competencia, interdisciplinariedad, metodología.

Resumo:

Considerando a criatividade como uma competência genérico-transversal, apresenta-se um estudo de casos múltiplos comparativo multilocal, baseado numa metodologia etnográfica, de observação não participante, realizado em quatro escolas de música. A amostra intencional de centros obedece a dois eixos fundamentais (coordenação entre disciplinas -sim/não- e consideração metodológica da criatividade em sala de aula -metodologia prescrita externamente/metodologia desenvolvida pelo corpo docente do centro-), resultantes da sua combinação de quatro escolas do tipo. Os dados são coletados por meio de triangulação de instrumentos (observação, entrevista, grupo focal, análise documental). Os resultados preliminares mostram que, quanto maior o grau de coordenação entre as áreas, maior a presença de atividades que exigem competência criativa do aluno. Ao mesmo tempo, confirma-se um aumento multifuncional na utilização dos espaços, na cooperação, na aprendizagem entre pares, na autonomia e na menor competitividade entre os alunos - ligados à presença da criatividade. Além disso, o aproveitamento do espaço e as oportunidades de criação facilitam uma maior e mais rápida compreensão do que está sendo trabalhado em sala de aula, bem como o aumento da motivação dos alunos.

Palavras-chave: educação musical, criatividade, competição, interdisciplinaridade, metodologia.

Abstract:

Considering creativity as a generic-transversal competence, a multiple case study is presented based on an ethnographic methodology, non-participant observation, multi-site comparative, carried out in four music schools. The intentional sample of centres obeys two key axes (coordination between subjects -yes/no- and methodological consideration of creativity in the classroom -prescribed external methodology/methodology developed by the centre's teaching staff-), resulting in four

typical schools combined. The data are collected by triangulating instruments (observation, interview, focus group, documentary analysis). The preliminary results show that, the greater the degree of coordination between areas, the greater the presence of activities that require the student's creative competence. In turn, it is noted -linked to the presence of creativity- an increase in the multi-functional use of spaces, cooperation, peer learning, autonomy and less competitiveness between students. Furthermore, the use of space and opportunities to create facilitate a greater and faster understanding of what is being worked on in the classroom, as well as an increase in motivation among students.

Keywords: music education, creativity, competence, interdisciplinarity, methodology.

1 Introducción

La formación musical de nuestros días sigue, en muchos casos, bajo la influencia de las prácticas surgidas en torno del S. XIX y mantenidas en el S. XX. Diversos autores (Bautista y Fernández-Morante, 2018; Pozo, et al., 2008; Torrado y Pozo, 2008) constatan que aún hoy, muchos conservatorios y escuelas de música continúan manteniendo ideas y maneras de enseñar de estilo conservador. Todo ello es debido, en parte y a pesar de las numerosas excepciones, a la amplia presencia de profesores formados principalmente en la decodificación de la partitura, reproductiva y con una técnica centrada en el desarrollo del virtuosismo, pero sin una formación pedagógica sólida.

En este contexto de enseñanza tradicional, se evidencia la excesiva separación entre teoría y práctica. El profesorado sigue operando desde compartimentos estancos, con apenas comunicación, poco dado al trabajo en equipo y al tratamiento de los contenidos de manera transversal (Calderón, 2017; Fernández y Casas, 2019).

Por ello, consideramos que la creatividad es un elemento fundamental dentro de la educación musical en las escuelas de música y conservatorios. El uso de la creatividad no sólo debería permitir una aproximación y participación diferentes al hecho musical por parte del alumno y al hecho educativo musical por parte del profesor, sino también ofrecer un aprendizaje más profundo de todos los aspectos musicales, favoreciendo su interrelación y transferencia, especialmente entre el aula de instrumento y la de lenguaje musical y viceversa.

El trabajo de la creatividad en el aula no será provechoso solamente para los aprendizajes musicales, sino que también contribuirá a la formación de los alumnos a nivel personal, como reconoce la UNESCO (1998) en el artículo 9 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S. XXI, donde destaca el papel de la creatividad como una de las facultades clave para adaptarse a una sociedad de conocimiento global y

**LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EM
LA COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES:
el caso de la enseñanza instrumental y del lenguaje musical en escuelas de música**

un mundo de cambios rápidos y constantes. En esta línea cabe considerar la creatividad como una competencia transversal en conexión con las habilidades del siglo XXI (European Commission, 2019; Lucas, 2019; Petrie et al., 2021; UNESCO-OREALC, 2017; Valero, 2019).

La función de las escuelas de música y la formación que ofrecen no es un tema menor. Pese a su carácter no reglado en muchas ocasiones, no quiere decir que lo que allí se enseña tenga menos importancia. Por un lado, proporcionan un nivel adecuado a aquel alumnado (etapa infantil, jóvenes o adultos) que quiera disfrutar de la música sin aspiraciones profesionales, a los que los docentes deberían adaptarse según sus necesidades e intereses. Por otra, deben garantizar que todos aquellos que quieran acceder a los estudios reglados de Grado Profesional (para, tal vez en un futuro dedicarse a la música) puedan hacerlo.

Necesitamos promover unas enseñanzas que favorezcan actitudes como la exploración, apertura mental, flexibilidad de pensamiento, tolerancia a la incertidumbre, capacidad de aceptar la novedad, la autonomía en la toma de decisiones, la responsabilidad en el propio aprendizaje... (Alburquerque y Tejada, 2023; Clapp, 2018; Romo, 2012). No podemos continuar con un modelo educativo que, si bien es cierto que funcionaba hace unos cuantos años, ahora ha quedado obsoleto, no es motivador para los discentes y con frecuencia rutinario para los docentes.

Será necesario, pues, pasar de una educación musical tradicional, que parte de los diferentes elementos o parámetros abstractos de la disciplina para llegar a la música, y hacerlo a la inversa, desde la práctica musical hacia la teoría y la partitura. La teoría adquiere sentido cuando se vincula con la práctica (Palacios, 1998).

De ahí que, desde la educación, tengamos que reparar en nuevas aproximaciones didácticas y pedagógicas para abordar la formación y desarrollo de esta competencia transversal, generando nuevos métodos de adquisición de conocimientos prácticos, competencias y habilidades de comunicación, de análisis creativo, de solución de problemas, a la vez que tenemos también que abordar nuevas maneras de su evaluación, que vayan más allá de lo memorístico e integren otros niveles del saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Tejada, 2022).

2 Método

El objetivo principal de nuestro estudio es analizar cómo se trabaja y qué estrategias metodológicas se utilizan para desarrollar la creatividad en el aula de instrumento y en el aula de lenguaje musical (en el nivel elemental, el cual comprende edades entre los 8 y 11/12 años), favoreciendo una formación holística.

Para llevar a cabo este objetivo, desde un enfoque interpretativo-fenomenológico (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018) y con un planteamiento metodológico eminentemente cualitativo -metodología etnográfica- (Sandín, 2003), realizamos un estudio de caso comparativo multiemplazamiento -4 escuelas de música- (Ying, 2014), mediante triangulación de estrategias de recogida de datos: por un lado observación no participante a base de notas de campo, filmaciones y sus transcripciones; por otro entrevistas y grupos focales; en tercer lugar revisión y análisis documental; todo ello contando con la colaboración del propio profesorado observado como coinvestigador a lo largo del proceso de investigación. En cada centro hemos observado 5 sesiones de clase de cada asignatura (lenguaje e instrumento, excepto en una de las escuelas que ofrecía la formación musical de ambas asignaturas de forma integrada). En el centro 1 durante los meses de marzo-junio, en el centro 2 entre los meses de abril-junio, del curso 22-23; y en el centro 3 durante los meses de noviembre-marzo, y finalmente en el centro 4 entre los meses de abril-junio, del curso 23-24.

2.1 Participantes

La selección de centros a observar se basa en 2 ejes principales: el *eje curricular*, el cual determina la creatividad según la fuente de origen de la propuesta didáctica (prescrita o como fruto del desempeño docente) y el eje organizativo (en función de la coordinación del trabajo del profesorado).

De este modo obtenemos 4 tipologías de centros, aquellos que se basan en estrategias de E-A de la creatividad basadas en una creatividad prescrita metodológicamente (en general a través de manuales a seguir), la cual se puede desplegar en el centro de forma coordinada entre áreas o de forma disciplinar sin conexión entre ellas. La otra opción estaría representada por aquellos centros que plantean estrategias de E-A de la creatividad basadas en el propio desempeño y cooperación docente; es decir, desde dentro del propio centro. Ahora bien, tal y como se contempla en la opción anterior, eso también se puede hacer de forma coordinada entre áreas o de forma aislada.

LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EM LA COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES: el caso de la enseñanza instrumental y del lenguaje musical en escuelas de música

Tabla 1.- Caracterización de los centros

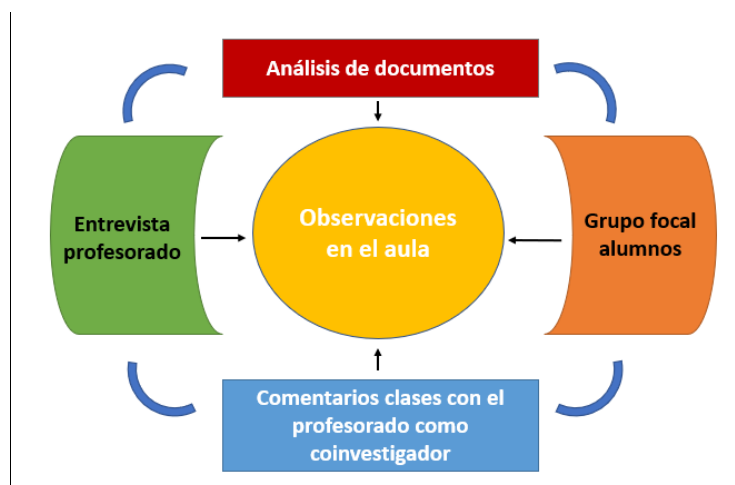
Caracterización	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Curso observado	Nivel 3 Elemental	Nivel 2 Elemental	Nivel 2 Elemental	Nivel 2 Elemental
Asignaturas	- Lenguaje musical - Instrumento individual	- Lenguaje musical - Instrumento colectiva	Lenguaje musical Instrumento colectiva	- Lenguaje musical/Instrument o integrado
Programación semanal	- 2h lenguaje - '45 instrumento individual - 1h orquesta - '45 coro	- 2 clases colectivas cello de '45 - 1h lenguaje (voluntario) - 1h orquesta - 1h coro	'45 instrumento clase colectiva cello 1h lenguaje con instrumentos '45 taller instrumental (orquesta)	- 1h instrumento y lenguaje integrados en clase colectiva de violín
Eje	Sin coordinación /creatividad prescrita SC/CP	sin coordinación /creatividad producto desarrollo docente SC/CD	coordinación/ creatividad producto desarrollo docente CC/CD	coordinación/ creatividad prescrita CC/CP

Fuente: Los autores

2.2 Procedimiento

En cada centro observamos a un alumno/alumna (observación principal), con sus respectivos profesores/as de la especialidad de cuerda frotada, durante sus clases de instrumento (ya sean individuales o colectivas), así como también en sus clases colectivas de lenguaje musical.

Figura 1. Triangulación de estrategias de recogida de datos



Fuente: Los autores

Otros casos que participarán en la muestra, sin formar parte del seguimiento continuo, serán el resto de alumnado de lenguaje y/o instrumento (en el caso de clases colectivas) que asistan a clase con el alumno/a principal de cada estudio de caso. Estos forman parte del grupo-clase, y, por tanto, tienen una clara influencia en el transcurso del proceso de E-A en cada sesión.

Tras las respectivas observaciones, aprovecharemos para conocer sus vivencias y opiniones respecto a su proceso de aprendizaje mediante la técnica del grupo de discusión (alumnado) y la entrevista (profesorado).

3 Resultados

Dados los límites de espacio, los resultados que presentamos en este artículo están referidos básicamente a la mirada del alumnado mediante la información obtenida en el grupo de discusión, teniendo en cuenta el desarrollo de actividades de los procesos de E-A que se llevan a cabo en los 4 centros de formación musical estudiados.

En concreto presentamos dos dimensiones que han emergido de la teoría para el análisis preliminar de los datos: Uso de los conocimientos musicales e invención musical y su preservación (evitar que se olvide) y Percepción de utilidad de lo aprendido.

Sobre la primera dimensión, Uso de los conocimientos musicales e invención musical y su preservación, surgen distintas categorías, que podemos distribuir en 2 secciones (Tabla 2).

Tabla 2.- Uso de los conocimientos musicales e invención musical y su preservación¹

Tabla 1: Uso de los conocimientos musicales e invención musical y su preservación								
1ª DIMENSIÓN	Centro 1		Centro 2		Centro 3		Centro 4	
	(1.1) tocar el instrumento (o el antiguo instrumento) (1.2) Tocar un instrumento que se tiene en casa, pero no se estudia formalmente (1.3) Buscar materiales para tocar por cuenta propia (1.5) Explorar sonidos con el instrumento (1.6) Tocar canciones de oído (1.8) Disponibilidad para usar el instrumento. (2.5) Creación con el propio instrumento, de forma espontánea y libre	---- (2.1) Absencia de creación/ideas (2.3) El instrumento como canalizador de melodías inventadas (2.4) Grabación de sus creaciones (2.5) Creación con el propio instrumento, de forma espontánea y libre, efímera (2.7) Improvisación dentro de una escala dada (vinc. trabajo en clase) (2.11) Tocar en grupo improvisando	(1.1) Tocar el instrumento (1.12) El conocimiento musical para poder tocar otros instrumentos (2.9.2) Exclusivo de área (lenguaje) y tiempo libre ---- (2.9.1) Exclusivo de área (lenguaje)- collage de compases de distintas piezas (2.9.2) Exclusivo de área (lenguaje) y tiempo libre	(1.10) Conciencia o puesta en valor de los aprendizajes realizados en la escuela de música (1.12) El conocimiento musical para poder tocar otros instrumentos (2.10) la música como medio de desconexión o relajación ---- (1.6) Tocar canciones de oído (2.2) El instrumento como canalizador de la evocación de piezas	(2.5) Creación con el propio instrumento, de forma espontánea y libre, sin memorizar, grabar o escribir (2.6) Creación con el propio instrumento, de forma espontánea y libre, con memorización y escritura de las propias canciones. (2.7) Improvisación dentro de una escala dada (vinculado al trabajo habitual clase).	(1.6) Tocar canciones de oído. (2.5) Creación con el propio instrumento, de forma espontánea y libre, sin memorizar, grabar o escribir (2.8) Conocimiento de las características, posibilidades y limitaciones del instrumento y el instrumentista	(2.10) La música como medio de desconexión o relajación. (2.11) Tocar en grupo improvisando ---- (2.7) Improvisación dentro de una escala dada, creación de pieza en colaboración con la clase, que finaliza en su escritura en una partitura.	

Fuente: Los autores

LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EM LA COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES: el caso de la enseñanza instrumental y del lenguaje musical en escuelas de música

La primera sección tiene que ver con la práctica de la música instrumental relacionada con el aprendizaje y ejecución musical de lecciones y obras curriculares (obras establecidas por el currículum). Este apartado incluye dos categorías: la *práctica del instrumento en sí* y los *recursos*, que, tanto de forma guiada como autónoma, el/la estudiante investiga (por ejemplo, ejercicios, canciones, resolución de dudas en Internet) para avanzar en el estudio del currículo de su instrumento.

En la segunda sección aparecen aspectos que tienen que ver con la creación/evocación de invenciones musicales. Aquí encontramos desde la ausencia de exploración/invención musical; exploración/invención musical sin preservación; exploración/invención musical con preservación por grabación, y exploración/invención musical por escritura.

Tabla 3.- Muestra de comentarios respecto al Uso de los conocimientos musicales e invención musical y su preservación

Centro 1	"No, no tengo ideas" "Yo cuando me aburro improviso"
Centro 2	"Yo lo que hago es emm... pienso un compás, voy mirando con el piano, con el chelo, depende de la ocasión y... lo copio, y voy compás por compás"
Centro 3	"Yo a veces toco un poco "a lo loco", pero a veces me pongo vídeos de Youtube y con la música intento reproducir las notas con el instrumento, y a veces me sale"
Centro 4	"empecé yo a tocar (improvisando, en una fiesta familiar donde estaban sus primas que también hacen música) y ellas dijeron ¡Pues mola! Vamos a tocar (...) y luego (...) decimos, pues a ver (para tocar juntas), esto en el violín pues sería dar un golpe de esta cuerda (...) o en el ukelele que tendría que ir súper rápido (...) y lo vamos adaptando"

Fuente: Los autores

Más concretamente se verifica que:

Centro 1 (SC/CP), relacionado con la *práctica de la música/exploración* con el instrumento: muestran inquietud, en la práctica musical y la exploración sonora, incluso otros instrumentos tengan o no formación en ellos (preferiblemente el piano debido a su disposición ordenada de las notas en el teclado, que facilitan su uso, especialmente a estos niveles para explorar sonidos o tocar melodías con acordes sencillos).

Relacionado con la *creación/evocación de creaciones*, con o sin registro (partitura, grabación): a excepción de una alumna, que dice no inventar nada, todos los demás crean música, ya sea dentro de un marco concreto (ámbito moderno, solos de improvisación dentro de la tonalidad de la canción), o de forma espontánea y libre, por su propia cuenta (ámbito clásico) sin disponer de formación o herramientas desarrolladas en clase para ello. La mayoría lo hacen de forma efímera, es decir sin llegar a conservar lo que

improvisan o crean, y sólo unos pocos se graban. No plasman sus creaciones en una partitura debido a la poca utilidad que perciben sobre el lenguaje musical.

Centro 2 (SC/CD), relacionado con la *práctica de la música/exploración* con el instrumento: mencionan la práctica instrumental, uno de ellos con los conocimientos adquiridos dice tocar más de un instrumento, y otro de los alumnos manifiesta que utiliza el piano para componer (ya que su instrumento es la batería).

Relacionado con la *creación/evocación de creaciones*, con o sin registro (partitura, grabación): el trabajo de la creatividad en el aula de instrumento depende de lo que decide cada profesor/a. Algunos de ellos en la asignatura de instrumento se les ofrecen pinceladas de creatividad, pero en general el peso del desarrollo de la inventiva y experimentación se canaliza en el lenguaje musical, es por ello por lo que su respuesta queda mediatizada por el potencial creativo de ésta. Así pues, utilizan los instrumentos para confirmar ideas sonoras o para explorar sonidos que luego plasman en una partitura.

Centro 3 (CC/CD), relacionado con la *práctica de la música/exploración* con el instrumento: destacan el valor de lo aprendido en la escuela de música para poder tocar otros instrumentos de la misma familia (en este caso de viento), o para desarrollar un sentido crítico sobre quien tiene conocimientos musicales o una buena destreza interpretando música. Destacan todos los alumnos la interpretación musical como vía de escape, de relajación y desconexión de cuánto les rodea.

Relacionado con la *creación/evocación de creaciones*, con o sin registro (partitura, grabación): todos los alumnos improvisan, independientemente del ámbito (ya sea clásico, tradicional o moderno) y disponen de herramientas y práctica suficiente para ello. Sólo dos de los alumnos escriben en partitura sus creaciones.

Centro 4 (CC/CP), relacionado con la *práctica de la música/exploración* con el instrumento: improvisaciones individuales y a veces en grupo, con la familia o amigos, pueden también sacar canciones de oído, y utilizan la música por placer.

Relacionado con la *creación/evocación de creaciones*, con o sin registro (partitura, grabación): todo gira en torno a poder expresarse libremente con el instrumento, sin necesidad de partitura, aunque también las saben leer, además de plasmar algunas melodías inventadas de forma colectiva en el pentagrama. Asumen la improvisación como algo natural y habitual, y cuando la practican van combinando el dejarse llevar con un cierto grado de planificación previa según el alumno.

LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EM LA COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES: el caso de la enseñanza instrumental y del lenguaje musical en escuelas de música

Por lo que respecta a la segunda dimensión, nos interesaba saber la opinión de los discentes en cuanto a la utilidad que perciben sobre los aprendizajes realizados en las asignaturas de lenguaje musical e instrumento.

Tabla 4.- Percepción de los alumnos de la utilidad de lo aprendido¹

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4
2ª DIMENSIÓN Percepción de utilidad de lo aprendido en las asignaturas de lenguaje musical e instrumento	(1) No funcional (2) Funcional básica simple ---- (4) Afectivo-emocional (5) Práctica individual del instrumento	(2) Funcional básica simple (3) Funcional intermedia, vinculada a la comprensión tonal y estructural de la pieza (10) Creatividad de área exclusiva ---- (6) Tocar en grupo (7) Tocar en público (14) Conc. o puesta en valor de los aprendizajes escuela música	(2) Funcional básica simple (12) creativa con conexión de áreas (13.1) Transferencia del aprendizaje académico en otro centro educativo ---- (4) Afectivo-emocional (6) Tocar en grupo (8) Profesorado sensible a los intereses del alumnado, mencionando que les adaptan piezas que les gustan (9) Autonomía discente (13) Transferencia de los aprendizajes académicos en situaciones práctica musical informal (14) Puesta en valor de los aprendizajes escuela música	No se formula, pues trabajan integrando de forma holística ambas asignaturas ---- (4) Afectivo-emocional (12) Creativa con conexión de áreas

Fuente: Los autores

Según lo que nos cuentan los/las estudiantes, encontramos distintos grados de percepción de la utilidad de lo aprendido. Por ejemplo, en lenguaje musical van desde lo no útil, pasando por un uso funcional básico (como el aprendizaje de la lectoescritura para tocar partituras), hasta un nivel de funcionalidad media para comprender (además del descifrado de partituras) elementos tonales y/o estructurales de la pieza.

También aparecen en esta dimensión aspectos afectivo-emocionales y sociales como funcionales o útiles: la práctica musical para la desconexión, la relajación, la diversión; el gusto por tocar para los demás, compartir la música en público, en la

¹ La numeración obedece a la categorización que se está utilizando ahora mismo en la investigación. El guion de separación dentro de las celdas, nos indica que, en la parte superior, aparecen las categorías sobre la percepción de utilidad de la asignatura de *lenguaje musical*, y en la parte inferior las categorías que hacen referencia a la percepción de utilidad de la asignatura de *instrumento*.

comunidad. Otros aspectos de utilidad dentro de esta dimensión 2, pero expresados en menor medida, son la manifestación de la autonomía en los estudiantes, en algunos casos; el reconocimiento de la creatividad en áreas separadas o de forma transversal; la transferencia de los aprendizajes en otros ámbitos académicos y también informales, etc.

Tabla 5.- Muestra de comentarios de los/las alumnos/as sobre la Percepción de la utilidad de lo aprendido

Centro 1	“Para piano (...) para guitarra (eléctrica) no” “(…) para estar contenta y divertirme”
Centro 2	“A mí me va muy bien (...) para violonchelo y para hacer partituras también (...) aprender escalas armónicas, melódicas...” “Eeem, yo para crear partituras y ... para nada más”
Centro 3	“Para música también de clase (del colegio) y también cuando tocamos el chelo con Emma (profesora de instrumento) (...) porque la escala pentatónica nos sirve algunas veces cuando improvisamos (escala usada también para improvisar en lenguaje musical)”
Centro 4	“Es divertido y desarrollas mucho la imaginación haciendo así, dejando expulsar lo que tu cuerpo quiere”

Fuente: Los autores

Si pasamos a especificar la percepción de lo aprendido por los estudiantes según la tipología de cada centro, podemos ver que:

Centro 1 (SC/CP), se aprecia el aislamiento entre las áreas de lenguaje e instrumento. Además, se tiene una percepción del lenguaje musical como una parte teórica aislada, que si se usa en instrumento es simplemente para decodificar la partitura. No hay mención al uso creativo en cuanto a su utilidad.

Centro 2 (SC/CD), se aprecia la no coordinación entre áreas y el trabajo diferenciado del profesorado de instrumento, con algunos docentes intentando favorecer cierta integración de forma puntual (en el caso de la profesora de violonchelo), y otra parte de profesorado que no lo hace (en este caso de saxo o batería). Precisamente por eso la alumna de cello menciona la creatividad en ambas áreas (instrumento y lenguaje) y los demás sólo en el apartado de área exclusiva de lenguaje musical.

Centro 3 (CC/CD), el alumnado relaciona que lo aprendido le es útil para la asignatura de música del colegio. Aparece la categoría de conexión entre áreas, pues se manifiesta en alguno de los alumnos el uso de elementos y habilidades que desarrollan tanto en clase de lenguaje como de instrumento. Es curioso que esta conexión no la comenten más alumnos, aunque en respuestas a otras preguntas si muestran ser conscientes de ello. Consideramos que como a lenguaje llevan siempre el instrumento y tocan, no asocian la asignatura al lenguaje musical como tal, sino que la ven más como una

**LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EM
LA COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES:
el caso de la enseñanza instrumental y del lenguaje musical en escuelas de música**

asignatura de conjunto instrumental. Podemos apreciarlo a lo largo del grupo de discusión y también en el apartado de la utilidad de lo aprendido con el instrumento, donde dan valor a las oportunidades de poder tocar en grupo. Por lo tanto, se manifiesta ligeramente la conexión entre áreas, pero debido a la particularidad del lenguaje musical con el instrumento en la clase, no la perciben como un área distinta.

Centro 4 (CC/CP), lo ven todo en un formato de práctica musical donde el aspecto teórico está implícito y es totalmente funcional, no es algo que aprender o memorizar de forma descontextualizada, sino mediante la propia práctica. Es decir, no perciben las dos áreas, pues en su proceso de E-A no las hay, es todo música. Además, manifiestan el gusto, el placer por poder tocar de memoria e improvisar, pudiendo desarrollar la imaginación. Es decir, una formación holística.

4 Discusión-conclusiones

En los centros observados, la carga lectiva que reciben los/las alumnos/as es muy distinta, y ya de por sí, eso supone un aspecto diferencial en su formación, por el mero hecho de una mayor o menor acumulación de horas semanales dentro del centro, independientemente del trabajo de estudio semanal que puedan realizar los y las discentes.

Por otra parte, la frecuencia de práctica deliberada en casa estará influenciada por la motivación del alumno y la colaboración necesaria de las familias (Sternberg, 1999), clave en estas edades. Pero no por el hecho de pasar más horas en una institución educativa eso garantiza o se correlaciona con una mayor motivación y un mayor aprendizaje y comprensión. Podemos constatar que el énfasis en el desarrollo de la creatividad musical de los/las alumnos/as requiere de más tiempo de asimilación por su parte, debido a su riqueza y complejidad, si la comparamos con el trabajo de la creatividad en otros centros, en los cuales su trabajo y desarrollo es menor, de forma más puntual o incluso inexistente.

En el *Centro 1 (SC/CP)*, la creatividad no se manifiesta de forma consistente, ya que no se ofrece la posibilidad de trabajarla y sólo se hace en el área de instrumento de música moderna por propia tradición de este estilo de música (Calderón, 2017; Fernández y Casas, 2019).

En consecuencia, la creatividad es contemplada por el profesorado sobre todo como un contenido instrumental, para avanzar en los contenidos curriculares, y en mucho

menor grado para ser un vehículo de expresión e internalización de la comunicación musical que da sentido a su vivencia en el grupo, en la comunidad. La posible vinculación afectiva y emocional, al ser sobre todo una práctica “propedéutica” curricular y tender a la individualización, pierde su sentido social y, lo que es más grave, se dificulta del todo su capacidad para educar en valores.

Por lo que respecta al *Centro 2 (SC/CD)*, con un tipo de creatividad vinculada al desarrollo docente a título individual, esta no se manifiesta de forma regular, y depende del interés de cada profesor en la planificación de la asignatura que imparte (Menchén, 2019). La situación de estos tipos de centros reafirma la idea de que los cambios puntuales de aula no son capaces de impactar de manera relevante en los aprendizajes de los/las estudiantes al compararlos con los cambios institucionalizados, del centro como unidad de innovación. La no coordinación del profesorado indica, entre otras cosas: a) que la creatividad no tiene un alto estatus curricular y b) que la asunción de la profesionalidad por parte de los docentes -independientemente de si el contexto organizativo la favorece o la dificulta- no contempla la creación de conocimiento profesional derivado de la comunicación sobre su praxis, lo que limita a la creatividad su potencial de conseguir aprendizajes relevantes en el alumnado.

En cuanto a aquellos centros que disponen de coordinación entre áreas, observamos también una participación del alumnado en la creatividad de forma más cooperativa (Clapp, 2018). En el *Centro 3 (CC/CD)*, la comunicación entre profesores permite construir conocimiento vinculado a la praxis y, por tanto, también sobre creatividad, lo que incrementa el aprendizaje que se pueda vehicular con ella, facilitando la relación entre las diferentes áreas curriculares (Torre y Violant, 2006). Al ser la creatividad, en este tipo de centro, una consecuencia del desarrollo docente, es el área de Lenguaje Musical la que se apoya más en actividades orientadas a la creatividad debido a que también es el área que más renovación didáctica ha necesitado históricamente (en este caso concreto encontramos una clase de lenguaje impartida por dos profesores a la vez, y cada uno de un ámbito distinto, uno de clásico y el otro de moderno); en este tipo de centros el profesorado- a través de la construcción dialógica de su conocimiento profesional- de manera inmediata perciben esta necesidad y son capaces de plantearse los cambios curriculares necesarios para ello.

Finalmente, en el *Centro 4 (CC/CP)*, En este tipo de centro, la unión de la coordinación del profesorado y la asunción de una vía clara metodológica para vehicular

**LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EM
LA COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES:
el caso de la enseñanza instrumental y del lenguaje musical en escuelas de música**

la creatividad en las aulas presenta el grado máximo de eficacia de las dos variables que estamos estudiando. Es preciso hacer notar que, en el caso particular que se estudia aquí, esta unión de factores se hace al nivel más alto, esto es, el profesorado asume la creatividad prescrita, pero no de manera rígida, sino totalmente flexible a las circunstancias de la institución (Molina, 1998). En la medida que esta asunción se debe a la participación en el diálogo profesional, tenemos una situación resultante equiparable completamente al centro tipo 3, CC/CD (Ballester, 2011). Si fuera el caso de que, en un centro 4 CC/CP, la creatividad prescrita fuera del todo impuesta, probablemente se resentiría de forma evidente la coordinación del profesorado -a pesar de que sobre el papel estuviera la obligación de realizarla- y la situación resultante estaría más próxima a la del tipo de centro 1, SC/CP.

De todo esto se deriva, como implicaciones educativas, la necesidad de establecer en los centros de formación musical de régimen especial, una relación de tipo interdisciplinar entre las asignaturas. Ser capaces de superar las fronteras del aula y lo que sucede en ella bajo el enfoque particular de cada docente (Calderón, 2017; Fernández y Casas, 2019), y fomentar la coordinación entre las áreas de lenguaje musical e instrumento. Establecer un debate y diálogo sereno, constructivo entre el claustro de profesores/as (con el enriquecimiento mutuo que eso puede aportar, y la posibilidad de salir de la rutina, de innovar), teniendo como objetivo prioritario y eje central, el trabajo y desarrollo de la creatividad musical a lo largo de todas las etapas de formación musical, ya sea desde los cursos de iniciación-sensibilización, a la etapa del nivel elemental, como en el grado profesional y superior. ¿Qué pensaríamos si sólo fuésemos capaces de leer textos escritos por otras personas, y no fuésemos capaces de hablar por nosotros mismos, o plasmar nuestras ideas sobre el papel? Se puede establecer un paralelismo claro con la música, o incluso con otras disciplinas artísticas, como por ejemplo el dibujo. A parte de poder admirar pinturas, si nos apetece, podemos (con mayor o menor destreza) crear nuestros propios dibujos, diseños, etc.

No podemos olvidar que la música es una disciplina artística, un lenguaje y medio de expresión (Molina, 1998), el cual no puede florecer sin ofrecer la oportunidad a las personas de poder comunicar-se más allá del uso de un texto preestablecido como son las partituras creadas por los compositores de renombre. No queremos decir, con eso, que no haya musicalidad y creatividad en ellas y su interpretación, sino que podemos, y es preciso, ir más allá. Es necesario abrir un abanico de posibilidades infinitas (y quien sabe

si nuevas vocaciones musicales, o un mayor grado de implicación de la comunidad social en el quehacer artístico. Por ejemplo, en el ámbito de la música clásica, a veces desconocida o poco considerada por nuestros/as alumnos/as, si les permitimos participar en el hecho musical mediante la posibilidad de utilizar, y desarrollar así sus conocimientos musicales (teniendo en cuenta la riqueza del trabajo colaborativo) creando nuevas melodías y armonías mediante la improvisación, e incluso la plasmación de estas en una partitura elaborada por ellos/as mismos/as.

Poner la creatividad en el lugar que merece en la educación permitirá empoderar tanto a docentes como alumnos/as. Contribuirá a una mayor comprensión, consolidación de conocimientos y habilidades, y al descubrimiento y desarrollo de otras nuevas, favoreciendo así una mayor implicación y motivación, generando a su vez una práctica musical más participativa, rica y diversa.

5 Referencias

ALBURQUENQUE, C. y TEJADA, J. Necesidades formativas del perfil creativo-innovador del docente. **Educación**, 59(1), 179-195. Ene/jun. 2023. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1611>

BALLESTER, A. **L'aprenentatge significatiu a la pràctica**. Com fer l'aprenentatge significatiu a l'aula. ICE Universitat Illes Balears. 2011.

BAUTISTA, A; FERNÁNDEZ-MORANTE, B. Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: implicaciones para el desarrollo profesional docente. **Psychology, Society, & Education**. 10(1), 1-13. 2018. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1869>

CALDERÓN, L. Los distintos modelos de enseñanza de la música hoy en el Estado español. **Música Oral Del Sur**, (14), 227-252. 2017.

CLAPP, E. **La creatividad como proceso participativo y distribuido**: Implicación en las aulas. Madrid: Narcea. 2018.

EUROPEAN COMMISSION. **Key Competences for Lifelong Learning**. Publications Office of the European Union. 2019.

FERNÁNDEZ, B., y CASAS, A. Por qué enseñar música no es suficiente: educación musical y su red nomológica. **International Society for Music Education**, 7(3-13). 2019. <https://doi.org/10.1177/2307484119878631>

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., Y MENDOZA, C. **Metodología de la investigación**. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México D.F.: Mc Graw Hill Education. 2018.

LUCAS, B. **Why we need to stop talking about twenty-first century skills**. Center for Strategic Education. 2019.

MENCHÉN, F. **Cómo capacitar excelentes docentes innovadores**. Madrid: Ediciones Díaz de Santos. 2019.

**LA CREATIVIDAD COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EM
LA COORDINACIÓN DE ÁREAS CURRICULARES:
el caso de la enseñanza instrumental y del lenguaje musical en escuelas de música**

- MOLINA, E. La improvisación y el lenguaje musical. **Revista EUFONIA: Didáctica de la música**. 11, 59-76, 1998.
- PALACIOS, M. (1998). La didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento. **Leeme. Revista electrónica europea de música en la educación**. 2, 1-7. 1998
- PETRIE, C.; GARCÍA-MILLÁN, C. Y MATEO-BERGANZA, M. **Spotlight: Habilidades del siglo XXI en América Latina y el Caribe [Informe 2020]**. Banco Interamericano de Desarrollo. 2021.
- POZO, J. I., BAUTISTA, A., TORRADO, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. **Cultura y Educación**. 20(1), 5-15. 2008.
- ROMO, M. (2012). Creatividad: un desafío para la sociedad en el umbral del milenio. En A. Perote y M. Martín-Loeches (Coords.). **Creatividad y Neurociencia Cognitiva**. Madrid: IMC. p. 123-133.
- SANDÍN, M.P. **Investigación Cualitativa en Educación**. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España. 2003.
- STENBERG, R.J. **Handbook of creativity**. Cambridge University Press. 1999.
- TEJADA, J. Claves para la selección y diseño de estrategias metodológicas y secuencias didácticas en educación superior. **Roteiro**, 47, e30083. 2022. <https://doi.org/10.18593/r.v47.30083>
- TORRADO, J. A., POZO, J. I. Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. **Cultura y Educación**. 20(1), 35-48. 2008.
- TORRE, S. Y VIOLANT, V. (coord.) (2006). **Comprender y evaluar la creatividad**. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Archidona: Aljibe.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. **Educación Superior y Sociedad**, 9(2), 97-113. 1998.
- UNESCO-OREALC. **E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. 2017.
- VALERO, J. A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: Adiestrando capacidades. **Tecnología, Ciencia y Educación**, 13, 150-171. 2019. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.289>
- YIN, R.K. **Case Study Research Desing and Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2014.