



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**Diagnóstico de la creación musical en
el aula de educación secundaria:
percepción técnica y planteamiento
pedagógico del profesorado en la
Comunidad Autónoma de Galicia**

VICENTE CASTRO ALONSO

TESE DE DOUTORAMENTO UDC / 2023

Directores/as:

Prof. Dra. Rocío Chao Fernández

Prof. Dr. Manuel Peralbo Uzquiano

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DESARROLLO PSICOLÓGICO, APRENDIZAJE Y SALUD

**Diagnóstico de la creación musical en
el aula de educación secundaria:
percepción técnica y planteamiento
pedagógico del profesorado en la
Comunidad Autónoma de Galicia**

VICENTE CASTRO ALONSO

TESE DE DOUTORAMENTO UDC / 2023

Directores/as:

Prof. Dra. Rocío Chao Fernández

Prof. Dr. Manuel Peralbo Uzquiano

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DESARROLLO PSICOLÓGICO, APRENDIZAJE Y SALUD



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)

AUTORIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE LA TESIS

La Prof. Dra. D^a ROCÍO CHAO FERNÁNDEZ, Profesora Titular del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidade de A Coruña, y el Prof. Dr. D MANUEL PERALBO UZQUIANO, Catedrático de Universidad del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, en calidad de directores/as y tutor de la Tesis de Doctorado con Mención Internacional titulada: *Diagnóstico de la creación musical en el aula de educación secundaria. Percepción técnica y planteamiento pedagógico del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia.*

INFORMAMOS:

Que la presente tesis se corresponde con el trabajo realizado por D. Vicente Castro Alonso bajo nuestra dirección y autorizamos su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la UDC para optar al grado de Doctor y que como directora y codirector de esta no incurrimos en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

Para que así conste, se firma y data en A Coruña, a 22 de febrero de 2023

Fdo.: Prof. Dra. Rocío Chao Fernández

Fdo. Prof. Dr. Manuel Peralbo Uzquiano

A mi madre Elida, a mi padre Vicente y a mi tía Josefa, por su comprensión en los momentos difíciles y por haber posibilitado que haya alcanzado mis metas.

A mi pareja Susana, por su apoyo y cariño constante.

A mis alumnos/as, pasados y presentes, por reafirmarme en mis convicciones, mantenerme en el “buen camino” e inspirarme a seguir mejorando.

Agradecimientos

Durante el transcurso de este periplo académico, muchas han sido las manos que, de uno u otro modo, han contribuido al florecimiento de esta investigación.

En primer lugar, agradezco el amparo brindado por el Programa de doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud, especialmente comprensivo ante los sucesivos refinamientos del plan de investigación; mención especial al Prof. Dr. Manuel Peralbo Uzquiano, por la plena confianza y la buena voluntad depositada hacia mi labor.

En segundo lugar, quisiera expresar mi gratitud hacia todos aquellos investigadores/as implicados/as de modo directo en el presente estudio: a la Prof. Dra. Luísa Santos País Vieira y la Prof. Dra. Ana Luísa Setas Veloso durante mi estadía predoctoral en Oporto, por su aporte crítico y tiempo de dedicación, permitiéndome madurar como investigador a efectos de emprender un estudio por y para el profesorado; a la Prof. Dra. Amalia Jácome Pumar, por inculcar en mí el disfrute por la estadística y por su amabilidad durante los momentos compartidos; a la Prof. Dra. María Cristina Pérez Crego, por su contribución durante la fase cualitativa y por el apoyo humano; y a la Prof. Dra. Eva María Espiñeira Bellón, por su desinteresada ayuda aportando una visión experta en los momentos de necesidad.

Asimismo, agradecer la atención personal mostrada por la Prof. Dra. Carol Jean Gillanders, el Prof. Dr. Gregorio Vicente Nicolás, el Prof. Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero, el Prof. Dr. Francisco César Rosa Napal y el Prof. Dr. Aurelio Chao; la inspiración de autores/as como la Prof. Dra. Carmen Carrillo, el Prof. Dr. Carlos Lage Gómez y el Prof. Dr. Juan Yelo Cano, ante un compartido interés científico y objetivo profesional; la contribución logística durante el proceso de investigación a D^a Lourdes Castro Blanco; y la implicación de los más de cien docentes de Música que han brindado su tiempo y su voz a este estudio, sin los cuales este no habría sido posible.

Finalmente, un agradecimiento específico a la Prof. Dra. Rocío Chao Fernández, por creer y depositar su confianza en mí, por su tenacidad y constancia, y por ser un ejemplo personal y académico: el camino se inicia y se concluye gracias a su impronta y apoyo constante.

Resumen

La dinamización de propuestas de creación musical en el ámbito escolar adquiere un valor insustituible en el desarrollo cognitivo, socioafectivo y musical del estudiante. No obstante, la adecuada implementación del proceso requiere de una eficaz planificación y conducción por parte del docente, posibilitando un acceso democrático adaptado al bagaje musical del estudiante promedio.

El objetivo de esta tesis radica en establecer un diagnóstico acerca del estado en que se encuentra la creación musical en el aula de secundaria en Galicia, a través de la percepción técnica y el planteamiento pedagógico del profesorado de Música. Mediante un enfoque metodológico mixto, se analiza la competencia de los docentes desde una triple aproximación: la preparación percibida en base a la formación inicial, la importancia ideal otorgada con respecto a los requerimientos profesionales y el uso asumido en la práctica.

El profesorado participante manifiesta una deficitaria formación técnica y pedagógica para la creación, al tiempo que refiere un planteamiento esporádico y/o simplificado de propuestas generalmente impulsadas de modo directivo o imitativo. Los resultados permiten detectar limitaciones idiosincráticas de la realidad estudiada, concluyendo que la procura de un aperturismo metodológico precisa de un compromiso afín por parte de las administraciones y del profesorado.

Resumo

A dinamización de propostas de creación musical no ámbito escolar adquire un valor insubstituíble no desenvolvemento cognitivo, socioafectivo e musical do estudante. Non obstante, a axeitada aplicación do proceso require dunha eficaz planificación e condución por parte do docente, posibilitando un acceso democrático adaptado á bagaxe musical do estudante medio.

O obxectivo desta tese radica en establecer un diagnóstico acerca do estado no que se encontra a creación musical na aula de secundaria en Galicia, a través da percepción técnica e a formulación pedagóxica do profesorado de Música. Mediante un enfoque metodolóxico mixto, analízase a competencia dos docentes dende unha tripla aproximación: a preparación percibida en base á formación inicial, a importancia ideal outorgada con respecto aos requirimentos profesionais e o uso asumido na práctica.

O profesorado participante manifesta unha deficitaria formación técnica e pedagóxica para a creación, ao tempo que refire unha formulación esporádica e/ou simplificada de propostas xeralmente impulsadas de modo directivo ou imitativo. Os resultados permiten detectar limitacións idiosincráticas da realidade estudada, concluindo que a procura dun aperturismo metodolóxico precisa dun compromiso afín por parte das administración e do profesorado.

Abstract

Dynamisation of musical creation proposals in the school environment acquires an irreplaceable value in cognitive, socio-affective and musical development of students. However, the appropriate implementation of the process requires effective planning and leading by the teacher, enabling democratic access adapted to the musical knowledge of the average student.

The objective of this thesis is to establish a diagnosis of the state of musical creation in the secondary school classroom in Galicia through the technical perception and pedagogical approach of the music teachers. Through a mixed methodological approach, the competence of teachers is analyzed from a triple approach: the perceived preparation based on initial training, the ideal importance given with respect to professional requirements and the use assumed in practice.

Participating teachers manifest a deficient technical and pedagogical training for creation, as well as they refer a sporadic and/or simplified approach to proposals generally promoted in a directive or imitative way. Results allow to detect idiosyncratic limitations in the reality studied, concluding that the search for a methodological openness requires a related commitment on the part of the administrations and teaching staff.

ÍNDICE

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE TABLAS	xi
INTRODUCCIÓN	1
INTRODUCTION.....	9
MARCO TEÓRICO	17
CAPÍTULO I. LA CREACIÓN MUSICAL EN EL AULA DE SECUNDARIA.....	19
1. Del pensamiento creativo a la creación musical.....	23
1.1. Pensamiento creativo y educación musical.....	23
1.2. Creación, composición, improvisación y arreglos	27
2. Pedagogía y creación musical	30
2.1. George Self.....	34
2.2. John Paynter	34
2.3. Brian Dennis	36
2.4. Murray Schafer	37
2.5. François Delalande	38
3. Investigación educativa y beneficios de la creación musical	39
3.1. Aprender música haciendo música	42
3.2. De la motivación a la participación	44
3.3. Desarrollo personal.....	46
4. Estado de la creación musical en el aula de secundaria.....	47
4.1. Coordinadas de la creación musical en el aula de secundaria	48
4.2. Limitaciones de la creación musical en el aula de secundaria	50
4.2.1. Productivismo escolar frente a lo humanístico	51
4.2.2. Escasa tradición curricular	54
4.2.3. Limitación temporal y del contexto escolar	56
4.2.4. Naturaleza de la formación musical del profesorado	57
4.2.5. Desánimo docente.....	60
4.3. Alternativas frente a la inacción	64
CAPÍTULO II. EL DOCENTE DE MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	69
1. La figura del docente de Música en educación secundaria.....	73
1.1. El perfil académico del docente de Música	73
1.2. Conformación de la identidad profesional del docente de Música	75
1.3. El concepto de creatividad del docente de Música	79

1.4.	Pensamiento musical y planteamiento educativo	82
1.5.	El docente de Música de educación secundaria en Galicia.....	86
2.	Perfil profesional y creación musical	87
2.1.	Coordenadas del planteamiento competencial.....	88
2.2.	Competencias profesionales del docente de Música de secundaria.....	91
2.2.1.	Referenciales pioneros: EE. UU. en los años 60.....	91
2.2.2.	Los años 70: el informe Teacher Education in Music.....	93
2.2.3.	EE. UU. y Australia: los años 80 y 90	95
2.2.4.	Los referenciales internacionales del siglo XXI	98
2.2.5.	Estudios sobre los perfiles competenciales en España.....	101
2.3.	Estado de la creación musical en el ámbito de las competencias profesionales del docente	105
2.3.1.	La creación musical como competencia profesional.....	105
2.3.2.	La creación musical en la percepción del docente.....	108

CAPÍTULO III. LA CREACIÓN MUSICAL EN EL CURRÍCULUM DE GALICIA..... 113

1.	Génesis y establecimiento de la creación musical en el currículum de educación secundaria.	117
1.1.	Antecedentes a la implantación de la creación musical.....	117
1.2.	El origen de la creación musical en el currículum (LOGSE).....	120
1.2.1.	Currículum LOGSE de Música en la ESO en la Comunidad Autónoma de Galicia.. ..	122
1.2.2.	Currículum LOGSE de Música en bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia	124
1.3.	Transición: el receso de la creación musical durante las reformas de cambio de siglo	126
1.4.	Consolidación: la aportación de la creación musical en el enfoque por competencias (LOE)	128
1.4.1.	Currículum LOE de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia.....	130
1.4.2.	Currículum LOE de las materias musicales en bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.....	134
2.	Estado actual de la creación musical en el currículum de secundaria	137
2.1.	La creación musical a través de la LOMCE	139
2.1.1.	Currículum LOMCE de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia.....	142
2.1.2.	Currículum LOMCE de Obradoiro de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia	145
2.1.3.	Currículum LOMCE de Lenguaje y Práctica Musical en la Comunidad Autónoma de Galicia	147
2.2.	Estado de la creación musical en la educación secundaria.....	149
2.3.	Un futuro que ya es presente: la creación musical en la LOMLOE.....	154

ESTUDIO EMPÍRICO.....	159
CAPÍTULO IV. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	161
1. Planteamiento y selección metodológica.....	165
1.1. Fundamentación cuantitativa	168
1.2. Fundamentación cualitativa	169
2. Objetivos de investigación	171
3. Diseño de la investigación.....	173
4. Investigación cuantitativa.....	178
4.1. Instrumento.....	179
4.1.1. Estructura	181
4.1.2. Adaptación.....	182
4.2. Proceso de muestreo y de recogida de datos.....	185
4.2.1. Identificación de la población	185
4.2.2. Proceso de recogida de datos	187
4.3. Descripción de los participantes	188
4.3.1. Características personales: edad y sexo	188
4.3.2. Características profesionales: experiencia, titularidad y funciones.....	189
4.3.3. Características académicas: formación inicial y permanente.....	191
4.3.4. Características contextuales del centro de trabajo.....	195
4.4. Tratamiento de los datos obtenidos.....	196
4.4.1. Análisis descriptivo.....	197
4.4.2. Análisis inferencial	199
5. Investigación cualitativa.....	201
5.1. Instrumento.....	202
5.1.1. Estructura	203
5.1.2. Validación.....	208
5.2. Proceso de muestreo y de recogida de datos.....	209
5.2.1. Selección de participantes	209
5.2.2. Proceso de recogida de datos	212
5.3. Descripción de los participantes	215
5.3.1. Características personales y del contexto del centro de trabajo	217
5.3.2. Características profesionales: experiencia, titularidad y funciones.....	217
5.3.3. Características académicas: formación inicial y permanente.....	219
5.4. Tratamientos de los datos obtenidos.....	221
5.4.1. Transcripción	221
5.4.2. Análisis cualitativo de contenido	222
6. Criterios éticos y evaluación de la investigación.....	232

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO	237
1. El perfil profesional del docente de Música.....	241
1.1. Destrezas y hábitos vinculados a las competencias transversales y pedagógicas	244
1.2. Destrezas y hábitos vinculados a las competencias musicales.....	247
2. Preparación técnica para la creación musical.....	250
2.1. Aspectos personales.....	255
2.2. Aspectos profesionales	255
2.3. Aspectos académicos.....	255
2.4. Aspectos contextuales.....	257
3. Relevancia de la capacitación técnica para la creación musical.....	257
3.1. Aspectos personales.....	263
3.2. Aspectos profesionales	264
3.3. Aspectos académicos.....	264
3.4. Aspectos contextuales.....	265
4. Hábitos y destrezas asumidos para la creación musical	266
4.1. Aspectos personales.....	274
4.2. Aspectos profesionales	276
4.3. Aspectos académicos.....	277
4.4. Aspectos contextuales.....	278
 CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	 279
1. Percepción sobre las capacidades técnicas	283
1.1. Preparación técnica para la creación musical	283
1.2. Relevancia de la capacitación técnica para la creación musical	286
1.3. Hábitos y destreza asumidos para la creación musical	290
2. Planteamiento pedagógico para la creación musical	293
2.1. Preparación pedagógica para la creación musical	293
2.1.1. Influjo de los referentes de actuación durante la formación inicial.....	294
2.1.2. Conocimiento específico en pedagogías de creación musical.....	300
2.2. Recurrencia de la creación musical en la planificación docente.....	302
2.2.1. Relevancia y significado de la creatividad musical	302
2.2.2. Relevancia de la creación musical en la práctica musical del aula	304
2.3. Tipología de las propuestas de creación musical.....	308
2.3.1. Gramática musical subyacente a las propuestas de creación musical	309
2.3.2. Tipología de las propuestas de creación musical	311
2.3.3. Recursos sonoros de las propuestas de creación musical.....	317
2.3.4. Finalidad de las propuestas de creación musical.....	318
2.4. Papel del docente durante los procesos de creación musical	320
2.4.1. Prioridades pedagógicas de la planificación de las propuestas	320
2.4.2. La toma de decisiones del estudiante: autonomía y dirección	322
2.4.3. Predisposición del docente durante el proceso creativo.....	324

2.4.4.	Gestión del grupo de estudiantes.....	326
2.5.	Evaluación de la creación musical en el aula.....	330
3.	Análisis docente: limitaciones y soluciones.....	333
3.1.	Planteamiento curricular.....	333
3.2.	Contexto escolar.....	337
3.2.1.	Carga horaria.....	338
3.2.2.	Ratio.....	339
3.2.3.	Instalaciones e instrumental musical.....	340
3.3.	Tipo de alumnado.....	345
3.3.1.	Naturaleza cognitiva y socioemocional del estudiante.....	346
3.3.2.	Bagaje musical previo del estudiante.....	348
3.4.	El profesorado.....	354
3.4.1.	Condicionamiento formativo.....	355
3.4.2.	Compromiso profesional.....	360
3.4.3.	Preconceptos: creencias, identidades e ideales.....	365
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES		373
Dimensión técnica.....		375
Dimensión pedagógica.....		378
Diagnóstico del profesorado.....		382
Evaluación metodológica y limitaciones del estudio.....		387
Conclusiones y futuras líneas de acción.....		389
DISCUSSION AND CONCLUSIONS		395
Technical dimension.....		397
Pedagogical dimension.....		399
Diagnosis of teachers.....		404
Methodological evaluation and limitations of the study.....		408
Conclusions and future lines of action.....		410
REFERENCIAS.....		415
ANEXOS.....		461
Anexo 1. Fundamentación metodológica del análisis de contenido de las disposiciones curriculares de la Comunidad Autónoma de Galicia.....		463
Anexo 2. Tipología de propuestas curriculares sobre creación musical presentes en los currículos de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia.....		467
Anexo 3. Cuestionario Competencias Profesionales del Docente de Música en Educación Secundaria en Galicia (CPDMESG).....		469

Anexo 4. Solicitud para el acceso al censo de profesorado en activo en la Comunidad Autónoma de Galicia.....	482
Anexo 5. Resolución para el acceso al censo de profesorado en activo en la Comunidad Autónoma de Galicia	483
Anexo 6. Carta de invitación para la difusión del cuestionario CPDMESG.....	484
Anexo 7. Documento de consentimiento informado (cuestionario CPDMESG).....	486
Anexo 8. Tabla de distribución de frecuencias de las variables PREP (cuestionario CPDMESG)	488
Anexo 9. Tabla de distribución de frecuencias de las variables IMP (cuestionario CPDMESG)	489
Anexo 10. Tablas de distribución de frecuencias de las preguntas de las variables USO (cuestionario CPDMESG)	490
Anexo 11. Resumen numérico de las preguntas de las variables USO (cuestionario CPDMESG)	496
Anexo 12. Guía de preguntas de la entrevista semiestructurada.....	499
Anexo 13. Ficha de aporte de datos personales, académicos y profesionales (entrevista semiestructurada).....	502
Anexo 14. Muestreo de voluntarios/as a través de una captación basada en anuncios.....	504
Anexo 15. Correo electrónico de invitación al profesorado participante en las entrevistas.....	505
Anexo 16. Documento de consentimiento informado. Entrevistas.....	506
Anexo 17. Descripción de los códigos de las entrevistas.....	511
Anexo 18. Propuesta de formación inicial.....	532
Anexo 19. Documentación complementaria.....	535

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Marco conceptual de creación musical del estudio	28
Figura 2. Topics acerca del estado de la creación en el aula de secundaria.....	51
Figura 3. Identidades profesionales del profesorado de Música.....	77
Figura 4. Implicaciones de las competencias profesionales	89
Figura 5. Clasificación de las competencias del docente de Música en el Teacher Education in music: Final Report	94
Figura 6. Clasificación de las competencias del docente de Música en Taebel (1980)	96
Figura 7. Clasificación de las competencias del docente de Música en Ballantyne y Packer (2004).....	99
Figura 8. Clasificación de las competencias del docente de Música en el Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI, 2005)	100
Figura 9. Clasificación de las competencias del docente de Música en Carrillo y Vilar (2014).....	102
Figura 10. Aproximaciones en la conceptualización del pensamiento creativo y la creación musical en los referenciales de competencias	106
Figura 11. Líneas de interés investigativo en el estudio del pensamiento creativo y la creación musical en los referenciales de competencias	109
Figura 12. Referentes legislativos hasta la LOMCE (2013) en el estudio de la creación musical en el currículum español y gallego	117
Figura 13. Creación musical en el Real Decreto 1345/1991.....	121
Figura 14. Concepción de creación musical en Música (LOGSE, Decreto 78/1993).....	123
Figura 15. Concepción de la creación musical en Música (LOGSE, Orden de 2 de mayo de 1996).....	125
Figura 16. Concepción de la creación musical en Música (LOE, Decreto 133/2007).....	132
Figura 17. Concepción de la creación musical en Lenguaje y Práctica Musical (LOE, Decreto 126/2008).....	136
Figura 18. Concepción de la creación musical en Música (LOMCE, Decreto 86/2015).....	143
Figura 19. Concepción de la creación musical en Obradoiro de Música (LOMCE, Orden del 13 de julio de 2016).....	147
Figura 20. Concepción de la creación musical en Lenguaje y Práctica Musical (LOMCE, Decreto 86/2015).....	148
Figura 21. Dimensiones y ejes temáticos del análisis de la percepción docente	166
Figura 22. Modelo de la cebolla (The Onion Model) sobre los niveles de influencia en el docente	169
Figura 23. Diseño metodológico de la investigación.....	175
Figura 24. Propósito cuantitativo de la investigación.....	178
Figura 25. Edad y sexo de la muestra del cuestionario.....	189
Figura 26. Edad y experiencia profesional de la muestra del cuestionario	189
Figura 27. Experiencia profesional y tipo de servicio de la muestra del cuestionario.....	190
Figura 28. Propósito cualitativo de la investigación.....	201
Figura 29. Ficha de registro de los datos de la entrevista	215
Figura 30. Gestor de documentos primarios.....	231
Figura 31. Administrador de códigos	231

Figura 32. Ejemplo de análisis de un documento primario	232
Figura 33. Valoraciones medias de las diez competencias según su preparación, importancia y uso	242
Figura 34. Ordenamiento de las competencias en función de la aproximación de las medias de PREP e IMP	242
Figura 35. Ordenamiento de las competencias en función de la aproximación de las medias de PREP y USO	243
Figura 36. Ordenamiento de las competencias en función de la aproximación de las medias de IMP y USO	243
Figura 37. Prioridades en la práctica musical del profesorado de secundaria	249
Figura 38. Ordenamiento de las valoraciones para las variables PREP según las medias.....	252
Figura 39. Resumen gráfico de los resultados significativos del análisis inferencial (PREP.C7- PREP.Cx).....	254
Figura 40. Comparaciones por parejas de lugar de formación inicial: ¿existen diferencias para PREP.C7 en cada par de grupos?.....	256
Figura 41. Ordenamiento de las valoraciones para las variables IMP según las medias	260
Figura 42. Resumen gráfico de los resultados significativos del análisis inferencial (IMP.C7- IMP.Cx)	262
Figura 43. Ordenamiento de las valoraciones para las variables USO según las medias	271
Figura 44. Resumen gráfico de los resultados significativos del análisis inferencial (USO.C7- USO.Cx)	273
Figura 45. Improvisación en las propuestas del profesorado entrevistado	311
Figura 46. Composición en las propuestas del profesorado entrevistado	314
Figura 47. Arreglos musicales en las propuestas del profesorado entrevistado.....	316

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados relacionados con el desarrollo del pensamiento creativo y la creación musical en Leong (1999).....	97
Tabla 2. Tipos de creación musical provistos en los referenciales de competencias.....	106
Tabla 3. Calendario de implantación de la LOMLOE en Galicia. Alineamiento con la toma de datos de la investigación.....	139
Tabla 4. Alineamiento de los objetivos específicos respecto a las dimensiones y ejes temáticos	172
Tabla 5. Operacionalización de los métodos mixtos de la investigación.....	173
Tabla 6. Cronograma de la investigación	176
Tabla 7. Cronograma de la investigación cuantitativa (Fases 1 y 2)	176
Tabla 8. Cronograma de la investigación cualitativa (Fase 3 y Fase 4).....	177
Tabla 9. Cómputo de centros educativos de enseñanza secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (curso académico 2020-2021).....	185
Tabla 10. Edad de la muestra del cuestionario	188
Tabla 11. Funciones desempeñadas por la muestra del cuestionario.....	190
Tabla 12. Titulaciones de la muestra del cuestionario	191
Tabla 13. Itinerarios académicos de la muestra del cuestionario.....	192
Tabla 14. Localización de la formación inicial de la muestra del cuestionario	193
Tabla 15. Centros de estudios de la muestra del cuestionario	194
Tabla 16. Opciones de formación permanente más comunes en la muestra del cuestionario.....	194
Tabla 17. Densidad poblacional de la ubicación de los centros en la muestra del cuestionario	195
Tabla 18. Titularidad de los centros educativos de la muestra del cuestionario	196
Tabla 19. Nivel socioeconómico y cultural del alumnado de la muestra del cuestionario	196
Tabla 20. Codificación de las variables de estudio en el análisis del cuestionario	197
Tabla 21. Selección metodológica del análisis inferencial del cuestionario	199
Tabla 22. Estructura del guion y alineamiento con objetivos y dimensiones de estudio.....	204
Tabla 23. Lista de comprobación para el núcleo temático de preguntas 8	206
Tabla 24. Lista de comprobación para el núcleo temático de preguntas 12.....	207
Tabla 25. Lista de comprobación para el núcleo temático de preguntas 13.....	208
Tabla 26. Distribución del muestreo con grupos sociales definidos de antemano.....	210
Tabla 27. Datos relativos a la recogida de datos durante las entrevistas	213
Tabla 28. Distribución de la muestra con grupos sociales definidos de antemano.....	216
Tabla 29. Codificación de los informantes de las entrevistas	216
Tabla 30. Titularidad de los centros educativos de la muestra de las entrevistas	217
Tabla 31. Características profesionales de la muestra de las entrevistas	218
Tabla 32. Titulaciones musicales de la muestra de las entrevistas	219
Tabla 33. Formación permanente de la muestra de las entrevistas	220
Tabla 34. Niveles de concreción de la categorización y codificación	222
Tabla 35. Macrocategorías del análisis de las entrevistas.....	223
Tabla 36. Categorías del análisis de las entrevistas	224

Tabla 37. Subcategorías del análisis de las entrevistas. Macro categoría: Percepción técnica.....	226
Tabla 38. Subcategorías del análisis de las entrevistas. Macro categoría: Planteamiento pedagógico	227
Tabla 39. Subcategorías del análisis de las entrevistas. Macro categoría: Limitaciones y soluciones	229
Tabla 40. Resumen numérico del perfil profesional del docente de Música	241
Tabla 41. Tabla de frecuencias de la variable PREP.C7	250
Tabla 42. Resumen numérico de las variables PREP	251
Tabla 43. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon: ¿PREP.C7 es superior a PREP.Cx?.....	253
Tabla 44. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon (variables PREP): ¿PREP.C7 es inferior a PREP.Cx?	253
Tabla 45. Tabla de frecuencias de la variable IMP.C7.....	258
Tabla 46. Resumen numérico de las variables IMP.....	259
Tabla 47. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon: ¿IMP.C7 es inferior a IMP.Cx?.....	261
Tabla 48. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon (variables IMP): ¿IMP.C7 es superior a IMP.Cx?	261
Tabla 49. Comparaciones por parejas de Edad: ¿existen diferencias para IMP.C7 entre cada par de grupos?.....	263
Tabla 50. Comparaciones por parejas de Edad: ¿IMP.C7 es menos valorada en cada par de categorías?	263
Tabla 51. Comparaciones por parejas de ubicación del centro: ¿existen diferencias para IMP.C7 entre cada par de provincias?.....	266
Tabla 52. Resumen numérico de las preguntas vinculadas a la variante USO.C7.....	267
Tabla 53. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.10: “Cuando creo música, lo hago para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas (si no creas música, por favor, no contestes)”	267
Tabla 54. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.11: “Integro otros lenguajes (plástico y corporal) en la creación musical”.....	268
Tabla 55. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.12: “Utilizo diferentes elementos (la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC) en mis composiciones musicales”.....	268
Tabla 56. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.13: “Es fácil para mí improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo”.....	269
Tabla 57. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.14: “Es fácil para mí transcribir en una partitura las obras musicales creadas”	269
Tabla 58. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.15: “Es fácil para mí adaptar las piezas musicales a los diferentes niveles, formaciones musicales o contextos de aprendizaje”.....	270
Tabla 59. Resumen numérico de las variables USO.....	271
Tabla 60. Prueba T para dos muestras relacionadas: ¿USO.C7 es inferior a USO.Cx?	272

Tabla 61. Comparaciones por parejas de Edad: ¿existen diferencias para USO.C7 en cada par de grupos?.....	274
Tabla 62. Agrupaciones de categorías de edad según USO.C7	275

INTRODUCCIÓN

Desde la educación contemporánea, la creatividad es asumida como un valor transversal y potenciabile, en la promoción de una futura ciudadanía más capacitada a la hora de resolver satisfactoriamente y de forma autónoma las problemáticas de su día a día. En el ámbito de la educación generalista, las enseñanzas artísticas albergan un marco de posibilidades irremplazable en el desarrollo del pensamiento creativo del estudiante, más allá de un propósito únicamente productivista, sino también desde el plano humanista, socioafectivo y cognitivo del desarrollo personal.

La práctica musical adquiere, por tanto, un potencial latente en el desarrollo del espíritu creativo del alumnado. Sin embargo, el recurso a la escucha, la interpretación y la creación musicales no garante *per se* una experiencia creativa, ni una experiencia educativa plena que garantice el pleno acceso a la libre expresión personal, la asimilación de valores colaborativos de convivencia y de respeto, el incentivo hacia el interés y hacia la participación y, en definitiva, a la significación del aprendizaje. En esta línea, la impronta de generaciones de pedagogos/as musicales del pasado siglo -los denominados métodos activos y métodos instrumentales- enfatiza la superación de modelos magistrocéntricos, situando el desarrollo musical e integral del individuo en el corazón del pensamiento educativo. Por su parte, desde los años 60 surge el denominado *creative music movement*, conformado por un núcleo de compositores y pedagogos en cuyo eje metodológico promulgan un genuino acceso a la creación de música.

El presente estudio persigue reconocer en qué manera el profesorado de Música en educación secundaria de Galicia asume la creatividad y, más concretamente, la creación musical en su docencia, a efectos de establecer una panorámica que permita delinear futuras medidas de acción formativa, contextualizadas a las necesidades y a las realidades educativas detectadas. Las investigaciones previas al respecto refrendan los beneficios psicoeducativos inmanentes a la propuesta de actividades de creación musical en el aula de secundaria, facultando un aprendizaje eficaz, contextual, integrado y mantenido en el tiempo, desde la asimilación de la gramática musical desde su propia manipulación y experimentación; desarrollando las habilidades específico-musicales, tales como la escucha, el sentido rítmico o la propia técnica vocal y/o instrumental; incentivando el índice de motivación y de interés por la asignatura entre el alumnado, desde procesos de actuación metodológica que sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; y concediendo

espacios al reconocimiento personal del alumno/a como individuo y a su sentido de pertenencia al grupo, a través de dinámicas de trabajo en equipo, el refuerzo de las habilidades socioemocionales y el trabajo en valores de convivencia.

No obstante, la consecución de dichos propósitos requiere de un conocimiento y predisposición específicos entre el profesorado, así como de un compromiso análogo desde las propias administraciones educativas. En este sentido, pedagogos como Self, Paynter, Dennis, Schafer o Delalande abogan por un aperturismo metodológico en la transmisión del aprendizaje musical, tradicionalmente supeditado a procesos imitativos o reproductivos, a través de una invención o exploración sonora guiada a través de consignas. Las implicaciones de ello, sin embargo, son mucho más profundas: tanto desde la propia actitud y comportamiento del profesor/a en el aula, integrándose como uno/a más en la práctica musical e incentivando el surgimiento espontáneo de ideas de un modo no directivo, como desde la incorporación de lenguajes musicales contemporáneos experimentales y/o vanguardistas, a modo de *tabula rasa* ante el presumible desfase de conocimientos musicales entre los estudiantes de secundaria.

Por todo ello, se considera necesario establecer en qué medida el profesorado de Música en secundaria de Galicia reconoce este tipo de praxis para, posteriormente, reconocer cómo plantea los contenidos curriculares inherentes a la creación musical en el aula. Asimismo, el grado de destreza técnica para la creación musical podría situarse como un factor condicionante en el propio planteamiento pedagógico del profesorado, así como el propio influjo del tipo de formación musical recibida, perpetuando o relegando modelos de actuación docente heredados de generación en generación. Por todo ello, el diseño de esta investigación articula una doble aproximación al objeto de estudio, en base a las dimensiones técnica y pedagógica de la competencia del profesorado para la creación musical. Por una parte, la *dimensión técnica* analiza las percepciones inherentes a las destrezas técnico-musicales de los docentes de Música para improvisar, componer o realizar arreglos; en este caso, el aporte científico del *Competence-Based Approach* desde los años 50 proporciona una base metodológica sólida, a partir de la identificación de las capacidades profesionales del docente de Música a través de referenciales de competencias. Por otra parte, la *dimensión pedagógica* se focaliza en el bagaje, planteamiento y recursos pedagógico-didácticos del profesorado en el incentivo de propuestas de

improvisación, composición o de realización de arreglos dirigidas a su propio alumnado en el aula.

A su vez, el estudio de ambas dimensiones queda operativizado mediante una aproximación vertebrada en tres ejes temáticos, relativos a: la preparación percibida por el docente en relación con su formación inicial, la importancia concedida en lo que atañe a las necesidades detectadas en el ejercicio profesional y el uso o movilización práctica concedida en el día a día. Su combinación permite *establecer un diagnóstico del estado en que se encuentra la creación musical en el aula de secundaria en Galicia a través de la percepción técnica y el planteamiento pedagógico del profesorado de Música* (objetivo principal), a través de la consecución de los objetivos específicos planteados:

1. Analizar el grado de preparación técnica para la creación musical que el profesorado asume en base a su formación inicial.
2. Analizar el grado de importancia que el profesorado concede a la capacitación técnica para la creación musical, en cuanto a su relevancia para un desarrollo ideal de su actividad profesional.
3. Analizar el grado de uso práctico o destreza que el profesorado concede a sus propias capacidades técnicas para la creación musical.
4. Determinar el grado de preparación que el profesorado asume con respecto a las pedagogías específicas de creación musical.
5. Identificar la importancia que el profesorado concede a la creación musical en su planificación pedagógica.
6. Describir y analizar el tipo de actividades de creación musical más recurrentes en la práctica profesional del profesorado, según su gramática, tipología, recursos sonoros implicados y finalidad.
7. Describir el rol que el profesorado asume durante el proceso creativo del alumnado.
8. Describir el modo en que el profesorado evalúa las actividades de creación musical del alumnado.
9. Identificar las limitaciones o dificultades inherentes a la creación musical en el aula detectadas por el profesorado.
10. Determinar posibles soluciones adaptadas a los requerimientos, necesidades específicas y preferencias del profesorado.

En base a la fundamentación teórica consultada, se opta por un diseño metodológico de naturaleza mixta que combina un primer acercamiento a través de un cuestionario, distribuido a toda la población de estudio, y una posterior fase de entrevistas semiestructuradas, según un criterio de muestreo específico condicionado a rasgos demográficos localizados. La secuencialidad de las fases de la investigación permite una retroalimentación entre los hallazgos recabados en los instrumentos cuantitativo (n = 112) y cualitativo (n = 14) durante las fases de análisis e interpretación de los resultados.

En lo que compete al formalismo del presente texto, se distinguen los siguientes bloques de contenido:

- *Introducción.* Incorpora la justificación y propósito del estudio.
- *Marco Teórico.* Aglutina la fundamentación teórica sobre la que se erige la investigación, a través de 3 capítulos:
 - *Capítulo I. La creación musical en el aula de secundaria.* Ampara el marco conceptual del estudio y plantea el estado de la cuestión relativo a la creación musical como herramienta educativa.
 - *Capítulo II. El docente de Música en educación secundaria.* Ahonda en perfil académico y profesional los agentes protagónicos del estudio, estableciendo un recorrido comparativo por los principales referenciales de competencias del ámbito internacional y nacional.
 - *Capítulo III. La creación musical en el currículum de Galicia.* Analiza el grado de detalle procedimental específico comportado por los distintos decretos autonómicos, comparando los principales currículum para las materias musicales en educación secundaria obligatoria y bachillerato.
- *Estudio empírico.* Incorpora la fundamentación metodológica del estudio, junto con los resultados recabados en sus sucesivas fases:
 - *Capítulo IV. Fundamentación y descripción de la investigación.* Contiene la justificación de la toma de decisiones relativas al diseño de la investigación, estableciéndose una descripción de los instrumentos, procesos de muestreo y recogida de datos, participantes y tratamiento de los datos, en alineamiento con los criterios éticos y de credibilidad del estudio.

- *Capítulo V. Análisis del cuestionario.* Recoge los resultados cuantitativos referidos al perfil profesional del docente de Música en secundaria.
- *Capítulo VI. Análisis de las entrevistas.* Contiene la percepción del profesorado entrevistado en cuanto a las dimensiones de estudio.
- *Discusión y conclusiones.* Complementa los resultados recabados en relación con la literatura preexistente, evaluando el grado de consecución de cada objetivo, incidiendo en las limitaciones inherentes al estudio y delineando futuras líneas de investigación y de formación.
- *Referencias.* Refleja las referencias bibliográficas de la documentación consultada y citada a lo largo de este estudio.
- *Anexos.* Ampara la documentación adicional no incorporada en el cuerpo del texto.

Finalmente, cabe destacar que el propósito de este estudio reside en detectar posibles condicionantes y requerimientos específicos por parte de los profesionales de la docencia musical: se trata, en todo caso, de una investigación planificada y desarrollada por y para los profesores/as de Música, en aras del establecimiento de futuros rendimientos formativos para su formación inicial y/o permanente, así como para visibilizar la voz específica del cuerpo de docentes de educación secundaria, en cuyas percepciones y experiencia se apoyan las conclusiones alcanzadas.

Asimismo, el fin último de esta investigación procura la mejora de la calidad educativa, si bien ello no adquiere un carácter prescriptivo, desde la sustitución de aquellos modelos de educación musical imperantes en las aulas de educación musical: la implicación de propuestas de creación musical en el aula queda entendida como un complemento al planteamiento pedagógico del docente, si bien como uno que nunca hubiese de ser olvidado. En esta línea, se considera que una mayor divulgación especializada en los métodos creativos podría dotar de nueva vida al modo en que se afrontan ciertas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje musical en los centros de educación secundaria, como principal incentivo a la realización de esta investigación.

INTRODUCTION

Since contemporary education, creativity is assumed as a transversal value that can be enhanced in the promotion of a future citizenry that is more capable of satisfactorily and autonomously resolving the problems of their daily lives. In the field of general education, art education offers an irreplaceable framework of possibilities in the development of student's creative thinking, beyond a solely productivist purpose, but also from a humanist, socio-affective and cognitive point of view of personal development.

Musical practice, therefore, acquires a latent potential in the development of the creative spirit of pupils. However, the use of listening, playing, and creating music does not *per se* guarantee a creative experience, nor a complete educational experience that guarantees full access to free personal expression, the assimilation of collaborative values of coexistence and respect, the incentive to interest and participation and, in short, to the meaning of learning. In this line, the imprint of generations of music pedagogues of the past century - the so-called active methods and instrumental methods - emphasises the overcoming of magister-centric models, placing the musical and integral development of the individual at the heart of the educational thought. For its part, the so-called *creative music movement* emerged in the 1960s, made up of a nucleus of composers and pedagogues whose methodological axis promulgated genuine access to the creation of music.

This study aims to recognise in which way music teachers in secondary education in Galicia take on creativity and, more specifically, musical creation in their teaching, in order to establish an overview that will make it possible to outline future training action measures, contextualised to the detected needs and educational realities. Previous research on this matter confirms the psycho-educational benefits inherent in the proposal of musical creation activities in the secondary school classroom, enabling effective, contextual, integrated, and sustained learning over time, from the assimilation of musical grammar from its own manipulation and experimentation; developing specific musical skills, such as listening, rhythmic sense or vocal and/or instrumental technique; encouraging the level of motivation and interest in the subject among the pupils, from methodological action processes that place the student at the centre of the teaching-learning process; and providing spaces for the personal recognition of the pupil as an individual and his/her sense of belonging to the group,

through teamwork dynamics, the reinforcement of socio-emotional skills, and work on the values of coexistence.

However, the achievement of these aims requires specific knowledge and predisposition among teachers, as well as a similar commitment from the educational administrations. In this sense, pedagogues such as Self, Paynter, Dennis, Schafer, or Delalande advocate a methodological openness in the transmission of musical learning, traditionally subordinated to imitative or reproductive processes, through the sound invention or exploration guided by instructions. The implications of this, however, are much more profound: both from the teacher's own attitude and behaviour in the classroom, integrating himself/herself as one more in the musical practice and encouraging the spontaneous emergence of ideas in a non-directive way, and from the incorporation of experimental and/or avant-garde contemporary musical languages, as a *tabula rasa* in the face of the presumed gap in musical knowledge among secondary school students.

For all these reasons, it is considered necessary to establish the extent to which secondary music teachers in Galicia recognise this type of praxis in order to subsequently recognise how they approach the curricular content inherent to musical creation in the classroom. Likewise, the degree of technical skill in musical creation could be seen as a conditioning factor in the teachers' own pedagogical approach, as well as the influence of the type of musical training received, perpetuating or relegating teaching models inherited from generation to generation. Therefore, the design of this research articulates a double approach to the object of study, based on the technical and pedagogical dimensions of teachers' competence in musical creation. On the one hand, the *technical dimension* analyses the perceptions inherent to the technical-musical skills of music teachers in improvising, composing, or arranging; in this case, the scientific contribution of the *Competence-Based Approach* since the 1950s provides a solid methodological basis, based on the identification of the professional abilities of music teachers through competence references. On the other hand, the *pedagogical dimension* focuses on the background, approach and pedagogical-didactic resources of teachers in the encouragement of improvisation, composition or arranging proposals aimed at their own students in the classroom.

In turn, the study of both dimensions is operationalised by means of an approach structured around three thematic axes, related to: the preparation perceived by the teacher in relation to their initial training, the importance given to the detected needs in professional practice, and the practical use or mobilisation granted on a day-to-day basis. Their combination makes it possible to *establish a diagnosis of the state of musical creation in the secondary school classroom in Galicia through the technical perception and the pedagogical approach of the Music teacher* (main objective), through the achievement of the proposed specific objectives:

1. To analyse the degree of technical preparation for musical creation that the teaching staff assume based on their initial training.
2. To analyse the degree of importance that teachers attach to technical training for musical creation, in terms of its relevance for the ideal development of their professional activity.
3. To analyse the degree of practical use or dexterity that teachers grant to their own technical skills for musical creation.
4. To determine the degree of preparation that the teaching staff assume with respect to the specific music creation pedagogies.
5. To identify the importance that teachers attach to music creation in their pedagogical planning.
6. To describe and analyse the type of musical creation activities that are most frequently used in the professional practice of teachers, according to their grammar, typology, involved sound resources, and purpose.
7. To describe the role that the teacher assumes during the creative process of the students.
8. To describe the way in which teachers evaluate the pupils' musical creation activities.
9. To identify the limitations or difficulties inherent to music creation in the classroom detected by the teaching staff.
10. To determine possible solutions which are adapted to the requirements, specific needs, and preferences of the teaching staff.

Based on the consulted theoretical foundation, a mixed methodological design was chosen, combining a first approach through a questionnaire, distributed to the entire study population, and a second phase of semi-structured interviews, according to a

specific sampling criterion conditioned by localised demographic features. The sequentiality of the research phases allows for feedback between the findings of the quantitative (n = 112) and qualitative (n = 14) instruments during the analysis and interpretation of the results.

As far as the formalism of this text is concerned, the following blocks of content can be distinguished:

- *Introduction*. Incorporates the justification and purpose of the study.
- *Theoretical framework*. It brings together the theoretical foundation on which the research is based, through three chapters:
 - *Chapter I. Music creation in the secondary school classroom*. It covers the conceptual framework of the study and raises the state of the question regarding musical creation as an educational tool.
 - *Chapter II. The music teacher in secondary education*. It delves into the academic and professional profile of the protagonists of the study, establishing a comparative journey through the main international and national competence references.
 - *Chapter III. Musical creation in the Galician curriculum*. It analyses the degree of specific procedural detail provided by the different regional decrees, comparing the main curricula for music subjects in compulsory secondary education and baccalaureate.
- *Empirical study*. It incorporates the methodological foundation of the study, together with the results collected in its successive phases:
 - *Chapter IV. Rationale and description of the research*. It contains the justification of the decision-making regarding the research design, establishing a description of the instruments, sampling and data collection processes, participants, and data treatment, in alignment with the ethical and credibility criteria of the study.
 - *Chapter V. Analysis of the questionnaire*. It gathers the quantitative results referring to the professional profile of the secondary music teacher.
 - *Chapter VI. Analysis of the interviews*. It contains the perception of the interviewed teachers regarding the study dimensions.

- *Discussion and conclusions.* It complements the results obtained in relation to the pre-existing literature, assessing the degree of achievement of each objective, highlighting the limitations inherent to the study and outlining future lines of research and training.
- *References.* It reflects the bibliographical references of the documentation that was consulted and cited throughout this study.
- *Annexes.* They cover additional documentation that is not included in the body of the text.

Finally, it should be noted that the purpose of this study lies in detecting possible conditioning factors and specific requirements on the part of music teaching professionals: it is, in any case, a research study planned and developed by and for music teachers, in order to establish future training performances for their initial and/or ongoing training, as well as to make visible the specific voice of secondary education teachers, on whose perceptions and experience the conclusions reached are based.

Likewise, the ultimate aim of this research is to improve the quality of education, although it does not take on a prescriptive character, from the replacement of the prevailing models of music education in music education classrooms: the involvement of musical creation proposals in the classroom is understood as a complement to the teacher's pedagogical approach, although as one that should never be forgotten. In this line, it is considered that greater specialised dissemination of creative methods could breathe new life into the way in which certain dimensions of the musical teaching-learning process are tackled in secondary schools, as the main incentive for carrying out this research.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LA CREACIÓN MUSICAL EN EL AULA DE SECUNDARIA

Resumen

El primer capítulo de la revisión teórica plantea el estado de la cuestión relativo al objeto de estudio, la creación musical como herramienta educativa. Hacia dicho fin, se establece un recorrido que parte desde lo general hacia lo específico.

Como primer paso, se establece el marco conceptual concerniente a la creación musical, entendida como manifestación más directa del pensamiento creativo en la práctica musical. Así mismo, se determinan aquellos tipos de actividad musical categorizados como creación musical: la realización de arreglos, la improvisación musical y la composición musical.

En segundo lugar, se efectúa un recorrido por los métodos pedagógicos entre cuyas propuestas se incluya, en mayor o en menor medida, la creación musical. Se hace un especial hincapié en los denominados “métodos creativos”, aquellos en los que la improvisación y la composición alcanzan un valor nuclear y vertebrador, tal y como es el caso de figuras pioneras como Self, Paynter, Dennis, Schafer o Delalande.

En tercer lugar, se delinean las principales tendencias investigativas relativas a la creación musical en el ámbito educativo, estableciendo un mayor grado de prospección en lo que refiere al ámbito gallego. Posteriormente, se señalan los principales beneficios psicoeducativos de esta aproximación, a partir tanto de la revisión literaria como de la propia experiencia personal.

En cuarto lugar, se aborda específicamente el estado en que se encuentra la creación musical en el aula de música de educación secundaria, previa definición de sus implicaciones teórico-prácticas. La literatura consultada unánimemente constata un deficiente peso de las metodologías en la práctica docente, procediendo a numerar y describir las principales limitaciones y alternativas aludidas por la comunidad científica.

1. Del pensamiento creativo a la creación musical

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje artístico -y, específicamente, musical-, la creatividad adquiere un valor intrínseco e insustituible en el fomento de actitudes proclives a la resolución efectiva de las problemáticas surgidas en la cotidianidad del individuo (Díaz Gómez, 2001; Frega, 1997; Hargreaves et al., 2012).

Desde un punto de vista psicoeducativo, las implicaciones de la creatividad musical implican un complejo entresijo de aspectos inherentes al talento, la personalidad, el afecto y la motivación del individuo (Hargreaves, 2002). Webster (1992; 2002) define el pensamiento creativo como un proceso mental dinámico que alterna entre el pensamiento divergente (imaginación) y el convergente (factual), activado mediante las habilidades internas y los condicionamientos externos, alcanzando un producto que resulte novedoso para su creador/a. Por su parte, Jeffrey y Craft (2004) refieren el “pensamiento en posibilidades”, esto es, aquella habilidad educativamente abordable que estimula la curiosidad, imaginación y exploración del estudiante mediante la resolución de preguntas.

Pero ¿en qué se traduce el desarrollo de dicho pensamiento creativo en las dinámicas inherentes a la práctica musical en el aula? A continuación, se reflejan las aportaciones referidas en la documentación consultada para, en segundo lugar, establecer conceptualmente el núcleo temático que protagoniza este estudio: la creación musical.

1.1. Pensamiento creativo y educación musical

El *corpus* de publicaciones y de trabajos académicos vinculados con la creatividad en la educación musical se ha visto incrementado en las últimas décadas, evidenciándose un viraje hacia un tipo de investigación de corte cualitativo-etnográfico, en detrimento de los anteriormente mayoritarios cuantitativo-positivistas (Burnard, 2007; Lage-Gómez, 2016; Rosa-Pereira y Gillanders, 2021). Análogamente, autores/as como Kokotsaki (2011) u Odena (2013) advierten un cambio de tendencia en su propia conceptualización, desde aquellos posicionamientos que aluden a la naturaleza “innata e inconsciente” del acto creativo,

hacia corrientes más recientes que sitúan a la creatividad como “una habilidad más del individuo que se puede potenciar mediante la educación” (Odena, 2013, p. 100)¹.

Sin embargo, el uso omnipresente y en ocasiones indiscriminado que se hace del término “creatividad” en el mundo contemporáneo, inclusive en el ámbito educativo, actúa en muchos casos en detrimento de la credibilidad del mismo (Paynter, 1999; Odena, 2013; Zaragoza, 2009). A ello se le suma una problemática integración y compatibilidad de las investigaciones en las diversas ramas de conocimiento, mediante una escasa retroalimentación de los hallazgos (Hennessey y Amabile, 2010).

Desde un punto de vista pragmático, conviene diferenciar los conceptos de “enseñanza creativa” (*creative teaching*) y “enseñanza para la creatividad” (*teaching for creativity*), puesto que la primera no implica *per se* a la segunda (Craft, 2008; Jeffrey, 2005). Por una parte, la denominada “enseñanza creativa” refiere el recurso hacia “una aproximación imaginativa para que el aprendizaje sea más interesante y efectivo” (NACCCE, 1999, p. 89). No obstante, ello no comporta un incentivo al pensamiento creativo del estudiante, sino un “embellecimiento creativo” a la estrategia didáctica del docente, que bien pudiera ser declarativa y magistrocéntrica. Sin embargo, la “enseñanza para la creatividad” sí contempla como finalidad propia el desarrollo creativo del alumno/a, mediante su involucración en experiencias significativas de aprendizaje que otorguen opciones de exploración controladas (Jeffrey, 2005; Jeffrey y Craft, 2003).

En relación directa con el cometido de esta revisión, conviene establecer mediante qué tipo de planteamientos didácticos un profesor/a podría incentivar un desarrollo eficaz del pensamiento creativo en el ámbito concreto de la práctica musical en el aula. En esta línea, autores/as como Díaz Gómez y Riaño (2007), Dunn (1997), Kokotsaki (2011), Koutsoupidou y Hargreaves (2009), Reimer, (1989) o Webster (1992) sitúan el valor de la escucha, la interpretación y la creación musical como garantes a través de las cuales poder implementar una genuina “enseñanza para la creatividad”.

¹ Dicha evolución queda referida en mayor detalle en el Capítulo 2, punto 1.3. *El concepto de creatividad del docente de Música.*

En primer lugar, la escucha proporciona una oportunidad única a la hora de reconstruir imaginativamente el mundo sonoro de un creador/a, desde la apreciación y comprensión de su gramática musical mediante el análisis (Paynter, 1999):

El análisis auditivo ayuda a educar la escucha creativa, que está en el centro de toda experiencia musical; tiene una importancia especial para todo aquel que desee componer. El análisis de partituras también es imprescindible, y nos puede enseñar numerosas cosas sobre las técnicas de composición. Pero a veces la concentración visual obstaculiza nuestra percepción de la dimensión temporal de la música. Podemos entrenarnos a escuchar la manera en que pasa el tiempo en una pieza de música analizando lo que oímos mientras suena. (p. 201).

El desarrollo de la memorización auditiva y del oído interno expande las posibilidades musicales del individuo. En esta línea, Palacios (2001, p. 98) sitúa la escucha como el “trabajo inverso al del compositor”:

Escuchar es volver a componer, pero al revés (...) Escuchando música se idea nueva música. El complejo engranaje de escuchar moviliza una serie de piezas que no se detienen cuando la música cesa, sino que mantienen su rotación, impulsadas por la fuerza centrífuga de la memoria. Cuanto más trabaje esta maquinaria, cuanto más engrasada esté, más posibilidades tendremos de aprovechar su movimiento para desempeñar otros trabajos”. (pp. 98-99).

En segundo lugar, la interpretación musical de una obra musical puede adquirir un compromiso expresivo y emocional si es comprendida en contraposición a la ejecución literal de un texto musical (Lage-Gómez, 2016). En este sentido, Paynter (1999) indica lo siguiente:

Es muy evidente que el trabajo de un compositor es creativo. Pero (más de lo que por regla general se reconoce) el papel del intérprete también exige inventiva. La investigación en el campo de la psicología de la música ha demostrado cómo la expresión se deriva de la estructura; cómo los cambios expresivos en determinados parámetros (por ejemplo, el tempo) durante una interpretación se basan en las propiedades estructurales de la música, por lo que dependen de la comprensión imaginativa por parte del intérprete de la estructura global de la pieza. (p. 12).

La posibilidad de establecer una interpretación creativa adquiere un mayor protagonismo en la música experimental² de la segunda mitad del siglo XX, cuyas incorporaciones favorecen una genuina emancipación creativa de los intérpretes aproximándose al rol de creadores/as (Bernstein, 2014). Paralelamente, la implicación de la notación gráfica como soporte en la fijación de ideas musicales favorece una proliferación de “interpretaciones múltiples y creativas” en las que “la partitura deja de ser una estructura cerrada y unívoca para convertirse en una proposición abierta” (Buj-Corral, 2014, p. 279).

Sin embargo, la creación musical se erige como la principal vía a través de la cual canalizar el pensamiento creativo en el ámbito musical (Barrio Aranda, 2012; Beineke, 2017; Bitencourt et al., 2008; García Calero y Estebaranz, 2005). En este sentido, la propia acepción terminológica de “creatividad” otorgada por el Diccionario de la Real Academia Española refiere dicho carácter vinculante, como “facultad de crear” y “capacidad de creación” (DRAE, 2022). En su tesis *Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria*, Lage-Gómez (2016) establece una revisión teórico-semántica exhaustiva, concluyendo que la mayoría de autores/as asocian la creatividad con la creación de un producto, la elaboración de una idea o la resolución a un problema “que sea novedoso en el marco de un dominio específico o general (...), además, apropiado y valioso para un individuo, grupo o sociedad” (p. 24). Por su parte, Odena (2013) alude al enfoque preponderante en las investigaciones relativas a la creatividad musical, situando la composición y la improvisación en el núcleo del estado de la cuestión:

Si revisamos estudios sobre creatividad musical recientes podremos observar que los investigadores se concentran en estudiar entre uno y tres de los campos siguientes: la personalidad de los individuos considerados creativos, generalmente músicos profesionales; los procesos característicos de la composición o la improvisación

² En el presente trabajo, se entiende por “música experimental” o “experimentalismo” a aquella corriente de compositores/as de segunda mitad del siglo XX que introducen innovaciones radicales a la música tal y como estaba establecida, planteando un proceso creativo en el que el resultado sonoro no pudiese ser previsto y/o las búsquedas de nuevos timbres sorprendidos. Entre las principales manifestaciones destacan la música aleatoria, el indeterminismo, la *musique concrète* o el minimalismo, de la mano de creadores e ideólogos como John Cage, Terry Riley, La Monte Young, Steve Reich o Pierre Schaeffer (Burkholder et al., 2006).

musicales; los productos creados durante estos procesos; el entorno más adecuado para desarrollar la creatividad musical. (p. 100).

En este sentido, la composición es comprendida mayoritariamente como manifestación más directa del proceso o producto creativo en música (Cuevas Romero, 2013; Fautley, 2013; Kanellopoulos, 2012; Kokotsaki, 2011; Yelo Cano, 2021), así como en tándem junto con la improvisación musical (Arriaga et al., 2022; Giráldez, 2014; Lorenzo et al., 2016).

En base a dichos antecedentes, la presente investigación adquiere una connotación pedagógica de la creación musical como proceso intrínsecamente fundamentado en el desarrollo del pensamiento creativo del discente mediante su involucración en experiencias significativas que auspicien opciones de exploración controladas. A continuación, se detallan las tipologías de creación musical asumidas en este estudio, estableciendo el marco conceptual de las mismas.

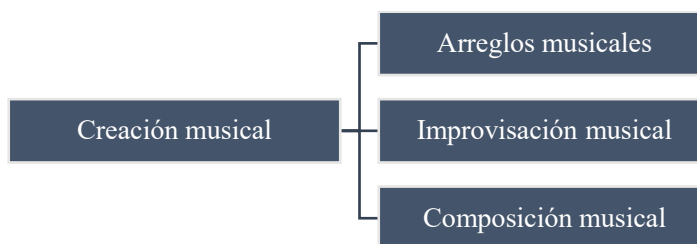
1.2. Creación, composición, improvisación y arreglos

En el ámbito de la pedagogía musical habitualmente se utilizan los términos “creación”, “composición” e “improvisación” indiscriminadamente, problemática que se agudiza en el caso de la creación y la composición, entendidas por ciertos autores/as como sinónimas. En este caso, tal y como recoge Yelo Cano (2021), ciertos investigadores/as establecen su diferenciación en cuanto a una asociación de creación con el proceso y de composición con el resultado (Cárdenas Serván, 2010; Rosales Pineda et al., 2009).

A efectos de una mayor clarificación, el presente estudio adopta la acepción de creación musical establecida por la *National Association for Music Education* (2017) como “área de habilidades creativas (...) que se expresan a través de la improvisación, el arreglo y la composición” (p. 2), en línea con autoras como Giráldez (2007a; 2007b) o Galón da Silva (2015) (Figura 1).

La realización de arreglos implica la modificación o versionado de un material musical preexistente. Ello refiere desde sencillas simplificaciones de patrones de rítmicos o armónicos en un acompañamiento hasta cambios de mayor calado, como pueden ser las transformaciones en la textura o la estructura de la pieza musical original (Yelo Cano, 2021).

Figura 1. Marco conceptual de creación musical del estudio



Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la improvisación musical alude a una tipología de creación musical de connotación flexible, inherente a la espontaneidad del momento de su interpretación (Burnard, 2012; Randel, 1997), tal y como refiere Hemsy de Gainza (1983):

La improvisación musical es una actividad proyectiva que puede definirse como toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo. El término improvisación designa tanto a la actividad misma como a su producto (...) Abarca desde la libertad total hasta la sujeción a pautas o reglas estrictas del propio individuo o ajenas (...) la situación espontánea, irreflexiva, hasta el más alto grado de participación de la conciencia mental. (pp. 11-12).

La misma autora establece una sistematización de las improvisaciones según: 1) su nivel de determinación, bien sea mediante dinámicas de improvisación implícitas o explícitas; 2) el tipo de intérprete/s, diferenciando entre improvisaciones individuales o grupales; 3) el grado de control asumido, distinguiendo entre la improvisación abierta y la cerrada; 4) la cantidad de consignas³ dispuestas en el proceso, diferenciando entre la improvisación simple y la compuesta; 5) según la vinculación de las consignas con la consigna principal, estableciendo la improvisación única y la seriada; y 6) por el tipo de actividad provista, distinguiendo subtipos de improvisación como la improvisación libre, la exploración, la ejercitación, el relato, la imitación, la evocación o el juego con reglas, entre otras.

En este sentido, cabe destacar que la improvisación musical ha estado presente a lo largo de la historia de la música occidental: desde las fórmulas salmódicas en el canto gregoriano, las técnicas de ornamentación renacentistas, el bajo continuo barroco o las cadencias en los conciertos clásicos, hasta en repertorios contemporáneos y

³ En el ámbito de la pedagogía de la creación musical, se entiende por consigna aquella “orden o estímulo que induce a realizar una acción determinada (...) regla de juego; generalmente contiene la clave para iniciar la acción” (Gainza, 1983, p. 24).

experimentales como la música aleatoria, más allá de las populares y modernas vinculaciones hacia su uso en géneros como el jazz (Lage-Gómez, 2016).

En contraposición al componente instantáneo de la improvisación, la composición musical adquiere una connotación “en tiempo diferido” (Rusinek, 2005, p. 194), implicando el recurso a sistemas de fijación de ideas musicales que contemplen y permitan la vida de la creación más allá de su génesis:

Elaboración de un producto musical (a través de un proceso consciente, voluntario y controlado) que puede ser interpretado en diferentes ocasiones y que puede ser separado de su creador e interpretado sin su compositor (...) Esto implica “retener” aquello que se ha inventado, ya sea a través de grabaciones o escribiendo la música (con notación convencional como gráfica). (Giráldez, 2007b, pp. 101-102).

El aspecto diferencial se sitúa, por tanto, en la posibilidad de revisión inmanente a la composición -la capacidad para volver atrás y revisar el producto final- frente al carácter inmediato de la improvisación (Brophy, 2001; Kratus, 1995; Webster, 1992). En otras palabras, podría establecerse metafóricamente que mientras que el compositor/a desarrolla productos a la manera de un escritor/a, el improvisador/a participa en procesos “en directo” a modo de interlocutor/a (Matthews, 2012).

No obstante, tanto en la práctica musical profesional como en las propuestas del ámbito educativo, la distinción conceptual entre improvisación y composición se diluye, estableciéndose un continuo bidireccional entre ambos procesos. En un sentido, la improvisación puede actuar como un primer paso hacia la composición, a la hora de probar ciertas ideas o recursos que podrían formar parte de la obra musical creada (Bernabé, 2014; Giráldez, 2007a; Hogenes et al., 2014). Como señala Paynter (1999):

La improvisación ayuda a sacar de los sonidos su potencial musical y a relacionar unos sonidos con otros, y anima a los intérpretes a pensar rápidamente y con imaginación en dichos recursos. Después, la composición se concentra en el refinamiento de las formas musicales y en las relaciones entre las características específicas que pueden elaborarse experimentando creativamente. (p. 47).

En un sentido opuesto, el planteamiento de improvisaciones guiadas mediante un programa de acción predefinido comporta un proceso voluntario, consciente y controlado, análogo al referido para la composición. Por ejemplo, en el caso de la

“creación sonora en tiempo real”, Espinosa (2007) incide en la importancia de elaborar un *planning* previo que evite “un momento sonoro, un clímax, un deambular sin rumbo fijo” (p. 83), mas sin la constancia de un registro literal que posibilite una reproducción idéntica en las sucesivas interpretaciones. En el caso del *Soundpainting* (Thompson, 2009), la improvisación queda supeditada al condicionamiento de una serie de signos y gestos que efectúa un director/a guía, transmitiendo una información concreta que determina la improvisación en tiempo real (diseño melódico, ritmo, forma, articulación, etc.). Ambos ejemplos, por tanto, se constituyen como propuestas creativas a medio camino entre la improvisación y la composición.

Finalmente, cabe destacar la presencia de dinámicas educativas que superan el constreñimiento de las etiquetas previamente provistas, en virtud de planteamientos más proclives al ámbito de la música experimental. Se trata de “invenciones sonoras” o de “experimentaciones sonoras” basadas en la exploración y la reflexión del sonido en sí mismo (Byrne, MacDonald y Carlton, 2003; Hargreaves, MacDonald y Miell, 2012; Veloso, 2012; Wiggins, 2007). En estos casos, el proceso creativo suele propiciarse mediante el método heurístico del ensayo y error, pudiendo ser alternativamente fijado a través de un soporte gráfico alternativo a la partitura.

2. Pedagogía y creación musical

El desarrollo pedagógico inherente a los principios de la Escuela Nueva durante las primeras décadas del siglo XX auspicia el surgimiento de las hoy reconocidas como metodologías activas (años 40), suponiendo un revulsivo en la enseñanza musical (Hernández Bravo, 2011). Sus planteamientos sitúan en primer plano la personalidad y las necesidades del alumno/a, superando la visión racionalista y magistrocéntrica imperante durante el siglo XIX, principalmente de la mano de los pedagogos Dalcroze, Willems y Martenot:

- El método de Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) ampara la experimentación y vivenciación corporal del ritmo, mediante una sistematización en tres fases de desarrollo (*Rítmica Dalcroze*). La tercera fase, iniciada a partir de los 14 años, incluye la realización de actividades rítmicas en las que los estudiantes diferencian auditivamente figuras, reconocen su grafía y las reproducen mediante el movimiento. En dicho proceso, queda contemplado un empleo imaginativo de la improvisación musical y corporal, a través de recursos

sonoros de percusión corporal y de objetos en favor de la expresión de sentimientos musicales (Galon da Silva, 2015; Hernández Bravo, 2011; Pascual, 2007; Sosa Godoy, 2013).

- El método de Edgar Willems (1890-1978) incorpora un planteamiento psicológico y didáctico que entronca con las dimensiones dinámica, sensorial, afectiva y espiritual del ser humano (Hemsey de Gainza, 2002). El punto de partida se sitúa en la audición y el canto, para abordando progresivamente el aprendizaje instrumental y el movimiento (Hernández Bravo, 2011). Como parte del planteamiento teórico inherente al “toque musical”, Willems alude a una “improvisación que reproduce los estados de ánimo o imágenes musicales” (Sosa Godoy, 2013, p. 143), a partir de una aproximación práctica desde el comienzo.
- Por último, el método de Maurice Martenot (1898-1980) se fundamenta en los tres momentos educativos establecidos por María Montessori, a saber, la imitación, el reconocimiento y la reproducción (Hernández Bravo, 2011). Se favorece una alternancia de momentos de actividad, especialmente vinculados con el juego musical, y de relajación, en los cuales se incentiva la calma. La improvisación queda planteada teóricamente como aliciente en el descubrimiento personal y el deseo por descubrir, conservar o comunicar un nuevo lenguaje (Sosa Godoy, 2013).

Posteriormente, durante las décadas de los años 50 y 60 surgen los denominados métodos instrumentales, adscritos principalmente a las figuras de Shin'ichi Suzuki (1898-1998), Zoltán Kodály (1882-1967) y Carl Orff (1895-1982), y cuyos principios quedan amparados en la actividad en grupo, la implicación activa de instrumentos musicales y la valoración de las músicas tradicionales de sus respectivos orígenes (Gillanders y Candisano Mera, 2016).

En este sentido, la opción que ampara una mayor preponderancia en lo que atañe a la creación musical es el método Orff (*Schulwerk*). Su planteamiento pedagógico combina el aprendizaje rítmico y melódico desde la triangulación de la palabra, la música y el movimiento. El establecimiento de una pequeña banda de instrumentos compuesta por flautas de pico e instrumentos de pequeña percusión (el denominado instrumental Orff) propicia un descubrimiento activo del sonido, mientras que la voz atesora un papel determinante en la interpretación de un corpus de canciones

populares de resonancia centroeuropea. Quedan contempladas, de forma específica, la improvisación y composición musicales (Hall, 1960; Hernández Bravo, 2011; Sosa Godoy, 2013), principalmente desde planteamientos dirigidos (Yelo Cano, 2021).

Paralelamente al surgimiento de los métodos activos e instrumentales, diversos testimonios señalan la labor pionera de un núcleo de educadores/as anglosajones/as en la inclusión de propuestas de creación musical desde principios de siglo: es el caso de Yorke Trotter (Odena, 2013), Satis Coleman (Glover, 2004) o Sir Waldford Davies (Cox, 1997). La década de los años 60 y 70 auspicia el definitivo revulsivo del denominado *creative music movement*:

Fue en 1963 cuando el compositor Peter Maxwell Davies generó el interés por la composición en la educación musical a través de sus escritos referidos al uso que él mismo hacía de la composición como estrategia de enseñanza (...) Poco después, y también en el Reino Unido, George Self, Brian Dennis, John Paynter y Peter Aston (...) publicaron textos sugiriendo diversas aproximaciones a la composición musical en el aula (...) En Canadá el compositor Murray Schafer proporcionaba a los docentes valiosos textos que incluían estrategias para componer en el aula. (Giráldez, 2007a, p. 29).

Los siguientes apartados sintetizan las bases pedagógicas de los denominados “métodos creativos”, aquella “generación de los compositores” (Hemsey de Gainza, 2004) que promueve y documenta la presencia de la creación musical en las aulas de música, como un revulsivo hacia la expresión e imaginación del alumnado: los británicos George Self (1921-2011), John Frederick Paynter (1931-2010) y Brian Dennis (1941-1998), junto con el canadiense Raymond Murray Schafer (1933-2021) y el francés François Delalande (1941). Los 5 autores presentan una serie de rasgos comunes derivados de su trayectoria musical y su ideología educativa:

- Poseen un perfil profesional análogo, combinando su faceta pedagógica con la composición.
- Su principal motivación radica en el fomento de la creatividad en el alumnado, a través de propuestas de creación musical que incluyen la composición, la improvisación y/o la experimentación sonora, amparadas en técnicas desvinculadas de la tonalidad⁴ y de la notación en partitura.

⁴ El “sistema tonal” o “tonalidad” representa el sistema de jerarquización de los sonidos musicales en base a nota fundamental o tónica característico de la tradición musical occidental. Su sistematización

- Apuestan firmemente por el recurso a gramáticas de la música contemporánea⁵ de influjo vanguardista⁶, como correlato de sus respectivas trayectorias en la composición profesional. Ello responde a tres principales motivaciones: 1) a un interés expreso por contribuir a la “apertura de oídos” y sensibilización para con la música de su tiempo; 2) a favorecer la captación de parámetros sonoros menos convencionales en la pedagogía tradicional, tal y como es el caso del timbre; y 3) como una alternativa viable al dominio *sine que non* de unos conocimientos previos a la creación, propios de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el lenguaje musical tradicional o tonal.
- Favorecen la inclusión de músicas procedentes de otras culturas en el aula.
- Establecen propuestas alternativas a la notación musical en partitura, a partir de técnicas relacionadas con la notación gráfica.
- Finalmente, exhortan un posicionamiento no autoritario y flexible por parte del profesorado durante el proceso creativo del alumno/a: el docente adquiere un rol como guía, situando al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje e interviniendo mediante incentivos y ayudas que fomenten su sentido crítico e independencia para con su obra.

A continuación, se pormenorizan las especificaciones propias de cada pedagogo mediante la revisión de sus principales escritos, junto con las aportaciones de las revisiones documentales de Alcázar Aranda (2010), Hernández Bravo (2011), Lage-Gómez (2016) y Yelo Cano (2021).

determina la organización melódica (escalas) y armónica (acordes). Su origen se sitúa a finales del siglo XVII con ciertas composiciones de Arcangelo Corelli y de Jean-Baptiste Lully, siendo Jean-Philippe Rameau el primero que ofrece una formulación teórica de la misma en su *Tratado de armonía* de 1722 (Burkholder et al., 2006). Si bien su vigencia continúa hasta día de hoy, el siglo XX plantea nuevos escenarios, principalmente a través de la revolución atonal encabezada por Arnold Schoenberg (1871-1951), que supusieron el abandono de los “principios tonales y armónicos en la práctica-común de la música y, de esta manera, abrir un importante y nueva dimensión dentro del campo de la investigación composicional” (Morgan, 1999, p. 79).

⁵ La etiqueta “música contemporánea” incluye una connotación más estética que cronológica, puesto que alude a músicas “de casi un siglo de antigüedad compuestas por autores fallecidos hace décadas” (Beltramino, 2021, p. 237). En este trabajo se entiende por “música contemporánea” aquellas manifestaciones musicales surgidas durante el siglo XX hasta día de hoy. No se incluyen aquellas manifestaciones musicales procedentes de la música popular (rock, blues, pop, movimientos urbanos), quedando referidos como “música popular contemporánea” o simplemente “música popular”.

⁶ Se entiende por “música vanguardista” o “música de vanguardia” aquellos nuevos desarrollos musicales llevados a cabo a lo largo del siglo XX, bajo un planteamiento artístico en desafío a la tradición musical precedente de naturaleza tonal. El término vanguardia procede del francés *avant-garde*, como connotación metafórica del grupo de avanzadilla de un ejército. Las vanguardias incluyen manifestaciones como el dodecafonismo, el serialismo integral o la indeterminación, siendo fruto de la situación sociocultural, económica y política del previo siglo (Burkholder et al., 2006).

2.1. George Self

El planteamiento pedagógico de George Self deriva de las necesidades y limitaciones por él mismo detectadas en el sistema educativo: la escasa presencia curricular que adquiere la música, una práctica docente que tiende a limitarse a la ejecución y audición, y una problemática desvinculación de la enseñanza musical para con la música de su tiempo (Self, 1991, p. 6), como perpetuación del tipo de formación recibida por parte del propio profesorado. En este sentido, Self (1991) indica que mientras que “en las ciencias y en las artes plásticas, los alumnos aprenden a reconocer y utilizar el lenguaje de su propia época (...) la educación musical parece ubicarse muy por detrás” (p. 4).

Durante sus sesiones, Self enfoca la composición musical en el aula desde una conexión con la música contemporánea, contemplando una adaptación de los sistemas de lectoescritura musical que agilicen el proceso de enseñanza-aprendizaje y que garanticen su accesibilidad a todo el alumnado. Dicha notación prioriza al timbre sobre el componente melódico y rítmico: a través de una línea se agrupan los sonidos agudos (por encima de la línea), medios (sobre la línea) o graves (bajo la línea), diferenciando entre dos dinámicas (*forte* o *piano*), dos duraciones (cortas o largas) y las respectivas indicaciones del director/a (barras), tal y como recoge Schafer (1975).

2.2. John Paynter

La figura de John Paynter queda establecida como una de las más influyentes de la pedagogía musical del siglo XX, mediante un método que sitúa la creatividad -y, especialmente, la composición musical- en el núcleo de la didáctica. Como parte de su legado, concede el definitivo impulso a la creación musical en el marco del currículum británico, como director del proyecto *Music in the Secondary School Curriculum* (Paynter, 1982).

Su ideario parte de un aprendizaje de la música haciendo música, situando al alumno/a como intérprete y compositor/a, independientemente de su edad o de su destreza musical: “cualquier cosa es posible para aquellos que estén dispuestos a abrir los oídos para escucharlo” (Paynter, 1999, p. 82). Desde su faceta como compositor,

Paynter es conocedor de la casuística y de las posibilidades que otorgan las nuevas gramáticas musicales surgidas durante el siglo XX:

Mediante sus avances más radicales, la música del siglo XX se ha distanciado del lenguaje [musical] común (...) El aumento dramático en la cantidad de información compleja y desconocida, que caracteriza gran parte de la música del siglo XX, nos obliga a escuchar de maneras nuevas y, sobre todo, a escuchar atentamente. (Paynter, 1999, p. 80).

El pedagogo propugna una apertura de oídos en el estudiante a través de una escucha creativa que conduzca a la apreciación musical, partiendo de un proceso de invención e interpretación que supere el recurso a las técnicas musicales antiguas. Mediante publicaciones como *Sound and Silence* (publicada junto con Peter Aston en 1970), *Hear and Now* (en 1972) o *Sound and Structure* (en 1992), el autor incluye sendos proyectos didácticos a modo de guías prácticas para el profesorado, incluyendo procedimientos vinculados con las técnicas seriales, la aleatoriedad, el minimalismo o la música electroacústica.

El proceso compositivo queda comprendido desde la exploración personal, la selección y rechazo de los materiales disponibles. En el ínterin, la figura del docente adquiere un papel imprescindible, contribuyendo al desarrollo de la percepción y del sentido crítico del estudiante. El docente, asimismo, debe conjugar una rigurosa planificación de las propuestas acometidas en el aula, permitiéndole prever sus efectos, junto con una disposición flexible durante su puesta en práctica, otorgando un margen ante lo inesperado (Paynter, 1999).

La experiencia creativa en el aula ha de ser dinámica, sin continuas y arduas charlas que disminuyan el entusiasmo. Mediante asiduas visitas, el profesor/a promulga en su grupo de estudiantes una superación de aquellos primeros pensamientos susceptibles de mejora, favoreciendo la asunción de riesgos. Los comentarios no son directivos, sino que señalan “el tipo de pregunta que deben aprender a hacerse ellos mismos” (Paynter, 1999, p. 28):

Aquí tiene muchas posibilidades interesantes; tal vez demasiadas; tendrán que decidir cuáles son las mejores (...) ¿Cómo empieza la pieza? ¿Cómo podría terminar? ¿Podéis pensar en cómo hacer para que esa idea se transforme en una característica muy especial de esta pieza? (p. 28).

Se favorece una gestión del grupo que promueva la generación espontánea de ideas mediante la técnica *brainstorming*, propiciando un viraje hacia la esfera de lo individual, evitando que la voz de unos pocos/as monopolice la toma de decisiones. Las creaciones llevadas a cabo en el aula son escuchadas y posteriormente comentadas por el docente, a modo de evaluación de los logros alcanzados con el resultado final (Paynter, 1999).

2.3. Brian Dennis

La impronta de Brian Dennis como músico experimental se traduce en la naturaleza gramatical de las propuestas de creación musical en el aula, mediante la composición a través de cinta, la experimentación sonora e incluso la interpretación de piezas reales escritas por compositores/as del momento. Ello responde a un interés tácito por “reubicar la música nueva en un contexto más amplio y mostrar a los niños cómo trabaja en la actualidad la imaginación de un compositor” (Dennis, 1991, p. 6), estimulando una actitud activa-creativa hacia un tipo de música menos comercial.

En línea con Self, a efectos de mitigar el “tedio inherente a la enseñanza de la notación tradicional”⁷ (Dennis, 1970, p. 3) se contempla una complementación a través de un sistema de notación alternativo que garantice la participación del alumnado con independencia de su bagaje musical.

Como aspecto diferencial, Dennis plantea experiencias didácticas interdisciplinares en torno a proyectos integrados, articulando procesos creativos musicales alrededor de una idea temática musical o extramusical. Entre las propuestas de creación musical, reflejadas en sus obras *Experimental Music in Schools* (publicada en 1970) y *Projects in Sound* (en 1975), se incluye la improvisación rítmica guiada por pautas gestuales, la imitación experimental de sonidos del entorno, la invención de nuevas grafías, la composición grupal consensuada o la composición individual. Durante dicho proceso, el docente adquiere una postura comedida y no autoritaria, favoreciendo la toma de decisiones y debates, así como proporcionando consejo en pro de la adecuación, viabilidad y calidad del resultado sonoro final.

⁷ Traducción del inglés original.

2.4. Murray Schafer

El concepto educativo de Murray Schafer fundamenta una aproximación a la enseñanza musical que nuevamente parte de un estudio del sonido “haciendo sonidos”, de la música “haciendo música” (Schafer, 1998, p. 11): “todas nuestras investigaciones acerca del sonido deben ser verificadas empíricamente, produciendo sonidos y examinando los resultados”.

Al igual que Paynter, propugna el potencial creativo latente en todo tipo de alumnado, no coartado por un “síndrome del genio” que actúe en detrimento de su presencia en el ámbito educativo (Schafer, 1998). Bajo títulos como *The Composer in the Classroom* (publicado originalmente en 1965), *Ear cleaning* (en 1967), *The New Soundscape* (en 1968) o *The Rhinoceros in the Classroom* (en 1975), Schafer establece su ideario pedagógico, mediante un estilo directo que narra sus experiencias en el aula.

Su método parte de una escucha consciente del sonido en el entorno en que se produce, implicando aspectos inherentes a la psicoacústica, el urbanismo o la ecología, definiendo el denominado “paisaje sonoro” (*soundscape*) en base a los sonidos naturales o artificiales presentes en diversos ambientes (Schafer, 1998). Entre sus principios también quedan contemplados conceptos filosóficos de culturas como la oriental, específicamente en la valoración positiva concedida al silencio:

Hay testimonios recientes que permiten afirmar que el hombre moderno se está ensordeciendo gradualmente. Se está matando a sí mismo con sonidos (...) En occidente, el silencio es un concepto negativo, una molestia que debe evitarse. En algunas filosofías orientales, así como para el misticismo cristiano, el silencio es un estado positivo y feliz en sí mismo. (Schafer, 1975, pp. 27-29).

Como resultado, las propuestas creativas de Schafer orbitan hacia un proceso experimentación libre que analice, opere y transforme los sonidos del entorno en el marco de una serie de limitaciones (Lage-Gómez, 2016), mediante el recurso a diseños gráficos a la hora de representar las texturas de los sonidos:

Una tarea especial de los educadores musicales debería ser la de inventar una nueva notación, o notaciones que, sin apartarse demasiado del sistema convencional, puedan ser rápidamente dominadas, a fin de que la maldición de los ejercicios de

caligrafía nunca vuelva a desplazar la satisfacción de la creación musical viva.
(Schafer, 1975, p. 37)

Nuevamente, se referencia una actitud expresa del docente hacia el tipo de tarea acometida, entendiendo lo autoritario como aquello “opuesto a la invención” (Schafer, 1975, p. 73):

Yo oriento a la clase haciendo una pregunta o planteando un problema. Estas preguntas o problemas son de un tipo especial: deben admitir tantas soluciones como alumnos haya en el aula. La clase debe convertirse en una hora de mil descubrimientos y el secreto está en la pregunta formulada. (p. 24).

La propuesta del pedagogo canadiense también propugna la comunión entre las artes sonoras, visuales, espaciales y cinéticas, favoreciendo la organicidad de la experiencia creativa en el aula (Schafer, 1975). En este sentido, participa activamente en el diseño de la denominada Caja de Música, un crisol de objetos sonoros, material grabado e instrumentos musicales que se combina con partituras, material visual, tarjetas de ideas e ítems de motivación temática.

2.5. François Delalande

Como miembro del *Groupe de Recherches Musicales* en su programa de Ciencias de la Música, François Delalande plantea un acceso a la creatividad y a la libre expresión en el aula mediante acciones que no requieren conocimientos previos por parte del estudiante, como base de la denominada *Pedagogía de la Creación Musical* (PCM). La fundamentación de su metodología establece una correlación entre las conductas humanas universales inherentes a la música con aquellas específicamente infantiles, diferenciando: el juego senso-motriz (o exploración del entorno), el juego simbólico (como imitación de la realidad o de los sentimientos) y el juego de regla (en cuanto a la combinación de sonidos siguiendo unos parámetros y un reparto de las tareas en grupo) (Alcázar Aranda, 2010).

El pedagogo francés afirma que existen paralelismos entre la experimentación sonora llevada a cabo por los compositores/as contemporáneos/as respecto a la realizada por los niños/as: “Delalande está convencido de que los niños/as pequeños son “músicos concretos” que descubren utensilios y cuerpos sonoros diversos, respondiendo ante esos sonidos de la misma manera que lo haría un músico cuando está componiendo”

(Hernández Bravo, 2011, p. 69). En este sentido, repertorios como el de la *musique concrète* determinan la naturaleza de las propuestas de la PCM en el aula: por una parte, desde un nivel compositivo, mediante la selección, grabación, transformación y organización de los sonidos utilizados como material musical; y, por otra parte, desde un nivel estético, produciendo resultados grabados que son percibidos mediante una escucha acústica a través de altavoces (Alcázar Aranda, 2010).

En lugar de enseñar conocimientos y técnicas, tendrán por tarea incitar a los niños a lo que ellos ya hacen, es decir a interesarse por los objetos que producen ruido (que ya los fascinan), luego a actuar sobre esos objetos para actuar sobre los sonidos (cosa que hacen por sí mismos), a prolongar esa exploración sonora (basta no impedírsela) de modo de realizar secuencias musicales. En pocas palabras, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical. (Delalande, 1995, p. 3)

Durante el proceso creativo de experimentación, el profesor/a debe favorecer la espontaneidad del estudiante (Delalande, 2007), garantizando la consolidación formal de los ejemplos ideados a partir de estrategias como: la abstracción temporal (anticipando el resultado de un añadido), la abstracción gráfica (representando sonidos mediante palabras o elementos gráficos), la retórica (previendo el resultado en el oyente, a efectos de evitar un receso en su interés), la polifonía (simultaneando dos cadenas sonoras complementarias) y el respeto por las reglas y el reparto de los roles (Yelo Cano, 2021).

3. Investigación educativa y beneficios de la creación musical

El propósito de este punto reside en ofrecer una panorámica de aquellas líneas de investigación prioritarias en el estudio del potencial psicoeducativo de la creación musical en el aula de secundaria, ofreciendo una síntesis junto con los hallazgos obtenidos por parte del autor.

Lage-Gómez (2016) establece una revisión teórica acerca del estado en que se encuentra la creación musical en la educación secundaria desde el ámbito internacional. En lo que respecta específicamente a la composición musical, distingue dos principales planteamientos: aquellos estudios que versan sobre el proceso de enseñanza, incorporando estrategias que favorezcan o faciliten la praxis del docente en el aula, y aquellos estudios que analizan los procesos de aprendizaje, siendo

comúnmente desarrollados por docentes investigadores. En el ámbito concreto de la improvisación musical, Lage-Gómez (2016) alude a cuatro principales tendencias o líneas de investigación: el estudio de la relación de la improvisación y la composición, el pensamiento creativo del alumno/a mientras improvisa, el análisis de los procesos creativos desarrollados mediante la improvisación y las aplicaciones didácticas de la improvisación colectiva.

En lo que refiere al panorama nacional, durante las dos últimas décadas se ha producido un incremento en el interés investigativo relativo a la creatividad musical, como resultado de los proyectos de investigación o experiencias *ad hoc* procedentes del ámbito universitario (Zaragozá, 2009). La práctica totalidad de las investigaciones recabadas y consultadas acentúan el potencial psicoeducativo de la creación musical hacia la promoción de una experiencia educativa plena. En analogía a la distinción previamente aludida, se detectan dos planteamientos en dicha literatura:

- Estudios sobre el proceso de enseñanza, en forma de trabajos teóricos y/o manuales para el profesor/a: proporcionan un referente justificativo de la creación musical a nivel pedagógico, así como el acopio de materiales o recursos metodológicos y prácticos para el docente interesado en implementar actividades de creación en el aula. Son ejemplo las aportaciones de Prieto (2001b), Frega (2005), Gértudix Barrio y Gértudix Barrio (2014) o Molina (2011).
- Estudios sobre el proceso de aprendizaje, en forma de investigaciones basadas en la acción, experiencias prácticas y proyectos educativos: este tipo de documentos proporcionan diseños didácticos habitualmente fundamentados teóricamente y con la correspondiente comprobación empírica del calado de su validez. Su planteamiento orbita en torno al discente: se plantea una necesidad, derivada de un estado deficitario de la creación o creatividad en el ámbito educativo, para posteriormente establecer propuestas de mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea destacan las aportaciones de Rusinek (2002), Flores (2008), Lage-Gómez (2016), Murillo et al. (2019) o Yelo Cano (2018; 2021), entre otros/as.

Parte de dichos trabajos forman parte de un joven corpus de tesis doctorales desarrolladas en España por autores/as como Rusinek (2002), Alegret (2004), Peñalver (2005), Flores (2008), Gómez (2011), Cuevas Romero (2012), Lage-Gómez (2016)

o Yelo Cano (2021), siendo estas dos últimas establecidas como documentos referenciales en el fundamento y desarrollo de este trabajo.

La huella académica de la investigación educativa sobre la creación musical en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia ha sido escasa, a la luz de las escasas aportaciones recabadas en la revisión literaria establecida en esta investigación. Mas, por ello mismo, adquieren un valor pionero en cuanto a su impronta en dicho marco geográfico y socioeducativo. Desde un punto de vista institucional, es reseñable la labor acometida por Cárdenas Serván (2007; 2010; 2021) en la promoción de la *Pedagogía de la Creación Musical* (PCM) inherente a los planteamientos educativos de Schafer o Delalande, al frente de la plataforma *Sons Creativos* y del *Grupo de Creación Sonora de la USC* (GCMUS):

Los retos de los *Sons Creativos* (dentro de las actividades del GCMUS) son de dos índoles, una acercar a un número creciente de pedagogos de la música a nuestros planteamientos y, en segundo lugar, realizar una puesta al día de la PCM que incluya la utilización de las nuevas formas de creación artística y las herramientas que nos brindan. (Cárdenas Serván, 2010, p. 2).

Sons Creativos se erige como una plataforma de difusión cultural del Área de Cultura de la Universidade de Santiago de Compostela. A través de debates, conciertos, intervenciones y cursos, se establece como un espacio de encuentro para profesionales de la docencia y músicos/as experimentales, contribuyendo a la divulgación de propuestas de creación sonora. Sus principales iniciativas implican repertorios como el de la música concreta, la electroacústica, los paisajes sonoros o la voz experimental (Cárdenas Serván, 2007; 2010; 2021).

En lo que atañe específicamente al ámbito de la educación secundaria, el planteamiento de los estudios hallados responde prioritariamente a la descripción o análisis de experiencias educativas, como el caso de la tesis *Señal/ruido. Algunos usos del paisaje sonoro en el contexto del arte* por parte del investigador y profesor de secundaria Xoan-Xil López Rodríguez (2015). Por su parte, el compositor y docente de secundaria Javier María López Rodríguez publica diversos materiales enfocados a la creación desde el repertorio musical del siglo XX, como *Recursos y materiales didácticos: experiencias de aula desde poéticas musicales del siglo XX* (López Rodríguez, 2005) y *Aprendiendo a través de la indeterminación* (López

Rodríguez, 2008). Asimismo, realiza el proyecto *Música contemporánea na aula de música: hai alguén aí*, para la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

Finalmente, se refiere la labor acometida en el ámbito de la investigación educativa por parte del autor de esta tesis, a través de experiencias planteadas en el aula de secundaria mediante la implicación de repertorios como el serialismo integral (Castro-Alonso, 2019), el dodecafonismo (Castro-Alonso, 2021d), la música concreta (Castro-Alonso, 2021b; 2021c), la aleatoriedad (Castro-Alonso et al., 2021) y la música indonesia (Castro-Alonso, 2021a; Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2020).

Tal y como confirma Cárdenas Serván (2010), el estado investigativo de la pedagogía de la creación musical en Galicia continúa siendo minoritario. Sin embargo, tanto la literatura académica internacional como la nacional subrayan los beneficios inherentes a su dinamización en el aula: su facultad a la hora de propiciar experiencias significativas, a partir de un aprendizaje basado en la manipulación intrínseca de los elementos sonoros estudiados, junto con la mejora en las destrezas técnicas desde una vivenciación de la música de forma práctica; como incentivo hacia un aprendizaje colaborativo, mediante diseños motivantes que despiertan el interés y la participación del estudiante; y como acicate hacia la libre expresión personal del alumno/a, mediante propuestas cooperativas que favorecen la asimilación de valores interpersonales de convivencia y respeto.

3.1. Aprender música haciendo música

La creación musical en el ámbito educativo comporta una cognición musical multidimensional y multisensorial, en la que el componente espacial adquiere una especial relevancia (Veloso, 2012). En este sentido, Giráldez (2007b) afirma que:

El aprendizaje es más eficaz cuando los estudiantes pueden participar activamente en situaciones reales e interactuando con los otros miembros del grupo y que, por tanto, debe ser considerado esencialmente contextual e integrado con la actividad, más que como la acumulación de datos y hechos abstractos que a menudo caracterizan el aprendizaje escolar (...) la composición colectiva presenta numerosas ventajas al permitir un trabajo cooperativo, basado en el intercambio de ideas y, lo que es igualmente importante, al posibilitar que los propios alumnos vayan tocando y probando sus ocurrencias. (p. 103).

Frente a un tipo de aprendizaje de corte reproductivo, Ausubel (1983) desarrolla la conceptualización del aprendizaje significativo en el que el cada estudiante vincula la nueva información con su conocimiento base. En esta línea, tal y como recoge Zaragoza (2009), la posibilidad de producir un aprendizaje musical “de matriz constructivista, funcional, generalizable (...) relacionado con sus implicaciones prácticas” (p. 12) requiere, en primer lugar, una significación lógica de contenidos en su secuenciación, con una dificultad progresiva y adaptados al nivel de desarrollo cognitivo del adolescente; en segundo lugar, una significación psicológica de los contenidos, amparada en sus conocimientos previos; y, en tercer lugar, una predisposición del estudiante hacia el aprendizaje o motivación.

Por tanto, una propuesta de creación musical en el aula amparada en dichos requerimientos favorece la construcción del aprendizaje mediante experiencias significativas, en la promoción del pensamiento y la comprensión del hecho musical desde su vivenciación (Barrett, 2000; Navarro y Aróstegui, 2020; Swanwick, 1999). En este sentido, investigaciones como las desarrolladas por Berkley (1999) y Burnard y Younker (2004) analizan el rol de la composición en la escuela como herramienta de adquisición de habilidades cognitivas, mientras que Hogenes et al. (2016) reflejan la progresión en el rendimiento académico tras poner en práctica actividades de creación musical en el aula de secundaria.

A título personal, el planteamiento de talleres de creación musical con alumnado de bachillerato ha permitido extraer conclusiones alineadas con investigaciones del ámbito nacional e internacional (Beineke, 2017; Hogenes et al., 2016; Lage-Gómez, 2016; Murillo et al., 2019):

Los resultados han constatado el aprendizaje teórico-conceptual, tanto en el corto plazo (cuestionario final), como en el largo plazo (*focus group*) (...) el grado de interiorización alcanzada -reflejada específicamente en el recuerdo de la nomenclatura y constitución de cada una de las variantes de la serie [dodecafónica] años más tarde- difícilmente podría haberse alcanzado mediante el recurso exclusivo a la abstracción teórica. (Castro-Alonso, 2020a, p. 46).

Los resultados de dicho estudio reflejan como una muestra de los estudiantes originales todavía rememoran las técnicas compositivas acometidas 3,5 cursos antes (Bernabé, 2019; Murillo et al., 2019), comprobando como “la verdadera comprensión musical proviene solo de lo que se ha vivido con el sonido” (Díaz Gómez, 2001, p.

87). Asimismo, la dinamización de procesos de creación musical en el aula comporta una mejora en la destreza procedimental del estudiante inmerso en la actividad práctica. La investigación propia confirma una mejora en la sincronización de los estudiantes, la sensación de pulso, la realización de intensidades o la capacidad de escucha (Castro-Alonso, 2020a), en línea con estudios precedentes como los llevados a cabo por Lage-Gómez (2016).

3.2. De la motivación a la participación

Los requerimientos de un modelo educativo acorde a la sociedad actual requieren una genuina participación del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que en el ámbito de la educación musical se comprende por una involucración para con la acción y la creación musicales (Alcázar Aranda, 2014; Arriaga et al., 2022). De lo contrario, la presencia de procesos de aprendizaje exclusivamente formales y rigurosos, en los que no se excluya la posibilidad de improvisar o de experimentar, coartan el desarrollo actitudinal del discente para la propia materia (Latorre y Fortes del Valle, 1997).

Como señalan Barca Lozano et al. (2011, p. 343), “motivar no es un prerrequisito para aprender, sino que es, más bien, un producto de la buena enseñanza y, mucho menos, la motivación es un supuesto de la misma”. Por tanto, ha de ser construida desde el favorecimiento de ambientes ricos y estimulantes para el estudiante de educación secundaria (Zaragozá, 2009; García Calero y Estebaranz, 2005). En este sentido, las pedagogías centradas en el estudiante (*student-centered pedagogies*), como el aprendizaje basado en proyectos o las pedagogías basadas en la investigación, presentan una “pregunta central” susceptible a diversas resoluciones, creando en el estudiante la necesidad de aunar esfuerzos y conocimientos hacia la consecución de un logro común (Bautista et al., 2018). En la especificidad de la educación musical, ello entronca con el incentivo hacia “investigaciones sonoras” que fundamenten y dirijan los procesos de toma de decisiones inherentes a la creación musical.

Por su parte, Bernstein (1988) incide en el derecho del estudiante a participar en la construcción, mantenimiento y cambio de los procedimientos escolares. En este sentido, Aróstegui (2000) distingue entre una participación inducida o basada en la

motivación, y una participación por negociación, en la que las decisiones se acometen de forma conjunta entre estudiante y docente. Por su parte, Martínez Rodríguez (2005) gradúa los niveles de *engagement* favorable por parte del discente, bien sea mediante una participación amparada en actividades informadas en los intereses u opiniones del alumno/a, una participación basada en una toma de decisiones conjunta o una participación basada en las propias iniciativas del discente.

Un proceso de creación que comprenda al alumno/a como promotor activo en su desarrollo aumenta su compromiso para con el reto acometido, conectando el trabajo en el aula con realidades más allá del centro (Aróstegui, 2012; Schmitt, 1998; Wiggins, 2016). En este aspecto, Hemsy de Gainza (1983) refiere dicho acuerdo tácito entre el interés pedagógico del docente y las prioridades del estudiante, en el marco de un diseño de naturaleza lúdica:

En general, tanto al niño como al joven, les gusta improvisar siempre que los adultos que los rodean o dirigen su desarrollo musical respeten el carácter de juego que debe privar en esta actividad. Es indispensable que cualquier motivación externa sea propiamente aceptada de buen grado por el alumno. De lo contrario, la improvisación podría llegar a ser tan contraproducente como cualquier otra estrategia pedagógica desafortunada. (Hemsy de Gainza, 1983, p. 16).

Hacia dicho fin, la mencionada “creación sonora en tiempo real” permite “alcanzar resultados musicales satisfactorios e inmediatos” a través de una “participación activa de alumnos durante el aprendizaje de la música en la escuela, especialmente en la etapa de secundaria” (Espinosa, 2007, p. 81). Por su parte, el estudio de Oriol López (2009, p. 9) constata “el interés, entusiasmo, satisfacción y disfrute” inherente a los procesos de creación grupal en el aula:

El hecho de trabajar en un ambiente de cierta libertad les motivó y generó actitudes de autonomía y autorregulación reflejadas en la actitud de organizarse con rapidez y trabajar aprovechando el tiempo, con satisfacción e interés, así como el que no fuera necesario estar diciéndoles en cada momento lo que tenían que hacer. Relacionaron claramente esa sensación de libertad con un tiempo de trabajo ameno y entretenido. (p. 9).

La experiencia personal constata hallazgos en dicha dirección (Castro-Alonso, 2020a; Castro-Alonso et al., 2021): los períodos de observación y el *feedback* interpersonal recabado permiten constatar una implicación proactiva de los estudiantes, a través de

una convergencia humana como grupo hacia el logro de un resultado sonoro común, tal y como acontece en los estudios previos desarrollados por Espinosa (2007), Hogenes et al. (2016) o Murillo et al. (2019).

3.3. Desarrollo personal

Giráldez (2001) y Zaragoza (2009) entienden como una de las principales funciones educativas de la música su potencial para compartir emociones y sentimientos, máxime en un momento madurativo en el que el estudiante adolescente teme “mostrar sus sentimientos por una natural timidez, por miedo al ridículo, porque sus tanteos no han merecido un justo reconocimiento” (Demidoff y Rusñol, 1997, p. 79). La creación musical representa un óptimo recurso hacia dicho fin, propiciando un aperturismo comunicativo y emocional en el discente (Hemsey de Gainza, 1983):

Si la persona se resiste a comunicarse, a mostrarse, a expresarse afectivamente (hay adultos y también algunos niños pudorosos que sienten que inventar, improvisar, hacer algo propio, es como desnudarse) le pedimos que ejercite sus dedos (que hagan “gimnasia”) o bien que produzca tal o cual tipo de efecto rítmico, melódico, armónico, etc. No se tratará entonces de inventar o de expresarse -algo tan riesgoso para estos individuos- sino de aprender y de ejercitarse. Si logramos de esta manera, producir el “encendido”, les ayudaremos sin duda a fluidificar también su bloqueada comunicación. (p. 49).

Dicho “encendido” queda habitualmente amparado en un refuerzo de la propia seguridad y autoestima del estudiante hacia sus propias capacidades, superándose el “yo no sé de música” o el “yo no sé hacerlo” mediante la satisfacción en la consecución de un logro (Castro-Alonso, 2021d; Oriol López, 2009).

El hecho de compartir entre el grupo de iguales los puntos de vista conceptuales, musicales y/o emocionales referentes a las creaciones acometidas en el aula implica un proceso reflexivo, en el que “los alumnos ponen a prueba las ideas de los demás, aprobándolas o rechazándolas”⁸ (Veloso y Carvalho, 2012, p. 76). En este sentido, Tillman (1976) relata cómo ciertos estudiantes inmersos en procesos de creación musical colaborativa, “a veces inconscientemente y a veces por presiones externas, modifican sus ideas originales para adaptarse a la estructura del grupo”⁹ (p. 6), esto

⁸ Traducción del inglés original.

⁹ Traducción del inglés original.

es, reorientan su propia toma de decisiones en base a las características de las personas que lo rodean.

Por todo ello, la experiencia de crear música colaborativamente implica una práctica social interactiva en la que confluyen el respeto entre iguales, el diálogo y el compromiso hacia un objetivo común (Bautista et al., 2018; Beineke, 2017; Brito, 2007; Freire, 1982; Galon da Silva, 2015; Giráldez, 2007b; Hogenes et al., 2016; Oriol López, 2009; Small, 2003). El fomento de un liderazgo compartido que enfatice el sentido de pertenencia al grupo adquiere un valor prioritario (Beineke, 2017), otorgando la oportunidad de que cada estudiante pueda expresar sus “ideas propias, valorar las de los demás, coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo y responsabilizarse en la consecución de un resultado” (Conejo, 2012, p. 269). Dicha interdependencia positiva, forjada en el refuerzo de habilidades sociales como la empatía, promueve una educación en valores basada en el entendimiento (Cabedo-Más y Arriaga-Sanz, 2016; Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017), en línea con el propósito intercultural de la educación (Leonard et al., 2013; Bernabé, 2019).

En este sentido, Galon da Silva (2015) incide en la naturaleza “humanizadora” que envuelve el proceso de creación musical colaborativa, en la que el propio aprendizaje musical de paso a un aprendizaje para el mundo: “el estudiante se convierte en un agente transformador, contribuyendo así a un cambio de visión, generando un favor de la formación humana de los niños que aprenden música”¹⁰ (p. 53).

4. Estado de la creación musical en el aula de secundaria

Una vez establecidas las principales figuras pioneras en la metodología de la creación musical y delineados los principales beneficios psicoeducativos de su efectiva puesta en práctica, cabe preguntarse cómo y en qué medida el profesorado de secundaria aplica dichos planteamientos pedagógicos en favor de la experiencia educativa en el aula. No obstante, es requisito previo identificar y delimitar el alcance y las implicaciones pragmáticas derivadas de la composición e improvisación con un grupo de estudiantes de educación secundaria.

¹⁰ Traducción del portugués original.

4.1. Coordenadas de la creación musical en el aula de secundaria

Como indica Palacios (2001, pp. 97-98), “componer una pieza, improvisar un tema, interpretar una obra, escuchar una canción (...) son maneras de ordenar: quien compone escribe, memoriza, medita el orden; quien improvisa descubre y elabora al instante un orden”.

No obstante, la pretensión en su planteamiento escolar no responde a una equiparación con los procedimientos innatos de un músico/a profesional, ni debe así entenderse. Las propuestas en el aula tienden a priorizar procesos creativos adaptados al bagaje previo del estudiante, eminentemente basados en la experimentación a través del ensayo-error, el juego con los sonidos o el azar, frente al desarrollado recurso al oído interno propio del especialista (Hemsey de Gainza, 1983; Lage-Gómez, 2016; Rusinek, 2005). En este sentido, como admiten Hernández Bravo et al. (2010, p. 14), “lo que se considera importante en un aula creativa es la espontaneidad y no la intelectualización de los procedimientos musicales”. En consecuencia, la finalidad misma de la creación en el ámbito educativo diverge con respecto al ámbito profesional, ya que prioriza el proceso sobre el producto resultante en sí mismo (Burnard, 2007; Lage-Gómez, 2016; Odam, 2000; Yelo Cano, 2021; Wiggins, 2016).

Consiguientemente, la concepción rigurosa del término “creación” ha de dar paso hacia una “invención guiada” (Frega, 2005, p. 48), una propuesta en la que el docente encauza los esfuerzos colectivos y creativos hacia una meta común, limitando “el gigantesco campo de la libertad total para centrar las ideas” (Palacios, 1997, p. 30). Mas, como alude Veloso (2017), no se trata de una guía directiva, planteada desde el cumplimiento rígido de tareas basada en conceptos o explicaciones (por ejemplo, “compón una pieza rítmica de 4 compases”), sino más bien de consignas que infieran aspectos dinámicos de la comunicación musical:

No dirige en el sentido tradicional del término, sino que estimula, promueve, ordena y, sobre todo, rescata y destaca intervenciones acertadas (...) decide cuándo cerrar una idea que está agotada y disparar otra nueva (...) advierte al momento los motivos que pueden ser desarrollados, los que pueden operar como leitmotiv o motivos recurrentes, los que pueden jugar para el final, etc. (Espinosa, 2007, pp. 83-84).

En su faceta de animador, el docente incentiva una aplicación de conocimientos atesorados de forma creativa, impulsando al alumnado “a aventurarse, a equivocarse,

a no tener miedo a fallar, a descubrir y a elegir” (Giráldez, 2007b, p. 102), al tiempo que actuando como referente conductual de aquellas actitudes proactivas, positivas y extrovertidas que precisamente requiere la creación musical en el aula (Zaragozá, 2009). El “predicar con el ejemplo”, por tanto, adquiere un carácter esencial en el trabajo con alumnado menos dado a explayarse, respetando y estimulando positivamente sus esfuerzos y logros.

Asimismo, Veloso y Carvalho (2012) inciden en la importancia de una involucración práctica del docente durante la propia dinámica creativa y musical, cantando, tocando o jugando como uno más. Todo ello contribuye a la consecución de un clima positivo y cordial de aprendizaje, en el que el estudiante llega a percibir al docente como “un amigo más hábil y experimentado que puede ayudar a mejorar las composiciones”¹¹ (Veloso y Carvalho, 2012, p. 77).

Cabe advertir también que la creación musical no ha de considerarse como un elemento aislado en la programación, sino en conexión “con el resto de las actividades que tienen lugar en el aula desde el inicio del proceso educativo” (Giráldez, 2007b, p. 102). Paralelamente, la utilización misma de los instrumentos musicales debe responder al fin comunicativo y expresivo de la creación musical, nunca como un obstáculo para la misma (Odena, 2008). En ambos casos, es requisito que el docente planifique y plantee propuestas adecuadas a la casuística del grupo de estudiantes, diseñando unos objetivos concisos y organizando un proceso “convenientemente graduado para alcanzarlos a través de un sistema de consignas cada vez más cerradas a partir de una consigna general” (Hemsey de Gainza, 1983, p. 29).

Finalmente, la inclusión de la creación musical en el aula ha de perseguir el incentivo de la involucración y del interés del alumnado por la materia, si bien al amparo de un fin educativo superior; Paynter y Aston (1970, p. 6) advierten sobre el componente más “recreativo” que “creativo” de ciertas actividades, basadas en una conceptualización de la música como “una actividad de ocio, como si su única función fuera entretener”¹². Asimismo, Yelo Cano (2021) menciona ciertos equívocos y contradicciones recurrentes en el cariz creativo de las propuestas de

¹¹ Traducción del inglés original.

¹² Traducción del inglés original.

aprendizaje en el aula musical, haciendo “pasar por expresivas actividades que no lo son, como puede ser en muchos casos la interpretación que se realiza de un modo mecánico y falta de emotividad” (p. 80). En última instancia, en virtud de la experiencia educativa del discente en el aula de música, las propuestas han de estar musicalmente justificadas: “no se trata (...) de negar ni de pasar por alto el arte musical, sino de construir un camino que permita a los alumnos un acceso maduro al mismo” (Hemsey de Gainza, 1983, p. 7).

4.2. Limitaciones de la creación musical en el aula de secundaria

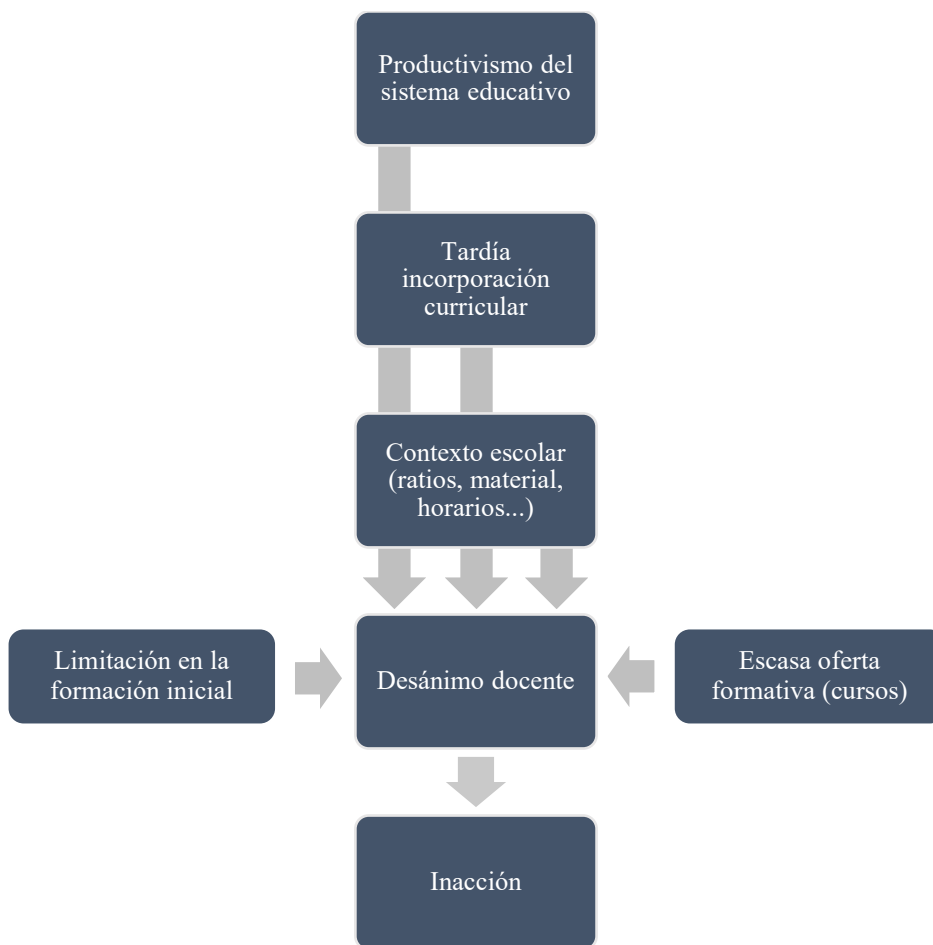
Teniendo en cuenta los significados e implicaciones que comporta, la creación musical queda establecida para ciertos autores/as como “el contenido de enseñanza más complejo, de mayor dificultad procedimental y organizativa” (Zaragozá, 2009, p. 55), situándose como uno de los aspectos más deficitarios en el aula de música de educación secundaria (Díaz Gómez, 2005; Giráldez, 2007b, 2010; Lage Gómez, 2016; Oriol López, 2009; Yelo Cano, 2021; Zaragozá, 2009; entre otros/as). La bibliografía consultada coincide en destacar un prioritario énfasis por el aprendizaje memorístico de conceptos teóricos y datos historiográficos, a modo de “clases magistrales” (Vernia-Carrasco, 2020, p. 20), mientras que la práctica musical se limita a la escucha y a la ejecución instrumental.

La revisión de las publicaciones permite identificar ciertos *topics* recurrentes en cuanto las causas teóricas que subyacen a dicha baja implementación (Figura 2). Se distinguen aspectos condicionantes de naturaleza extrínseca e intrínseca, respecto a la figura del profesor/a musical.

- Entre los factores extrínsecos, los estudios consultados refieren el condicionamiento del planteamiento productivista basado en resultados que impera en el sistema educativo contemporáneo, en el que la homogenización actúa en detrimento de la formación humanística, desamparando las necesidades expresivas y socioafectivas del adolescente; aluden a la tardía incorporación de la creatividad musical en el currículum español, en relación con los países europeos del entorno; asimismo, señalan aquellas limitaciones intrínsecas de la realidad del contexto escolar (temporales y materiales), que mellan el ánimo del docente en lo cotidiano.

- Entre los factores intrínsecos al propio profesorado, la literatura resalta la presencia de un perfil académico en el que apenas queda contemplada la creación musical, menos inclusive de un modo asumible en educación secundaria; las limitaciones, por tanto, se supeditan al tipo de formación técnico-musical del profesorado, junto con la reducida presencia de cursos específicos de formación permanente.

Figura 2. *Topics acerca del estado de la creación en el aula de secundaria*



Fuente: Elaboración propia

La confluencia de dichos factores conduce hacia un bloqueo en la búsqueda de soluciones alternativas que permitan que el estudiantado vivencie experiencias de creación musical en el aula de secundaria.

4.2.1. *Productivismo escolar frente a lo humanístico*

Durante su trayectoria en la educación secundaria, el estudiante lidia con una serie de complejas transformaciones físicas, psicológicas, cognitivas y afectivo-sociales

inherentes a la adolescencia (Hopkins, 1987), definida como época de “cambios dramáticos, de tensiones y sufrimientos psicológicos abundantes” (Palacios, 1990, p. 304). A dicha efervescencia se suma el conocido “impulso entusiasta e impaciente para hacerse un lugar bajo el sol” (Debesse, 1977, p. 12), cuya traslación al ámbito educativo refiere la necesidad por alcanzar metas de aprendizaje, metas de adquisición de competencias, metas de rendimiento o logro, metas de valoración social, etc. (Barca Lozano et al., 2011). Dicho cóctel conduce habitualmente hacia niveles altos de estrés (Uribe Urzola et al., 2018; Wray-Lake et al., 2016), inclusive desembocando hacia síntomas psicósomáticos o un pesimismo disposicional (Martínez et al., 2006), a menudo atajado mediante estrategias improductivas como la autculpa, el hermetismo o el rechazo a tomar decisiones (Uribe Urzola et al., 2018).

Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2021), los niveles de escolarización en la educación secundaria española para el curso 2018-2019 se han incrementado “como consecuencia de la reorganización de la Formación Profesional y del deseo de los jóvenes de aumentar su nivel educativo y su formación” (p. 13). Sin embargo, la tasa de abandono escolar objetivo para España en 2020 (un 15%) se ha visto incumplida, situándose como el segundo país de la Unión Europea con mayor tasa de abandono escolar (16,6%), superando la media europea del 9,9% tanto por parte del alumnado femenino (11,6%) como, sobre todo, por el masculino (20,2%). Entre los motivos subyacentes, el profesorado tiende a señalar el momento madurativo del estudiante, comúnmente traducido en desinterés, conductas disruptivas, problemas de convivencia, conflictividad o acoso, “hasta el punto de hacer imposible la formación” (Gaeta González et al., 2020, p. 342).

Oriol de Alarcón (2001, p. 9) se pregunta si “la Educación ha de tener como meta final la formación de la personalidad del ser humano o, por el contrario, ha de preparar a éste para la vida”. La orientación de los planes de estudios tiende a privilegiar el aspecto económicamente útil y explotable (Luengo y Saura, 2013; Ramírez-Hurtado, 2017), fruto de una sociedad y mundo globalizados en los que la automatización y el conocimiento científico prevalecen (Al-Hashim, 2019). Como consecuencia, el mundo del estudiante choca con una realidad escolar en la que sus posibilidades de participación se ven coartadas ante el poder y autoridad del docente (Fernández Enguita, 1993). A ello tampoco contribuye una estandarización evaluativa mediante

indicadores y sistemas comparativos, cuyos principios devienen de un enfoque del desempeño individualista “como medida de productividad o rendimiento, o como índice de calidad o momentos de evaluación o ascenso” (Ball, 2003, p. 90).

Sin embargo, la creatividad en el sistema educativo sí queda amparada desde un punto de vista productivo, esto es, como una habilidad deseable en el futuro trabajador/a: las metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017) incluyen el “garantizar habilidades relevantes para el mundo laboral” (p. 16), entre las cuales se sitúan la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico o la propia creatividad. No obstante, tanto las políticas como los programas educativos semejan no comprender el valor de lo creativo desde la formación humanística del individuo (Delgado, 2021). Ello perpetúa un tipo de aprendizaje de corte reproductivo y memorístico, basado en una enseñanza de texto único y respuestas prefijadas (Díaz Gómez y Riaño, 2007; García Calero y Estebaranz, 2005), fruto de un anquilosamiento institucional propiciado por una resistencia al cambio (Schafer 1975).

En línea con Barca Lozano et al. (2011), la labor del docente y, por extensión, del sistema educativo habría de ser la de comunicar al alumno/a el interés por alcanzar aquellas metas educativas y sociales de las que el adolescente no es consciente:

El buen rendimiento académico podría depender de la necesidad y búsqueda de la independencia por parte de estos alumnos, así como del incremento y adquisición de nuevas competencias que repercuten en una percepción positiva y favorable de sus propias capacidades. (p. 363).

Un excesivo apego hacia modelos de aprendizaje homogeneizadores que no den cabida a la expresión personal, el sentido crítico, la imaginación o la creatividad, actúa en detrimento de un desarrollo holístico de la persona, desde el punto de vista humanitario, ético, social y artístico (Bernabé, 2019; Oriol de Alarcón, 2001). Es evidente que la música asume un rol esencial en la vida del adolescente en los niveles cognitivo, social y emocional, estando presente en sus momentos de ocio y de intimidad (Chao-Fernández et al., 2015; Nebreda, 2000; Vílchez, 2009).

Esta dimensión bipolar converge en la misma personalidad adolescente en un doble dinamismo: socialización y encuentro de la propia intimidad, que en esta etapa se manifiesta en picos conductuales extremos. Los fenómenos de música de masas se

situarían en la manifestación socializadora y el disfrute personal de la música en la búsqueda de una identificación del propio yo. (Nebreda, 2000, p. 3).

En este sentido, la enseñanza musical simboliza un reducto en el cultivo de la faceta humanística del alumno/a y de su desarrollo personal, emocional e intelectual en el ámbito de la educación generalista, favoreciendo aplicaciones transversales con la educación en valores (Conejo, 2012), la educación inclusiva (Pérez-Aldeguer, 2014) o la educación para la paz (Ramírez-Hurtado, 2017). Sin embargo, su irregular presencia en el sistema educativo global -y, específicamente, español- se encuentra en declive a causa de los modelos de currículum delineados en las sucesivas reformas educativas, un enfático recurso hacia sistemas de evaluación estandarizados, una menor dotación de recursos y un erróneo planteamiento a la hora de defender su pertinencia educativa (Aróstegui, 2016).

En conclusión, tratar de concienciar acerca de los beneficios de la educación musical resulta complejo en “una cultura acostumbrada a ser persuadida por la razón científica y el desarrollo tecnológico”¹³ (Taylor, 2008, p. 37). En todo caso, como alude Giráldez (2007a, p. 30), “la identificación popular de las artes con la creatividad no dejará de ser errónea si el trabajo en el aula se limita a la audición, la memorización y la reproducción”; ello puede llegar incluso a ser contraproducente, generando un desapego en el estudiante adolescente para con la materia (Ivanova Iotova y Prado Jiménez, 2014; Villanueva Liñán, 2014; Zaragoza, 2009), precisamente ante el “choque” entre su realidad percibida y la experiencia vivida en el aula (Green, 2002).

4.2.2. Escasa tradición curricular

De un modo más específicamente acotado al estado concreto de la creación musical, Giráldez (2007a; 2007b), Odena (2007; 2013) y Zaragoza (2009) coinciden en señalar su tardía incorporación curricular como uno de los acicates a su deficitaria presencia en las aulas de secundaria españolas.

Como previamente se menciona, el desarrollo pedagógico experimentado en el ámbito británico a causa del *creative music movement* impulsa la definitiva inclusión de la creación musical en el currículum de educación secundaria, principalmente gracias a las aportaciones de Paynter (1982). En España, sin embargo, la definitiva

¹³ Traducción del inglés original.

incorporación se produce a través de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), tomando como referencia las aportaciones del mentado currículum inglés.

Sin embargo, Giráldez (2007a, p. 30) incide un peso “casi testimonial” de la creación musical en la disposición educativa española, frente a una preponderante presencia de contenidos teórico-conceptuales y de la interpretación musical: “los pocos contenidos relacionados con la improvisación o la composición quedaron dispersos en diferentes bloques” (2007b, p. 100). Por todo ello, la autora afirma que la atención concedida a la creación musical en el currículum LOGSE (1990) es inferior a la concedida en países como Gran Bretaña, Francia, Suecia o Finlandia.

Se puede entender, por tanto, que una menor tradición metodológica y curricular haya propiciado un lento despegue en su presencia en las aulas, fruto de un aletargamiento de la práctica docente y de los planes de formación al profesorado. En este ámbito, el estudio de Randles y Smith (2012) aporta evidencias de una relación entre el grado de confianza y habilidad que el profesorado asume en lo relativo a la creación musical respecto a la mayor o menor tradición curricular relativa a su país. En este caso, el profesorado inglés afirma haber desarrollado una identidad creativa de forma natural desde sus primeros contactos con la educación musical, mientras que los docentes estadounidenses conceden unos índices más bajos, fruto de un sistema educativo más restrictivo en lo que a creación musical se refiere.

Para el momento de la presente investigación, sin embargo, la creación musical como contenido curricular adquiere una vigencia ininterrumpida de más de 30 años¹⁴, evidenciando una necesaria revisión en el planteamiento de esta limitación. Tal y como expresa Giráldez (2007b), es el docente quien “interpreta la ley y diseña sus programaciones tomando en cuenta los avances producidos en su propia área” (p. 100). En este sentido, Lage-Gómez (2016) añade la existencia de ciertas inercias inmovilistas entre el profesorado de secundaria a la hora de programar, ejemplificadas en una extensible impartición de contenidos de Historia de la Música en 3º de la ESO:

¹⁴ El Capítulo 3 describe la presencia curricular de la creación musical a lo largo de las disposiciones curriculares autonómicas relativas a la Comunidad Autónoma de Galicia, contrastando el tipo de presencia y de conceptualización inherente a cada reforma educativa desde 1990.

A pesar de los profundos cambios evidenciados a todos los niveles, la esencia curricular sigue vigente en buena parte de los centros educativos: el estudio teórico de la historia de la música clásica occidental, ignorando el cambio significativo que supone, desde el punto de vista curricular, la LOE (2006) en el tercer curso de Educación Secundaria. (p. 144).

En atención al currículum autonómico de la legislación imperante durante la toma de datos de este estudio (Decreto 86/2015), la presencia de contenidos teórico-conceptuales relacionados con la Historia de la Música para dicho curso es de un 5,9%¹⁵. Por tanto, cabe contemplar el desempeño de variables relacionadas con el factor personal del profesorado y de sus preferencias, más allá de los requerimientos curriculares presentes en los sucesivos cambios legislativos (Lage-Gómez, 2016).

4.2.3. Limitación temporal y del contexto escolar

Como consecuencia de las políticas curriculares y de las estrategias organizacionales, se tiende a promover una codependencia de los tiempos en base a una aceleración social que actúa en detrimento del propio valor educativo de la música (Sellar y Cole, 2017). Ello se refleja tanto en la reducción horaria de las materias musicales en la enseñanza general, como en la diversificación de las funciones desempeñadas por su profesorado, desarrollando labores de gestión del centro e incluso impartiendo materias ajenas a las propias de su especialización (Arriaga et al., 2022; Cabedo-Mas, 2016; Vaamonde et al., 2021).

En un sentido práctico, la propia naturaleza del proceso creativo en el aula requiere tiempo: por una parte, el proceso de maduración de ideas y la toma de decisiones basadas en la experimentación y/o en el consenso implican una cierta flexibilización en el organigrama del docente, traducido habitualmente en una mayor inversión temporal que la provista durante la planificación de las sesiones; por otra parte, el genuino propósito de las metodologías creativas reside en una vivenciación longitudinal del proceso creativo, más que en el establecimiento de pequeños

¹⁵ En base al Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, de un total de 34 contenidos para la materia de Música en 3º de la ESO, solo 2 aluden a contenidos teórico-conceptuales relacionados con la Historia de la Música: “B3.7. Reconocimiento y localización en las coordenadas espaciotemporales de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical gallego, occidental y de otras culturas” y “B3.8. Épocas de la historia de la música: características principales, autores/as significativos/as, audiciones con apoyo de partitura e interpretación de piezas o fragmentos de las distintas épocas” (p. 26722).

ejercicios aislados e inconexos (Glover, 2004; Lage-Gómez, 2016), favoreciendo procesos desempeñados en varias sesiones.

Junto con la mentada limitación temporal, otros factores intrínsecos al condicionamiento espacial y material de los centros educativos suponen un lastre: la habitual presencia de un elevado número de alumnos/as por aula, la consiguiente problemática en su gestión y distribución, la escasez de recursos materiales y/o de instrumentos musicales o la ausencia de un aula de música debidamente acondicionada (Arriaga et al., 2022; Lage-Gómez, 2016; Yelo Cano, 2021; Zaragoza, 2009).

Si bien dichos elementos no determinan *per se* la posibilidad de incluir dinámicas de creación musical (Odena y Welch, 2009; 2012; Shouldice, 2014; Yelo Cano, 2021), sí podrían llegar a condicionar aquello que el docente considera posible, viable o útil para su alumnado. De cara a una experiencia creativa favorable, Lage-Gómez (2016) describe aquellos requerimientos mínimos deseables para el aula de música, priorizando su versatilidad a la hora de permitir distintas configuraciones espaciales, contando con la presencia de una amplia área común. Asimismo, a efectos de ahorrar tiempo en el montaje y recogida del instrumental, es importante que el aula cuente con espacios de almacenaje para la conservación adecuada del instrumental que sean accesibles. Por otra parte, el aula ha de contar con un buen aislamiento acústico, favoreciendo la convivencia en el marco del centro educativo, así como con un suelo cálido y una buena iluminación, en favor de la experiencia del discente durante el proceso creativo. A ello habría que añadir la posibilidad de contar con espacios adicionales en zonas supletorias próximas al aula de música principal, en caso de posibles desdoblamientos en pequeños grupos, tal y como indica Paynter (1999).

En lo que respecta a la dotación de instrumental, existen diversas propuestas de plantillas tipo para el desenvolvimiento de actividades de creación musical (Oriol, 2004; Paynter, 1982; Wuytack, 1970), si bien no debe obviarse el potencial de recursos alternativos vinculados con las nuevas tecnologías, la exploración sonora a través de objetos sonoros, la percusión corporal o la voz.

4.2.4. *Naturaleza de la formación musical del profesorado*

La formación en conservatorio tradicionalmente asume un compromiso por la alfabetización musical que triangula teoría musical, desarrollo del oído y

lectoescritura (Pedroso, 2003). El modelo educativo imperante en dichas instituciones se vincula eminentemente a los procesos de repetición, especialmente en las clases individuales de instrumento (Arriaga et al., 2022; Bautista, 2020; Brito, 2007; Galon da Silva, 2015). Paradójicamente, rara vez se encuentra espacio para el desarrollo creativo del individuo a través de la invención genuina de creaciones propias (Arriaga et al., 2022; Birnie, 2014; Brito, 2003; Glover, 2004; Ibarria-Urruzola y Arriaga-Sanz, 2019; Lage-Gómez, 2016; Orman, 2002; Schmidt et al., 2006; Zaragoza, 2009), realidad extensible a la formación musical universitaria.

Desde el ámbito internacional, Odena y Welch (2009; 2012) establecen un vínculo entre el bagaje educativo percibido por el profesorado británico y su planteamiento pedagógico: aquellos profesionales que refieren una amplia variedad de experiencias musicales en creación en su devenir académico suelen propiciar un ambiente educativo proclive a su afloramiento en un mayor grado; por el contrario, aquellos que estiman el relativo déficit en su formación, con mayor probabilidad esperan que la creatividad aflore espontáneamente por sí misma, tal y como indica Birnie (2014), sin ningún tipo de guía por su parte.

A su vez, Randles y Smith (2012) admiten que, en cualquier tipo de enseñanza, la competencia técnica del docente con aquello que va a impartir es esencial: antes de proponer que sus alumno/as compongan música en el aula, el docente antes ha de saber hacerlo por sí mismo. La falta de confortabilidad o de familiaridad, por tanto, se asume como un elemento condicionante de la puesta en práctica de metodologías basadas en la creación (Birnie, 2014; Byo, 1999).

En este sentido, Brito (2003) señala como dicha falta de contacto durante el proceso de aprendizaje lleva a muchos instrumentistas a reconocer sus carencias a nivel técnico a la hora de improvisar o de expresar su creatividad musical, pese a ser perfectamente capaces de interpretar piezas musicales complejas. Caspurro (1999) inclusive añade que para muchos músicos/as experimentados la improvisación adquiere connotaciones negativas, como sinónimo de desorientación, dispersión, desconcierto e incluso sufrimiento. Lage-Gómez (2016) refiere cómo los docentes españoles “tienen que luchar contra su propia formación en la que se potenciaba la ejecución y el análisis de música ya existente y componer era algo extraño”,

consecuentemente valorando la composición como “algo de escaso valor comparado con la ejecución” (p. 106).

Más allá de la valoración positiva o negativa que cada docente pueda otorgar a la creación y, específicamente, a su aplicación como herramienta educativa, Beineke (2008) sitúa el foco en la problemática capacitación pedagógica a la hora de abordarla. En el ámbito de la educación secundaria, factores mencionados como las elevadas ratios o la limitada carga horaria dificultan una formación musical individualizada y personalizada, como sí podría acontecer en los conservatorios. Como consecuencia, la faceta expresiva o creativa tiende a quedar sepultada ante aquello que el docente preconiza como prerequisite previo: el aprendizaje teórico, la práctica auditiva y la ejecución instrumental (Giráldez, 2007a, 2007b; Zaragoza, 2009).

Tal y como indican las fuentes consultadas, la estipulación *sine qua non* de un dominio teórico y técnico previo a la expresión creativa es más común en el pensamiento de los educadores/as musicales que en los de otras didácticas específicas (Hemsey de Gainza, 1983; Giráldez, 2007b; Schafer, 1975; Self, 1991).

Esta realidad contrasta con la de otras áreas que trabajan entorno a lenguajes específicos, como la Plástica o la Lengua. En ellas es frecuente que los estudiantes participen en actividades de producción en las que tienen la oportunidad de plasmar sus propias ideas, sin limitarse a “copiar” un modelo y sin que la adquisición de un enorme conjunto de contenidos fundamentales sea considerada como prerequisite para la creación. En el ámbito de la música la situación ha sido y es bastante distinta. (Giráldez, 2007b, p. 97).

Sin embargo, existen otros posibles abordajes a la hora de enfocar los procesos de la enseñanza musical en línea con la noción del *imaginative thinking*¹⁶ (NACCCE, 1999), propiciando una asimilación integrada del aprendizaje desde la propia manipulación y movilización práctica y creativa de los contenidos abordados:

¿Por qué tendría que ser la música diferente a otras artes, a otros lenguajes? ¿No aprende el niño a hablar para poder expresarse y pedir lo que quiere? (...) ¿No le damos lápices de colores para que se entretenga dibujando, garabateando, inventando formas? ¿No ponemos a su alcance arcilla o plastilina para que modele lo que se le

¹⁶ Más información en el Capítulo 2, punto 1.3. *El concepto de creatividad del docente de Música.*

ocurra? (...) Si solamente lo preparamos técnicamente para copiar con fidelidad dibujos, pinturas y esculturas famosas desvirtuaríamos el sentido de su infancia y con ello partes esenciales de su vida futura. (Hemsey de Gainza, 1983, p. 7).

En esta línea, ciertos autores/as coinciden en reivindicar una necesaria mayor presencia de la creación musical durante los procesos de formación pedagógica del profesorado (Arriaga et al., 2022; Beineke, 2017; Carrillo, 2012; Koutsoupidou, 2005; Temmerman, 1997), constituyendo un momento idóneo para naturalizar y experimentar de primera mano las posibilidades psicopedagógicas inherentes a su planteamiento educativo.

Finalmente, en lo que respecta a la formación permanente, Zaragoza (2009) sitúa la escasa oferta formativa sobre creatividad musical específicamente dirigida para alumnado de secundaria como una de las causas a su deficitaria presencia. Asimismo, Bautista et al. (2018) también aluden a una limitada disponibilidad de ejemplos concretos que ilustren el cómo implementar en el aula metodologías centradas en el estudiante, más aún en lo que respecta a la composición grupal. A este respecto, tal y como queda establecido en el presente capítulo, el *corpus* de publicaciones disponibles para el docente interesado continúa siendo minoritario, si bien creciente.

4.2.5. *Desánimo docente*

Como resultado de la confluencia de todas las problemáticas hasta aquí descritas, el docente de secundaria adquiere un mayor o menor compromiso para con la creación musical, en función de cuán viable y útil considere su aplicabilidad con el grupo de estudiantes a su cargo. Investigaciones como la desarrollada por Shouldice (2014) advierten una correlación entre las “creencias del profesorado” (*teacher's beliefs*) de educación elemental acerca de la importancia de la creación en el aula y su implementación práctica en el aula:

Tiene sentido que los profesores que creen que la composición es importante es más probable que involucren a sus estudiantes en la composición, mientras que los maestros que creen que la composición es menos importante tienen menos probabilidades de hacerlo¹⁷. (p. 226).

¹⁷ Traducción del inglés original.

La documentación bibliográfica refiere diversos preconceptos que habitualmente atesoran aquellos profesores/as menos familiarizados con el planteamiento de los métodos creativos. El siguiente listado representa simbólicamente los principales argumentos esgrimidos:

1. *El alumno/a solamente puede aprender música a través de la teoría.* Fruto de una formación eminentemente reproductiva y memorística, cierto profesorado renuncia a la idea de que sus alumnos/as improvisen o compongan música, puesto que el acceso al aprendizaje musical sólo es posible a través de una comprensión del lenguaje musical mediante la lectoescritura (Arriaga et al., 2022; Ibarria-Urruzola y Arriaga-Sanz, 2019; Murillo, 2006). Dicho planteamiento responde a una comprensión de la composición y de la improvisación desde el paradigma académico o profesional, como procedimiento de mayor grado de sofisticación técnica (véase punto 2.4.4). Sin embargo, ignora un tipo de aproximación pedagógica en la que “el juego con las estructuras sonoras y musicales (melodías, ritmos, armonías, formas, estilos, etc.) conduce a la internalización de las mismas” (Hemsey de Gainza, 1983, p. 14), entendiendo que la notación en partitura es la única vía posible de aprendizaje musical (Hickey, 2012; Shouldice, 2014).
2. *La creación musical es un objetivo demasiado pretencioso o elevado.* Nuevamente, como consecuencia intrínseca al tipo de experiencia asimilada como alumno/a (Odena, 2013), ciertos docentes asumen que la composición musical es un objetivo “imposible o pretencioso” (Paynter, 1999, p. 21). A la previamente mentada idealización academicista del concepto de creación musical se incorpora ahora el grado de “mitificación” que el propio profesor/a otorga al acto creativo (Lage-Gómez, 2016; Odena y Welch, 2009), sintetizada en la visión romántica del que el genio nace, no se hace, quedando, por tanto, fuera del alcance de gran parte del alumnado. Dicho pensamiento obvia que la creatividad puede llegar a aprenderse, a través de una práctica constante y reflexiva (García Calero y Estebaranz, 2005) como “una habilidad más del individuo que se puede potenciar mediante la educación” (Odena, 2013, p. 100). Asimismo, infiere una connotación elitista en cuanto a un acceso a la expresión personal a través de la música.

3. *La creación musical invita al desorden.* Para ciertos docentes, la creatividad y la creación musicales son interpretadas “como una invitación al desorden”, (Paynter, 1999, p. 21), estableciéndose una asociación directa entre el disfrute y la desinhibición emocional intrínsecas al proceso creativo y una automática presencia de problemas disciplinares en el aula (Arriaga et al., 2022). Dicho argumento puede venir propiciado ante la falta de recursos pedagógicos en la gestión grupal o bien por la inexperiencia profesional. De una u otra manera, denota una falta de sensibilidad acerca del valor que la educación musical atesora como medio de transformación en el aprendizaje del estudiante (Berbel-Gómez et al., 2017), la educación en valores (Conejo, 2012), la educación para la paz (Ramírez-Hurtado, 2017) o la educación inclusiva (Pérez-Aldeguer, 2014). Asimismo, puede vincularse con una preocupación del docente por perder cierto poder al conceder un mayor rango de decisión y/o de dirección a sus alumnos/as (Bautista et al., 2018; Krahenbuhl, 2016).
4. *La creación invita a una libertad poco productiva y a un descenso de los niveles.* Este comentario, reflejado en Paynter (1999, p. 21), representa inequívocamente la línea de pensamiento productivista y tecnicista inherente al sistema educativo actual (véase punto 4.2.1): el desarrollo humano y creativo del adolescente se ampara exclusivamente desde el punto de vista de la relevancia hacia su futuro laboral (Luengo y Saura, 2013; Ramírez-Hurtado, 2017). Por tanto, la experiencia educativa musical prioriza el aprendizaje teórico-conceptual, fácilmente evaluable mediante indicadores y sistemas estandarizados comparativos.
5. *Miedo a lo desconocido.* En palabras de Arriaga et al. (2022, p. 57), en ocasiones los docentes “muestran alivio por no haber recibido materiales extraños por parte del alumnado”, ante la incertidumbre del proceso creativo en el aula. El temor ante lo inesperado en un proceso que por naturaleza ha de ser flexible suele conducir hacia un recurso docente hacia modelos metodológicos ya conocidos, o bien hacia la imitación.
6. *Los resultados alcanzados no merecen la pena.* Zaragoza (2009, p. 331) alude a la percepción de ciertos docentes ante “una falta de compensación en los resultados finales en relación al coste”; ello deriva, nuevamente, de una asimilación mitificada de la creación musical, considerando “lo simple como automáticamente no válido” (Arriaga et al., 2022, p. 57), o bien a una

expectativa generada desde referentes académicos o profesionales de aquello que artísticamente es válido o no. Asimismo, también puede vincularse con una falta de experiencia o de recursos a la hora de poner en marcha un proyecto de creación musical, específicamente ante una planificación deficiente que pueda frustrar al docente.

Asimismo, otro de los aspectos inherentes a la figura del profesor/a es la pertinencia de evaluar la creatividad musical de sus alumnos/as. Partiendo de que aquello que define un aprendizaje “no es el conocimiento que se tiene de él, sino el dominio al trasladarlo a la práctica” (Zabala, 1997, p. 15), la evaluación del aprendizaje creativo ha de ser de algún modo afrontada, inclusive en el rígido contexto formal de la enseñanza secundaria. Desde el ámbito de psicología, Amabile (1996) incide en que, durante la evaluación de un producto, las nociones personales que posee el evaluador/a acerca de la creatividad adquieren un rol más determinante que el propio uso de un criterio objetivo. Por su parte, Toups (2008) sugiere que el profesorado de Música reconoce la creatividad de su alumnado en función de su conocimiento experto y de su experiencia en el aula.

Sin embargo, Kokotsaki y Newton (2015) alegan que ciertos docentes tienden a tener reservas a la hora de juzgar las obras de su alumnado, ya que semeja que así están despreciando el proceso creativo *per se*, partiendo de que es imposible conceder una calificación numérica a la creatividad. Es evidente que no sólo ha de ser evaluado el producto final: en palabras de Molina (2011, p. 54), “también nos sirven los esbozos que se generan mientras se avanza en el proceso compositivo, que son tan válidos, para los objetivos que se persiguen, como el producto final”. Bautista (2007b) aboga por la realización de grabaciones sonoras a efectos de poder evaluar lo más objetivamente posible las creaciones del alumnado, a modo de “documento sonoro” (Bautista, 2007a, p. 38). Las fotografías y grabaciones en vídeo permiten analizar aspectos relacionados con “la postura del intérprete, su actitud, su disposición grupal, la forma de ejecución” (Bautista, 2007a, p. 39), previa autorización pertinente. Otras evidencias del proceso creativo pueden ser las guías o fichas de registro, cumplimentadas por el alumnado durante el proceso creativo, a modo de diario de desarrollo, las fotografías o las grabaciones en vídeo. Por otra parte, ciertos autores/as abogan por el consenso de expertos como técnica fiable (Byrne, MacDonald y Carlton, 2003; Webster y Hickey, 1995).

4.3. Alternativas frente a la inacción

La conjunción de las limitaciones previamente mencionadas confluye en una práctica musical habitualmente disociada de la creación musical. Su progresiva inclusión depende, principalmente, de la medida en que el profesorado priorice la estimulación y mantenimiento del pensamiento y del comportamiento creativo del estudiante (Kokotsaki y Newton, 2015). Asimismo, la formación inicial del profesorado desempeña un papel fundamental, a efectos de garantizar una específica capacitación pedagógica y técnica para la creación musical (Arriaga et al., 2022; Beineke, 2017; Carrillo, 2012; Koutsoupidou, 2005; Temmerman, 1997), en un enriquecimiento de las propuestas didácticas en el aula de secundaria:

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. (Arriaga et al., 2022, p. 57).

En este sentido, la literatura disponible proporciona alternativas contrastadas y viables a la hora de afrontar eficazmente la creación musical, partiendo del conocimiento y destreza asumibles entre el alumnado de la referida etapa educativa.

Entre las tendencias más populares en la bibliografía nacional se encuentran la implementación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como herramienta de creación sonora (Alcázar Aranda, 2014; Barrio Aranda, 2012; Cárdenas, 2010; Castro-Alonso, 2021b, 2021c; Giráldez, 2007b; Gétrudix Barrio y Gétrudix Barrio, 2014; Murillo, 2007; Murillo et al., 2019; Yelo Cano, 2018). Dichos estudios confirman el potencial de las TIC como “un medio muy poderoso e insustituible para la composición en el aula” (Giráldez, 2007b, p. 104), especialmente con el trabajo con adolescentes, dada su idiosincrática naturaleza como nativos digitales. Su implicación multiplica las posibilidades creativas relativas a un recurso exclusivo a través de los instrumentos musicales habituales en el aula:

El uso de la tecnología que se hace en el mundo de la música electrónica o electroacústica nos sugiere modelos de acción con el sonido completamente diferentes al tratamiento que se aplica a un instrumento real (...) el ordenador se

convierte en un metainstrumento puede cambiar nuestra perspectiva sobre las formas con las cuales trabajamos el sonido. (Murillo et al., 2019, p. 5)

Gértrudix Barrio y Gértrudix Barrio (2014, p. 332) enuncian las potenciales aplicaciones educativas de las TIC en el ámbito de la creación musical, destacando el favorecimiento del *engagement* de los estudiantes, la superación de las fronteras físicas del propio centro educativo, el fomento de la multidisciplinariedad o la mejora en la capacidad analítica mediante un trabajo alternativo con gráficos, favoreciendo una vía de acceso más democrática al acto creativo. En esta línea, Murillo et al. (2019) mencionan que la posibilidad de afrontar un proceso creativo sin el paso previo por el lenguaje musical tradicional ampara posibilidades “alineadas con el trabajo realizado fuera de los ámbitos más formales o academicistas que buscan un reequilibrio entre la escuela y el mundo exterior” (p. 5).

El planteamiento de técnicas vinculadas a la producción de la música electrónica permite, asimismo, construir puentes hacia el mundo sonoro del alumnado desde manifestaciones artísticas como la música electroacústica experimental de la segunda mitad del siglo XX (Espinosa, 2007; Gértrudix Barrio y Gértrudix Barrio, 2014; Yelo Cano, 2021): la reflexión, experimentación y construcción basada en los sonidos del entorno permite desarrollos gramaticales al estilo de la *musique concrète* (Delalande, 2007; Paynter, 1999; Schafer, 1998), tal y como se ha podido constatar en la investigación propia (Castro-Alonso, 2021b, 2021c).

Las nuevas formas de percibir y de escuchar la música contemporánea desde la segunda mitad del siglo XX propician una necesaria reformulación de la forma en que se enseña la música, inclusive desde las nuevas oportunidades que generan (Borges y Fonterrada, 2007). En este sentido, dichos movimientos artísticos “difícilmente pueden ser tratados desde un posicionamiento simplemente teórico y reclaman actitudes más vivenciales y experimentales” (Murillo et al., 2019, p. 4), en línea con el planteamiento pedagógico de la “generación de compositores” (véase punto 2). El rendimiento educativo de dicho repertorio nace, precisamente, de su marcado carácter rupturista para con la tradición musical occidental precedente: si bien su sonoridad “puede parecer discordante, dura y difícil”, que “no conecta de ninguna forma con lo conocido y lo esperado” (Paynter, 1999, p. 80), ello permite precisamente mitigar la barrera que separa a los estudiantes según su nivel de conocimientos musicales previos:

Esta música sí cumple algunas expectativas: las expectativas de... sus propias gramáticas (...) La novedad tiene ahora una elevada prioridad, y ¡hasta podría decirse que una de las expectativas de la música de hoy en día es que no haya expectativa alguna! (Paynter, 1999, p. 80).

En otras palabras, su implicación combinada en las programaciones de aula flexibiliza potencialmente el acceso a la práctica creativa, partiendo de un horizonte de expectativas menos constrictivo que el relativo a la creación musical basada en repertorios de tradición tonal (Castro-Alonso, 2019, 2021d, Castro-Alonso et al., 2021; Delalande, 2007; Gainza, 1983; Lage Gómez, 2016; Paynter, 1999; Schafer, 1975, 1998). En función de la gramática contemporánea escogida, cualquier sonido puede ser empleado como recurso sonoro, incluyendo el ruido; la disposición de las notas en una pieza musical puede ampararse bajo el raciocinio cientificista de un ordenamiento serial; o la tirada de un dado puede determinar el orden estructural y/o de los elementos internos de una composición. A ello se suma el auge en la incorporación de la notación gráfica o “escrituras de intenciones” (Graetzer, 1980, p. 26), como vía alternativa al soporte escrito mediante pentagrama, también desde el ámbito de la enseñanza musical (Barrett, 1997; Dennis, 1970; Paynter, 1999; Schafer, 1975; Viig, 2019).

Adicionalmente, los lenguajes musicales contemporáneos propician la recuperación de “estrechas relaciones entre lo sonoro y lo visual o lo espacial” (Yelo Cano, 2021, p. 83), una transversalidad multiartística que genera posibilidades educativas. En este campo, Lage-Gómez (2016) y Yelo Cano (2021) efectúan sendas investigaciones en el ámbito de la educación secundaria, basadas en la creación de bandas sonoras a través de la sonorización de imágenes, destacando su potencial motivador como conexión hacia los intereses del adolescente.

Por todo ello, y a falta de una mayor tradición investigativa con respecto al estado de la creación en el aula de secundaria nacional y, específicamente, gallega, la perpetuación de metodologías y de prácticas en el aula responden a una mayor familiaridad y/o dominio técnico especializado por parte del profesor/a, así como a un planteamiento curricular afín (Beltramino, 2021), evidenciado en los libros de texto (Alcázar Aranda, 2008). Por tanto, la superación de dicho modelo comporta un necesario aperturismo análogo desde el punto de vista de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente, tal y como afirma Shouldice (2014):

Ayudar a los maestros a comprender que la composición no necesita ser anotada podría alentar a que la implementen antes, en lugar de retrasar la composición hasta que los estudiantes hayan desarrollado suficientes habilidades de lectura y escritura de notación. Docentes que creen que carecen de suficientes recursos para componer puede ver la composición como algo que requiere instrumentos especiales o tecnología, pero podrían estar más inclinados a incorporar la composición si se les puede demostrar que estos recursos no son necesarios. Profesores que creen que no hay suficiente tiempo para la composición, podrían cambiar de opinión si ven que la composición se puede implementar de manera simple, pequeñas formas y no sólo a través de la construcción de complejas “obras” de música¹⁸ (p. 227).

Dicho convencimiento ha de partir de un compromiso tácito por y para el fomento de la creatividad musical en el alumnado: “somos los primeros que necesitamos cambiar una mentalidad excesivamente reproductiva por una más abierta, rica y heurística”, puesto que “solamente el docente de música creativo será capaz de enseñar a ser creativos a sus alumnos y alumnas” (Zaragozá, 2009, p. 332). E incluso, un paso más allá, adquiriendo una mentalidad independiente y audaz para con dicho ideal, inclusive si ello se sitúa en franca oposición con lo considerado normativo, como indica la compositora Joan Tower (Allsup, 2011).

Nuevamente, los planteamientos e implicaciones pedagógicos aquí recogidos no pretenden sustituir o desterrar metodologías más tradicionales, sino complementarlas, contribuyendo a la revitalización de una praxis vital que no debe ser descuidada (Paynter y Aston, 1970).

¹⁸ Traducción del inglés original.

CAPÍTULO II

EL DOCENTE DE MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Resumen

El segundo capítulo de la revisión documental indaga en la figura de los agentes protagónicos de este estudio: los docentes de Música en educación secundaria.

En un primer momento, se acomete un estudio multidimensional en torno a diversos factores involucrados en el comportamiento del profesorado en el aula, concretamente en lo referido al planteamiento pedagógico de sus propuestas, aludiendo a: la idiosincrasia relativa a un perfil formativo que tiende a privilegiar el componente técnico en detrimento de lo pedagógico; la prioritaria identificación profesional como “músico/a” antes que como “profesor/a”; las repercusiones educativas inmanentes a una conceptualización de la creatividad arraigada en la figura y obra del “genio” o de una “originalidad” entendida en términos de infrecuencia estadística; y los efectos de una formación musical mayoritariamente enfocada desde una selección de repertorios eruditos occidentales, principalmente traducida en un pensamiento musical arraigado en el sistema tonal y en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la lectoescritura. La confluencia de dichas aproximaciones concluye con la revisión específica del panorama investigativo en la Comunidad Autónoma de Galicia.

En un segundo momento, se define y delimita el enfoque por competencias profesionales como opción históricamente fundamentada en el estudio del perfil del docente y en el establecimiento de medidas de formación específicas. Se efectúa un recorrido por los principales referenciales de competencias del profesor/a de Música en educación secundaria, originadas en los ámbitos nacional e internacional. Posteriormente, se analiza la presencia de la creación musical en dichos estudios, tanto desde la aproximación teórico-científica de sus autores/as, como desde las valoraciones ofrecidas por el profesorado. Ello posibilita un primer acercamiento al diagnóstico de la creación en el aula de secundaria, a partir del grado de importancia que los docentes otorgan a su competencia para los arreglos, la improvisación y la composición desde un punto de vista técnico, al grado de preparación relativa asumida y a su reconocida capacidad creativa desde el plano personal.

1. La figura del docente de Música en educación secundaria

En su obra *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, el psicólogo Howard Gardner (1993) concibe la música como una capacidad intelectual independiente y empíricamente justificada, que es biológicamente inherente al ser humano y universal. Desde el ámbito educativo, las materias musicales aportan un enriquecimiento vivencial, estético y humano insustituible en las Enseñanzas de Régimen General (Ballantyne, 2001; Hodges, 2000): actividades como cantar, tocar un instrumento, improvisar o componer optimizan el desarrollo cerebral del discente, potenciando sus múltiples inteligencias, incrementando sus capacidades socioafectivas, favoreciendo su control motor e incentivando su creatividad y disfrute (Heyge, 1996). Por su parte, Zaragoza (2009) incide en que las metas del área musical son realmente ambiciosas, desarrollando competencias específicas tales como la competencia expresiva-interpretativa, la competencia creativa, la competencia perceptiva, la competencia musicológica y la competencia axiológica-cognitiva, focalizada en actitudes, valores y concienciación sobre la música.

Consecuentemente, es por todo ello que el perfil académico del profesorado de Música habría de ajustarse al carácter distintivo de dicho cometido en el marco del sistema educativo, mediante una formación técnica y pedagógica que posibiliten la vivenciación de una experiencia educativa efectiva, de calidad y desempeñada para y a través de la música (Ballantyne, 2001; Reimer, 1989; Zaragoza, 2009).

1.1. El perfil académico del docente de Música

Al igual que acontece con el resto de los cuerpos de profesorado especialista en el ámbito de la enseñanza secundaria, el itinerario formativo del docente de Música tiende a privilegiar el componente técnico sobre el aspecto pedagógico (Carrillo, 2012; Hernández-Portero, 2014; Lage-Gómez, 2016).

Como parte de un estudio descriptivo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, Colás-Bravo y Hernández-Portero (2017) establecen dos principales “rutas” académicas predominantes entre el profesorado de Música de educación secundaria, desde un punto de vista técnico-musical: por una parte, aquellos profesionales con estudios superiores de música (titulaciones de Grado Superior de Música, Título Superior de Música o Profesor Superior de Música) y, por otra parte, aquellos

profesionales titulados en el ámbito musicológico (Grado en Historia y Ciencias de la Música o Licenciado en Historia y Ciencias de la Música).

La capacitación pedagógica mínima exigida por la administración pública a efecto de ejercer como docente en la enseñanza secundaria ha ido variando a lo largo de los años, asumiendo un progresivo mayor requerimiento (Lage-Gómez, 2016). Desde la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), para muchos profesores/as de Música el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) ha sido su primer y único contacto con la formación pedagógica. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1989; 1992) establecen, sin embargo, una generalizada sensación de insatisfacción con dicho curso por parte del profesorado, fruto de un currículum pobre a nivel cuantitativo y cualitativo, así como por la escasa consideración académica y social de esta opción formativa.

Como parte del proceso de unificación y estructuración del panorama académico en alineación con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), durante el curso académico 2009/2010 se actualiza el tipo de preparación pedagógica exigida al especialista, surgiendo el título universitario de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Dicha titulación, con una dotación de 60 créditos ECTS, incluye una formación didáctica general y específico, un período de prácticas regulado y la realización y defensa de un Trabajo de Fin de Máster. Si bien su incorporación supuso un avance con respecto al previo CAP, el planteamiento programático del Máster suele presentar limitaciones en cuanto a las áreas pedagógicas y/o de didácticas específicas, adoleciendo un cierto distanciamiento con respecto a la realidad profesional (Carrillo, 2012).

Con todo ello, todavía no existe una oferta formativa que ampare una titulación de grado o licenciatura específica para el profesorado de Música de secundaria, como sí acontece en la formación del Especialista de Música de Educación Primaria.

En este sentido, autores como Lage-Gómez (2016) afirman que la situación pedagógica en la educación secundaria en España perpetúa, en muchos casos, trazas de autoritarismo de una escuela conductista “que ha cambiado muy poco durante el último siglo, a excepción, en el mejor de los casos, de la pura sustitución material de la tiza y la pizarra, por la pizarra electrónica y el ordenador” (p. 195). El desconocimiento de modelos alternativos de actuación, la ausencia de referentes o la

falta de una preparación pedagógica adecuada conducen a procesos de enseñanza-aprendizaje primordialmente magistrocéntricos, en los que los requerimientos intrínsecos al componente madurativo del alumnado pasan a un segundo plano (Bautista et al., 2018; Fernández Enguita, 1993). Ello propicia el desaprovechamiento tácito de aquellas valiosas oportunidades derivadas de las nuevas formas de pensamiento hipotético-deductivo y proposicional del alumnado adolescente (Carretero y León, 1990), su imaginación y fantasía (Debesse, 1977) o el desarrollo del yo y de la identidad personal (Fierro, 1990).

La progresiva exigencia administrativa en el acceso al cuerpo de profesores en España, por tanto, dista de ser la óptima a efectos de equilibrar las esferas de lo técnico y de lo pedagógico. Los siguientes epígrafes exploran la investigación relativa al cómo ello puede repercutir en el sentir del profesorado en cuanto a su identificación como profesional, su concepto de creatividad o su pensamiento musical.

1.2. Conformación de la identidad profesional del docente de Música

El habitual desajuste entre la formación técnica y pedagógica del docente de Música comporta consecuencias no sólo en el modo en que desempeña su labor educativa, sino también en su propia satisfacción profesional (Checa, 2004). Prueba de ello es el choque de expectativas conocido como *praxis shock*, habitual entre el profesorado novel como consecuencia de una preparación inicial poco ajustada a las necesidades y realidades presentes en la realidad profesional (Ballantyne, 2005; Ballantyne y Packer, 2004; Kelchtermans y Ballet, 2002; Mark, 1998).

Desde el campo de la psicología y, mayoritariamente, de la sociología, existen estudios que vinculan la preponderancia de una experiencia académica eminentemente basada en la interpretación musical con el modo en que el futuro docente se identifica profesionalmente (Ballantyne, 2005; Kelchtermans y Ballet, 2002; Bouij, 2004; Hargreaves et al., 2007; Isbell, 2008; Roberts, 2004).

Durante la construcción de la identidad profesional confluyen necesidades, sentimientos, valores, modelos de rol, experiencias previas o tendencias de comportamientos asumidos por el individuo (Korthagen, 2004; Van Huizen, 2000). La identidad profesional se caracteriza por ser un constructo en constante evolución (Erikson, 1980), a lo largo de la vida del individuo y en constante interacción con su

entorno (Mead, 1934). Woodford (2002) propugna un interaccionismo simbólico (*symbolic interactionism*) en el que “las acciones humanas se basan en significados que surgen de las interacciones entre el individuo y los otros”¹⁹ (pp. 164-165). Siguiendo a Beijaard et al. (2004) y a Carrillo (2012), desde el plano personal, se acentúan las concepciones sobre uno mismo y sobre aquellos aspectos profesionales asumidos como importantes en base a sus vivencias, mientras que desde el plano contextual se asumen las expectativas de terceros, las expectativas sociales.

Respecto a la identidad profesional del profesorado de Música, uno de los principales agentes de influencia o de socialización se sitúa en el ámbito familiar desde la infancia, en la conformación de un interés por la música (Bouij, 2004; Cox, 1997; Isbell, 2008; Mark, 1998). Por otra parte, ciertas investigaciones también constatan el influjo de los propios maestros/as de los profesores/as desde su infancia y adolescencia, como modelos determinantes de conducta, incluso pudiendo ser decisivos en la toma de decisiones académicas y/o profesionales (Bouij, 2004; Cox, 1997; Gillespie y Hamann, 1999; Isbell, 2008; Mark, 1998; Duling, 2000; Roberts, 1991). En este sentido, gran parte de los roles y de las preconcepciones educativas inherentes a la enseñanza musical que atesoran los profesionales provienen de sus propios maestros/as (Duling, 2000; Isbell, 2008), inclusive con efecto en aquellas atribuciones y valores sobre “buena” música o “buen” músico/a (Bouij, 2004).

Hargreaves et al. (2003) inciden en que las identidades profesionales del profesorado de Música son juzgadas preeminentemente a partir del nivel de habilidad musical que ostenta el individuo, en detrimento de su capacidad como docente. Desde la perspectiva sociológica de las teorías del rol de identidad (*role-identity theory*) y de la acción comunicativa de habermasiana, Bouij (1998) identifica cuatro principales identidades en el profesorado de Música en período formativo, agrupadas en dos dimensiones (Figura 3): por una parte, aquellos individuos que se identifican profesionalmente como músicos/as, bien sea como “intérpretes” (comprensión musical limitada) o como “músicos/as polifacéticos/as” (comprensión musical amplia); y, por otra parte, aquellos individuos que se identifican profesionalmente como profesores/as, ya sea “focalizados/as en el contenido” (comprensión musical limitada) o “focalizados/as en el alumno” (comprensión musical amplia).

¹⁹ Traducción del inglés original.

Figura 3. *Identidades profesionales del profesorado de Música*



Fuente: Adaptado de Bouij (1998; 2004)

En muchos casos, el mayoritario énfasis en lo técnico durante la formación inicial- en detrimento del aspecto didáctico y de la transmisión del conocimiento- conlleva a un distanciamiento del profesorado de Música respecto a su faceta como profesor/a. Investigaciones como las llevadas a cabo por Bouij (1998; 2004), Hargreaves et al. (2007), Isbell (2008) y Roberts (1991) confirman que el profesorado de Música rara vez se identifica como docente antes que como músico, siendo inclusive visto por algunos/as como síntoma de debilidad (Roberts, 2004). Con todo ello, son pocos/as, sin embargo, los que encuentran la oportunidad laboral para desarrollarse como músicos profesionalmente, optando por la educación como un mal menor, acarreando sentimientos encontrados, la sensación de pertenecer a un estatus profesional inferior (Isbell, 2008; Mark, 1998; Roberts, 1991) e incluso la migración profesional (Russell, 2012a, 2012b).

En referencia a las categorías identitarias de Bouij (Figura 3), la identificación profesional del profesorado de Música como “intérprete” se sitúa como el estatus más elevado en el plano contextual de la expectativa de la comunidad académica. Por el contrario, una identificación como “músico/a” o como “músico/a polifacético/a”

suele venir auspiciada por una autopercepción del individuo menos favorable, a causa de un supuesto menor dominio técnico o especialización instrumental o vocal (Bouij, 2004; Roberts, 1991). En cuanto a aquellos docentes de Música que se identifican primero como “profesores/as”, se detecta nuevamente una diferenciación derivada de la primacía técnica formativa. La identidad profesional de “profesor/a focalizado en el contenido” connota un mayor dominio conceptual y/o de destreza técnica, como modelo autárquico de superioridad y como figura que detenta el conocimiento. Por su parte, el planteamiento del “profesor/a focalizados en el alumno/a” ampara una visión paidocéntrica y menos constreñida a una autoridad espuria del docente, en línea con un rol profesional emocional, pasional, creativo y conectado con sus estudiantes (Hargreaves, 1998). Sin embargo, esta última identidad profesional se posiciona como la opción con un *status quo* más bajo por parte del profesorado de Música (Bouij, 2004), si bien aquellos que la asumen suelen demostrar una elevada motivación y espíritu vocacional para con su tarea educativa.

En lo que atañe a la creación musical, la composición rara vez se sitúa como un punto destacado en la identidad musical del profesorado de Música (Bautista et al., 2018; Finney, 2011). Como consecuencia, muchos docentes no sólo no confían en sus propias capacidades para pensar compositivamente, sino que tampoco consideran que sus estudiantes sean capaces de hacerlo (Bautista et al., 2018), favoreciendo un tipo de aproximación didáctica más reproductiva y menos creativa.

Cabe mencionar la existencia de otros factores que intervienen en la conformación de la identidad profesional, derivados de la propia experiencia en el entorno laboral cotidiano (Mead, 1934). En este sentido, Hargreaves (1998) y Nias (1996) destacan la existencia de ciertos aspectos connaturales al sistema educativo que pueden llegar a erosionar el propio sentido identitario del profesorado. Es el caso de las presiones externas derivadas de los continuos cambios en las políticas educativas (Day, 2002), la falta de apoyo por parte de la dirección o del profesorado, el tipo de colaboraciones con el resto de los compañeros/as (o bien su ausencia), así como la baja consideración de la materia por parte de la legislación educativa y/o de la propia sociedad (Bullough y Baughman, 1995; Carrillo, 2012; Woods y Jeffrey, 2002).

A falta de mayores incursiones científicas en el ámbito de la construcción de la identidad profesional del profesorado en el ámbito educativo español, Carrillo (2012)

enfatisa la relevancia de la formación pedagógica del profesorado durante el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, a efectos de proporcionar una visión fidedigna de la realidad laboral en el aula. Ello contribuiría a minimizar el efecto del *praxis shock* entre el futuro profesorado y auspiciaría una revalorización de su identificación profesional como profesores/as de Música.

1.3. El concepto de creatividad del docente de Música

Que el profesorado entienda y valore la creatividad es una condición necesaria para que pueda reconocer las habilidades creativas de su alumnado y garantizar las condiciones necesarias para su desarrollo en el aula. Por tanto, se considera necesaria una aproximación hacia el significado mismo que el docente le concede, a efectos de comprender la presencia y alcance del modo en que esta se implica en lo cotidiano (Cropley, 2001; Kokotsaki, 2011; Kokotsaki y Newton, 2015; Odena, 2001; Odena y Welch, 2009; Zbainos y Anastasopoulou, 2008; 2012).

Randles y Smith (2012) refieren como “identidad creativa” a aquellas actividades musicales que el docente de Música concibe como propiamente creativas, incluyendo la composición, la improvisación, la participación en conjuntos, etc. En esta línea, desde el ámbito del profesorado en formación británico, Kokotsaki (2011) identifica mediante porcentajes aquellas prácticas musicales asumidas como creativas:

- Un 53% de los participantes asocia la creatividad con la escucha: un 48% lo hace en cuanto al potencial uso de la imaginación en la evocación de ideas o sentimientos, mientras que un 6% refiere la posible recepción creativa de una audición.
- Un 65% vincula la creatividad con la interpretación (*performing*), en cuanto a las oportunidades que confiere: a través de la variación en la estructura de una pieza, las posibilidades de los estilos modernos, o incluso la interpretación de creaciones propias.
- Finalmente, el 100% de la participación entiende la creatividad como composición, mientras que tan sólo un 12% asocian creatividad con la improvisación.

Sin embargo, los datos aportados por el estudio de Kokotsaki (2011) permiten ahondar en el sentido de aquello que el profesorado participante entiende por creativo

en la composición: en un 100% de los casos, la creatividad es asociada con el proceso creativo en sí mismo²⁰, esto es, la experimentación, la expresión personal, la toma de decisiones o el trabajo en grupo que implican el desarrollo de una obra musical; un 83% asocian el concepto con el resultado final en sí mismo, en cuanto a su grado de originalidad, variedad o intención comunicativa; por último, el 65% refieren el estímulo de ideas como creatividad *per se*.

La multidimensionalidad del concepto de creatividad, por tanto, implica una plétora de posibles acepciones en función del posicionamiento científico, ideológico o histórico de quien la realice. Investigadores/as como Boden (1992), Craft (2000; 2001), Beghetto y Kaufman (2007) u Odena y Welch (2009) distinguen entre una creatividad histórica, también denominada creatividad “en mayúsculas” (*big C creativity*²¹), y una creatividad democrática o cotidiana (*mini C creativity*²²). La creatividad histórica se asimila a la figura y obra de aquellos individuos cuya contribución es significativamente reconocida por la comunidad de un campo específico, como pudiera ser el artístico o el musical. Lage-Gómez (2016) recoge sendas definiciones inherentes a dicha acepción histórica de creatividad (p. 30):

El logro de algo destacado y nuevo, algo que transforme y cambie el campo de este intento/esfuerzo de un modo significativo (...) el tipo de acciones que las personas llevan a cabo para transformar el mundo. (Feldman, 1994, p. 1).

Capacidad humana excepcional de pensar y de crear. (Ryhammar y Brolin, 1999, p. 261).

La capacidad de una persona para crear ideas nuevas u originales, comprender más profundamente, reestructurar, inventar o producir objetos artísticos, todo aceptado por los expertos como valores científicos, estéticos, sociales o tecnológicos. (Vernon, 1989, p. 94).

La creatividad es un tipo de actividad mental, una intuición, que tiene lugar dentro de las cabezas de algunas personas especiales. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 41).

²⁰ Wallas (1926, citado en Hargreaves, 2002) establece la teoría del proceso creativo, secuenciada en 4 etapas: 1) la etapa de preparación, inherente a la recopilación informativa de relevancia para el problema; 2) la etapa de incubación, en la que existe un predominio de procesos mentales inconscientes; 3) la etapa de iluminación, en la que se define la solución creativa al problema; y 4) la etapa de verificación, en la que se elabora, formaliza y/o refina la solución.

²¹ Término establecido en Gardner (1993).

²² Término establecido en Beghetto y Kaufman (2007).

Por su parte, la creatividad cotidiana adscribe un planteamiento más aperturista y proclive a la participación democrática de todo tipo de persona, siendo concebida como habilidad general que detenta el ser humano (*imaginative thinking*): “todas las personas son capaces de alcanzar logros creativos en algún área de actividad, siempre que se den las condiciones adecuadas y hayan adquirido los conocimientos y habilidades pertinentes”²³ (NACCCE, 1999, p. 29). Ello tiene su reflejo en las siguientes definiciones (en Lage-Gómez, p. 34):

La creatividad implica ser imaginativo, ir más allá de lo evidente, prestar atención a nuestra propia originalidad, ser, de alguna manera, original. No es necesario que todo lo comentado esté asociado a un producto, a un resultado. (Craft, 2000, p. 3).

La capacidad de enfocar la atención en la persecución de una meta o de una serie de metas. (Seltzer y Bentley, 1999, p. 10).

La creatividad es una actividad imaginativa diseñada para crear productos que sean originales y valiosos. (NACCCE, 1999, p. 29).

Bajo esta perspectiva, la creatividad en música puede ser enseñada y aprendida como habilidad de alto nivel mediante la práctica y la experiencia (Balkin, 1990; Koutsoupidou y Hargreaves, 2009), siempre y cuando converjan una necesaria combinación de circunstancias para que pueda aflorar, especialmente entre aquellos estudiantes cuyo potencial creativo todavía permanezca a la espera de ser descubierto (Zbainos y Anastasopoulou, 2012). Ello se aleja del tradicional encorsetamiento del término, como capacidad singular y exclusivamente atribuible al “genio”, en favor de un aperturismo y democratización del “ser creativos” en música (Burnard, 2012; Galon da Silva, 2015).

En otra dimensión, en lo que atañe al grado de originalidad de la creación misma, ella podría entenderse en términos de novedad o de infrecuencia estadística (creatividad individual), o bien en relación con el sentido de utilidad y valor que atesora para un grupo social (creatividad sociocultural) (Sawyer, 2012). Desde el prisma educativo, el énfasis en lo “original” queda relativizado en función al componente sociocultural en el que se enmarca proceso creativo (Csikszentmihalyi, 1999; Frith, 2012; Hickey, 2003); por tanto, la creatividad musical manifestada por el estudiante debe situarse como una actividad culturalmente situada (Veloso, 2012), como señala Hemsy de

²³ Traducción del inglés original.

Gainza (1983): “es tan creativa una persona que hace (...) algo propio, como otra que ha tomado algo ajeno, pero lo vierte con toda fuerza y naturalidad, o bien aquella que muestra lucidez y sensibilidad en el pensamiento o en el sentir” (p. 24).

No existe un consenso en la literatura consultada a efectos de discernir qué factores determinan el concepto de creatividad que detenta un docente. Las investigaciones acometidas por Zbainos y Anastasopoulou (2008; 2012) reflejan como cierto profesorado de Música de educación secundaria en Grecia alude a un concepto de creatividad “en mayúsculas”, siendo promovida sólo hasta cierto nivel educativo y no en todos los estudiantes. En este contexto, los autores/as detectan un sesgo vinculado a la experiencia profesional, siendo habitualmente los docentes con una menor trayectoria los que promueven actividades orientadas hacia la creatividad. Sin embargo, Odena (2006) incide en que la perspectiva del profesorado de Música en secundaria británico suele verse condicionada mayoritariamente por su experiencia musical previa, incluyendo tanto su educación musical como su actividad personal. En un posterior estudio, Odena y Welch (2009) afirman que cuanto mayor es la experiencia profesional que atesora un profesor/a, más capacitado/a se siente a la hora de reconocer y apreciar las diferentes formas en las que el alumnado es creativo.

Sin embargo, los diversos estudios consultados sí coinciden en enfatizar la relevancia de los programas de formación del profesorado en la conformación de una visión aperturista de la creatividad y de sus posibilidades para con el alumnado (Alsina, 2006; Auh y Walker, 2002; Kokotsaki, 2011; Kokotsaki y Newton, 2015; Zbainos y Anastasopoulou, 2012). En este sentido, Odena (2006) especifica la necesidad de incluir oportunidades de trabajo creativo en distintos estilos musicales mediante experiencias compositivas apropiadas, otorgando al futuro profesorado una mayor capacitación y solvencia a la hora de juzgar las creaciones de sus alumnos/as y en una amplitud de estilos.

1.4. Pensamiento musical y planteamiento educativo

Tanto la literatura nacional como internacional constatan un imperante hieratismo pedagógico en la formación musical institucionalizada en los conservatorios, arraigada en una selección musical de estilos histórico-estéticos de procedencia occidental (“canon”). Habitualmente, ello responde a una motivación técnica,

alegándose una mayor disponibilidad de materiales (partituras y/o grabaciones), pero también a una supuesta mejor adecuación pedagógica de los mismos, hacia los estándares y competencias educativas preestablecidos. Sin embargo, como sugieren Costa et al. (2018), dicho monopolio de repertorios conduce hacia una “racionalidad dominante” que promueve un tipo de formación “indolente” y muy poco “cosmopolita”:

La Formación Musical es *indolente* porque desarrolla lógicas específicas de producción de la *no existencia* que sirven para afirmar una primacía de la música erudita y cuestionar la visibilidad y la pertinencia de *otras músicas* en el ámbito de las prácticas lectivas en la enseñanza especializada de música²⁴. (p. 54).

La supremacía del canon occidental no es exclusiva de la formación en conservatorio, extendiéndose a la formación musical del ámbito universitario, así como a la mayoría de las programaciones de conciertos: “el repertorio del siglo XIX acumula todavía hoy alrededor del 40% del repertorio, concentrado en la obra de poco más de diez compositores” (Beltramino, 2021, p. 228). Ante dicha situación, los repertorios “invisibles” u olvidados son compartimentados en campos de estudio específicos, tal es el caso de la música popular moderna, delegada a los ámbitos de la sociología y la antropología, o las músicas de otras culturas, relegadas a la etnomusicología (Lage-Gómez, 2016). Pero incluso en el propio seno de la tradición occidental persisten sesgos ideológicos que actúan en detrimento de ciertas manifestaciones también catalogadas como “eruditas” en *sensu stricto*, como es el caso de la música vanguardista y experimental (Alcázar Aranda, 2008; Arriaga Alba-Eguiluz e Ibarria-Urruzola, 2022; Yelo Cano, 2021).

Como resultado, Lines (2009) resalta como los conservatorios y universidades de occidente perpetúan la vigencia de ciertos sistemas tradicionales de aprendizaje musical, a través de un estricto control de los métodos pedagógicos y de la sistematización curricular. De este modo, los métodos de Suzuki, Kodály u Orff adquieren un extendido arraigo entre los sistemas escolares, así como en la formación del profesorado en las universidades (Yelo Cano, 2021), pese a su prioritario sesgo tonal o modal:

²⁴ Traducción del portugués original.

La iniciación musical con estas metodologías aún mayoritarias, dominadas por la adquisición de conocimientos y destrezas vinculadas a un marco musical restringido: el sistema tonal (con incursiones al modal), sujeto a una gramática y una estética musicales derivadas del repertorio citado, puede coartar y limitar prematuramente la potencialidad expresiva y perceptiva de los niños, impedirles valorar otras manifestaciones musicales que no responden al sistema mencionado y encorsetarlos desde muy pequeños a unas prácticas de organización sonora cerradas y excluyentes, puesto que pueden limitar su apreciación de otras al considerarlas no musicales. (Alcázar Aranda, 2010, p. 86).

En el ámbito de la educación secundaria, y a falta de una mayor profusión en la investigación científica específicamente española, se asume un recurso casi exclusivo a audiciones procedentes del repertorio “clásico-romántico o folklórico popular” (Schmitt, 1998, p. 69). Para autores como Alcázar Aranda (2008) y Lage-Gómez (2016), ello se traduce mayoritariamente en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la adquisición de conocimientos y/o destrezas vinculados con el lenguaje musical tradicional y la lectoescritura en pentagrama, habitualmente entendidos como un fin más que como un medio:

En ocasiones, las clases de lenguaje musical de Secundaria se asemejan a cursos avanzados de teoría musical. A pocos de nosotros nos agradaban aquellas clases de solfeo en las que estudiábamos ritmo y lectura, entonación, dictados y teoría musical. Aunque estas eran imprescindibles para formar músicos profesionales, el objetivo de la Enseñanza Secundaria es otro: “construir una música educativa” (Fautley, 2015) que ayude a desarrollar las competencias básicas de la etapa de Secundaria Obligatoria (Lage-Gómez, 2016, p. 179).

Por todo ello, un planteamiento educativo anclado en una exigencia inherente al ámbito de la formación de músicos/as intérpretes no responde a los objetivos que persigue una enseñanza musical en la educación secundaria del siglo XXI. Constreñir la didáctica musical al ámbito sonoro occidental desaprovecha un horizonte de posibilidades educativas inmanentes al repertorio musical de otras culturas, tanto a la hora de ubicar la propia en perspectiva (Schafer, 1975), como a efectos de afrontar la realidad pluricultural de las aulas. En esta línea, el paradigma intercultural de la educación musical proclama una convivencia basada en la comprensión de las diversas culturas, valorando sus progresos y aportaciones desde la idiosincrasia de su sociedad (Bernabé, 2015; 2019; Cabedo-Mas y Díaz Gómez, 2012; Cain et al., 2013;

Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2020; Mellizo, 2019; Olcina-Sempere y Ferreira, 2020; Pérez-Aldeguer, 2014).

Por otra parte, minimizar u obviar los repertorios populares actuales contribuye a distanciar o fragmentar la realidad del adolescente con respecto al mundo sonoro del aula. La propuesta pedagógica de Green (2006), definida como aprendizaje informal (*informal music learning practic*), plantea un proceso de aprendizaje musical análogo al desarrollado por los artistas del ámbito de la música popular; se promociona, por tanto, un trabajo en el aula desde la escucha, la improvisación, la composición, el aprendizaje cooperativo entre iguales, partiendo de una selección del repertorio en función de las preferencias del alumnado. No obstante, la autora advierte que la mera introducción de este tipo de música no garantiza el éxito educativo en educación secundaria, sino el tipo de implicación metodológica que la acompañe. Dicha aproximación encuentra su rendimiento en trabajos como los desarrollados por Jaffurs (2004), Folkestad (2006), Finney y Philpott (2010) o Wright y Kanellopuolos (2010).

Por último, la ausencia de repertorios contemporáneos de vertiente experimental o vanguardista en el aula contribuye al mantenimiento de la brecha sociocultural de la ciudadanía para con los desarrollos artísticos de su tiempo, principalmente fundamentada en ideas preconcebidas y la falta de comprensión. Ello suele auspiciarse desde el propio condicionamiento del docente, ante una falta de afinidad personal, conocimiento específico o consciencia por el patrimonio contemporáneo (Alcázar Aranda, 2008; Arriaga et al., 2022; Lage-Gómez, 2016; Tillman, 1976), extrapolarlo un inevitable rechazo por parte del alumnado. Sin embargo, como señala López Rodríguez (2008, p. 3), “tal vez solo sea una cuestión de prejuicio considerar como natural la dificultad de aceptación de ciertos lenguajes por parte de los alumnos en la adolescencia”. En este sentido, su inclusión expande la noción de arte sonoro del discente, contribuyendo a asimilar la música “canónica” desde una perspectiva más rica y trascendente (Hemsey de Gainza, 1995), al tiempo que facilita una aproximación a través de las denominadas metodologías creativas²⁵.

Todo ello permite concluir la necesidad de una renovación en el planteamiento educativo de la enseñanza musical de la educación secundaria, en favor tanto de una

²⁵ Véase Capítulo 1, punto 4.3. *Alternativas frente a la inacción*.

comprensión más holística del fenómeno musical, como promoviendo un acceso y disfrute más plural y acorde con la sociedad actual. La superación de las fronteras del pensamiento heredado por parte del profesorado permite una complementación metodológica menos constreñida al requisito previo de un núcleo de conocimientos o capacidades vinculadas a la tradición erudita occidental (Arriaga et al., 2022; Bernabé, 2019; Cuevas Romero, 2013; Green, 2006; Giráldez, 2007b; Hemsy de Gainza, 1995), dando cabida a otros modos de escuchar, de interpretar y de crear música.

1.5. El docente de Música de educación secundaria en Galicia

La revisión documental relativa a la figura del docente de Música de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia comporta una escasez de resultados específicos²⁶ en comparación con el estudio de otros cuerpos docentes, tales como el profesorado de Música en conservatorio, educación infantil o educación primaria.

En lo que respecta al planteamiento pedagógico imperante en la formación superior del profesorado en conservatorio, Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021a) señalan un prioritario énfasis hacia un entrenamiento continuo como intérpretes, seguido por el estudio de la teoría musical, el análisis y la historiografía. Ello se ampara en los vigentes planes de estudios concernientes a los centros superiores gallegos, en línea con el *status quo* reflejado en el resto de la literatura nacional e internacional consultada (Arriaga et al., 2022; Bautista, 2020; Birnie, 2014; Brito, 2007; Galon da Silva, 2015; Glover, 2004; Ibarria-Urruzola y Arriaga-Sanz, 2019; Lage-Gómez, 2016; Orman, 2002; Schmidt et al., 2006; Zaragoza, 2009; entre otros).

La búsqueda bibliográfica no ha reportado resultados específicos en lo que atañe al perfil académico del profesorado de Música en secundaria de Galicia, con excepción del estudio sobre la competencia digital desarrollado por Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021b). Dicha investigación constata la presencia de diferencias significativas entre los docentes a la hora de crear contenido digital, obteniéndose una mayor implicación práctica por parte de aquellos profesionales con una formación más

²⁶ Los resultados de la revisión específica son actualizados el mes de mayo de 2022, fruto de una búsqueda de conceptos a través de operadores booleanos en los portales *SCOPUS*, *Web of Science*, *ERIC* y *Dialnet*.

completa (estudios de Máster y/o doctorado, más allá del Grado Superior de Música). Las autoras aluden a un necesario apoyo por parte del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el desarrollo de la competencia digital, así como de una oferta de cursos específicos planteados desde una perspectiva pedagógico-didáctica.

El resto de la bibliografía recabada en relación con la figura del profesor/a de Música en Galicia se circunscribe al ámbito de la educación infantil (López de la Calle Sampedro, 2009), la educación primaria (Rosa-Napal et al., 2020) o las enseñanzas musicales en conservatorio y/o escuelas de música (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021a; Rodríguez García, 2022). Tampoco se han hallado ejemplos concernientes al estudio de las identidades profesionales, al concepto de creatividad o al pensamiento educativo-musical del profesorado de Música de secundaria en Galicia, así como de ningún otro cuerpo de docentes de Música de la Comunidad Autónoma.

Se considera necesario, por tanto, un mayor énfasis investigativo en la figura del profesor/a de Música en educación secundaria de Galicia, a efectos de comprender cuáles son sus prioridades educativas y profesionales, así como la naturaleza de los retos y problemáticas que afrontan en su día a día. El establecimiento de investigaciones por y para el profesorado se sitúa como el primer eslabón para el cambio educativo, a efectos de fundamentar y acometer propuestas de índole formativa que se adecúen propiamente a las necesidades y a la casuística concreta de cada perfil profesional estudiado. En esta línea, el propósito de este trabajo radica en otorgar voz a un sector de docentes menos escuchado en cuanto a lo que la literatura disponible refiere.

2. Perfil profesional y creación musical

Una vez establecida la revisión teórica relativa al cuerpo de docentes protagonistas en este estudio, cabe preguntarse cómo poder establecer elementos de referencia comunes que permitan identificar posibles necesidades educativas, de cara al establecimiento de futuras medidas en la formación inicial y permanente del profesorado. En este sentido, un posible planteamiento aboga por la identificación del perfil competencial del profesorado, como referente “para racionalizar las propias titulaciones y dar respuesta a la cuestión esencial de cuánto conocimiento es necesario

para formar a un profesional competente para un contexto profesional específico” (Álvarez-Rojo et al., 2009, p. 3).

El análisis del “perfil competencial” o “perfil profesional” del profesorado sitúa su origen a finales de los años 60 en los EE. UU., a través del movimiento denominado *Competency-Based Teacher Education* (Mountford, 1976). Su devenir discurre paralelamente al surgimiento del enfoque por competencias (González y Wagenaar, 2003), permitiendo conexionar el conocimiento con la acción mediante la evaluación de comportamientos observables y medibles. En este sentido, cada perfil profesional responde a un listado o referencial de competencias profesionales basadas en la experiencia, cuyo cumplimiento permite identificar si el individuo desempeña su labor de manera más o menos exitosa (Carbajo, 2009; Koster et al., 2005).

El planteamiento más común de este tipo de referenciales da respuesta a sistemas preestablecidos de control y/o certificación del profesorado en activo por parte de la administración y de los organismos educativos. Sin embargo, su utilidad ampara propósitos más flexibles, en cuanto al establecimiento de nuevos referentes para los docentes y para las organizaciones formativas (Belisle y Linard, 1996; Perrenoud, 2004).

Conocer las áreas en las que los docentes deben ser competentes en un contexto laboral específico también puede ser de utilidad para evaluar el propio ejercicio docente y propiciar una práctica reflexiva que redunde en una mejora de la actividad profesional. (Carrillo y Vilar, 2014, pp. 16-17).

A continuación, se fundamenta el concepto de competencia profesional mediante una aproximación hacia sus implicaciones y limitaciones en el ámbito de estudio del profesorado.

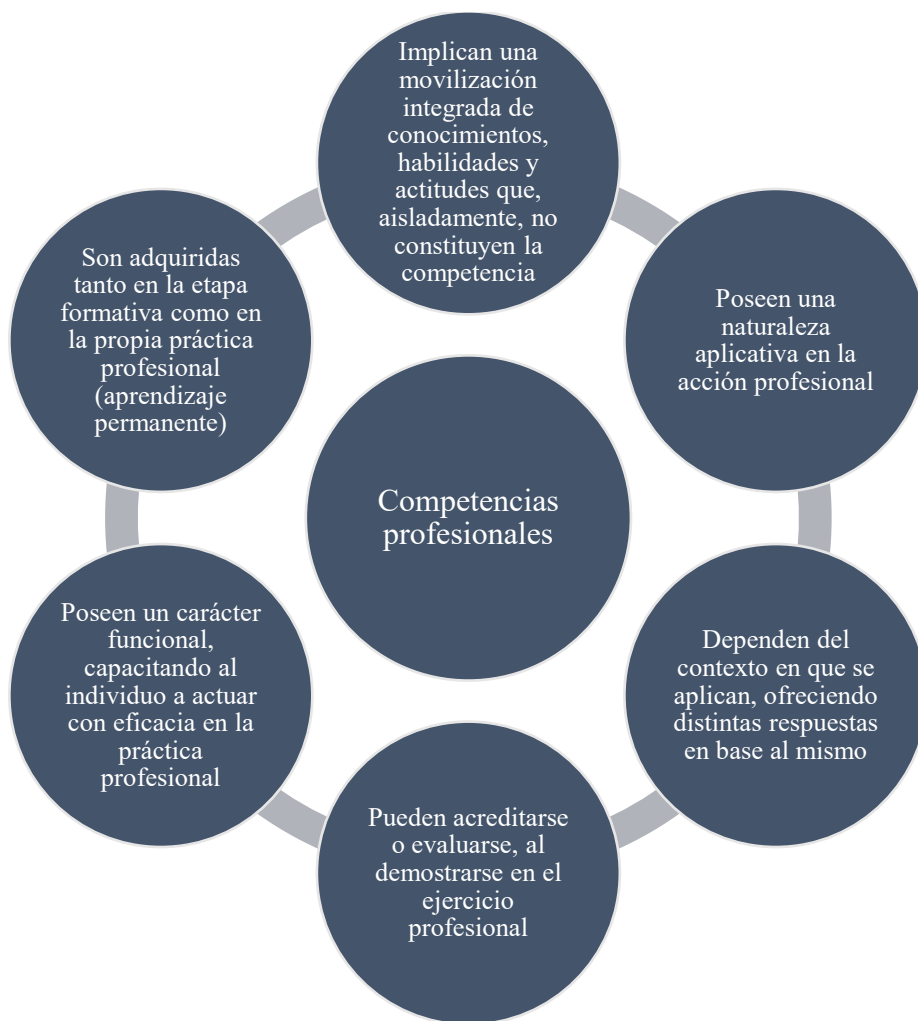
2.1. Coordenadas del planteamiento competencial

La Declaración de Bolonia (1999) inicia un proceso de armonización y convergencia de los sistemas universitarios europeos que culmina en la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El proyecto internacional *Definition and Selection of Competences (DeSeCo)* proporciona un marco conceptual en la identificación de las competencias clave (Carbajo, 2009), mientras que el proyecto *Tuning* contribuye a la definición de perfiles profesionales desde el ámbito de las

competencias, en favor de la convergencia relativa al EEES (González y Wagenaar, 2003). El enfoque por competencias alude a la superación de una impartición de contenidos en favor del saber, saber hacer y saber ser propios de la capacitación profesional. Ello responde a un propósito de mejora en los niveles de ocupación profesional, como respuesta de las demandas del mercado laboral y a la rápida evolución social (Angulo, 2008; Carbajo, 2009; Navío, 2001).

A modo de síntesis, la Figura 4 aglutina las principales implicaciones del concepto competencia profesional establecidas por Carrillo (2015) y Carrillo y Vilar (2009; 2014), a partir del estudio de las principales definiciones aportadas por la literatura específica consultada (Cano, 2005; Gonczi, 2003; Lasnier, 2000; Le Boterf, 2002; Lévy-Leboyer, 2003; Marchesi, 2007; Navío, 2005; Oates, 2003; Perrenoud, 2004; Rychen y Salganik, 2003; Tejada, 1999; Zabala y Arnau, 2008).

Figura 4. *Implicaciones de las competencias profesionales*



Fuente: Elaborado a partir de Carrillo (2015) y Carrillo y Vilar (2009; 2014)

Previamente, Gonczi (1994) identifica los tres principales enfoques en el planteamiento de las competencias profesionales por parte de sus responsables:

- El enfoque conductista define la competencia a partir de conductas observables, asociadas a tareas aisladas. Dicha aproximación positivista, sin embargo, ignora las interconexiones y los procesos subyacentes a dichas conductas, contemplando la complejidad de una actuación profesional de un modo poco realista.
- El enfoque genérico concibe la competencia como conjunto de características basadas en aquellos atributos del individuo -conocimientos, actitudes, habilidades- que resultan determinantes para la resolución eficaz de una actuación. No obstante, esta aproximación desvincula a la competencia de su contexto, pudiendo ser o no transferible a otro/s.
- El enfoque integrado asume la competencia como combinación compleja de los atributos requeridos para una actuación eficaz en el contexto de una situación específica. Ello posibilita, por tanto, la existencia de más de una forma de actuar eficazmente, integrando los valores como atributos requeridos para una actuación competente.

Los enfoques conductivista y genérico asumen su principal limitación en cuanto a su desvinculación con el contexto en que se aplican las competencias, propiciando el desarrollo de referenciales abstractos, que no tienen en cuenta la interacción social en que se movilizan (Belisle y Linard, 1996; Carrillo, 2015; Navío, 2001; Velde, 1999).

Por su parte, el enfoque integrado representa el discurso mayoritario en el trabajo actual sobre competencias profesionales (Carrillo, 2015). No obstante, existen ciertos riesgos que delimitan la credibilidad del planteamiento competencial de no tenerse en cuenta: por una parte, una simple verificación a partir de indicadores acreditativos y no reflexivos puede devenir en una evaluación de las competencias que no corresponde con una finalidad formativa *per se*, en detrimento de aspectos como los valores y/o las cualidades personales subyacentes a la praxis docente (Belisle y Linard, 1996; Carrillo, 2015; Day, 2002; Korthagen, 2004; Mulder et al., 2007; Navío, 2001; Velde, 1999); por otra parte, el establecimiento de extensos referenciales de competencias aisladas e inconexas puede auspiciar una excesiva fragmentación del rol de docente (Aróstegui, 2006; Barnett, 1994; Belisle y Linard,

1996; Boutin y Julien, 2000; Carrillo, 2012, 2015; Carrillo y Vilar, 2009; Hyland, 1994; Navío, 2001; Velde, 1999); finalmente, conviene remarcar que no contar con la participación directa del profesorado durante el proceso de definición de competencias -abogando exclusivamente por agentes externos al de la profesión- limita su propia autonomía (Carrillo, 2012; Harris, 1997).

2.2. Competencias profesionales del docente de Música de secundaria

A la luz de las fuentes documentales halladas, el presente apartado recoge las principales propuestas en el estudio del perfil competencial del docente de Música en educación secundaria realizadas en el ámbito internacional y nacional.

Dicho recorrido histórico se inicia con los estudios pioneros de Baird (1958) y Clinton (1962) en los EE. UU., incluyendo el *Teacher Education in music: Final Report* (editado por Klotman, 1972) en los años 70 y el impulso hacia las aportaciones de final de siglo en los mismos EE. UU. (Taebel, 1980; Teachout, 1997) y Australia (Leong, 1999). También se reflejan las principales aportaciones de comienzos del siglo XXI en el ámbito internacional (Ballantyne y Packer, 2004; CFMI, 2005; Economidou Stavrou, 2020; meNet, 2009; Rohwer y Henry, 2004) para, finalmente, mencionar los estudios desempeñados en España, especialmente por las autoras Carrillo y Vilar (2009; 2012; 2014; 2016).

En línea con el interés temático de este estudio, se refleja descriptivamente la presencia del pensamiento creativo y/o de la creación musical -composición, improvisación y realización de arreglos- en cada uno de los referenciales consultados, según el detalle provisto en las fuentes originales.

2.2.1. Referenciales pioneros: EE. UU. en los años 60

Los primeros listados de competencias profesionales del docente de Música surgen en los EE. UU., como parte del movimiento *Competence-Based Teacher Education*. A finales de los años 50, Baird (1958) confecciona un listado de 44 competencias deseables para los profesores de Música de California, a desarrollar durante su período de preparación para la *Special Secondary Credential*. Mediante un cuestionario, constata la importancia concedida a cada uno de los ítems, obteniendo los siguientes hallazgos:

- Entre las competencias con valoraciones más elevadas -comprendidas por su considerable o extrema importancia- destacan el saber seleccionar el repertorio a interpretar en el aula, dirigir, cantar o escoger un *tempo* adecuado. La competencia técnica del docente para saber realizar arreglos de sitúa como 15^a.
- Entre las competencias con valoraciones intermedias -consideradas por su moderada y/o considerable importancia- destacan la familiarización con la historia de la música, el reconocimiento de formas o la lectura a primera vista. Por debajo se sitúa la competencia técnica del docente para la improvisación de acompañamientos sencillos al piano (32^a), la reducción de partituras vocales para piano (40^a) y la armonización de un bajo dado (41^a).
- Por último, en cuanto a la única competencia con valoraciones bajas -con una importancia situada entre baja y moderada- se sitúa de forma asilada la competencia técnica del docente para saber componer música (44^a).

En su tesis doctoral, Clinton (1962) establece un estudio análogo con el fin de mejorar los programas universitarios de educación musical en Texas. Para ello, nuevamente mediante un cuestionario, contrasta la importancia concedida a un total de 65 competencias por parte de las valoraciones de profesores/as noveles, supervisores/as y decanos/as de los diversos departamentos musicales. Las competencias son agrupadas en las siguientes categorías (pp. 45-47):

- “Cultura general” (*General Culture*): 4 competencias.
- “Historia de la Música” (*Music History*): 13 competencias.
- “Aspectos musicales básicos” (*Music Basic*): 10 competencias.
- “Interpretación musical” (*Musical Performance*): 9 competencias.
- “Educación profesional” (*Professional Education*): 10 competencias.
- “Habilidades específicas” (*Specific Skills*): subdivididas en dos bloques de 11 y 8 competencias.

Entre las 10 competencias consideradas como *Music Basic*, la capacitación técnica del profesorado en aspectos relacionados con la creación musical es notoria, específicamente en lo que refiere a las competencias para armonizar y realizar arreglos²⁷: Lectura a primera vista, Entrenamiento auditivo y dictado, Armonía al

²⁷ Traducciones del inglés original.

teclado (*Keyboard Harmony*), Formas y análisis, Arreglos instrumentales, Contrapunto, Composición, Armonía escrita (*Harmony part writing*), Arreglos vocales y Lectura de partituras. Dicha categoría asume los siguientes resultados:

- El profesorado novel participante considera como competencias más importantes la Lectura de partitura, el Entrenamiento auditivo y dictado y la Armonía al teclado. Por su parte, sitúa como aquellas menos importantes la Composición y el Contrapunto.
- Sin embargo, para más de la mitad de los supervisores/as universitarios consultados, dicho profesorado en formación posee una formación escasa en cuanto a la Armonía al teclado, los Arreglos instrumentales, los Arreglos vocales, la Lectura en partitura o la Composición. No obstante, los supervisores/as tampoco consideran que la Composición sea una de las competencias más importantes de la categoría.
- Finalmente, los decanos/as todavía consideran la Composición como mucho menos importante que los supervisores/as y que los profesores/as (tan sólo un 4% la considera como “muy importante”).

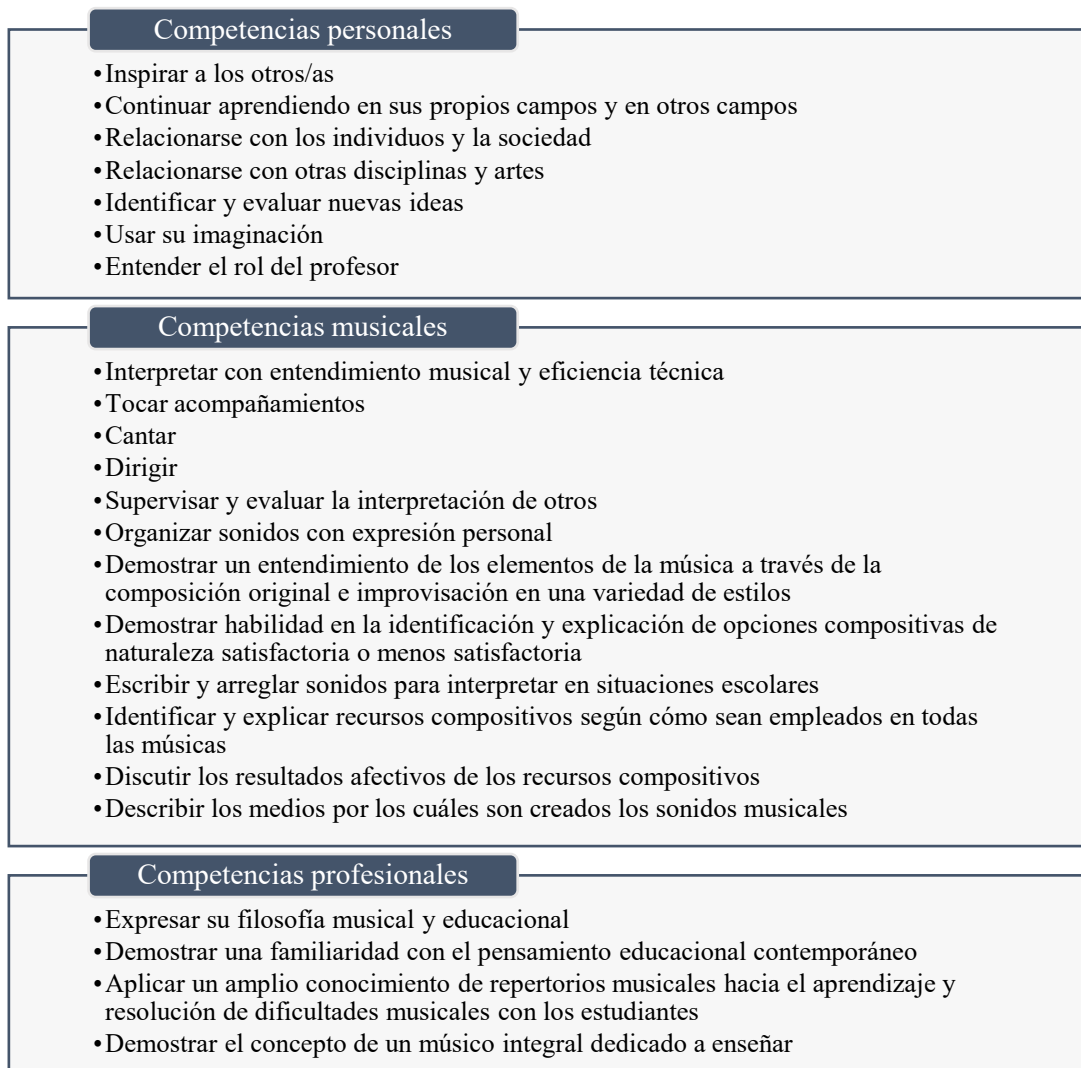
Por todo ello, Baird (1958) y Clinton (1962) coinciden en la baja consideración que el profesorado americano de mediados de siglo concede a su competencia técnica para la composición musical, postergada como uno de los aspectos peor valorados por los profesionales en cuanto a su importancia. En este sentido, tienden a otorgar una considerable mayor relevancia a su capacitación para realizar de arreglos, como parte de su función como profesores/as de educación secundaria. En el caso de Clinton (1962), no se contempla la improvisación, mientras que para Baird (1958) simplemente a la hora de realizar acompañamientos en el aula. En ninguno de los estudios se menciona la *vis* creativa del profesorado.

2.2.2. Los años 70: el informe *Teacher Education in Music*

En el seno de la *Music Educators National Conference* se establece una propuesta teórica de competencias para el profesorado de Música en el informe *Teacher Education in music: Final Report* (Klotman, 1972), a modo de guía de sugerencias para la mejora en la formación inicial. Dicho referencial actuaría como acicate en la proliferación de estudios vinculados a las competencias profesionales del docente de Música.

El informe *Teacher Education in music: Final Report* supuso una progresión con respecto a los previos intentos, sistematizando la inclusión de competencias vinculadas con aspectos concretos del plano personal del docente. Se establece, por tanto, una categorización de las competencias según su naturaleza musical, personal o profesional, tal y como recoge en la Figura 5.

Figura 5. Clasificación de las competencias del docente de Música en el *Teacher Education in music: Final Report*



Fuente: Adaptado de Mountford (1976) y Carbajo (2009)

Entre las competencias consideradas como “profesionales”, se infiere un planteamiento pedagógico aperturista al mundo contemporáneo y con una identidad profesional como docente integradora y arraigada. La presencia del pensamiento creativo y de la creación musical suponen un avance con respecto a los referenciales de Baird (1958) y de Clinton (1962). Por una parte, se menciona explícitamente el

uso de la imaginación como competencia personal deseable en el docente de Música. Por la otra, en lo que atañe a las competencias técnicas o “musicales” del profesorado, se incluye la capacitación para saber organizar sonidos con expresión personal y, más específicamente, demostrando un entendimiento musical a través de la composición y la improvisación. Inclusive, se precisa hacerlo en una variedad de estilos, como una posible muestra de aperturismo más allá de los planteamientos de herencia tonal, tales como las armonizaciones (Baird, 1958; Clinton, 1962). También se hace una alusión manifiesta a la realización de arreglos escolares.

Finalmente, se menciona la aportación teórica de Mountford (1976), cuya síntesis ofrece un panorama de los principales estudios y listados de competencias del profesorado de Música estadounidense entre los años 1964 y 1974. Su informe mantiene la categorización propuesta por el *Teacher Education in music: Final Report* (Klotman, 1972), subdividiendo las propuestas entre competencias personales, musicales y profesionales.

2.2.3. EE. UU. y Australia: los años 80 y 90

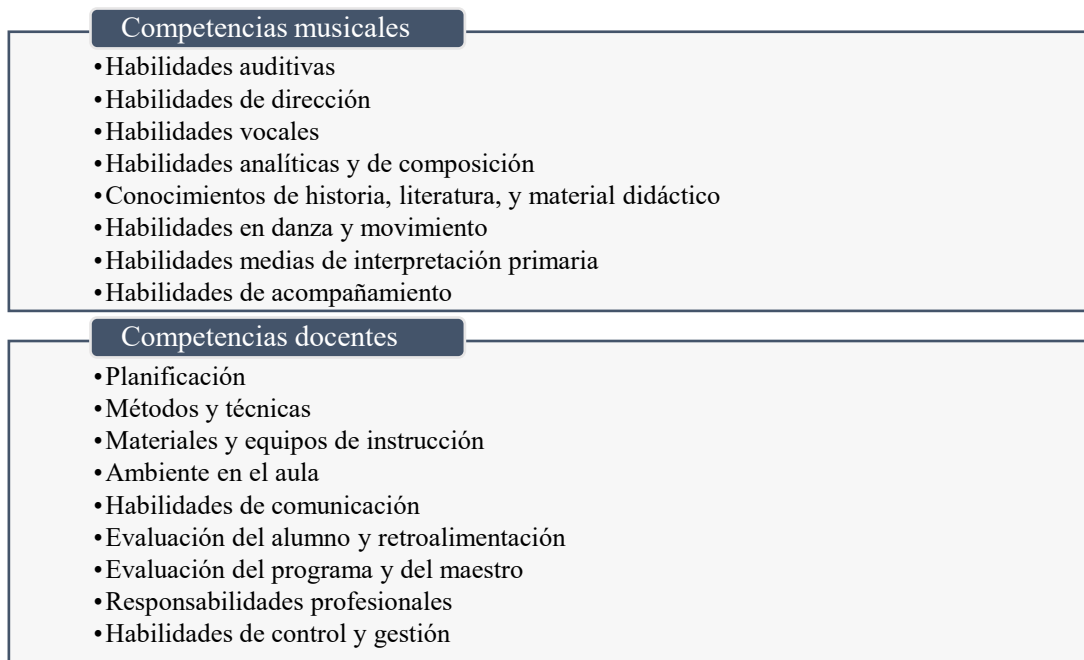
Durante las siguientes décadas, EE. UU. se mantiene como principal referente en el establecimiento del perfil competencial del profesorado de Música de educación secundaria (Taebel, 1980; Teachout, 1997).

Taebel (1980) establece un referencial de 51 competencias musicales y 59 competencias docentes a través de la realización de entrevistas informales y la validación con expertos/as (docentes, consultores/as y miembros de la facultad). Las 110 competencias musicales resultantes son agrupadas en las categorías expresadas en la Figura 6, bien sea como competencias musicales (técnicas) o docentes (pedagógicas). A efectos de dirimir las prioridades del profesorado de los centros públicos, en cuanto a la influencia que ejercen sobre el aprendizaje del alumnado, se establece un cuestionario con respuestas en escala Likert de 6 puntos.

Por una parte, en cuanto al ordenamiento de las 51 competencias “musicales”, 9 de las 11 mejor consideradas se asocian al desarrollo de habilidades auditivas (valores medios entre 4,43 y 4,67), mientras que las concernientes al desarrollo de habilidades analíticas y de composición son inferiores o muy inferiores: las competencias para realizar arreglos para grupos (31ª, $\bar{x} = 3,54$), componer canciones simples (34ª, $\bar{x} = 3,35$), realizar arreglos en estilos concretos y adaptados a las necesidades étnicas (36ª,

$\bar{x} = 3,27$), improvisar acompañamientos (41ª, $\bar{x} = 2,95$), componer usando fuentes no tradicionales (45ª, $\bar{x} = 2.45$) y componer en formas tradicionales como rondó o variación o fuga (47ª, $\bar{x} = 2,17$).

Figura 6. Clasificación de las competencias del docente de Música en Taebel (1980)



Fuente: Adaptado de Taebel (1980, p. 187)

Por su parte, en lo relativo a las competencias “docentes”, se incluye expresamente la involucración del alumnado en actividades vinculadas a la creación e interpretación: en este sentido, su ordenamiento como 29ª del total de 59 competencias docentes ($\bar{x} = 4,31$) podría responder a la inclusión de la interpretación musical en el mismo enunciado.

Por su parte, Teachout (1997) establece un listado de habilidades y/o comportamientos personales más valorados por parte del profesorado de Música norteamericano, contrastando la percepción del profesorado en prácticas (*preservice teachers*)²⁸ respecto al profesorado experimentado. Mediante la revisión literaria y la verificación con 5 expertos, Teachout (1997) establece un listado de 40 ítems a valorar mediante un cuestionario en escala Likert de 4 puntos.

²⁸ La figura del profesor/a en “pre-servicio” corresponde a la de docente en período de prácticas, previa obtención de la acreditación de su *teacher license*.

El estudio se focaliza en aquellas competencias consideradas como más importantes para el éxito profesional durante los primeros años de servicio docente en educación secundaria, destacando como más estimados: la capacidad de madurez y autocontrol, la capacidad para motivar al alumnado, la capacidad de liderazgo o el dominio de los materiales musicales implicados. En lo que respecta a la competencia relacionada con la capacidad para ser creativo/a, imaginativo/a y espontáneo/a, se encuentra una disparidad entre los sectores de profesorado contrastado: por una parte, los docentes experimentados postergan su importancia durante los primeros años de servicio, situándola como 30ª, mientras que, por otra parte, el profesorado en prácticas asume un relativo mayor compromiso, situándola como 19ª.

Además de los EE. UU., otra de las naciones históricas en la definición del perfil profesional del profesorado de Música en secundaria ha sido Australia. En dicho contexto, cabe destacar el estudio acometido por Leong (1999), mediante el contraste de las valoraciones de docentes en formación, docentes experimentados y directores/as de los centros educativos en base a un referencial de competencias común. La Tabla 1 refleja los principales hallazgos relativos a la temática de estudio en base a cada perfil profesional consultado a través de cuestionarios con escalas tipo Likert de 5 puntos.

Tabla 1. Resultados relacionados con el desarrollo del pensamiento creativo y la creación musical en Leong (1999)

	Profesorado en formación	Profesorado experimentado	Directores/as centros
Implicación de estrategias que desarrollen la creatividad de los alumnos	2ª de 39	5ª de 15	21ª de 40
Enseñar a tocar, escuchar e improvisar como componentes integrados del currículum	7ª de 39	8ª de 15	25ª de 40
Mantenimiento del equilibrio entre la interpretación, la escucha y la improvisación	9ª de 39	9ª de 15	18ª de 40

Fuente: Adaptado de Leong (1999)

En atención a los datos, el profesorado en formación consolida una percepción más proclive hacia el desarrollo del pensamiento creativo del alumno/a y de una participación integrada de la creación musical en el ámbito de la práctica musical en el aula. Por su parte, el profesorado experimentado alude a un compromiso específico inferior para las tres competencias, específicamente a efectos de garantizar una

presencia equilibrada de la interpretación, al escucha y la improvisación. Este último aspecto incluso consolida un mejor posicionamiento en la visión de los directores/as de los centros, inclusive desde su rol como agentes externos a la práctica en el aula.

Por último, cabe mencionar que durante los años 80 y 90 también se acometen investigaciones análogas referidas al perfil competencial del docente de Música de educación primaria, tales como las desarrolladas por Saunders y Baker (1991) y Hendel (1995) en EE. UU. o por Temmerman (1997) en Australia.

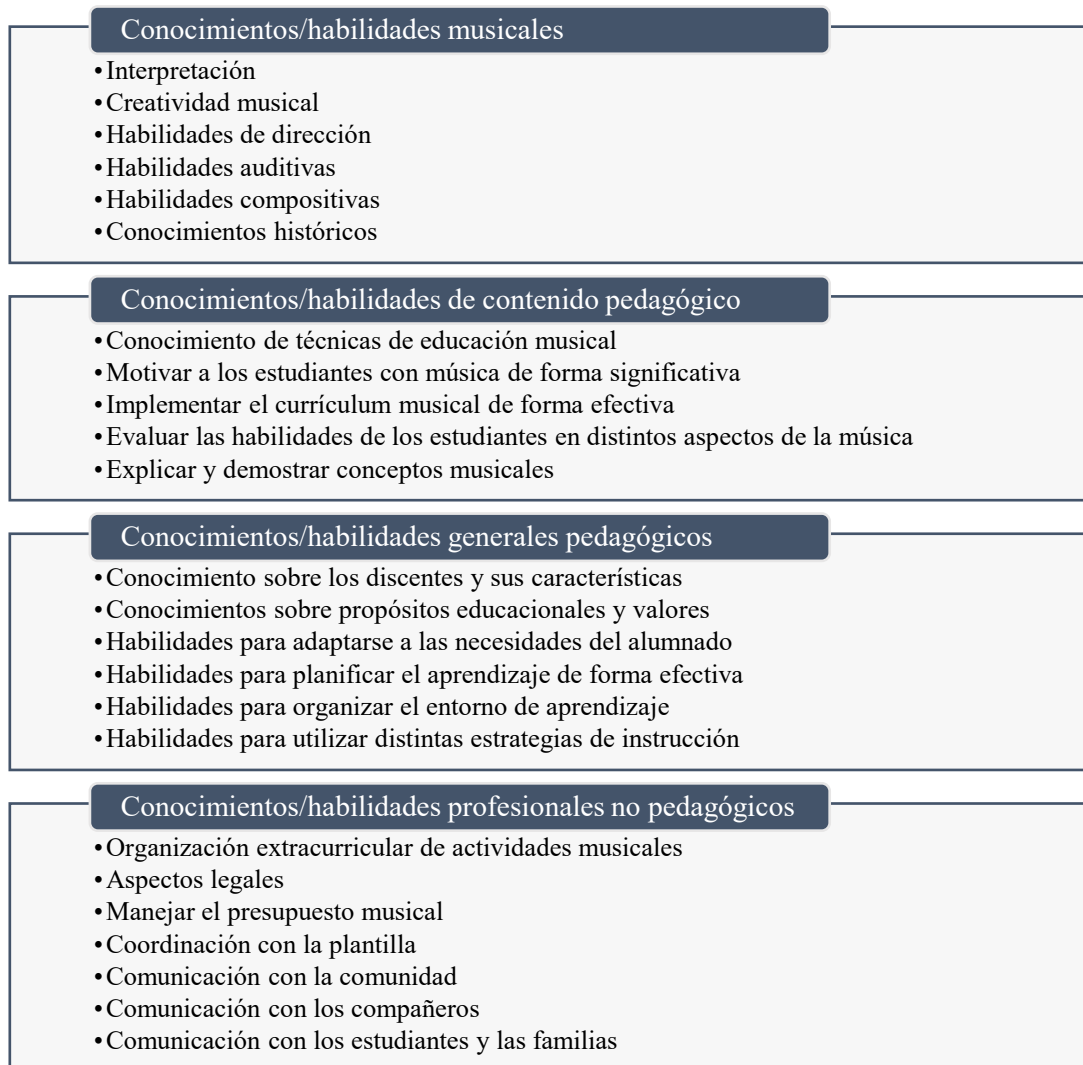
2.2.4. Los referenciales internacionales del siglo XXI

El cambio de siglo perpetúa la estela investigativa del perfil profesional del docente de Música en los ámbitos estadounidenses y australiano, al tiempo que comienzan a surgir estudios de relevancia en el panorama europeo.

Desde los EE. UU., Rohwer y Henry (2004) analizan las percepciones del profesorado universitario formador de formadores, acerca de las habilidades y características de los docentes de Música eficaces (*effective music teachers*). Establecen un total 69 competencias, subdivididas en habilidades musicales (27), habilidades docentes (18) y características de la personalidad (24), valoradas mediante la aplicación de un cuestionario con escalas tipo Likert. Entre las habilidades musicales propuestas, sin embargo, no se contempla la creación musical, la composición, la improvisación o la realización de arreglos. Tampoco existen menciones expresas al componente creativo del profesor/a o al desarrollo del pensamiento creativo del estudiante.

Desde Australia, Ballantyne y Packer (2004) identifican los saberes y habilidades que el profesorado en prácticas percibe como necesarios de cara a un desarrollo efectivo en el aula de secundaria. La clasificación de dichos atributos responde a las 4 categorías reflejadas en la Figura 7. Mediante un cuestionario con escalas tipo Likert, las autoras pretenden evaluar la importancia concedida a ciertos conocimientos y destrezas, así como la satisfacción del profesorado en prácticas en relación con la actuación de su programa de formación del profesorado.

Figura 7. Clasificación de las competencias del docente de Música en Ballantyne y Packer (2004)

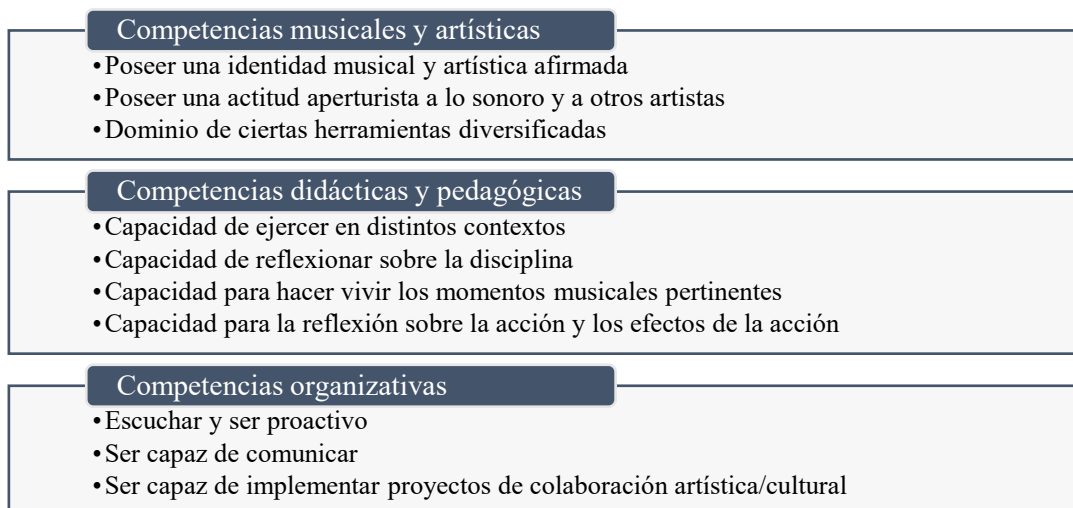


Fuente: Adaptado de Ballantyne y Packer (2004)

En lo relativo a la primera categoría (conocimientos y habilidades musicales), los resultados confirman nuevamente como la percepción auditiva se sitúa como la competencia técnica considerada como más importante y adecuada. Sin embargo, los docentes consultados también valoran positivamente el conocimiento/habilidad referido a la creatividad musical, si bien reconociendo una deficiente incidencia relativa en el programa de formación, así como un planteamiento hacia la composición poco adecuado. En este aspecto, Ballantyne y Packer (2004) puntualizan que la percepción auditiva suele abordarse de modo práctico durante la formación del docente, mientras que la composición suele afrontarse como contenido conceptual.

Desde Francia, el *Centre de Formation des Musiciens Intervenants* (CFMI, 2005) proporciona un referencial teórico de aquellas competencias que el docente de Música habría de atesorar para desempeñar idóneamente su praxis profesional (Figura 8).

Figura 8. Clasificación de las competencias del docente de Música en el *Centre de Formation des Musiciens Intervenants* (CFMI, 2005)



Fuente: Adaptado de CFMI (2005, p. 4)

Como menciones expresas a la creación musical, se incluyen el dominio técnico a la hora de realizar arreglos y el saber improvisar a partir del uso de instrumentos, la voz u otros recursos sonoros, sin realizar menciones expresas a competencia para la composición. Entre sus propuestas también se contempla el “suscitar la iniciativa, creatividad y reflexión durante los procesos de aprendizaje”²⁹ (CFMI, 2005, p. 5), como capacidad para hacer vivir los momentos musicales pertinentes.

Análogamente, el proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*, desarrollado por el *Music Education Network* (meNet, 2009), representa otra catalogación europea de conocimientos, habilidades y capacidades para el profesor/a de Música, con independencia de su nivel educativo, desde preescolar hasta la educación para adultos. Las competencias son clasificadas en las siguientes categorías: 1) Conocimientos, comprensión y habilidades musicales y pedagógicas; 2) Conocimientos, comprensión y habilidades pedagógicas generales; y 3) Conocimientos, comprensión y habilidades genéricas. Entre las propuestas de la primera categoría, el *meNet* (2009, p. 5) alude a la “capacidad para componer y

²⁹ Traducción del francés original.

arreglar música para los aprendices, con coincidencia de la demanda estilística y técnica apropiada” y la capacidad del profesorado para “motivar y facilitar la creatividad musical de los aprendices, y las habilidades y seguridad para comunicar sus ideas musicalmente”³⁰.

Más allá del par de casos mencionados, los estudios sobre las competencias del docente de Música desde el ámbito europeo son escasos y mayoritariamente afrontados desde un prisma teórico, inclusive en el ámbito educativo de educación primaria (Addessi, 2005). En este sentido, surgen planteamientos alternativos desde el tipo de capacidades de índole personal deseables en el profesorado de Música de secundaria, como el caso de la reciente investigación acometida en Chipre por Economidou Stavrou (2020). A través del establecimiento de cuestionarios con ítems abiertos a profesores/as y alumnos/as, se determinan aquellas características o capacidades inherentes a la inteligencia social del docente mejor valoradas (comportamientos interpersonales, confianza, humor, aproximaciones amigables, entusiasmo, interés personal por los alumnos, etc.). Entre las 20 características ideales recabadas durante la recogida de datos, la capacidad creativa del docente se sitúa como la 17ª para los estudiantes, mientras que como la 4ª para el profesorado.

2.2.5. Estudios sobre los perfiles competenciales en España

La llegada del nuevo siglo auspicia el surgimiento de un interés investigativo específico por los estudios sobre las competencias profesionales del docente de Música en España. Los ejemplos hallados constatan el predominante enfoque teórico, quedado mayormente establecidos en el ámbito de la educación primaria (Alsina, 2007; Carbajo, 2008, 2009; Prieto, 2001a; Vilar, 2003).

En base a la revisión documental acometida en el ámbito nacional, el único caso experimental dedicado al profesorado de Música en educación secundaria se desarrolla en la Comunidad Autónoma de Cataluña por parte de Carrillo y Vilar (2009; 2012; 2014; 2016). A continuación, se pormenoriza su planteamiento, dado su intrínseco valor para con el desarrollo del presente estudio.

Como una primera aproximación, Carrillo y Vilar (2009) establecen un listado de 10 competencias del maestro/a de Música de educación primaria, como referente en el

³⁰ Traducción del inglés original.

diseño de programas de formación universitaria. Su elaboración incluye la revisión exhaustiva de la literatura científica y legislativa, la realización de entrevistas a maestros/as de Música y a formadores/as de maestros/as, la redacción de un listado preliminar de competencias, la revisión del listado con una experta en competencias y la validación final del perfil profesional dilucidado con maestros/as y formadores/as de maestros.

Figura 9. Clasificación de las competencias del docente de Música en Carrillo y Vilar (2014)

Competencias transversales (CT): comunes a todo el profesorado

1. **El desarrollo profesional del docente (C1)**, en línea con su formación permanente, actualización y mejora de habilidades y capacidades personales.
2. **La actuación del docente en el aula (C2)**, en cuanto al saber cómo gestionar, estimular y orientar al alumnado en beneficio de su desarrollo personal, social y académico (se incluye la educación en valores).
3. **La actuación del docente en el marco del centro escolar (C3)**, esto es, la capacidad del profesional para trabajar colaborativamente con el resto de la comunidad educativa (familias, alumnado y profesorado), participando activamente en la gestión y consecución de los objetivos educativos del centro.
4. **La actuación ética del docente (C4)**, incluyendo la dimensión moral de la profesión e incidiendo en la aplicación de normas democráticas y soluciones responsables a los conflictos.

Competencias musicales (CM): específicas del docente de música

5. **El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5)**, en relación con la aptitud analítico-auditiva del docente, su apertura al escuchar y apreciar cualquier tipo de música y el recurso a otros lenguajes como medio de representación/expresión sobre lo escuchado.
6. **El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (C6)**, en cuanto a la suficiencia del profesor/a en tareas de ejecución musical de diversa naturaleza (vocal, corporal o instrumental), danzas y dirección.
7. **El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7)**, en cuanto a la posesión de aptitudes vinculadas a la composición, improvisación, experimentación sonora, transcripción de creaciones y la realización de arreglos, junto con el agregado, de ser el caso, de otros lenguajes artísticos como medio expresivo o comunicativo.

Competencias didáctico-pedagógicas (CP): vinculadas al proceso de EA

8. **La planificación de las situaciones de EA (C8)**, incidiendo en las capacidades del docente a la hora de analizar y seleccionar contenidos, diseñar y programar las sesiones, en aras de una adquisición óptima de las competencias curriculares.
9. **La conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9)**, es decir, la habilidad del profesor/a para poner en marcha aquellos aspectos previamente planificados y evaluarlos como parte reguladora del proceso de aprendizaje.
10. **La adaptación de las secuencias de EA (C10)** específicamente a las necesidades y características del alumnado y de su contexto socio-escolar, favoreciendo la atención a la diversidad, junto con la implicación de herramientas y del asesoramiento específico, según el caso.

Fuente: Adaptado de Carrillo y Vilar (2014, pp. 10-15)

Posteriormente, Carrillo y Vilar (2012; 2014) extienden la validez de su listado al perfil del docente de Música de educación secundaria. Ello se fundamenta a través de la incorporación de nuevas entrevistas a dicho sector de profesores/as, la adición de la voz de un formador de profesores/as de educación secundaria y una validación mediante técnica de jueces que incluye profesorado de secundaria y un formador de profesores/as de secundaria. La Figura 9 refleja el listado completo de las 10 competencias para el docente de Música de primaria y secundaria, clasificadas según su grado de especificidad en competencias transversales (CT), competencias musicales (CM) y competencias pedagógicas (CP).

En cuanto a la competencia relativa al desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7), esta incorpora aquellas capacidades o habilidades técnicas que el docente ha de atesorar idealmente:

Se considera que el maestro ha de ser capaz tanto de experimentar con los sonidos que lo rodean, como a improvisar melodías y acompañamientos y crear pequeñas composiciones musicales y coreografías, así como de transcribir en una partitura las creaciones realizadas y realizar arreglos musicales que permitan adaptar las piezas musicales a los diferentes niveles y para las diversas formaciones musicales en contextos de aprendizaje diversos³¹. (Carrillo y Vilar, 2009, p. 7).

En línea con los trabajos competenciales de Marchesi (2007) y de Perrenoud (2004), Carrillo y Vilar (2014) establecen entre 6 y 9 dimensiones específicas por cada una de las competencias, a efectos de “definir y evaluar de forma más concreta la actuación planteada en cada una de ellas” (p. 3), sumando un total de 69. En este sentido, la C7 queda definida a través de las siguientes 7 dimensiones:

- 7.1. Utilizar la creación musical como medio para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas.
- 7.2. Experimentar con las posibilidades expresivas y los procesos de formalización de los lenguajes artísticos e integrarlos en la creación musical.
- 7.3. Ser capaz de crear pequeñas composiciones musicales y coreografías, tanto de forma individual como colectiva, utilizando la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC.

³¹ Traducción del catalán original.

7.4. Improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo.

7.5. Transcribir en una partitura las obras musicales creadas utilizando tanto la grafía musical convencional como grafías no convencionales.

7.6. Realizar transcripciones y arreglos musicales que permitan adaptar las piezas musicales a diferentes niveles, formaciones musicales y contextos de aprendizaje diversos.

7.7. Experimentar con el mundo sonoro que nos rodea y utilizar estos sonidos en las creaciones musicales. (p. 24).

Como parte de su propósito experimental y a efectos de establecer el perfil profesional del profesorado en activo catalán de educación primaria y secundaria, Carrillo y Vilar (2012; 2016) desarrollan un estudio exploratorio a través del cuestionario *Les Competències Professionals del Docent de Música* (CPDM). Mediante escalas Likert de 6 puntos, los docentes valoran cada una de las 10 competencias en torno a 3 dimensiones de estudio: 1) la importancia ideal concedida a cada competencia para el ejercicio de la propia actividad profesional; 2) la utilización práctica asumida para cada una de las competencias en la acción profesional; y 3) el grado de preparación asumida para el desempeño de cada competencia en base a la formación inicial. Entre las competencias mejor valoradas se sitúan las competencias relacionadas con la actuación ética del docente (C4), la actuación en el aula (C2) y la adaptación de las secuencias de EA (C10). Sin embargo, nuevamente se detecta como la competencia menos valorada por parte del profesorado de primaria y secundaria ha sido la referida al desarrollo de capacidades vinculadas a la creación musical (C7):

Por un lado, es la competencia que el profesorado percibe como menos importante para su actividad profesional (media = 3,72) y, por el otro, es también una de las menos utilizadas por el profesorado (media = 3,76). Además, los encuestados opinan haber recibido entre poca y bastante preparación para su práctica (media = 2,62) (...) la limitada preparación recibida en la formación inicial para el ejercicio de la creación musical podría ser, en parte, responsable de su escasa utilización en la práctica. (Carrillo y Vilar, 2012, p. 326).

Como conclusión, se mencionan los dos estudios recabados en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia. En ambos casos, sus aportaciones se circunscriben

al desempeño concreto de la competencia digital por parte del docente de Música, tanto en el ámbito de educación secundaria (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021b), como en el de educación primaria (Chao-Fernández y Castro-Alonso, 2021). No se han encontrado aportes bibliográficos de un abordaje competencial de carácter holístico en la Comunidad Autónoma de Galicia, menos aún con referencia expresa a las capacidades para la creación musical que ha de detentar el profesor/a, o de su predisposición hacia el aprendizaje creativo.

2.3. Estado de la creación musical en el ámbito de las competencias profesionales del docente

Como admite Perrenoud (2004), no existe un modo neutro de confeccionar un listado de las competencias de un cuerpo de profesores/as concreto: en primer lugar, porque la propia profesión no es inmutable, ya que las prácticas y el modo de concebirlas evolucionan con el devenir de los tiempos; y, en segundo lugar, porque “la misma identificación de las competencias supone opciones teóricas e ideológicas, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas” (p. 9).

A modo de conclusión, se analiza el planteamiento que la creación musical y el incentivo al pensamiento creativo adquieren en los estudios sobre competencias profesionales del docente previamente descritos. Ello permite una lectura en dos niveles: en primer lugar, advirtiendo el tipo de aproximación teórico-ideológica subyacente a la conceptualización de cada competencia (punto 2.3.1) y, en segundo lugar, discerniendo el tipo de interés investigativo en relación con el tipo de medición provisto (punto 2.3.2), como constructos propios de su lugar y tiempo.

2.3.1. La creación musical como competencia profesional

En base a los referenciales de competencias consultados, se plantean principalmente 3 aproximaciones teóricas al modo en que la creación musical y el pensamiento creativo son conceptualizados como competencias profesionales deseables entre el profesorado de Música de secundaria. La Figura 10 especifica los principales referentes bibliográficos para cada categoría.

Figura 10. Aproximaciones en la conceptualización del pensamiento creativo y la creación musical en los referenciales de competencias

APROXIMACIÓN TÉCNICA	APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA	APROXIMACIÓN PERSONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Baird (1958) • Clinton (1962) • Klotman (1972) • Taebel (1980) • Leong (1999) • Ballantyne y Packer (2004) • CFMI (2005) • meNet (2009) • Carrillo y Vilar (2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • Taebel (1980) • Leong (1999) • CFMI (2005) • meNet (2009) • Carrillo y Vilar (2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • Klotman (1972) • Teachout (1997) • Economidou Stavrou (2020)

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, la “aproximación técnica” alude a las destrezas, conocimientos y actitudes específicamente musicales que el docente ha de dominar a efectos de resolver con eficacia su labor profesional: su competencia para realizar arreglos adecuados a las características del alumnado, su competencia para improvisar durante la práctica musical en el aula o su competencia para componer pequeñas piezas para los estudiantes en una variedad de estilos. Dicho acercamiento teórico-ideológico adquiere una presencia predominante entre los estudios consultados (Baird, 1958; Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2014; CFMI, 2005; Clinton, 1962; Klotman, 1972; Leong, 1999; meNet, 2009; Taebel, 1980), si bien no existe unanimidad en los significados otorgados a la creación musical (Tabla 2).

Tabla 2. Tipos de creación musical provistos en los referenciales de competencias

	Composición	Improvisación	Arreglos
Baird (1958)	✓	✓	✓
Clinton (1962)	✓		✓
Klotman (1972)	✓	✓	✓
Taebel (1980)	✓	✓	✓
Leong (1999)		✓	
Ballantyne y Packer (2004)	✓		
CFMI (2005)		✓	✓
meNet (2009)	✓		✓
Carrillo y Vilar (2014)	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los tipos de creación musical definidos en el marco conceptual de este estudio (National Association for Music Education, 2017), únicamente 4 referenciales contemplan de forma explícita la composición, la improvisación y la realización de arreglos (Baird, 1958; Carrillo y Villar, 2014; Klotman, 1972; Taebel, 1980). En el caso de Baird (1958), incluso, se incluyen otras competencias técnicas vinculadas al ámbito académico de la composición, tales como la reducción de partituras o la armonización. Las posteriores aportaciones recogidas por Klotman (1972) y el referencial de Taebel (1980) adquieren una enunciación de las competencias menos aséptica, incluyendo matices acerca de su finalidad educativa específica e incluso, en el segundo caso, sobre la naturaleza estilística de las destrezas referidas. Por su parte, la opción de Carrillo y Vilar (2014) evidencia ser fruto de otro tiempo, incorporando la implicación de las TIC, la interdisciplinariedad, las grafías no convencionales o la experimentación sonora.

Sin embargo, el listado de Clinton (1962) no incluye la improvisación como competencia del docente de secundaria, al igual que la propuesta del meNet (2009). Nuevamente, en el primer caso su ausencia es contrapesada con conocimientos y destrezas académicas relativas a la armonización y al contrapunto, mientras que en el segundo se aporta un matiz referido a la adecuación técnica y estilística. Asimismo, el referencial del CFMI (2005) omite a la composición, quedando reflejadas exclusivamente la realización de arreglos y la improvisación, si bien con la aludida mención hacia una finalidad educativa y estético-estilística, connatural a los referenciales desde los años 80. Por su parte, Ballantyne y Packer (2004) únicamente refieren aquellas habilidades entendidas como compositivas (*composition skills*), si bien podría interpretarse como un uso terminológico alternativo, siendo entendidas como habilidades de creación (Yelo Cano, 2021). Finalmente, el estudio de Leong (1999) únicamente contempla la improvisación, entendida como la única manifestación de la creación en el seno de la práctica musical (junto con la interpretación y la escucha).

En segundo lugar, la “aproximación pedagógica” refiere las destrezas, conocimientos y actitudes didáctico-pedagógicas que el profesor/a requiere dominar a efectos de incentivar el pensamiento creativo en el estudiante y/o de promover dinámicas de creación musical en el aula. Esta opción adquiere una presencia menos extendida que la técnica, si bien ambas aproximaciones son compatibles en los propios referenciales

provistos (Carrillo y Vilar, 2014; CFMI, 2005; Leong, 1999; meNet, 2009; Taebel, 1980). En este sentido, el CFMI (2005) y el meNet (2009) adscriben la capacidad del docente para suscitar o motivar la iniciativa y la creatividad musical del alumno/a, mientras que Taebel (1980), Leong (1999) y Carrillo y Vilar (2014) señalan la implicación de estrategias o la promoción de actividades eficaces para conseguirlo: “diseñar unas clases que contemplen actividades donde el hacer música sea el eje fundamental y que potencien las capacidades perceptivas, interpretativas y creativas de cada alumno” (Carrillo y Vilar, 2014, p. 25).

Finalmente, la “aproximación personal” contempla las destrezas, conocimientos y actitudes de índole personal que el docente debe poseer como modelo educativo ideal. Su presencia es la menos habitual entre los estudios consultados, destacando la competencia del profesor/a para usar su imaginación y para ser creativo/a (Economidou Stavrou, 2020; Klotman, 1972; Teachout, 1997).

2.3.2. La creación musical en la percepción del docente

Frente al planteamiento teórico de ciertos listados de competencias desarrollados desde ámbitos institucionales (CFMI, 2005; Klotman, 1972; meNet, 2009), la mayoría de los estudios referidos al perfil profesional del profesorado de Música en educación secundaria posee un carácter experimental desde una toma de datos de las percepciones de los profesionales implicados. Para ello, la totalidad de las investigaciones refieren una metodología cuantitativa a través de cuestionario (Baird, 1958; Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2012, 2016; Clinton, 1962; Economidou y Stavrou, 2020; Leong, 1999; Taebel, 1980; Teachout, 1997; Rohwer y Henry, 2004), mayoritariamente mediante la valoración de ítems mediante escalas tipo Likert (Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2012, 2016; Leong, 1999; Taebel, 1980; Teachout, 1997; Rohwer y Henry, 2004).

En lo que a la creación musical se refiere, se distinguen 2 principales líneas de interés investigativo en cuanto al objeto de dicha toma de datos: 1) el estudio de la percepción docente relativa a la preparación para cada competencia desde su formación y 2) el estudio de la percepción docente relativa a la importancia profesional concedida a cada competencia, ambas planteadas desde una aproximación eminentemente técnica (Figura 11).

Figura 11. Líneas de interés investigativo en el estudio del pensamiento creativo y la creación musical en los referenciales de competencias

PREPARACIÓN ASUMIDA PARA LA COMPETENCIA (TÉCNICA)	IMPORTANCIA CONCEDIDA A LA COMPETENCIA (TÉCNICA)
<ul style="list-style-type: none"> • Clinton (1962) • Ballantyne y Packer (2004) • Carrillo y Vilar (2012; 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Baird (1958) • Clinton (1962) • Taebel (1980) • Carrillo y Vilar (2012; 2016)

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se sintetizan los principales hallazgos relativos a cada línea de interés investigativo. En primer lugar, con respecto al grado de preparación técnica asumida para la creación musical por parte de los docentes de Música:

- Clinton (1962) resalta como los supervisores/as universitarios/as estiman una formación escasa para la composición, la armonía y los arreglos por parte del profesorado novel estadounidense de la muestra.
- Ballantyne y Packer (2004) refieren que los docentes en prácticas australianos encuestados reconocen una deficiente preparación para la composición y para la creatividad musical, derivada de una aproximación excesivamente teórica y poco práctica durante su formación.
- Carrillo y Vilar (2012; 2016) detectan que el profesorado participante de Cataluña (educación primaria y secundaria) asume entre poca y bastante preparación técnica para la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación en base a su formación inicial. Se sitúa como la competencia musical peor valorada, esto es, en relación con aquellas relacionadas con la escucha y la interpretación.

Con respecto al nivel de prioridad concedida por los profesionales a su competencia técnica para la creación musical:

- La investigación estadounidense permite establecer una estratificación entre los tres tipos de creación musical asumidos en este estudio: 1) la competencia para realizar arreglos y/o reducciones obtiene las puntuaciones más elevadas en cuanto a su valor profesional (Baird, 1958; Clinton, 1962; Taebel, 1980), si bien situada en la mitad baja de los respectivos rankings de competencias musicales; 2) la competencia para improvisar se considera menos importante

para el ejercicio docente en secundaria (Baird, 1958; Taebel, 1980), entendida principalmente desde la realización de acompañamientos en el aula; y 3) la competencia para componer es percibida no sólo como una de las competencias musicales menos prioritarias (Clinton, 1962; Taebel, 1980), sino como la menos importante (Baird, 1958).

- Carrillo y Vilar (2012; 2016) indican que el profesorado catalán participante (educación primaria y secundaria) concede entre bastante y mucha importancia a su competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación. No obstante, en una comparativa con el referencial completo, es precisamente aquella competencia que adquiere el valor más bajo en cuanto a su relevancia profesional, tanto entre las competencias musicales, como entre las transversales y las pedagógicas.

Dichos resultados responden a una dimensión técnica de la capacitación para la creación musical; sin embargo, apenas existe una toma de datos referida a la dimensión pedagógica, esto es, a la percepción que el profesorado dispone acerca de sus conocimientos y recursos metodológicos a la hora de implicar a su alumnado en tareas de improvisación, composición o de realización de arreglos en el aula:

- Taebel (1980) analiza la competencia para involucrar al alumnado en actividades vinculadas a la creación y la interpretación, pero la valoración media obtenida por parte del profesorado estadounidense no diferencia entre aquella concedida a la creación y a la interpretación aisladamente.
- Leong (1999) contempla la competencia para enseñar a tocar, escuchar e improvisar como componentes integrados del currículum, así como la competencia para el mantenimiento del equilibrio entre la interpretación, la escucha y la improvisación; nuevamente, las valoraciones obtenidas por parte del profesorado australiano no distinguen los resultados específicos concedidos a la improvisación.

Por todo ello, en lo que refiere al estudio del perfil profesional del profesorado de Música en secundaria y al tipo de fuentes consultadas, se concluye que el profesorado tiende a admitir lagunas en su formación en lo referido a su capacitación técnica para la creación musical; se confirma como la competencia para crear música dista de encontrarse entre las preferencias del profesorado, independientemente del escenario

geográfico o temporal, más aún en el caso de la composición *per se*; y, por último, se detecta una carencia en el planteamiento de líneas de interés investigativo relativas a la dimensión pedagógica de la creación musical, que profundicen en el tipo de conocimientos, capacidades y destrezas del profesorado a la hora de plantear propuestas adecuadas al marco educativo.

Se requieren, por tanto, estudios que profundicen en las causas subyacentes a la escasa valoración que el profesorado concede a su formación y a la importancia profesional en el ámbito del profesorado de Música, así como que ahonden en el componente didáctico de la creación musical en el aula de secundaria.

CAPÍTULO III

LA CREACIÓN MUSICAL EN EL CURRÍCULUM DE GALICIA

Resumen

A pesar del potencial psicopedagógico de la creación musical en el marco escolar, la revisión teórica acometida refleja una escasa incidencia entre los planteamientos pedagógicos del docente de Música en educación secundaria. Entre las posibles causas, ciertos investigadores/as refieren una tardía incorporación al currículum en el ámbito educativo español, en referencia con otros países occidentales (Giráldez, 2007a; Odena, 2013; Zaragoza, 2009).

Este tercer y último capítulo del Marco Teórico propone un recorrido por la legislación educativa estatal y autonómica, a efectos de determinar el modo en que se conciben las propuestas educativas de creación musical en los currículum musicales de educación secundaria. En una tesis dedicada al estudio de la percepción técnica y del planteamiento pedagógico del docente, la naturaleza del propio sistema educativo influye en la manera y el estilo en que sus profesionales desempeñan su labor diaria (Cuevas Romero, 2012). En este sentido, cabe preguntarse en qué medida el detalle procedimental aportado contribuye a un mayor entendimiento de la naturaleza de las propuestas provistas, definiendo aquello que el alumnado debiera saber hacer antes de la finalización de la etapa educativa (Hargreaves et al., 2001).

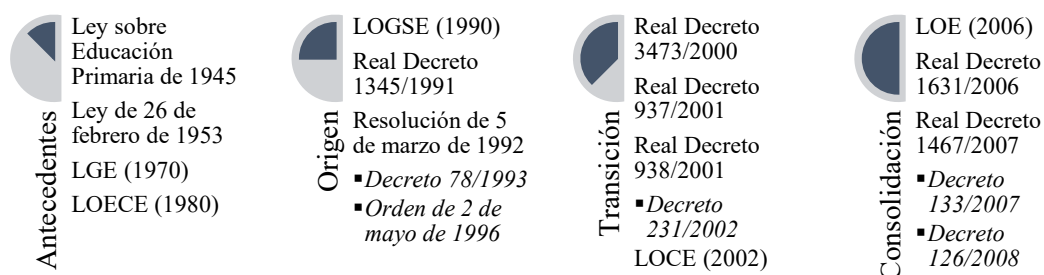
Asimismo, el análisis de los currículum posibilita “desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa” (Casanova López y Serrano Pastor, 2018, p. 7). Ello detenta una especial relevancia en el caso español, dada la ausencia de un tácito compromiso político por la unificación de criterios educativos comunes, traducida en un continuo reformismo que inestabiliza y erosiona la práctica educativa en los centros. El comentario de cada legislación analizada asume una intencionalidad descriptiva e interpretativa de cara a poder “comprender los fenómenos educativos más que aportar unas explicaciones de tipo causal” (Casanova López y Serrano Pastor, 2018, p. 7). Con objeto de establecer una visión fidedigna y exhaustiva del tipo de dinámicas amparadas en la documentación curricular relativa a la Comunidad Autónoma de Galicia, se establecen tanto un análisis de contenido como un análisis comparativo, ambos metodológicamente fundamentados en el Anexo 1.

1. Génesis y establecimiento de la creación musical en el currículum de educación secundaria

La presencia de la creación musical en el currículum educativo español sitúa su origen en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990). Si bien para entonces países como Reino Unido contaban ya con un currículum actualizado, fruto de una extensa tradición didáctica afianzada con el *creative music movement*, la implantación de la LOGSE (1990) supuso una puesta al día de la educación musical en España.

El presente apartado acomete un repaso histórico por las principales disposiciones previas al estado legislativo vigente durante la realización de la presente investigación (LOMCE, 2013), secuenciada en 4 momentos: antecedentes, origen, transición y consolidación (Figura 12).

Figura 12. Referentes legislativos hasta la LOMCE (2013) en el estudio de la creación musical en el currículum español y gallego



Fuente: Elaboración propia

Para ello, se otorga continuidad a los análisis de los currículum musicales de Pérez-Colodrero y García-Gil (2016) desde 1936 hasta 1982, y de Pérez Prieto (2005) desde 1970 hasta 2005, así como aquellos específicamente versados en la creación musical (Cuevas Romero, 2012; Lage-Gómez, 2016; Yelo Cano, 2021).

1.1. Antecedentes a la implantación de la creación musical

Previo establecimiento curricular de la creación musical en 1990, la educación musical en el ámbito de las Enseñanzas de Régimen General asume su propia consolidación. Siguiendo a Pérez-Colodrero y García-Gil (2016), durante la Guerra Civil y la primera etapa del Franquismo “el nuevo régimen se preocupó por legislar

acerca de educación, si bien la música no gozó de atención específica en estos planes iniciales, en los que aparece como un medio y recurso más para impartir ideología y moldear al ciudadano” (p. 89).

En 1938 tienen lugar las primeras disposiciones para la organización de la educación obligatoria, si bien la música o la educación musical no son aludidas en un sentido explícito como materias; en su lugar, sí se contempla el recurso hacia el canto de canciones populares o de himnos patrióticos en el ámbito escolar, “como una herramienta de primer orden para inculcar al alumnado más joven la devoción a la patria y la consideración que el nuevo régimen” (p. 88).

Más tarde, la *Ley sobre Educación Primaria de 1945* refrenda un explícito cariz católico y patriótico: la Música y el Canto pasan a ser asignaturas denominadas “instrumentales”, mientras que la práctica musical y el baile tradicional se incluyen de forma exclusiva en la formación de las mujeres en primaria y secundaria a través de la Sección Femenina. La Música, sin embargo, no cuenta con un currículum todavía definido y continúa detentando un sesgo ideológico como instrumento de propaganda (Pérez-Colodrero y García-Gil, 2016).

El incipiente aperturismo del Régimen hacia organismos internacionales como la UNESCO o la ONU, así como el fracaso del modelo autárquico, propicia un aperturismo en el panorama educativo durante los años 50. La *Ley de 26 de febrero de 1953, sobre Ordenación de la Enseñanza Media* suaviza el dogmatismo y adoctrinamiento político en favor de un mayor compromiso hacia la calidad técnica y pedagógica de la enseñanza (Muñoz-Repiso et al., 2000; Pérez-Colodrero y García-Gil, 2016). Se establecen dos grados, el Elemental (10-14 años) y el Superior (14-16 años), si bien con planes de estudios diferenciados según el sexo. En este sentido, la educación musical queda fijada exclusivamente en la formación femenina, como parte de la obligatoria “Enseñanzas del hogar”.

El advenimiento de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970) supone una regulación y reestructuración integral del panorama educativo español, amparada en “la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio de la libertad” (p. 12527), en cumplimiento con los principios del Movimiento Nacional y de la Iglesia Católica. Siguiendo a Pérez Prieto (2005), al

tiempo que se establece una enseñanza especializada en los conservatorios, se contempla por vez primera la enseñanza musical en todos los niveles educativos. Por una parte, la enseñanza musical en la Educación General Básica (EGB) queda enmarcada en un interés por la formación integral del alumno/a, “a través de una expresividad y receptividad eminentemente activa y sensorial” (Orden de 17 de enero de 1981). Por otra parte, la enseñanza musical en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) otorga una continuidad a dicha formación humanística bajo el título “Música y Actividades Artístico Culturales” (1º de BUP). Dicha materia adquiere una dotación de 2 horas semanales y una connotación eminentemente historiográfica (el temario ofrece un recorrido desde el medioevo hasta las vanguardias del siglo XX), si bien la Orden de 22 de marzo de 1975 precisa un planteamiento integrador y basado en la audición activa:

No se trata, por tanto, de una asignatura en el sentido tradicional de la palabra, en lo que tiene de repertorio teórico de saberes, ni de proponer aisladamente el estudio teórico-práctico de la notación y demás significaciones empleadas en la enseñanza tradicional de la música (...) sino de mostrar las producciones musicales dentro del contexto sociocultural y específicamente artístico en el que se produjeron, lo que le llevará a completa la visión de una determinada civilización, cuyas notas viene conociendo a través de la historia de este mismo curso (...) Las enseñanzas se desarrollarán fundamentalmente a través de audiciones cuidadosamente preparadas, en las que se procurará establecer una estrecha relación entre los diversos elementos culturales de la época (...) Dentro de la metodología de esta materia es aconsejable seguir las líneas que señala la “audición activa” como medio de máximo aprovechamiento de los diversos factores que pueden integrar las clases o sesiones dedicadas a estas enseñanzas (Orden de 22 de marzo de 1975, p. 8060).

En este sentido, Lage-Gómez (2016) menciona una posible vinculación del recurso a la audición activa como acicate implícito a la creatividad, mas el currículum no recoge menciones explícitas a la creación y ni siquiera aspectos vinculados con la interpretación, más allá de colaboraciones esporádicas con el coro o los grupos de baile del centro educativo.

Se concluye mencionando la *Ley Orgánica, 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares* (LOECE, 1980), la cual es derogada antes de llegar a aplicarse.

1.2. El origen de la creación musical en el currículum (LOGSE)

Si bien la LGE (1970) supuso la introducción de la música en el sistema educativo, su presencia en la educación secundaria se consolida y extiende a través de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990):

- La asignatura de Música se imparte como materia obligatoria en 1º, 2º y 3º de la ESO (2 sesiones semanales) y como troncal a elección del estudiante en 4º curso (3 sesiones semanales)³².
- Se incorpora Canto Coral como materia optativa para 3º y 4º de ESO (2 horas semanales).
- La educación musical figura como materia optativa en las 4 modalidades de bachillerato (Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología).

Fruto de los nuevos tiempos democráticos, la LOGSE (1990) ampara el desarrollo de la personalidad del discente, junto con la adquisición de hábitos intelectuales y de conocimientos humanísticos y estéticos (Pérez Prieto, 2005). Asimismo, representa la explícita inclusión curricular de la creatividad como uno de los principios inherentes a la actividad educativa.

Pero en lo que respecta al interés intrínseco de esta revisión documental, la aparición germinal de la creación musical en el currículum español queda recogida en el *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Dicho documento organiza la materia de Música en 6 bloques (“Expresión vocal y canto”, “Expresión instrumental”, “Movimiento y Danza”, “Lenguaje Musical”, “La música en el tiempo” y “Música y comunicación”), de los cuales los dos primeros incluyen los contenidos procedimentales recogidos en la Figura 13. Como puede apreciarse, quedan recogidas dos principales tipologías de creación (la improvisación y la composición), a través de recursos sonoros tanto vocales como instrumentales, junto con la contemplación de diversas estrategias de gestión del grupo (a solo o en grupo) y del proceso creativo (libre y dirigida), incluso con una referencia a la exploración sonora a través de objetos.

³² El número de sesiones podía fluctuar en función de cada Comunidad Autónoma.

Figura 13. Creación musical en el Real Decreto 1345/1991

EXPRESIÓN VOCAL Y CANTO	EXPRESIÓN INSTRUMENTAL
<ul style="list-style-type: none">• Improvisaciones vocales: individuales y en grupo, libres y dirigidas, con y sin melodía.• Juegos e improvisaciones con fonemas.• Improvisaciones melódicas sobre esquemas armónicos.• Improvisaciones melódicas sobre un texto y viceversa.• Composición de canciones propias.	<ul style="list-style-type: none">• Improvisación instrumental a solo y en grupo:<ul style="list-style-type: none">- Motivos, frases y formas rítmicas.- Melodías sobre diferentes escalas y modos.- Melodías sobre un acompañamiento armónico dado y viceversa.• Utilización de materiales y objetos diversos para investigar y descubrir fenómenos propios de la producción sonora.

Fuente: Suplemento del Real Decreto 1345/1991 (p. 83)

Como parte de dicho compromiso hacia la creación musical, la posterior *Resolución de 5 de marzo de 1992 por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria* alude que:

La música de los alumnos (...) es, ante todo, la de las composiciones surgidas en la propia aula como resultado de la improvisación, surgidas como respuesta a un problema musical estratégicamente planteado (...) el alumno va a ser capaz de proponer con autonomía las pautas que permiten la acción de improvisar (...) esta destreza favorecerá la capacidad de expresión de ideas y sentimientos musicales en producciones de complejidad creciente. (pp. 9918-9919).

Se advierte, por tanto, una aproximación hacia el pensamiento creativo (Webster, 2002) o el pensamiento en posibilidades (Jeffrey y Craft, 2006) desde la improvisación musical, inclusive como vehículo expresivo o comunicativo. Por otra parte, se incide en un recurso opcional a la lectoescritura, a través de propuestas basadas en el juego o en el reto:

Esta forma de componer, sin necesidad de acudir a la escritura musical, ha de relacionarse con la necesidad de expresar sentimientos e ideas. Es posible, por ejemplo, dar soluciones musicales a prescripciones muy concretas, tales como: jugar con determinadas cualidades sonoras o relaciones entre ellas, hacerlo con determinada limitación de tiempo (cierto número de minutos o de segundos) o de pulsos (en el caso de improvisaciones con clara estructuración rítmica). (Resolución de 5 de marzo de 1992, p. 9918).

Todo ello ampara un planteamiento curricular alineado con las propuestas de los métodos creativos en cuanto a la superación de los sistemas de notación musical

tradicionales en el acceso a la improvisación por parte del adolescente, así como por el requerimiento de un profesorado dedicado a “pautar” dicho camino.

1.2.1. Currículum LOGSE de Música en la ESO en la Comunidad Autónoma de Galicia

La concreción autonómica del currículum de Música queda recogida en el *Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia*³³. Los 6 bloques originales son agrupados en 5 (“Lenguaje Musical”, “Expresión vocal y canto”, “Expresión instrumental”, “La música en el tiempo” y “Movimiento y Danza”), cada uno de los cuales dispone de un listado de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales comunes para los 3 primeros cursos de la ESO (en el caso de 4º curso, sus contenidos se recogen de forma unificada).

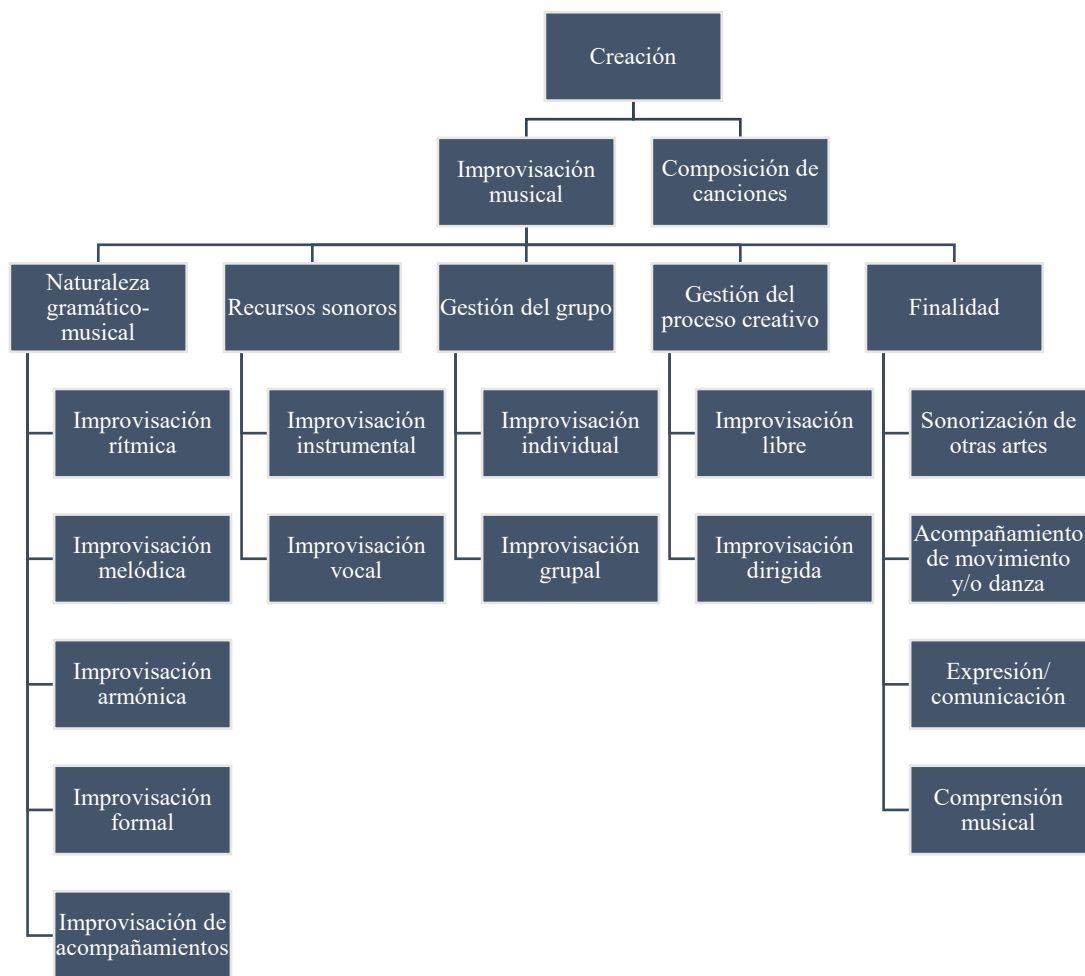
Entre los principios básicos de actuación para la materia, se advierte un planteamiento educativo-musical arraigado en la idiosincrasia de la tradición erudita occidental: desde el punto de vista estético, se expresa la necesaria modelación y depuración de los gustos musicales del adolescente, en base al “buen gusto musical” (Decreto 78/1993, p. 2451); desde el punto de vista pedagógico, se asume que el desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas del discente requiere de un previo “cierto dominio del lenguaje de la música” (p. 2451), pese al aperturismo inmanente de las soluciones provistas en la Resolución de 5 de marzo de 1992.

En línea con el Real Decreto 1345/1991, las propuestas de creación en el aula presentes en el Decreto 78/1993 se circunscriben hegemoníamente al ámbito de la improvisación (Figura 14), entendida “como fuente de información, aprendizaje, diversión, relación y expresión” (Decreto 78/1993, p. 2452).

En cuanto al detalle descriptivo reportado al profesorado, la improvisación queda conceptualizada en sus modalidades vocal, instrumental, individual, grupal, libre y dirigida, todo ello enmarcado en el ámbito del lenguaje musical tradicional: “improvisaciones con elementos del lenguaje musical: rítmicas, melódicas, armónicas y formales” (p. 2451).

³³ Todas las citas textuales al mencionado documento son traducciones del gallego original.

Figura 14. *Concepción de creación musical en Música (LOGSE, Decreto 78/1993)*



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, los criterios de evaluación precisan la naturaleza de las actuaciones, enfatizando el cumplimiento de pautas basadas en conceptos o explicaciones de la teoría musical (ritmos, escalas y acordes), junto con la destreza técnica del estudiante a la hora de fluir en el marco proporcionado:

Respetar el marco de actuación de esquemas rítmico-melódicos (entre 8 y 16 pulsos de duración y en el ámbito de la escala) en situaciones de improvisación: este criterio intenta comprobar la habilidad de los alumnos y de las alumnas con respecto al marco de actuación de la pauta rítmico-melódica propuesta, observando la capacidad musical de moverse con soltura y naturalidad durante una improvisación, aportando ideas originales y sabiendo callar a tiempo cuando una intervención se complica.

Acompañar canciones sencillas, utilizando convenientemente los grados de tónica, dominante y subdominante: este criterio pretende evaluar la memoria auditiva del

alumno y de la alumna, actuando en anticipación. Para improvisar un acompañamiento, por sencillo que sea, es necesario retener en la memoria tanto una melodía que se va a acompañar, como la secuencia de acordes que si quiere utilizar para acompañarla. (p. 2454).

Sin embargo, autoras como Espinosa (2007) y Veloso (2017) refieren un tipo de proceso creativo preferentemente vinculado con el cumplimiento de consignas basadas en los aspectos dinámicos de la comunicación musical; en este aspecto, el currículum sí contempla el recurso hacia otros lenguajes artísticos como motor de la improvisación musical, si bien desde una enunciación menos declarativa que en los casos previos, especialmente para aquellos docentes menos familiarizados:

Establecer algunas pautas para la improvisación que permitan expresar musicalmente ideas extraídas del análisis de otras áreas artísticas: el sentido de este criterio es comprobar que los alumnos y las alumnas sean capaces de trasladar musicalmente las ideas expresadas en otras áreas artísticas. Esto implica un análisis de la estructura que la soporta para después establecer los convencionalismos musicales pertinentes que permitan operar con ellas. (Decreto 78/1993, p. 2454).

Por todo ello, en lo que atañe a Música, el Decreto 78/1993 representa una concreción autonómica del Real Decreto 1345/1991 menos aperturista e implícitamente relacionada con el dominio de unos conocimientos previos a la actividad musical. En este sentido, no se mantienen las referencias al juego o los modos, ni tampoco a la “utilización de materiales y objetos diversos para investigar y descubrir fenómenos propios de la producción sonora” (Suplemento del Real Decreto 1345/1991, p. 83). Por último, la única referencia más de allá de la improvisación se sitúa en el Bloque 2 “La expresión vocal y el canto”, a partir de la “composición de canciones propias” (p. 2452), contenido con una preeminente aproximación desde el recurso textual, tal y como acontece en la propuesta para bachillerato.

1.2.2. Currículum LOGSE de Música en bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia

La Orden de 2 de mayo de 1996 por la que se publica la relación de materias optativas del bachillerato, se establece el currículo de estas materias y se regula su oferta establece el marco curricular de la materia de Música en los dos cursos de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Su planteamiento queda

amparado en un continuismo con respecto a la materia en la ESO, si bien priorizando el estudio de la música desde su faceta histórica, social y estética, a través de los 4 bloques “La música cotidiana”, “Creación y difusión de la música”, “La obra musical” y “Práctica musical”.

Figura 15. *Concepción de la creación musical en Música (LOGSE, Orden de 2 de mayo de 1996)*



Fuente: Elaboración propia

Como refleja la Figura 15, la creación musical es concebida eminentemente desde la improvisación, mas con un grado de presencia y de detalle técnico-organizativo disminuido con respecto al currículum previo: no se aportan referencias expresas al componente gramático-musical subyacente a las propuestas de improvisación, la gestión organizativa del alumnado o el grado de dirección/libertad concedido al propio proceso creativo. En su lugar, se opta por un tipo de enunciado más generalista, tal y como acontece en los contenidos “utilización de distintos recursos para la improvisación musical” o “la improvisación vocal, instrumental y de movimiento como recurso creativo” (s.p.). El escaso desarrollo de esta disposición se evidencia, asimismo, en la ausencia de criterios de evaluación específicamente vinculados con los contenidos de improvisación musical, en particular, y de creación musical, en general.

En conclusión, si bien las bases de Música en bachillerato contemplan la progresión del alumno/a hacia su “capacidad de percepción y de autonomía”, permitiéndole “abordar con mayor profundidad el conocimiento de la música” (s.p.), la mayor exigencia académica se traduce en un menor peso curricular de la práctica musical y de la creación musical. Nuevamente, más allá de la improvisación únicamente se contempla la “invención de música para un texto y viceversa” (s.p.), contenido establecido como correlato de la previa “composición de canciones propias” (Decreto 78/1993, p. 2452) en el currículum de la ESO.

1.3. Transición: el receso de la creación musical durante las reformas de cambio de siglo

El inicio de siglo trajo consigo sendas modificaciones curriculares al amparo de la LOGSE (1990), tales como el *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria* o el *Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Ambas disposiciones contemplan modificaciones en lo que respecta a la materia de Música en la ESO, tales como la reducción horaria (Real Decreto 3473/2000) o la presencia de un currículum de cariz más teórico (Real Decreto 937/2001):

En relación con el anterior [Real Decreto 1345/1991] adquiriría una orientación más teórica, favorecida por la falta de especificación de los contenidos procedimentales, dejando al criterio del profesor la proporción de éstos en la suma total de contenidos; también se aprecia cierta escasez de criterios de evaluación relacionados con aspectos de la práctica musical de los alumnos, que incide más en la percepción, análisis y comentario de obras musicales que en los propios procesos de expresión musical. (Pérez Prieto, 2006, p. 84).

A través de una sistematización diferenciada de los contenidos concernientes a cada curso, la presencia de la creatividad y de la creación musical se ve menguada (Lage-Gómez, 2016), quedando exclusivamente concentrada en 1º y 2º de la ESO³⁴

³⁴ En su lugar, y de acuerdo con las características de un alumnado “que ha desarrollado una mayor capacidad de abstracción” (Real Decreto 937/2001, p. 33777), los contenidos en 3º de la ESO

mediante el contenido “aproximación práctica al lenguaje musical a través de la lectura, escritura, audición, interpretación e improvisación” y el criterio de evaluación “improvisar e interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes, para desarrollar la creatividad” (Real Decreto 937/2001, p. 33779). Estas únicas menciones refrendan una preconcepción de la improvisación arraigada en el lenguaje musical, mediante una improvisación pautada a través de conceptos o explicaciones de la teoría musical, frente a los principios más aperturistas de la visión original (Real Decreto 1345/1991; Resolución de 5 de marzo de 1992).

En cuanto al bachillerato, el *Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato* introduce por vez primera a la materia de Historia de la Música como parte de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. El *Decreto 231/2002, de 6 de junio, por el que se modifica el Decreto 275/1994, de 29 de julio, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia* define su concreción en el ámbito gallego, otorgándole un enfoque eminentemente historiográfico, sociológico y estético, en línea con la disposición estatal. En este sentido, sus objetivos promueven el “utilizar la audición y la expresión musical como medios de conocimiento y de desarrollo de la sensibilidad y la creatividad”, así como el “utilizar los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y de la comunicación de forma creativa, valorando sus posibilidades expresivas” (Decreto 231/2002, s.p.). Sin embargo, dichos aspectos no encuentran su correlato en forma de contenidos vinculados con la creación musical: por una parte, la expresión musical se traduce en “interpretación de partituras”, mientras que el recurso a las TIC se circunscribe a “valorar las aportaciones de las tecnologías de la comunicación al ocio de la cultura de masas” (Decreto 231/2002, s.p.). Por todo ello, el currículum de la materia de Historia de la Música en bachillerato asume, desde su génesis, un compromiso desvinculado explícita o implícitamente de la creación musical, inclusive desde la improvisación guiada promovida en la ESO.

consolidan la presencia de la historiografía musical (desde la Edad Media hasta las vanguardias del siglo XX), mientras que en 4º curso incluyen la Historia de la Música de España (desde la Edad Media hasta la actualidad), las músicas de otras culturas y la música popular urbana.

Finalmente, se refiere la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), constituida con el ánimo de subsanar “una serie de importantes deficiencias” del sistema educativo precedente, en pro del “futuro de nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad” (p. 45189). En lo que atañe a Música, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación son similares a los de la reforma de inicio de siglo, si bien se propone una disminución horaria traducida en la desaparición de la materia en 1º de la ESO (Pérez Prieto, 2005). La LOCE no posee un mayor recorrido, puesto que es derogada antes de su aplicación en el curso 2004/2005, ante la aprobación de la *Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

1.4. Consolidación: la aportación de la creación musical en el enfoque por competencias (LOE)

La *Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006) supone un aperturismo curricular hacia el impulso europeo de las competencias básicas o clave, definidas por la Comisión Europea (2004) como:

Combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 6).

Bajo dicha premisa, ser competente implica “disponer de los conocimientos pertinentes y ser capaz de utilizarlos eficientemente en situaciones concernientes al respectivo ámbito, haciendo confluir distintos tipos de contenidos, habilidades y estrategias en la realización de tareas o actividades correspondientes” (Rivas Navarro, 2008, p. 34). En este sentido, la LOE (2006) alienta el “desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (p. 16), con sus respectivas implicaciones pedagógicas:

Para fomentar la integración de las competencias trabajadas, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos y relevantes y a la

resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad. (p. 30).

Dicha aproximación, por tanto, coincide con la fundamentación psicopedagógica de la vivenciación de proceso de creación colaborativa en el aula a través de experiencias significativas vivenciación (Barrett, 2000; Navarro y Aróstegui, 2020; Swanwick, 1999), favoreciendo una construcción integrada del aprendizaje desde una práctica social interactiva (Bautista et al., 2018; Beineke, 2017; Galon da Silva, 2015; Giráldez, 2007b; Hogenes et al., 2016; Oriol López, 2009; Small, 2003).

El *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, es donde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* recoge el referencial de competencias básicas a alcanzar por el alumnado al finalizar la ESO: “Competencia en comunicación lingüística”, “Competencia matemática”, “Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico”, “Tratamiento de la información y competencia digital”, “Competencia social y ciudadana”, “Competencia cultural y artística”, “Competencia para aprender a aprender” y “Autonomía e iniciativa personal” (p. 19). El documento recoge la incidencia expresa de la materia de Música en la consecución de la amplia mayoría de competencias. Cabe destacar el papel de la creación musical en la adquisición de la Competencia cultural y artística, la Competencia de autonomía e iniciativa personal y la Competencia social y ciudadana:

La materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran (...) La orientación de esta materia (...) permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad.

(...) [La materia de Música] colabora al desarrollo de la Competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo colaborativo (...) y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. La interpretación y la composición son dos claros ejemplos de actividades que requieren de una planificación previa y de la toma de decisiones para obtener los resultados deseados. (Real Decreto 1631/2006, p. 143).

(...) La música contribuye también a la Competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las

relacionadas con la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. (Real Decreto 1631/2006, p. 143).

Como se aprecia en los extractos, el concepto de creación musical se expande, contemplando la composición como una propuesta educativa viable y beneficiosa, tanto como un estímulo hacia creatividad y la imaginación, como en la adquisición de habilidades sociales. Ello se materializa en la independización de la creación como como bloque de contenidos específico en 2º y 3º de la ESO, incluyendo la presencia de la improvisación (vocal e instrumental, individual y en grupo), la elaboración de arreglos (de canciones, piezas instrumentales y acompañamientos) y la composición (individual o en grupo). Paralelamente, se incorpora el recurso a la electrónica y la informática durante los procesos de sonorización de proyectos multiartísticos, incluyendo el registro de las composiciones generadas en el aula.

Por todo ello, la LOE (2006) supone la consolidación en el tratamiento curricular ofrecido a la creación musical, auspiciando una actualización y enriquecimiento de las propuestas, así como su reconocimiento como bloque específico. En aras de constatar el estado relativo a Galicia, se establece la lectura de los currículum de Música y de las nuevas materias musicales de bachillerato, establecidas a partir del *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*.

1.4.1. Currículum LOE de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia

El *Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia*³⁵ contempla la presencia de Música como materia obligatoria en 2º y 3º de la ESO (2 sesiones semanales), mientras que en 4º de la ESO es cursada como optativa (3 sesiones semanales). En el primer caso, el currículum se organiza en torno a 4 bloques de contenidos (“Escucha”, “Interpretación”, “Creación” y “Contextos musicales”), mientras que para 4º curso la interpretación y la creación se agrupan en un solo (“Audición”, “Interpretación y creación” “Música y tecnologías”).

³⁵ Todas las citas textuales al mencionado documento son traducciones del gallego original.

La nueva concreción curricular para Música refrenda su valor en el estímulo de “la iniciativa, la sensibilidad y la creatividad del alumnado” en favor de “actitudes de valoración de la libertad de expresión”, el “fomento de una sensibilidad y a la ampliación del propio horizonte estético” (pp. 12089-12090). El énfasis hacia la modelación y depuración de los gustos musicales del adolescente (Decreto 78/1993) da paso a un establecimiento de “puntos de contacto entre la música de carácter masivo y la gran tradición musical, ya que es un medio habitual de diversión y entretenimiento entre los chicos y chicas” (Decreto 133/2007, p. 12089). Hacia ello, la audición, la interpretación y la creación “propia y ajena” desempeñan un valor primordial: la música “es una parte viva y experiencial, que le permite a todo el alumnado experimentar con sus posibilidades instrumentales, vocales y de movimiento, a través del conocimiento de los procedimientos compositivos constituidos de esta arte” (p. 12089).

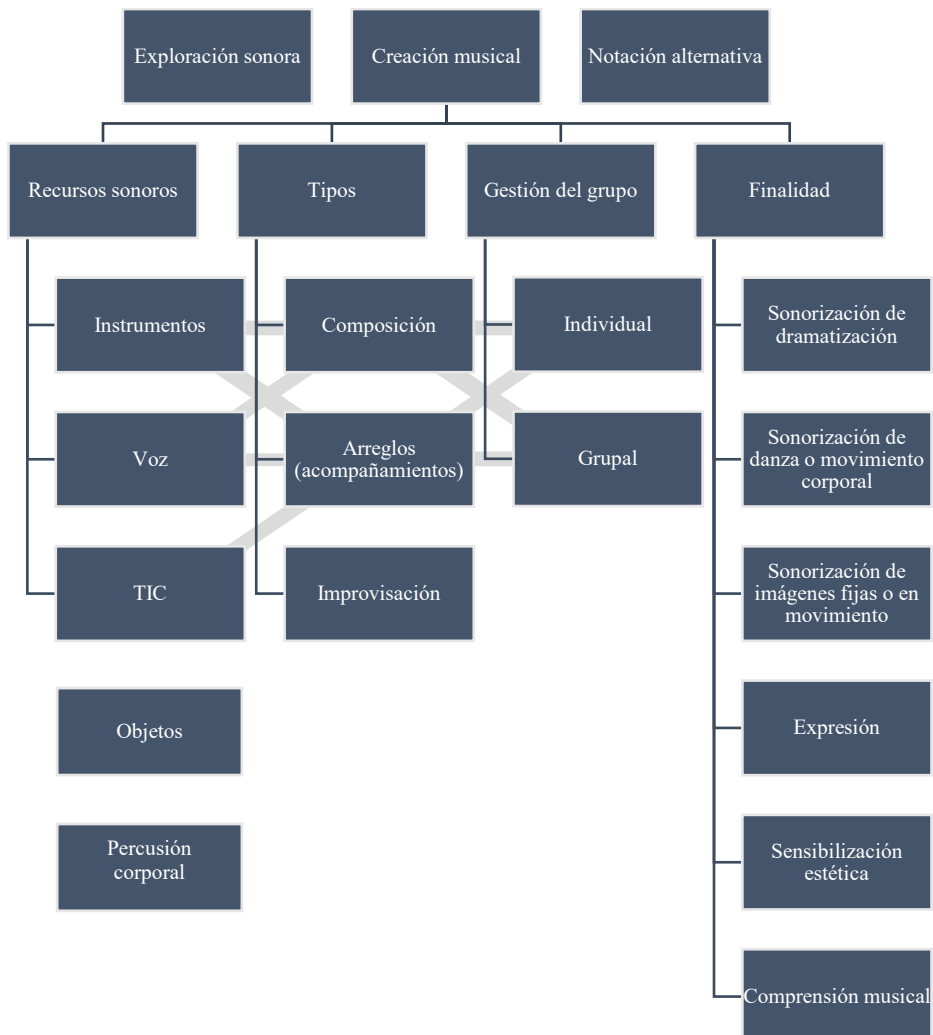
Asimismo, el recurso hacia una improvisación musical conceptualizada desde los parámetros del lenguaje musical tradicional (Decreto 78/1993) se expande, dando lugar a un entendimiento más diversificado de las oportunidades de la creación en el ámbito escolar, desde la contemplación de “la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical en todas sus vertientes” (Decreto 133/2007, p. 12092). La Figura 16 integra el nuevo rango procedimental concedido a la creación musical en Música, indicando aquellas conexiones establecidas entre las categorías de análisis establecidas.

En primer lugar, la composición adquiere su definitiva consolidación como propuesta curricular en el aula de secundaria, específicamente en el contenido “composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula” (p. 12092).

En segundo lugar, la realización de arreglos adquiere un valor prioritario entre los procesos de creación musical: incorporando la elaboración de acompañamientos como práctica integrada y, todavía más importante, estableciéndose como el único tipo de creación musical contemplado desde los criterios de evaluación. En este caso, el descriptor del criterio “elaborar adecuadamente un pequeño arreglo musical” (p. 12093) plantea un prioritario énfasis en el desempeño técnico o procedimental del

estudiante, mediante la comprobación de la aplicación “de los conocimientos adquiridos en el aula en el ámbito de la creación” (p. 12093).

Figura 16. *Concepción de la creación musical en Música (LOE, Decreto 133/2007)*



Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, y como contrapartida, las referencias a la improvisación adquieren un menor detalle procedimental. Ello contrasta con respecto a la disposición analizada relativa a la LOGSE (Decreto 78/1993), postulándose como principal causa la remodelación terminológica acometida en este Decreto 133/2007³⁶.

³⁶ Como ejemplo, la improvisación de acompañamientos presente en el Decreto 78/1993 da paso a una realización de acompañamientos en el ámbito de los arreglos (Decreto 133/2007, p. 12092): “elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, con acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical”.

Por otra parte, la creación musical también es abordada desde su potencial en el “fomento de la sensibilidad estética, desarrollada a través de la comprensión e interiorización de la música” (p. 12092), así como a efectos de acometer sonorizaciones “de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento” (p. 12092). En línea con la disposición estatal (Real Decreto 1631/2006), se incorpora la utilización de “dispositivos electrónicos, recursos de internet y software musical” (p. 12094), tal y como recogen los criterios para 4º de la ESO “elaborar un arreglo para una pieza musical a partir de la transformación de distintos parámetros (timbre, número de voces, forma, etc.) en un fichero MIDI, utilizando un secuenciador o un editor de partituras” y “sonorizar una secuencia de imágenes fijas en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos” (p. 12094). En dichos casos, el componente evaluativo de sus descriptores pondera tanto el dominio digital como el criterio estético atesorados por el estudiante.

Por todo ello, la presente concreción curricular supone una puesta al día de las posibilidades que ofrece la creación musical en el aula de secundaria, incorporando las posibilidades de las TIC como medio creativo y otorgando un nuevo *status quo* a la composición, más allá de su vinculación inicial con el componente textual de una canción. Sin embargo, las propuestas curriculares incluyen un escaso detalle gramático-musical, más allá de mencionado criterio relativo a la elaboración de un arreglo “a partir de la transformación de distintos parámetros (timbre, número de voces, forma, etc.)” (p. 12094). A este respecto, la “exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de habilidades técnicas para la interpretación” y el recurso a “las grafías y otras formas de notación musical, convencionales y propias, empleadas como expresión musical” (p. 12092) son aludidas explícitamente desde el ámbito de la interpretación, no así desde el Bloque “Creación”.

Asimismo, la implicación de la percusión corporal y de los objetos sonoros en el proceso de creación musical queda referida únicamente de un modo indirecto: “utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y dispositivos electrónicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión” (p. 12091). Tampoco se detalla el aporte del profesorado en la gestión del proceso creativo, bien sea libre

o dirigida, más allá de las referencias de los criterios de evaluación hacia un seguimiento de pautas por parte del estudiante.

Dicha ambigüedad, no obstante, también favorece la cierta autonomía del profesorado a la hora de planificar sus propuestas didácticas, especialmente entre aquellos profesionales más familiarizados con los planteamientos pedagógicos vinculados con la creación musical.

1.4.2. Currículum LOE de las materias musicales en bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia

El Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia³⁷ blindo la presencia de la formación musical en bachillerato, a través de una oferta de asignaturas de modalidad obligatoriamente ofertadas en todos los centros gallegos³⁸: por una parte, Análisis Musical I y Lenguaje y Práctica Musical en 1º de bachillerato y, por otra parte, Análisis Musical II e Historia de la Música y de la Danza en 2º de bachillerato.

Entre las orientaciones metodológicas relativas a las materias de Análisis Musical e Historia de la Música y de la Danza se incluye el incentivo hacia la expresión personal y creatividad del estudiante mediante su implicación práctica. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje contemplado se limita a la percepción auditiva de repertorio mayoritariamente perteneciente al canon erudito occidental, sin detectarse la presencia de la creación ni de la interpretación musical: Historia de la Música y de la Danza adquiere un planteamiento histórico, social y estético, con el recurso a la audición y visionado de ejemplos representativos, mientras que Análisis Musical sitúa su énfasis en el reconocimiento de los elementos que configuran una obra musical desde la audición y el recurso a la partitura.

De entre las opciones musicales ofertadas en bachillerato, por tanto, únicamente Lenguaje y Práctica Musical ampara la presencia de la creación musical entre sus elementos curriculares. Comprendida como una continuación y perfeccionamiento de Música en la ESO, el cambio de nivel educativo queda comprendido desde un

³⁷ Todas las citas textuales al mencionado documento son traducciones del gallego original.

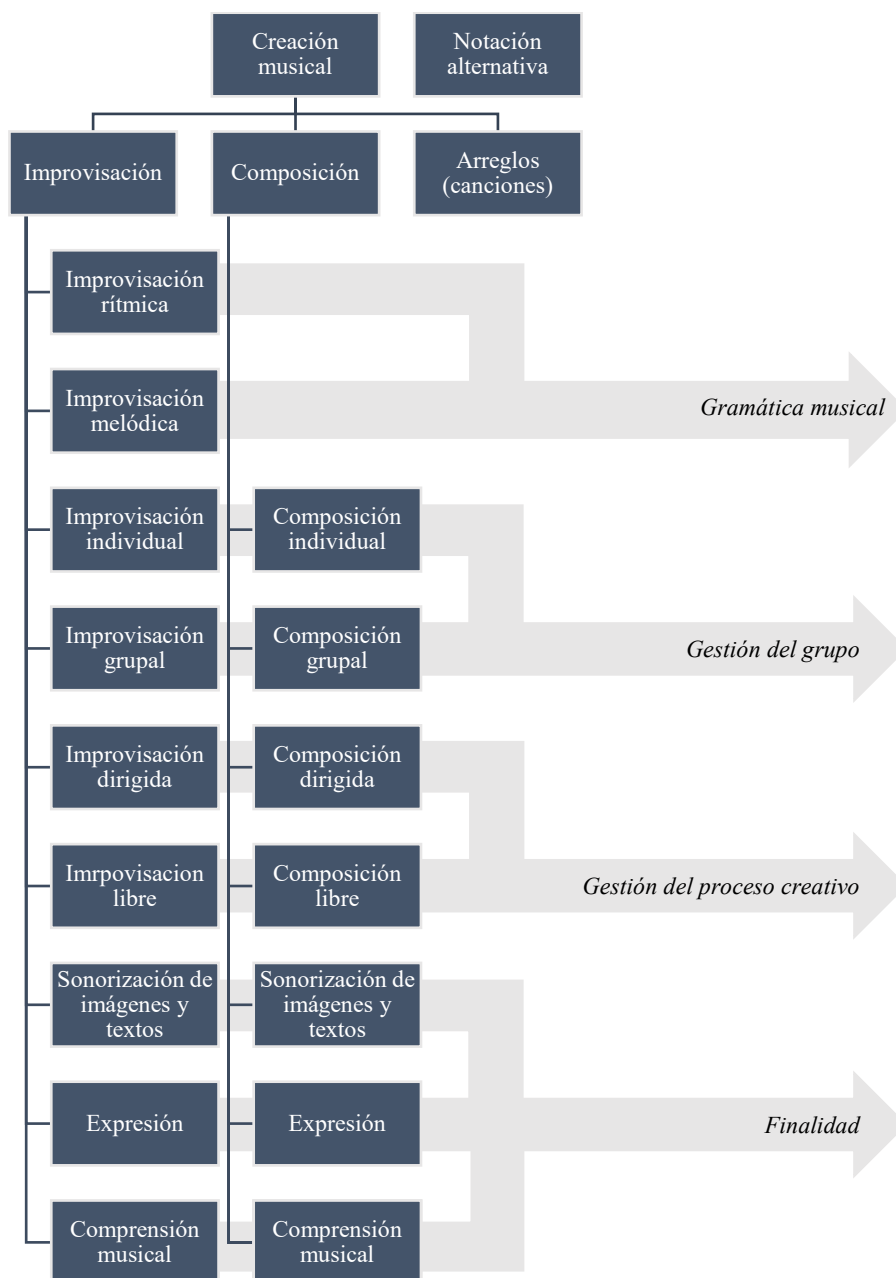
³⁸ El itinerario de Artes contempla un total de 4 materias de modalidad musicales. En el total de los cursos de bachillerato, el alumnado escoge entre 6 materias de modalidad, pudiendo ser una de ellas no coincidente con su itinerario; así mismo, elige una materia de modalidad adicional por cada curso, a modo de optativa.

planteamiento en el que “el aprendizaje de las reglas básicas que rigen los procesos armónicos de la música tonal es fundamental para poder comprender los procedimientos de creación musical” (p. 12258). Ello condiciona la aproximación relativa a las propuestas de creación musical contempladas hacia aquellos “elementos morfológicos del lenguaje musical trabajados previamente” (p. 12259), tales como:

Fórmulas rítmicas originadas por el pulso binario ternario (...) signos que modifican la duración, síncopas, anacrusas, notas a contratiempo, cambios de compás, grupos de valoración especial, equivalencias (...) características morfológicas básicas de las obras musicales (...) escalas, funciones tonales, intervalos, cadencias, acordes básicos y complementarios, la tonalidad, la modalidad y la modulación. (pp. 12259-12260).

Si bien Lenguaje y Práctica Musical retoma los tres tipos de creación musical previstos en Música (Decreto 133/2007), su nivel de concreción y presencia son desiguales (Figura 17). En este sentido, la realización de arreglos adquiere una presencia minoritaria, quedando principalmente relegada al ámbito de la canción. Por su parte, las propuestas de composición proporcionan al profesorado un mayor grado de definición procedimental, refiriendo oportunidades de gestión del proceso creativo “con o sin propuesta previa” (Decreto 126/2008, p. 12259), o bien mediante dinámicas individuales y grupales. No obstante, es la improvisación aquella que adquiere un valor protagónico entre los criterios de evaluación relativos a la creación musical, mediante una concreción provista desde sus enunciaciones: “realizar ejercicios psicomotores e improvisar estructuras rítmicas sobre un fragmento escuchado individual o conjuntamente” o “improvisar, individual o colectivamente, breves melodías tonales o modales, pequeñas formas musicales partiendo de premisas relativas de diferentes aspectos del lenguaje musical” (pp. 12260-12261). La lectura de sus descriptores revela una atención específica hacia la capacidad creativa y expresiva del alumno/a para plasmar aquellos conocimientos teórico-musicales asimilados; pero también contempla una evaluación de la actitud del estudiante, concretamente desde “su disposición para realizar un trabajo de manera cooperativa, integrándose en un grupo” (p. 12261).

Figura 17. *Concepción de la creación musical en Lenguaje y Práctica Musical (LOE, Decreto 126/2008)*



Fuente: Elaboración propia

Pese a todo, la propuesta curricular para la asignatura adolece de una especificación relativa al tipo de recursos sonoros implicados durante las dinámicas de creación musical en el aula, más allá de la implementación de las TIC en la realización de sonorizaciones “de textos o de imágenes” (p. 12261). Cabe mencionar la referencia aislada a “intervalos fuera del concepto tonal” (p. 12260) en el ámbito de la percepción auditiva, así como a las graffias contemporáneas desde el Bloque “La

Teoría Musical”. No se hallan referencias expresas al experimentalismo a través de la exploración sonora con objetos.

En conclusión, la exclusiva presencia de la improvisación, la composición y la realización de arreglos en la materia de Lenguaje y Práctica Musical refleja una predisposición del currículum de bachillerato hacia niveles de exigencia comprendidos prioritariamente desde lo teórico-conceptual; por su parte, el mayor grado de sofisticación conlleva un mayor arraigamiento hacia la tradición erudita occidental y sus modos de transmisión del aprendizaje, favoreciendo la escucha y la lectoescritura musical.

2. Estado actual de la creación musical en el currículum de secundaria

El continuo reformismo prevalece como constante durante el siglo XXI, fruto de una ausencia de acuerdo político que favorezca la estabilidad del sistema educativo y de la acción docente. La aprobación de la *Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013) propicia una sistematización de la educación secundaria en dos ciclos, siendo el primero desde 1º a 3º de la ESO y el segundo en 4º curso, y establece una categorización de las materias en troncales, específicas y de libre configuración autonómica.

Entre las principales novedades curriculares, el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* define los denominados estándares de aprendizaje como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura” (Real Decreto 1105/2014, p. 172). Por su parte, la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* delimita las 7 competencias de la etapa, ahora denominadas clave: Competencia en comunicación lingüística (CCL), Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCCT), Competencia digital (CD), Competencia para aprender a aprender (CAA), Competencias sociales y cívicas (CSC), Competencia

del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE) y Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC).

La definición de la Música como materia específica supone un retroceso en la estabilización de la asignatura en el ámbito de la educación secundaria obligatoria española:

- Por una parte, al amparo de la regulación y límites establecidos por el Gobierno, se relega a las administraciones autonómicas fijar los horarios correspondientes a las asignaturas específicas (Decreto 1105/2014), lo cual se traduce en la presencia de fuertes desigualdades a lo largo del territorio español. En su análisis comparativo de los currículos autonómicos, Mateu-Luján (2021) sitúa a Galicia en la media de sesiones semanales obligatorias en territorio español, con 4 sesiones semanales relativas a 2º y 3º de la ESO, pero por debajo de la media asumida para las optativas, con 3 sesiones semanales concernientes a 4º de la ESO.
- Por otra parte, el marco curricular previsto por el Real Decreto 1105/2014 únicamente incorpora los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en el caso de las materias específicas, delegando a las autonomías la potestad para “establecer los contenidos”, “realizar recomendaciones de metodología didáctica” y “complementar los criterios de evaluación” (p. 173). Consecuentemente, las concreciones autonómicas adquieren un elevado grado de heterogeneidad, tanto en contenido como en estructura, hacia un mayor apego o independencia con respecto al documento marco estatal (Mateu-Luján, 2021).

La llegada de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE, 2020) comporta una nueva organización del currículum en la que los estándares de aprendizaje no tienen cabida. En su lugar, son incorporados los perfiles de salida (o competencias clave a adquirir o desarrollar por el alumnado antes del fin de la etapa), las competencias específicas de cada materia y los denominados saberes básicos (contenidos). Su calendario de implantación coincide con la realización de esta investigación, tal y como recoge la Tabla 3.

Tabla 3. *Calendario de implantación de la LOMLOE en Galicia. Alineamiento con la toma de datos de la investigación*

Curso académico	Fases de la implantación de la LOMLOE	Currículum vigente (Galicia)	Tomas de datos (investigación)
2020/2021	Definición de los criterios y competencias a nivel autonómico relativos al consejo escolar, claustro, dirección y admisión de alumnado	Decreto 86/2015*	Toma de datos cuantitativa
2021/2022	Definición de los criterios y competencias a nivel autonómico relativos a la evaluación, promoción y condiciones de acceso, entre otras	Decreto 86/2015*	Toma de datos cualitativa
2022/2023	Implantación en los cursos impares de la ESO y 1º de bachillerato	Decreto 156/2022 Decreto 157/2022	
2023/2024	Implantación en los cursos pares de la ESO y 2º de bachillerato	Decreto 156/2022 Decreto 157/2022	

* Se mantiene el currículum LOMCE (2013) con las matizaciones propias de la LOMLOE (2020).

Fuente: Elaboración propia

En coherencia con el momento en que se produce el contacto con el profesorado en este estudio, el presente apartado desglosa el tipo de propuestas curriculares concernientes a la creación musical presentes en el *Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Ello permite establecer una panorámica acerca del tipo de información proporcionada por los decretos gallegos desde la LOGSE (1990), inclusive explorando las posibilidades que ampara el futuro educativo que ya es presente.

2.1. La creación musical a través de la LOMCE

La revisión bibliográfica destaca la presencia de estudios documentales relativos al estado de la creación musical al amparo de la LOMCE (2013). En lo que atañe a la materia de Música, Lage-Gómez (2016) refiere un continuismo en cuanto al rol que desempeña la creación y la creatividad en la LOE (2006), si bien afirmando una menor impronta, representada con la unificación de los contenidos de creación e interpretación en un solo bloque. Por su parte, Yelo Cano (2021) analiza la presencia de la composición musical entre los criterios de evaluación y estándares de

aprendizaje relativos al Real Decreto 1105/2014, detectando un cierto grado de ambigüedad en su enunciación: principalmente, refieren la naturaleza gramático-musical de las propuestas evaluadas (modos, escalas, ritmos comunes) o bien la incidencia de las TIC a la hora de demostrar autonomía y conocimiento en su uso por parte del estudiante. En todo caso, el investigador destaca la presencia de ítems referidos a un tipo de creación de corte experimental, a través de la exploración sonora con objetos y la reflexión por los paisajes sonoros del ambiente.

Respectivamente, ambos autores establecen lecturas específicas de currículum autonómicos, tal es el caso de la Comunidad de Madrid (Lage-Gómez, 2016), o bien de los relativos a la Comunidad Valenciana, Barcelona y Murcia (Yelo Cano, 2021). Desde el ámbito de la educación primaria, los estudios comparados de Belletich, Wilhelmi y Angel-Alvarado (2016) o Casanova López y Serrano Pastor (2018) advierten una mayor tendencia hacia los contenidos academicistas, así como una generalizada “falta de gradación en aspectos tales como el trabajo creativo o de integración de las TIC” (Casanova López y Serrano Pastor, 2018, p. 13).

En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, no se han hallado estudios tales como los referidos. Por tanto, en un primer paso se determina a qué tipo de materias podría adscribirse la inclusión de referencias a la creación musical, más allá de la materia de Música.

En lo que atañe a la educación secundaria obligatoria, la *Orde do 13 de xullo de 2016 pola que se amplía a relación de materias de libre configuración autonómica de elección para os centros docentes nas etapas de educación secundaria obrigatoria e bacharelato e se regula o seu currículo e a súa oferta* contempla la inclusión de la asignatura de Obradoiro de Música, a efectos de mitigar la ausencia de Música en 1º de la ESO en aquellos centros educativos que decidan ofertarla. Con una dotación de 1 hora semanal, la materia adquiere una análoga distribución y nomenclatura de los cuatro bloques de contenido, si bien dotando de un mayor peso a la práctica musical.

Por otra parte, el aludido Decreto 86/2015 recoge en currículum de las materias específicas de bachillerato de la Modalidad de Artes³⁹: Análisis Musical I y II,

³⁹ En seguimiento del Decreto 86/2015, el alumno/a de 1º de bachillerato puede escoger Análisis Musical I y Lenguaje y Práctica Musical de entre un total de 11 materias, mientras que el de 2º curso, Análisis Musical II e Historia de la Música y de la Danza de entre un total de 13, en función del cuórum necesario para su impartición.

Historia de la Música y de la Danza y Lenguaje y Práctica Musical, todas ellas con una dotación de 3 horas semanales. La orientación de cada asignatura es continuista respecto a lo establecido en la previa disposición concerniente a LOE (Decreto 126/2008):

- Análisis Musical persigue la comprensión y disfrute de la música desde la profundización en “las diferentes estructuras que los/las compositores/as utilizaron a lo largo de la historia” (Decreto 86/2015, p. 26494). Bajo dicha premisa, su planteamiento metodológico incide en el reconocimiento auditivo de pequeños fragmentos y la inclusión de la partitura como recurso de apoyo. Nuevamente, no existen menciones -explícitas o implícitas- a la creación musical desde el punto de vista procedimental: en todo caso, se efectúa una aproximación analítico-conceptual a la “comprensión de la organización estructural de la música” (p. 26497).
- Historia de la Música y de la Danza propone dotar al alumno/a de recursos de comprensión, análisis y juicio estético de una selección canónica de repertorio preeminentemente occidental que amplíe sus horizontes sonoros. El enfoque metodológico contempla la escucha, visionado o lectura de fuentes sonoras, visuales, iconográficas y documentales, sin el incentivo -explícito o implícito- hacia la creación musical.
- Lenguaje y Práctica Musical realza el valor de la práctica musical como medio hacia “la comprensión de los elementos morfológicos y sintácticos del lenguaje musical” (p. 26697). En este sentido, su propuesta una implicación activa del alumno/a “como oyente, intérprete o compositor/a” (p. 26698).

Finalmente, cabe destacar que existen otras materias no específicamente musicales susceptibles de incorporar dinámicas de creación musical, dada la naturaleza de sus contenidos:

- Fundamentos del Arte adquiere un valor historiográfico en línea con Historia de la Música y de la Danza, inclusive incorporando la escucha y análisis de obras musicales. No obstante, la aplicación creativa se circunscribe a la experimentación pictórica, no desde un punto de vista musical.
- Las materias de Cultura Audiovisual y de Imagen y Sonido establecen un especial énfasis en el recurso de las TIC en procesos de producción

audiovisual, como sugieren los estándares de aprendizaje: “construye piezas audiovisuales combinando imagen y sonido, que integren voz en off, piezas musicales y efectos en la narración visual” (p. 25592) o “elabora mediante aplicaciones digitales la banda sonora de un producto audiovisual sencillo o multimedia y de un programa de radio” (p. 26694). No obstante, dichas propuestas adolecen de un carácter descriptivo desde el punto de vista técnico-organizativo.

- Artes Escénicas y Danza incluye el desarrollo expresivo-corporal del estudiante, inclusive desde la participación en dinámicas rítmicas y de percusión corporal con aspiración de una “musicalidad y precisión rítmica” (p. 26526). No obstante, la creación se limita al ámbito exclusivo de la improvisación corporal y teatral, no así a la musical.

Por todo ello, la materia Lenguaje y Práctica Musical monopoliza la presencia curricular de la creación musical en bachillerato, tal y como acontece en la previa disposición autonómica. A continuación, se describe el aporte relativo de Música, Obradoiro de Música y Lenguaje y Práctica Musical, respectivamente.

2.1.1. Currículum LOMCE de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia

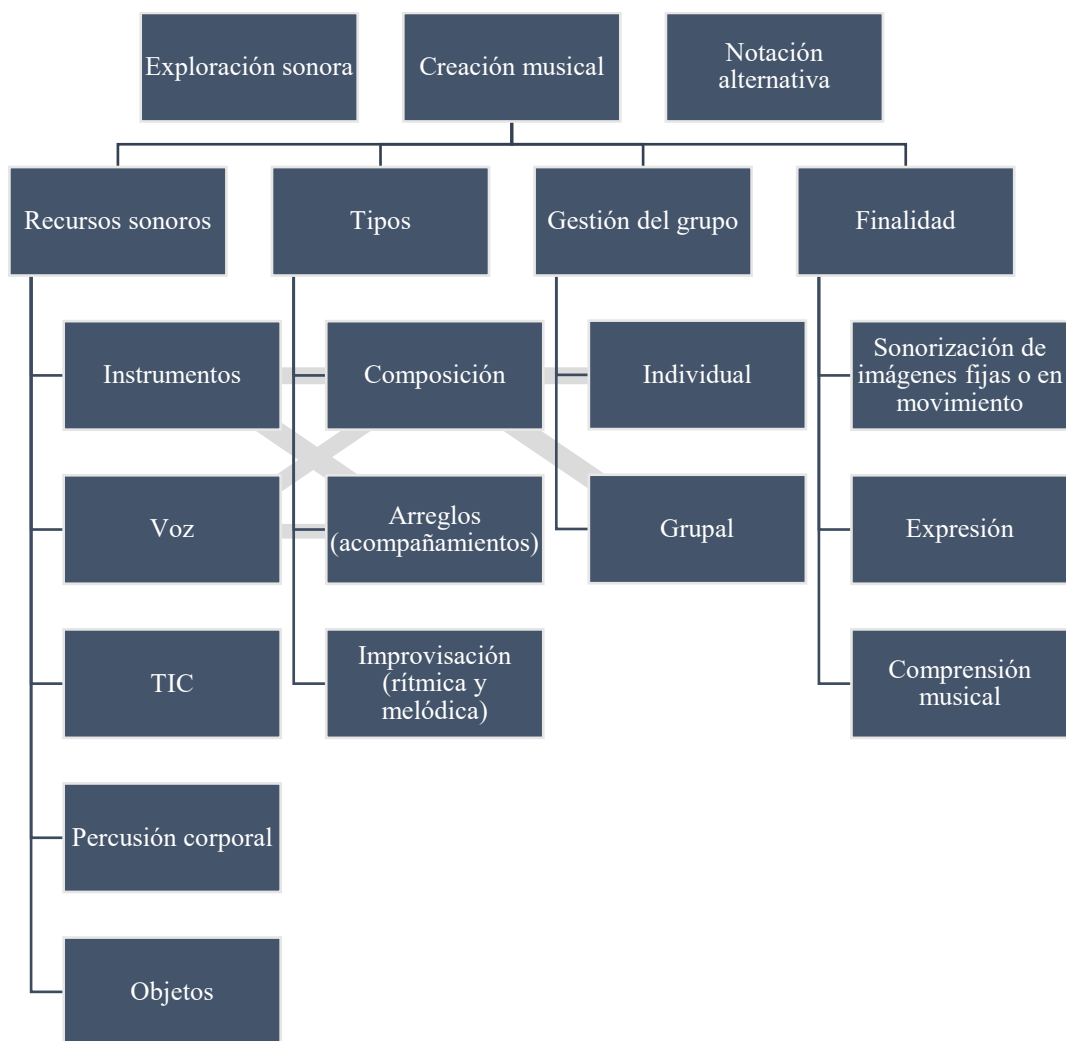
En lo que concierne a la materia de Música, el Decreto 86/2015 plantea un enfoque continuista con respecto a la previa disposición autonómica (Decreto 133/2007), si bien advirtiendo un mayor academicismo entre sus propuestas (Belletich et al., 2016; Casanova López y Serrano Pastor, 2018; Lage-Gómez, 2016). Ello se atisba en un mayor énfasis hacia la dotación de un vocabulario específico al alumno/a que le permita expresarse con corrección en el ámbito musical, cuyo correlato se establece inclusive en el ámbito de la creación musical: “comprende e identifica los conceptos y los términos básicos relacionados con los procedimientos compositivos y los tipos formales” (Decreto 86/2015, p. 26717).

Asimismo, el propio continente del currículum adquiere un mayor grado de sistematización, incluyendo el alineamiento por tablas de objetivos de etapa, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias para cada uno de los cursos. Sin embargo, ello no comporta un mayor grado de inteligibilidad *per se*, existiendo incluso una problemática correspondencia entre

contenidos, criterios y estándares en casos puntuales. La citación literal de contenidos del previo decreto LOE (Decreto 133/2007) auspicia otra problemática, ante una nueva organización curricular en 4 bloques (“Interpretación y creación”, “Escucha”, “Contextos musicales y culturales” y “Música y tecnologías”). Ello conduce a que mismos elementos curriculares adquieran connotaciones diferentes, como el caso de la sonorización de dramatizaciones, danza o movimiento corporal, ahora referida desde el ámbito de la interpretación.

En lo que a creación musical se refiere, el currículum de Música continúa aplicando la tipificación terminológica asumida en este estudio, vinculando la realización de arreglos y de acompañamientos, así como conservando el rol de la composición como contenido independiente (Figura 18).

Figura 18. Concepción de la creación musical en Música (LOMCE, Decreto 86/2015)



Fuente: Elaboración propia

Pese a todo, entre los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje se advierte un mayor énfasis en el componente actitudinal de las tareas acometidas, especialmente en 2º y 3º de la ESO, a la hora de: “mostrar interés por las actividades de composición e improvisación”, o bien manifestando “una actitud de superación y mejora de sus posibilidades, y respeto a las capacidades y las formas de expresión de sus compañeros y de sus compañeras” (p. 26711). No obstante, el desempeño procedimental del discente en el cumplimiento de pautas continúa vigente: “conoce y utiliza adecuadamente técnicas, recursos y procedimientos compositivos para elaborar arreglos musicales, improvisar y componer música” (p. 26725) o, en mayor detalle, “improvisa e interpreta estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes” (p. 26710).

Más allá de esta última cita, sin embargo, el currículum no proporciona un mayor ahondamiento en el aspecto gramático-musical subyacente a las propuestas de creación. Nuevamente, el recurso al lenguaje experimental no queda explícitamente amparado desde el ámbito de la creación, si bien en 3º de la ESO se mencionan las oportunidades educativas inherentes a los paisajes sonoros y la investigación creativa con los objetos musicales⁴⁰. Análogamente, el recurso hacia formas de notación musical alternativas al pentagrama se ampara desde la interpretación, mientras que la implicación de la percusión corporal queda recogida implícitamente como parte de la definición del Bloque “Interpretación y creación”: “integra la expresión instrumental, vocal y corporal con la improvisación y la composición musical, lo que permitirá al alumnado participar de la música de una forma activa” (p. 26708).

En lo relativo a la sonorización de imágenes y la consiguiente implicación de las TIC, el currículum recurre una vez más a contenidos literalmente extraídos del Decreto 133/2007. Se mantiene el recurso a las sonorizaciones de imágenes fijas o en

⁴⁰ En el caso de 2º de la ESO, se produce una problemática triangulación en lo que refiere al contenido “B1.8. Exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de habilidades técnicas para la interpretación”: queda alineado con el criterio “B1.3. Improvisar e interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes”, concretado en los estándares “MUB1.3.1. Improvisa e interpreta estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes” y “MUB1.3.2. Utiliza los elementos y los recursos adquiridos para elaborar arreglos y crear canciones, piezas instrumentales y coreografías” (Decreto 86/2015, p. 26710). Sin embargo, en referencia al currículum de Obradoiro de Música, los citados criterios B1.3 y los estándares MUB1.3.1 y MUB1.3.2 aparecen idénticamente expresados para el contenido “B1.10 improvisación de pequeñas estructuras polifónicas utilizando un ostinato y la escala pentatónica” (Orden del 13 de julio de 2016, p. 34578), adquiriendo un mayor sentido.

movimiento, especialmente en 4º de la ESO desde la “creación de bandas sonoras originales” (p. 26730), pese a una problemática concordancia en su triangulación⁴¹. En cuanto a la “utilización de las tecnologías de la información en los procesos de creación musical” (p. 26716), los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje preponderan la adquisición de la competencia digital sobre el componente estético mismo del proceso creativo, como ejemplifica el criterio: “utilizar con autonomía los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y de los procedimientos necesarios, para grabar, reproducir, crear, interpretar música y realizar sencillas producciones audiovisuales” (p. 26723).

Conclusivamente, el planteamiento provisto en el Decreto 86/2015 para Música apenas incorpora novedades reseñables en el ámbito de la creación musical, menos todavía desde el ámbito procedimental, consolidando una propuesta curricular inmovilista. En línea con Casanova López y Serrano Pastor (2018), se reseña una falta de gradación entre las propuestas, más allá de la mayor atención a lo tecnológico en el 4º curso. Asimismo, la única referencia expresa al profesorado en cuanto a su gestión del proceso creativo es recogida en el estándar “realiza improvisaciones y composiciones partiendo de pautas previamente establecidas” (p. 26711), por lo que el mayor grado de sistematización curricular no se traduce en una visión más concisa acerca del cómo plantear propuestas de creación en el aula, máxime entre aquel profesorado menos familiarizado con ello.

2.1.2. Currículum LOMCE de Obradoiro de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia

Obradoiro de Música adquiere su sentido como nexo en la formación musical recibida por parte del alumnado, como continuación de aquella prevista en educación primaria y como introducción a la consiguiente en educación secundaria. Como refleja la *Orde*

⁴¹ Se considera una posible contradicción entre contenidos y criterios/estándares. Por una parte, el contenido “B4.6. Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales” se precisa a través del criterio “B4.5. Conocer las posibilidades de las tecnologías aplicadas a la música y utilizarlas con autonomía” y el estándar “MUB4.5.1. Muestra interés por conocer las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como herramientas para la actividad musical” (p. 26730). Por otra parte, el contenido de 4º de la ESO “B4.4. Aplicación de técnicas de grabación analógica y digital para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales” se evalúa mediante el criterio “B4.3. Sonorizar una secuencia de imágenes fijas o en movimiento utilizando diferentes recursos informáticos”, concretado a través del estándar “MUB4.3.2. Sonoriza imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales” (p. 26730).

do 13 de xullo de 2016 pola que se amplía a relación de materias de libre configuración autonómica de elección para os centros docentes nas etapas de educación secundaria obrigatoria e bacharelato e se regula o seu currículo e a súa oferta⁴², la materia ampara un enfoque continuista con respecto a lo establecido para Música en el Decreto 86/2015. En lo que atañe a la creación musical en sí, el currículum de Obradoiro de Música reutiliza ciertas propuestas relativas a 2º y 3º de Música, inclusive con citas textualmente idénticas:

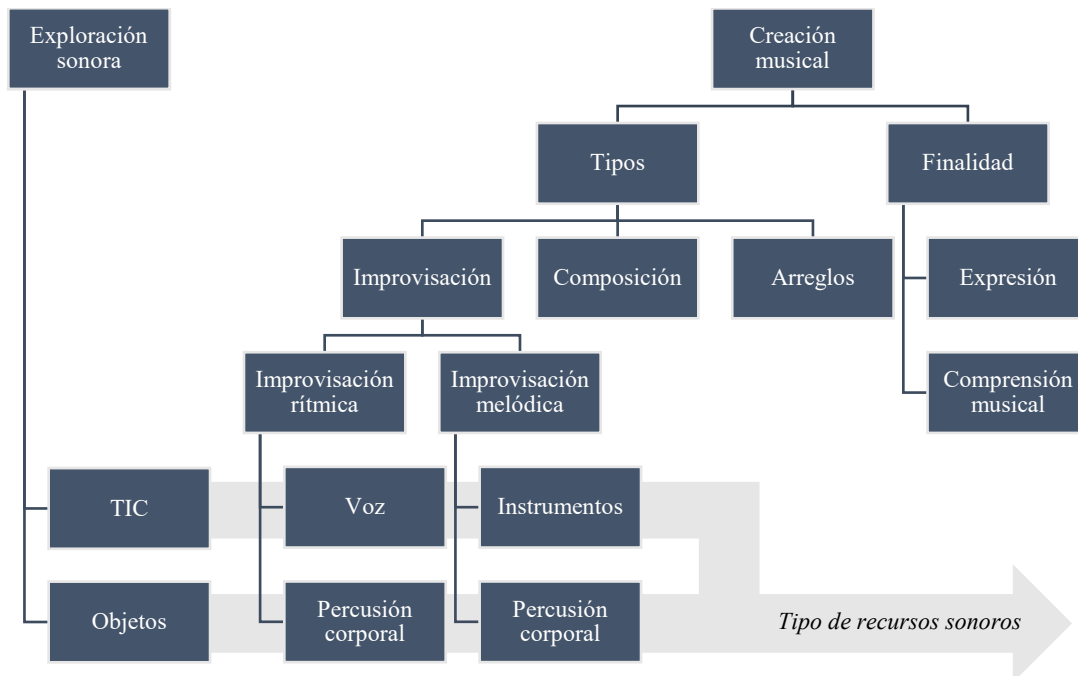
- Se mantiene el planteamiento teórico-conceptual inherente a la comprensión de “conceptos y términos básicos relacionados con los procedimientos compositivos y con los tipos formales” (Orde do 13 de xullo de 2016, p. 34578), provisto para 3º de la ESO en Música.
- Se conservan las menciones relativas al recurso de las TIC en procesos de creación musical, así como el énfasis evaluativo en la adquisición de competencias digitales por parte del alumnado.
- Se continúa valorando el aspecto actitudinal entre los criterios y estándares relacionados con la creación musical, a través de la “aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas propias y respeto ante otras formas de expresión” (p. 34579).
- Prevalece la presencia de la exploración sonora a través de objetos, si bien incorporando las posibilidades de lo tecnológico en dicho ámbito.

No obstante, desde el prefacio de la materia, también se establecen menciones expresas al momento madurativo del estudiante en 1º ESO, incentivando el trabajo vocal o la creación artística como acicates hacia el interés y la participación en el aula. En este sentido, y con respecto a la materia de Música, la improvisación musical adquiere la mayor presencia y el mayor grado de concreción procedimental (Figura 19): en primer lugar, mediante una improvisación individual de naturaleza rítmica con el recurso a la voz y percusión corporal; en segundo lugar, a través de una improvisación melódica a partir de “pequeñas estructuras polifónicas” (p. 34578), *ostinatos*, escalas sencillas, escala pentatónica y modos. En este último caso, el criterio de evaluación incorpora información adicional, tanto relativa a la gestión del proceso “a partir de las indicaciones del docente”, como en el tipo de recursos sonoros

⁴² Todas las citas textuales al mencionado documento son traducciones del gallego original.

concretos implicados: “la voz, percusión corporal, pequeña percusión, instrumentos de láminas y demás instrumentos del aula” (p. 34578).

Figura 19. Concepción de la creación musical en Obradoiro de Música (LOMCE, Orden del 13 de julio de 2016)



Fuente: Elaboración propia

Dicha pormenorización de las propuestas de improvisación adquiere un carácter identificativo en Obradoiro de Música, siendo asumidas como una aproximación pedagógicamente adaptada para el curso de impartición. Sin embargo, las menciones a la composición y a la realización de arreglos adquieren una connotación hasta cierto punto inmotivada, como estándares de aprendizaje relativos al contenido específico referido a la improvisación melódica⁴³.

2.1.3. Currículum LOMCE de Lenguaje y Práctica Musical en la Comunidad Autónoma de Galicia

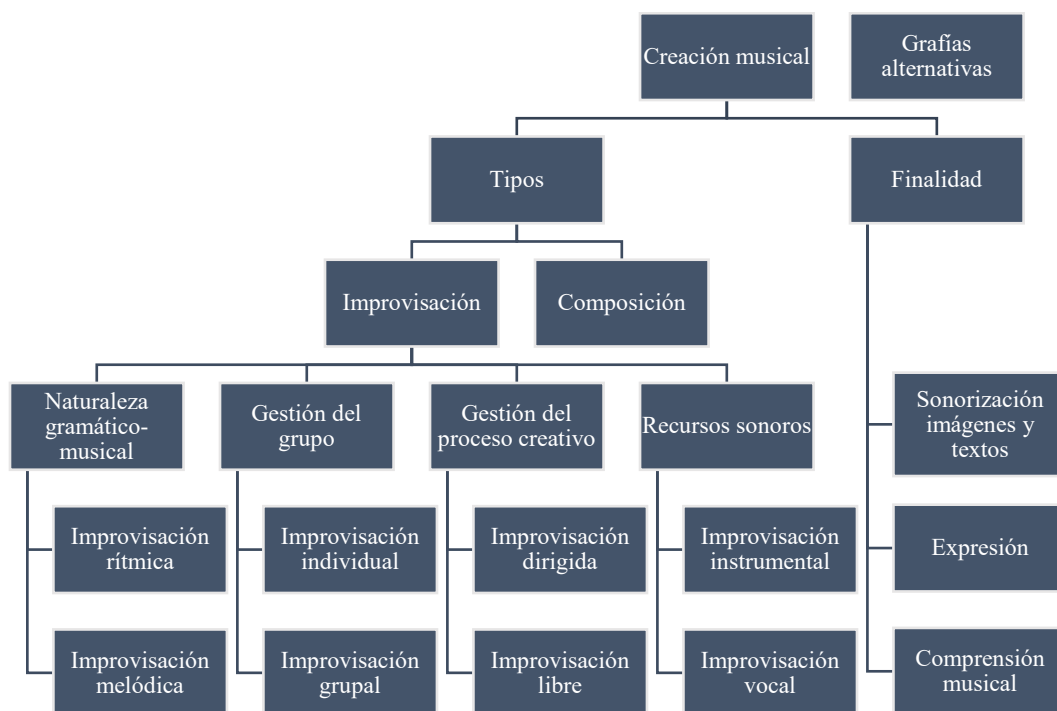
La propuesta curricular para Lenguaje y Práctica Musical en 1º de bachillerato (Decreto 86/2015) asume un continuismo con respecto a la homóloga recogida en el Decreto 126/2008, mediante un acceso a la comprensión musical imbricado en la

⁴³ Ello resulta de una citación literal de estándares extraídos del currículum de Música, siendo triangulados originalmente a partir del contenido “utilización de técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, en la elaboración de arreglos y en la creación de piezas musicales” (Decreto 86/2015, p. 26725).

morfología del lenguaje musical occidental. Ello se hace patente en las referencias concernientes a la creación musical, nuevamente planteadas desde la exploración de “los elementos propios del lenguaje musical (...) a través de la improvisación, de los arreglos y de la composición” (Decreto 86/2015, p. 26697).

Sin embargo, tal y como acontece en la disposición autonómica LOE, la presencia de estos tres tipos de creación no es igualitaria, tanto en presencia como en el tipo de aporte informacional (Figura 20): la realización de arreglos únicamente se contempla en el prefacio introductorio de la materia, mas no encuentra su correlato entre los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje; por su parte, la composición queda referida testimonialmente, principalmente a la hora de abordar acompañamientos para melodías, o bien sonorizaciones de imágenes y de textos; por tanto, la improvisación se consolida como aquel procedimiento que aglutina una mayor atención curricular, mediante un alineamiento directo con las propuestas rítmicas y melódicas recogidas en Obradoiro de Música (Orden del 13 de julio de 2016), junto con la citación literal de criterios de evaluación procedentes del currículum LOE de Lenguaje y Práctica Musical (Decreto 126/2008).

Figura 20. *Concepción de la creación musical en Lenguaje y Práctica Musical (LOMCE, Decreto 86/2015)*



Fuente: Elaboración propia

La propuesta también consolida la presencia de ciertos contenidos iniciados desde Obradoiro y continuados en Música: la asimilación teórico-conceptual de los procesos compositivos y el recurso a las TIC durante los procesos de creación musical. En este segundo caso, una vez más la concreción evaluativa prioriza la competencia digital atesorada por el discente a la hora de utilizar “de forma autónoma los recursos tecnológicos” (Decreto 86/2015, p. 26706).

Por último, tal y como acontece en el Decreto 126/2008, únicamente se menciona el reconocimiento de los “elementos básicos (...) del lenguaje musical contemporáneo”, como el caso de los “intervalos fuera del concepto tonal” (Decreto 86/2015, p. 26701), desde el ámbito exclusivo de su percepción auditiva. Por su parte, la “aproximación a las grafías contemporáneas” es referenciada desde la propia interpretación de “los signos gráficos propios del lenguaje musical contemporáneo” (p. 26702). Sin embargo, en ambos casos no se halla una intencionalidad expresa por promocionar dichos acercamientos desde el ámbito de la creación musical propiamente dicho, tampoco desde un planteamiento experimental.

En definitiva, en lo que respecta al marco curricular inherente a la LOMCE en Galicia, Lenguaje y Práctica Musical constituye el aporte de detalle procedimental relativo a la improvisación musical más holístico. No obstante, a diferencia de las materias musicales de la etapa educativa precedente, no quedan referenciados expresamente el recurso a la percusión corporal, la exploración sonora a través de objetos o la realización de arreglos en ninguna de sus manifestaciones.

2.2. Estado de la creación musical en la educación secundaria

Una vez realizado el repaso de la legislación de la Comunidad Autónoma de Galicia en cuanto al aporte informativo proporcionado al profesor/a, se establece una recapitulación acerca de la casuística relativa a la creación musical.

Desde la implantación de la LOGSE en 1990, las sucesivas leyes educativas han comportado diferencias en cuanto al planteamiento curricular de la creación durante la ESO y el bachillerato. En un principio, la materia de Música asume una aproximación basada (casi) exclusivamente en la realización de improvisaciones, orientadas hacia el lenguaje musical tradicional (Decreto 78/1993; Orden de 2 de mayo de 1996). Sin embargo, las sucesivas concreciones autonómicas concernientes

a la LOE abogan por una conceptualización más holística, en la que la improvisación, la composición y la realización de arreglos son asumidas como distintos senderos a través de los cuales enfocar la creación, la expresión y sonorización musicales (Decreto 133/2007; Decreto 126/2008). Finalmente, el devenir de la LOMCE supone un continuismo (en ciertos casos literalmente explícito), mas advirtiendo un viraje hacia lo teórico-conceptual y un mayor amparo procedimental otorgado a la improvisación (Decreto 86/2015; Orden del 13 de julio de 2016).

En lo que respecta a la ponderación relativa de la creación musical con respecto al resto de los contenidos curriculares, el nivel añadido de exigencia intrínseco al bachillerato se traduce en una educación musical más distanciada de la creación y la interpretación, tal y como evidencian las materias de Análisis Musical e Historia de la Música y de la Danza. Dicha disociación entre teoría y praxis, mediante la consolidación de temarios eminentemente conceptuales y orientados a “preparar a los estudiantes para superar, de una forma académica, las etapas superiores” (Hernández-Bravo et al., 2014, p. 240), se ve contrarrestada con la oferta de Lenguaje y Práctica Musical, reducto que aspira a una experimentación musical más allá de la audición.

Tal y como indican Martínez Hierrezuelo et al. (2019), la creación musical requiere una operacionalización didáctica de su proceso creativo acorde con sus momentos de conceptualización, elaboración, práctica, presentación y evaluación. Si bien el currículum es comprendido como un documento marco flexible, a concretar por el profesorado en función de “los avances producidos en su propia área” (Giráldez, 2007b, p. 100), se estima conveniente determinar el tipo de aporte informativo concedido a las propuestas de creación musical en el aula. Se reflejan, pues, las principales conclusiones en relación con las categorías de análisis provistas (el Anexo 2 recoge la tabla resultante del análisis comparado):

- *Naturaleza gramático-musical de las propuestas.* En esta categoría, la improvisación detenta el mayor grado de precisión informacional a lo largo de las diversas legislaciones: el Decreto 78/1993 (LOGSE) propone el referencial más completo, mediante improvisaciones rítmicas, melódicas, armónicas, formales y de acompañamientos; las sucesivas disposiciones conceden prioridad a la naturaleza rítmica y/o melódica de las improvisaciones (Decreto 133/2007; Decreto 126/2008; Decreto 86/2015;

Orden del 13 de julio de 2016). La rítmica es contemplada desde la realización de patrones sencillos y/o ajustados a compases binarios o ternarios, mientras que el factor melódico refiere el recurso específico hacia escalas básicas y, en menor medida, a los modos (Decreto 86/2015; Orden del 13 de julio de 2016) o el pentafonismo (Orden del 13 de julio de 2016). Finalmente, la implementación de gramáticas de corte experimental a través de la exploración de las posibilidades sonoras de los objetos se circunscribe al ámbito de la interpretación musical, concretamente en la etapa de la ESO: el Decreto 133/2007 (LOE) cimienta su inclusión en Galicia, regularizándose mediante el Decreto 86/2015 y la Orden del 13 de julio de 2016 (LOMCE).

- *Tipo de recursos sonoros implicados.* El currículum autonómico de la LOE para la ESO (Decreto 133/2007) supuso un revulsivo en cuanto al enriquecimiento de las propuestas sonoras en el aula, impulsando: 1) la inclusión activa de las TIC en todas las disposiciones curriculares de la ESO y bachillerato (Decreto 126/2008; Decreto 86/2015; Orden del 13 de julio de 2016); 2) la incorporación de la interpretación musical a través de objetos sonoros en los currículum de la ESO (Decreto 126/2008; Decreto 86/2015; Orden del 13 de julio de 2016); y 3) la asunción de la percusión corporal como medio de expresión musical, directamente vinculada con la improvisación en el currículum de Obradoiro Musical de la Orden del 13 de julio de 2016.
- *Estrategias de gestión del grupo.* Dicha categoría tiende a especificarse en el caso de la improvisación (Decreto 78/1993; Decreto 126/2008; Decreto 86/2015; Orden del 13 de julio de 2016) y, en menor medida, de la composición (Decreto 133/2007; Decreto 126/2008; Decreto 86/2015). Sin embargo, no se detectan estrategias concretas que especifiquen explícitamente el favorecimiento de dinámicas en pequeño o gran grupo, la rotación por distintos roles en el aula u otros aspectos inherentes a la configuración espacial durante las prácticas de creación musical.
- *Estrategias de gestión del proceso creativo.* Las enunciaciones mayormente refieren un tipo de proceso creativo condicionado al seguimiento de pautas prefijadas por el docente, como demostración de una correcta asimilación del aprendizaje musical o de un dominio digital adquirido. La contemplación de la faceta creativa *per se* del estudiante, junto con su capacidad estética a la hora de escoger entre diversas opciones sonoras, tiende a concretarse

mayoritariamente entre las propuestas de improvisación: dicha tipología de creación musical nuevamente atesora la mayor parte de comentarios relativos a la naturaleza dirigida o libre del proceso de creación musical (Decreto 78/1993; Decreto 126/2008; Decreto 86/2015; Orden del 13 de julio de 2016).

- *Finalidad de las propuestas de creación musical.* La sonorización de medios artísticos extramusicales constituye una de las principales aportaciones a efectos de promover diseños de creación musical en el aula de secundaria: el currículum autonómico de Música LOE (Decreto 133/2007) incorpora la muestra de opciones más detallada (sonorización de imágenes, dramatizaciones y danza), mientras que en las disposiciones LOMCE prevalece la creación de bandas sonoras para imágenes fijas o en movimiento (Decreto 86/2015). El valor comunicativo y expresivo de la creación musical se establece como una constante en la legislación gallega, tal y como acontece en su promoción a la hora de favorecer la comprensión musical de lo estudiado. En este sentido, la finalidad estética únicamente queda refrendada de manera explícita en los decretos relativos a LOGSE y LOE (Decreto 78/1993; Orden de 2 de mayo de 1996; Decreto 133/2007).

En todo caso, en línea con investigaciones previas, la revisión documental establecida de los currículum autonómicos gallegos sugiere una falta de concreción específica en lo que refiere a la secuenciación y la orientación didáctica de las propuestas de creación musical: en otras palabras, se indica “crear e improvisar y con qué hacerlo, pero no cómo hacerlo” (Martínez Hierrezuelo et al., 2019, p. 86). La elevada sistematización del Decreto 86/2015 tampoco representa una significativa mejora, ante una triangulación de los elementos curriculares por momentos confusa.

Cabría preguntarse, no obstante, hasta qué punto es posible establecer una pormenorización procedimental más detallada de las propuestas creativas en los currículum musicales. En este sentido, materias como Educación Plástica, Visual y Audiovisual (Decreto 86/2015) aventajan a las propiamente musicales, mediante enunciados con un aporte informacional más rico y conciso, tal y como reflejan los siguientes estándares de aprendizaje relativos a la creación artístico-plástica:

Experimenta con el valor expresivo de la línea y el punto y sus posibilidades tonales, aplicando distintos grados de dureza, distintas posiciones del lápiz de grafito o de

color (tumbado o vertical) y la presión ejercida en la aplicación, en composiciones a mano alzada, estructuradas geométricamente o más libres y espontáneas.

(...) Experimenta con las témperas aplicando la técnica de diferentes formas (pinceles, esponjas, goteos, distintos grados de humedad, estampaciones, etc.), valorando las posibilidades expresivas según el grado de opacidad y la creación de texturas visuales cromáticas.

(...) Utiliza el papel como material, manipulándolo, rasgando o plegando, creando texturas visuales y táctiles, para crear composiciones, collages matéricos y figuras tridimensionales.

(...) Realiza composiciones que transmiten emociones básicas (calma, violencia, libertad, opresión, alegría, tristeza, etc.) utilizando diversos recursos gráficos en cada caso (claroscuro, líneas, puntos, texturas, colores, etc.). (pp. 26623-26626).

Como señala Giráldez (2007b), la didáctica de las Artes Plásticas recurre con mayor asiduidad a la plasmación de ideas propias por parte del estudiante “sin limitarse a copiar un modelo y sin que la adquisición de un enorme conjunto de contenidos fundamentales sea considerada como prerrequisito para la creación” (p. 97). Los previos enunciados actúan como contrapunto en la discusión acerca del detalle procedimental concedido a la creación musical, más allá de la prevalencia del profesorado entre modelos curriculares más abiertos o cerrados. Entendiendo que son los docentes quienes interpretan el currículum, concediendo una mayor o menor prioridad al trabajo creativo en función de sus prioridades personales (Martínez Hierrezuelo et al., 2019), la presencia de una mayor concisión gramático-procesual favorece una comprensión más profunda de aquello que se espera de su didáctica. Ello cobra especial sentido en aquellos ámbitos de la enseñanza musical con una menor tradición curricular, inclusive contribuyendo a solventar posibles carencias o falta de recursos formativos entre el profesorado menos familiarizado.

Asimismo, en línea con el análisis documental de Yelo Cano (2021), cabe reseñar el planteamiento metodológico y gramatical prioritariamente tradicional de las propuestas curriculares, mediante la conjugación de elementos rítmicos, melódicos o armónicos del lenguaje musical occidental. Se advierte una omisión y/o desapego para con los principios de acción pedagógica promovidos por el *creative music movement*, tales como: favorecer un acceso inclusivo a la creación musical *per se* mediante propuestas basadas en gramáticas vanguardistas, experimentales y/o de

otras culturas; incentivar el recurso activo de las notaciones gráficas contemporáneas como parte activa de los procesos de creación sonora, como alternativa a la partitura convencional; o subrayar la importancia de la actuación del docente como guía del proceso creativo, no sólo estableciendo pautas, sino también sabiendo dinamizar el proceso de toma de decisiones de un modo no directivo (Dennis, 1991; Paynter, 1999; Schafer, 1998; Self, 1991; Delalande, 2007).

Pese a todo ello, cabe destacar que las conclusiones expresadas responden a las disposiciones autonómicas elaboradas por la administración educativa en Galicia, pudiendo ser o no extrapolables al resto del territorio español. Es el caso de la propuesta curricular de la Comunidad Valenciana, la cual sí favorece un mayor aperturismo hacia “la creación vocal, corporal e instrumental de propuestas de vanguardia a través de nuevos lenguajes sonoros y gestual/es” (Decreto 87/2015, p. 7, citado en Yelo Cano, 2021). Desde el ámbito internacional, ello adquiere todavía un mayor contraste, principalmente en relación con las propuestas curriculares de países referentes en el reconocimiento de la creatividad musical (Lage-Gómez, 2016; Yelo Cano, 2021). En el caso de Inglaterra, ésta se sitúa como uno de los tres objetivos principales de la educación musical, llegando a concederle un peso específico en las pruebas de obtención del Certificado General de Enseñanza Secundaria. Análogamente, el sistema de estudios finlandés sitúa a la creación musical como uno de los tres objetivos educativos, así como uno de los cuatro contenidos básicos. Dicho *status quo* denota un compromiso y prioridad educativa superior por parte de los organismos gubernamentales, al menos desde la confección de unas disposiciones curriculares que otorgan una mayor preponderancia al desarrollo del pensamiento creativo y la creación musical en el estudiante.

2.3. Un futuro que ya es presente: la creación musical en la LOMLOE

Durante el transcurso de esta investigación, la aprobación de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE, 2020) preconiza un nuevo panorama en el sistema educativo español, añadiendo cambios de relevancia en cuanto al planteamiento de las materias musicales.

En lo que se refiere a Música en la ESO, el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* operativiza un cómputo de 4 competencias específicas que vertebran su currículum, entre las cuales una refiere a la improvisación y otra al desarrollo de la creatividad a través de propuestas artístico-musicales:

Explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva.

Crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional. (Real Decreto 217/2022, pp. 160-161).

El *Decreto 156/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia*⁴⁴ recoge ambos enunciados como objetivos de materia, distribuidos entre los tres bloques de contenidos provistos (“Escucha y percepción”, “Interpretación, improvisación y creación escénica” y “Contextos y culturas”). La disposición proclama como principal base pedagógica el “aprender haciendo” (Decreto 156/2022, p. 50385), incorporando unas líneas de actuación del docente proclives a dicho principio: favorecer una asimilación del aprendizaje que parta desde la práctica hacia la teorización, planificar experiencias vivenciales con la música o promover el trabajo en equipo y la capacidad emprendedora mediante proyectos colaborativos.

Pese a todo, se trata de un currículum más abierto que todavía adolece de un escaso aporte procedimental relativo a las propuestas de creación musical, así como del detalle específico a la gestión del proceso por parte del docente:

- Nuevamente, la improvisación adquiere el mayor nivel informativo, incluyendo menciones a su naturaleza libre o pautada, individual o grupal, así como el recurso al cuerpo, la voz, los instrumentos, los objetos o las TIC.
- Por su parte, la presencia de “propuestas artístico-musicales (...) para potenciar la creatividad” (p. 50375) refiere no sólo procesos de creación

⁴⁴ Todas las citas textuales al mencionado documento son traducciones del gallego original.

musical *per se*, sino también la interpretación de piezas musicales y la creación de danzas, espectáculos escénicos o producciones audiovisuales.

- Se obvia la presencia de los arreglos musicales, ciñéndose a una anecdótica presencia de la composición musical. Como principal novedad, cabe destacar la incorporación expresa de la realización de composiciones musicales, escénicas o dancísticas mediante los elementos propios de la cultura gallega.
- El recurso a las partituras no convencionales continúa restringiéndose al ámbito de la lectoescritura, sin encontrar menciones expresas a gramáticas vanguardistas.

Por otra parte, el *Decreto 157/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia* mantiene la oferta de materias precedentes, con la adición de Coro y Técnica Vocal I y II. Dicha asignatura asume un compromiso para con la creación musical análogo al previsto en Música: desde la expresión vocal y corporal mediante actividades de improvisación individual y colectiva, hacia la participación en proyectos corales o escénicos propios y originales. Análogamente, Lenguaje y Práctica Musical contempla la realización de improvisaciones libres o dirigidas y rítmico-melódicas sobre ciclos armónicos, junto con propuestas más abstractas, recogidas como trabajos musicales o proyectos colaborativos.

Sin embargo, el *Decreto 157/2022* sí auspicia una superación del planteamiento tradicionalmente teórico para las materias de Historia de la Música y de la Danza y Análisis Musical I y II. En el primer caso, se constituye expresamente el bloque “Experimentación activa”, a través de la cual “se introducen los contenidos que necesitará el alumnado para abordar el estudio de la evolución de la música y de la danza desde la interpretación musical, la práctica de danzas sencillas o la dramatización de obras representativas” (p. 50832). En lo que respecta a Análisis Musical, el compromiso por la vivenciación musical va más allá: el objetivo “utilizar los procedimientos compositivos fundamentales y las tecnologías digitales, empleando los elementos y las estructuras musicales más adecuadas, para crear obras sencillas y realizar improvisaciones” (p. 50596) incorpora por vez primera la creación musical como línea de actuación pedagógica; ello se ampara desde una finalidad expresiva y como una aportación al reconocimiento de los elementos constitutivos de las obras musicales analizadas, favoreciendo la interiorización de las fórmulas

preexistentes e incentivando la generación de nuevas. Hacia dicho fin, se mencionan la realización de improvisaciones y de proyectos grupales de naturaleza vocal, corporal, instrumental y/o digital, “combinando patrones melódicos, rítmicos, armónicos y formales previamente analizados e interiorizados” (p. 50598).

Como conclusión, la presencia de la creación musical se extiende ahora a un mayor rango de materias específicamente musicales. Si bien Obradoiro de Música no queda amparada en la nueva legislación, la adición de Coro y Técnica Vocal junto con la revisión de la materia de Análisis Musical asumen un compromiso parejo al de materias como Lenguaje y Práctica Musical. No obstante, pese a dicho revulsivo, los nuevos currículum aportan un detalle procedimental de las propuestas inferior al provisto por el Decreto 86/2015, inclusive con la omisión de la realización de arreglos propiamente dicha.

Consecuentemente, la sinergia de ambas casuísticas plantea un futuro (que ya es presente) en el que la creación musical adquiere un valor curricular más universal, al tiempo que se otorga un mayor grado de libertad a los planteamientos pedagógicos del profesorado. Ello incentiva, por tanto, la exigencia de un profesorado con una dotación formativa afín a dicho reto educativo, conocedor de pedagogías y recursos específicos que le permitan paliar la falta de concreción procedimental inherente al currículum musical de Galicia, inclusive más allá de Música y de Lenguaje y Práctica Musical. El establecimiento del perfil profesional del profesorado de Música en educación secundaria, a efectos de conocer cómo valora su competencia para la creación musical, se antoja como un primer paso necesario hacia dicho fin. Asimismo, la identificación de los modos en que dichos profesionales interpretan y aplican las propuestas curriculares permite alcanzar una comprensión del estado en que se encuentra la práctica docente en lo relativo a la creación musical, a la hora de establecer líneas formativas acordes, con vigencia y adaptadas a la realidad curricular.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Resumen

El presente capítulo ampara la fundamentación y la toma de decisiones inherente al proceso metodológico de la presente investigación, llevada a cabo mediante una recogida de datos mixta que combina la realización de un cuestionario exploratorio y la prospección cualitativa a través de entrevistas.

La combinación de ambos instrumentos permite plantear un estudio diagnóstico del estado en que se encuentra la creación musical en las aulas de secundaria de Galicia, explorando así mismo aquellas perspectivas y dimensiones de estudio que contribuyan a comprender el *status quo* de la misma, en base a la revisión teórico-temática establecida en los previos capítulos.

Mediante un diseño secuencial, se analiza la percepción de dos muestras poblacionales de profesores/as que ejercen en la Comunidad Autónoma durante los cursos 2020/2021 y 2021/2022, bajo los criterios éticos y de credibilidad que amparan esta investigación.

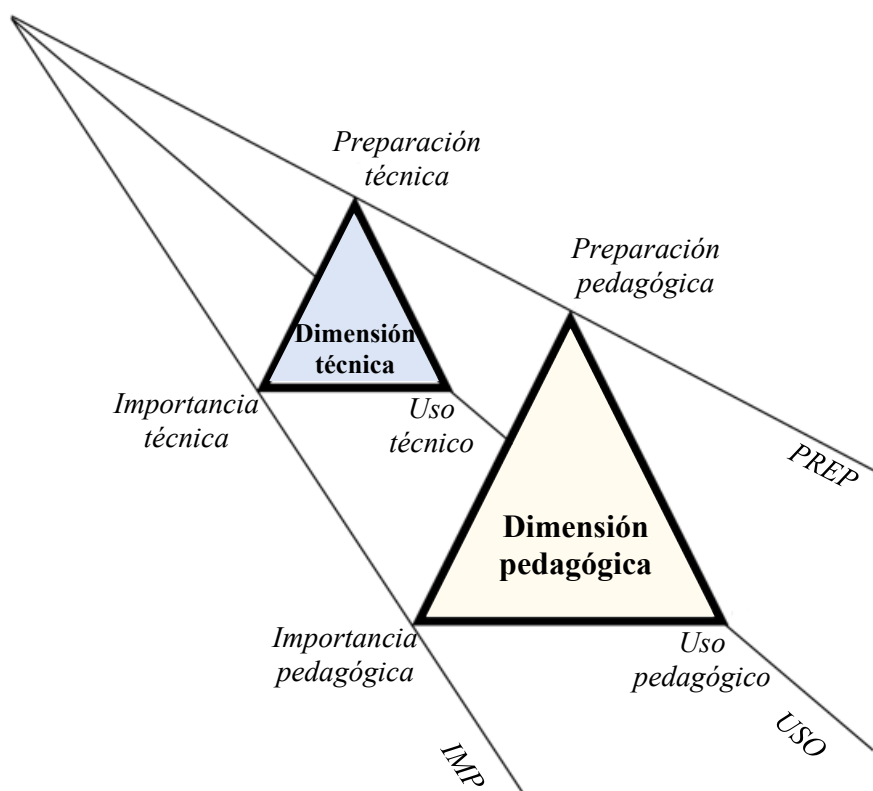
1. Planteamiento y selección metodológica

La revisión bibliográfica y documental relativa al Marco Teórico permite justificar el planteamiento y la selección metodológica de esta investigación, contribuyendo a la identificación de su aporte al estado de la ciencia. A modo de síntesis, se atisba una aparente doble contradicción en lo que refiere al ámbito de estudio: por una parte, pese a los documentados beneficios psicoeducativos y al continuo amparo curricular durante más de tres décadas, la literatura científico-académica nacional subraya que la creación musical adquiere una escasa (e incluso nula) presencia en la cotidianidad de la praxis docente; por otra parte, dicha deficitaria incidencia choca con una escasez de estudios que analicen el cómo desempeña su labor el profesorado de Música en activo o bien que exploren el tipo de causas subyacentes a dicha situación.

La práctica totalidad de fuentes consultadas en el ámbito nacional asumen un enfoque teórico-divulgativo o didáctico, mediante propuestas prácticas desempeñadas en contextos educativos concretos. En lo que a estudios diagnósticos se refiere, el oscurantismo documental se incrementa en lo relativo al perfil académico, profesional o competencial del profesorado de Música en educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia: no se hallan estudios descriptivos acerca del cuánto o del cómo se aplican los contenidos de creación musical en las aulas gallegas, dificultando el reconocimiento de necesidades específicas que permitan establecer medidas contextualizadas en la formación docente.

Bisquerra (1989, p. 55) define la metodología de investigación como “procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación”. En dicha selección influye el tipo de objetivos propuestos, el cómo proceder a su estudio y el tipo de participación y escenarios previstos, con el propósito de establecer unas conclusiones (Denzin y Lincoln, 2005; Giráldez, 2010; Lara, 2011; Sautu et al., 2005). La presente investigación auspicia una aproximación metodológica de diagnóstico (López García, 2017), a efectos de arrojar luz al estado de la cuestión. Mediante un modelo teórico articulado en torno a dos dimensiones y tres ejes temáticos (Figura 21), se explora la percepción técnica y los planteamientos pedagógicos asumidos por parte del profesorado de Música en activo de Galicia.

Figura 21. Dimensiones y ejes temáticos del análisis de la percepción docente



Fuente: Elaboración propia

La dimensión técnica (TEC) explora la percepción asumida por el profesorado con respecto a su competencia técnico-musical para la creación musical, esto es, su nivel de destreza o de habilidad para improvisar, componer o realizar arreglos como músico/a. Por su parte, la dimensión pedagógica (PED) refiere la percepción que el profesorado concede a su competencia pedagógico-didáctica para la creación musical: sus conocimientos y recursos metodológicos a la hora de implicar a su propio alumnado en tareas de improvisación, composición o de realización de arreglos en el aula. Ambas dimensiones son vertebradas en torno a los siguientes ejes temáticos:

- La preparación técnica/pedagógica percibida por el docente en relación con su formación (PREP).
- La importancia concedida a su capacitación técnica y planificación pedagógica en lo que atañe a su ejercicio profesional (IMP).
- El uso práctico de su capacitación técnica/pedagógica en su práctica diaria (USO).

A través de la recogida de las perspectivas y valoraciones del profesorado, se opta por un diseño mixto que permita descubrir e interpretar “las particularidades y peculiaridades de la labor docente” mediante “descripciones ricas y densas con las que emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio” (López García, 2017, p. 78). En este sentido, Moscoso (2017, p. 639) afirma que “una interpretación multidimensional y compleja permite pensar en la posibilidad de los métodos mixtos” como opción idónea, implicando una integración efectiva de métodos cuantitativos (que, por lo general, explotan grandes masas de datos en la búsqueda de relaciones de correspondencia estadística entre variables) y cualitativos (basados en la subjetividad e individualidad de situaciones).

Frente a la histórica oposición ontológica entre paradigmas positivista y hermenéutico (Howe, 1988), la metodología mixta, integrada o multi-métodos aboga por una complementariedad dialógica que responde a la complejidad del fenómeno estudiado, en la que lo cuantitativo complementa a lo cualitativo y viceversa (Creswell y Plano Clark, 2011; Flick, 2004; Greene y Hall, 2010; Jick, 1983). La selección metodológica de este estudio ha sido fruto de un proceso de continua reflexión y maduración, en base a los “paradigmas subyacentes a los métodos cuantitativos y cualitativos, a la naturaleza de los datos resultantes y a las articulaciones posibles entre ambos tipos de datos” (Moscoso, 2017, p. 640).

La aproximación bidimensional de las esferas técnica y pedagógica proporciona dos puntos de vista diferenciales respecto al problema de estudio, encontrando su reflejo en una participación de diferente naturaleza y una selección metodológica personalizada. La toma de decisiones requiere, no obstante, de una precisión “no sólo en el cómo (de su uso) sino también en el por qué (de su selección)” (Flick, 2015, p. 152) desde los niveles teóricos, metodológicos y prácticos de la investigación. En línea con las reglas empíricas formuladas por Flick (2004), los siguientes subapartados fundamentan la toma de decisiones cuantitativa o cualitativa en referencia a los antecedentes teóricos de la dimensión abordada -capacitación técnica o pedagógica, respectivamente-, en alineamiento con el “contexto de investigación y las características del objeto de estudio” (Moscoso, 2017, p. 647).

1.1. Fundamentación cuantitativa

Como se desarrolla en el Capítulo 2, la tradición de estudios basados en el *Competence-Based Approach* desde los años 50 proporciona una sólida fundamentación histórica a la hora de establecer la metodología cuantitativa en el análisis de las percepciones del profesorado a partir de referenciales de competencias técnico-profesionales (Baird, 1958; Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2012, 2016; Clinton, 1962; Economidou y Stavrou, 2020; Leong, 1999; Taebel, 1980; Teachout, 1997; Rohwer y Henry, 2004). En este tipo de investigaciones, el profesorado participante valora mediante escalas tipo Likert aspectos relativos a la prioridad concedida a sus capacidades a efectos de desempeñar idealmente su labor (Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2012, 2016; Leong, 1999; Taebel, 1980; Teachout, 1997; Rohwer y Henry, 2004).

La revisión documental de dichos estudios también constata la escasa atención concedida por el profesorado a su capacitación técnica para la creación, específicamente en lo relativo a la composición (Baird, 1958; Clinton, 1962; Taebel, 1980), así como una reconocida falta de preparación a lo largo de su formación inicial (Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2012, 2016; Clinton, 1962). Se considera, por tanto, la idoneidad en la aplicación de un cuestionario basado en competencias a la hora de abordar el estado de la cuestión en el ámbito gallego.

Como afirman Carrillo y Vilar (2012), los resultados estadísticos de este tipo de estudios permiten detectar aspectos de la profesión docente deficitarios, en aras de establecer propuestas de mejora en los planes de formación al profesorado:

Identificar las competencias que los docentes de música estiman prioritarias para su práctica profesional es un proceso ineludible para determinar cuáles deben ser aquellos aspectos que los futuros graduados deben manejar para el satisfactorio desempeño de su actividad profesional. Llevar a cabo este diagnóstico nos permitirá abrir una vía de reflexión en torno a las posibilidades de mejora de la formación y la práctica del docente. (p. 320).

El recurso a una herramienta de encuesta dirigida a un gran número de individuos permite establecer una panorámica de aquellos componentes educativos que el profesorado prioriza o posterga, en base a un referencial de competencias profesionales previamente definido. Ello adquiere un grado prioritario ante el silencio

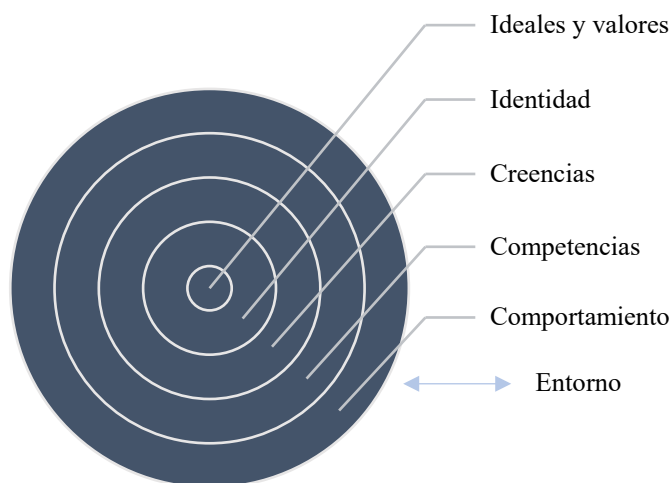
investigativo que rodea a la figura del profesor/a de Música en educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia desde el punto de vista didáctico-profesional, permitiendo identificar patrones y reglas con relación a condiciones preexistentes (Cohen y Manion, 1990).

1.2. Fundamentación cualitativa

Pese a las mentadas ventajas del *Competence-Based Approach* en los estudios de índole cuantitativa, el análisis *per se* de la aplicación pedagógica de la creación musical en el aula raramente queda contemplada (Leong, 1999), ante un prioritario enfoque en la dimensión técnica de la capacitación del profesorado. Como se describe en el Capítulo 2, la experiencia vital y formativa que posee el docente repercute, directa o indirectamente, en el modo en que concibe su propia identidad profesional (Duling, 2000; Bouij, 2004; Isbell, 2008) y, por ende, en su propia selección pedagógica (Alcázar Aranda, 2008; Díaz Gómez, 2005; Giráldez, 2007b).

En esta línea, Korthagen (2004; 2010) plantea un enfoque integrado que permita definir la calidad docente más allá del planteamiento a través de competencias aisladas: su “modelo de la cebolla” (*The Onion Model*) da muestra de un cómputo de dimensiones involucradas en una identificación de las cualidades del profesor/a (Figura 22).

Figura 22. Modelo de la cebolla (*The Onion Model*) sobre los niveles de influencia en el docente



Fuente: Korthagen (2010)

Las dos capas más superficiales -las únicas observables- adquieren un efecto recíproco: el entorno (el aula, los estudiantes o la escuela) puede repercutir en el comportamiento del docente y viceversa. A mayor profundidad, las competencias pueden condicionar los comportamientos, si bien existen otros factores dependientes; por su parte, las competencias vienen determinadas por las creencias que atesora el profesor/a: de este modo, un docente que no conciba la creatividad como una prioridad educativa en el aula de secundaria, difícilmente podría desarrollar las competencias necesarias para fomentarla, determinando con ello sus acciones.

Análogamente, el concepto de creatividad que asume el profesor/a incide en el cómo la detecta, evalúa o prioriza en su práctica docente (Odena, 2006; Odena y Welch, 2009; Kokotsaki, 2011; Zbainos y Anastasopoulou, 2012). Ello converge en el modo en que este profesorado asume y aplica los contenidos curriculares en el aula, habitualmente auspiciando una serie de preconceptos o creencias que condicionan su puesta en acción (Arriaga et al., 2022; Ibarria-Urruzola y Arriaga-Sanz, 2019; Lage-Gómez, 2016; Zaragoza, 2009).

Ante dicha compleja red de significados inherentes a los planos de la experiencia vital y laboral del profesorado, la toma de datos cualitativa semeja ser la opción idónea, dada la necesaria involucración exigida por parte de los informantes a efectos de ahondar en su praxis. En una exploración de la faceta pedagógica del docente, el tipo de interés investigativo sugiere un planteamiento interpretativo en la construcción de significados a partir de los puntos de vista subjetivos de los informantes (Flick, 2015; Saunders et al., 2012), ante la insuficiencia de la estadística a la hora de ahondar en aspectos singulares y concretos del docente y de su ejercicio (Pinnegar y Daynes, 2007): se requiere una prospección humanística en las vidas y prácticas profesionales, en una búsqueda de matices y experiencias mediante narraciones personales (Goodson, 1981; Kelchtermans, 1999; Knowles, 1992; Nias, 1989; Pinnegar y Daynes, 2007), proporcionando “buenos indicadores sobre cómo construimos la experiencia y las creencias sobre el aprendizaje musical” (Burnard, 2005, p. 9).

Hacia dicho propósito, recientes investigaciones sobre los modos de actuación en el aula del profesorado de Música han optado por una toma de datos a través de entrevistas semiestructuradas: tal es el caso de Vaamonde-Sánchez et al. (2021), quienes establecen un total de 20 entrevistas semiestructuradas acerca del cómo los

docentes gestionan los conflictos derivados de la gestión del tiempo en el aula; por su parte, Arriaga et al. (2022) identifican aquellos factores implicados en la contribución del desarrollo de competencias relacionadas con la creación musical en la formación inicial de los maestros de educación primaria, a través de la entrevista en profundidad.

2. Objetivos de investigación

En virtud del propósito de esta investigación, se establece como su objetivo principal, *el establecer un diagnóstico del estado en que se encuentra la creación musical en el aula de secundaria en Galicia a través de la percepción técnica y el planteamiento pedagógico del profesorado de Música.*

El objetivo general se articula en torno a los siguientes 10 objetivos específicos:

1. Analizar el grado de preparación técnica para la creación musical que el profesorado asume en base a su formación inicial.
2. Analizar el grado de importancia que el profesorado concede a la capacitación técnica para la creación musical, en cuanto a su relevancia para un desarrollo ideal de su actividad profesional.
3. Analizar el grado de uso práctico o destreza que el profesorado concede a sus propias capacidades técnicas para la creación musical.
4. Determinar el grado de preparación que el profesorado asume con respecto a las pedagogías específicas de creación musical.
5. Identificar la importancia que el profesorado concede a la creación musical en su planificación pedagógica.
6. Describir y analizar el tipo de actividades de creación musical más recurrentes en la práctica profesional del profesorado, según su gramática, tipología, recursos sonoros implicados y finalidad.
7. Describir el rol que el profesorado asume durante el proceso creativo del alumnado.
8. Describir el modo en que el profesorado evalúa las actividades de creación musical del alumnado.
9. Identificar las limitaciones o dificultades inherentes a la creación musical en el aula detectadas por el profesorado.

10. Determinar posibles soluciones adaptadas a los requerimientos, necesidades específicas y preferencias del profesorado.

El diseño de dichos objetivos responde al planteamiento teórico de este estudio en virtud de las dimensiones técnica y pedagógica de la competencia para la creación musical asumida por el profesorado, vertebradas a través de los ejes temáticos “preparación” (PREP), “importancia” (IMP) y “uso” (USO), tal y como recoge la Tabla 4.

Tabla 4. *Alineamiento de los objetivos específicos respecto a las dimensiones y ejes temáticos*

Objetivos específicos	Dim.	Eje
1 Analizar el grado de preparación técnica para la creación musical que el profesorado asume en base a su formación inicial	TEC	PREP
2 Analizar el grado de importancia que el profesorado concede a la capacitación técnica para la creación musical, en cuanto a su relevancia para un desarrollo ideal de su actividad profesional	TEC	IMP
3 Analizar el grado de uso práctico o destreza que el profesorado concede a sus propias capacidades técnicas para la creación musical	TEC	USO
4 Determinar el grado de preparación que el profesorado asume con respecto a las pedagogías específicas de creación musical	PED	PREP
5 Identificar la importancia que el profesorado concede a la creación musical en su planificación pedagógica	PED	IMP
6 Describir y analizar el tipo de actividades de creación musical más recurrentes en la práctica profesional del profesorado, según su gramática, tipología, recursos sonoros implicados y finalidad	PED	USO
7 Describir el rol que el profesorado asume durante el proceso creativo del alumnado	PED	USO
8 Describir el modo en que el profesorado evalúa las actividades de creación musical del alumnado	PED	USO
9 Identificar las limitaciones o dificultades inherentes a la creación musical en el aula detectadas por el profesorado	TEC/PED	PREP/IMP/USO
10 Determinar posibles soluciones adaptadas a los requerimientos, necesidades específicas y preferencias del profesorado	TEC/PED	PREP/IMP/USO

Fuente: Elaboración propia

3. Diseño de la investigación

Una vez establecida la fundamentación empírica y la reflexión inherentes al proceso de selección metodológica y la determinación de los objetivos de investigación, se procede a la descripción del diseño de la investigación (Flick, 2004).

Un diseño de investigación mixta requiere una retroalimentación cualitativa-cuantitativa que confluya en una única perspectiva de estudio de forma coherente (Moscoso, 2017); siguiendo a Flick (2015, p. 76), “debe ser al mismo tiempo sensible, flexible y adaptable a las condiciones en el campo”, quedando abierto a posibles incorporaciones iniciales o bien surgidas en el ínterin de la investigación. En esta línea, el diseño final de este estudio es fruto de reformulaciones y ajustes en favor de su viabilidad en cuanto a los tiempos y los recursos disponibles.

Creswell y Plano Clark (2011) establecen que las investigaciones mixtas integran el componente cuantitativo y cualitativo tanto de forma simultánea como secuencial, pudiendo otorgar un mayor énfasis a uno de ellos en virtud de la complejidad del fenómeno estudiado. Por su parte, Moscoso (2017) propugna una operacionalización dirigida a explicitar el tipo de relación y de prioridad otorgado a los métodos cuantitativos y cualitativos en el ámbito de la investigación mixta, con el propósito de incrementar el rigor y transparencia de la toma de decisiones acometidas por parte del investigador/a (Tabla 5).

Tabla 5. Operacionalización de los métodos mixtos de la investigación

Elemento	Decisión
Temporalidad	Secuencialidad (CUANTI → CUALI)
Ángulo prioritario	CUALI > CUANTI
Función	CUANTI: informar al otro método e integrar los ángulos de análisis CUALI: integrar los ángulos de análisis y contrastar los resultados
Fases de intervención	CUANTI: concepción, análisis e interpretación CUALI: análisis e interpretación
Datos	Bi-dato

Fuente: Adaptado de Bryman (2016) y Moscoso (2017)

El diseño contempla una única toma de datos -primero cuantitativa y luego cualitativa- que permita obtener sendas instantáneas sobre un punto individual en el tiempo (Casas Anguita et al., 2003; Flick, 2015). Respecto al equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo, Kleining (1982, en Flick, 2004) incide en que los

métodos cuantitativos suelen requerir una complementación cualitativa que contribuya a la explicación de relaciones detectadas en el ámbito de las ciencias sociales. Sin embargo, Flick (2004) señala una necesaria compensación complementaria entre los puntos débiles y ciegos de cada método, independientemente de su naturaleza cuantitativa o cualitativa:

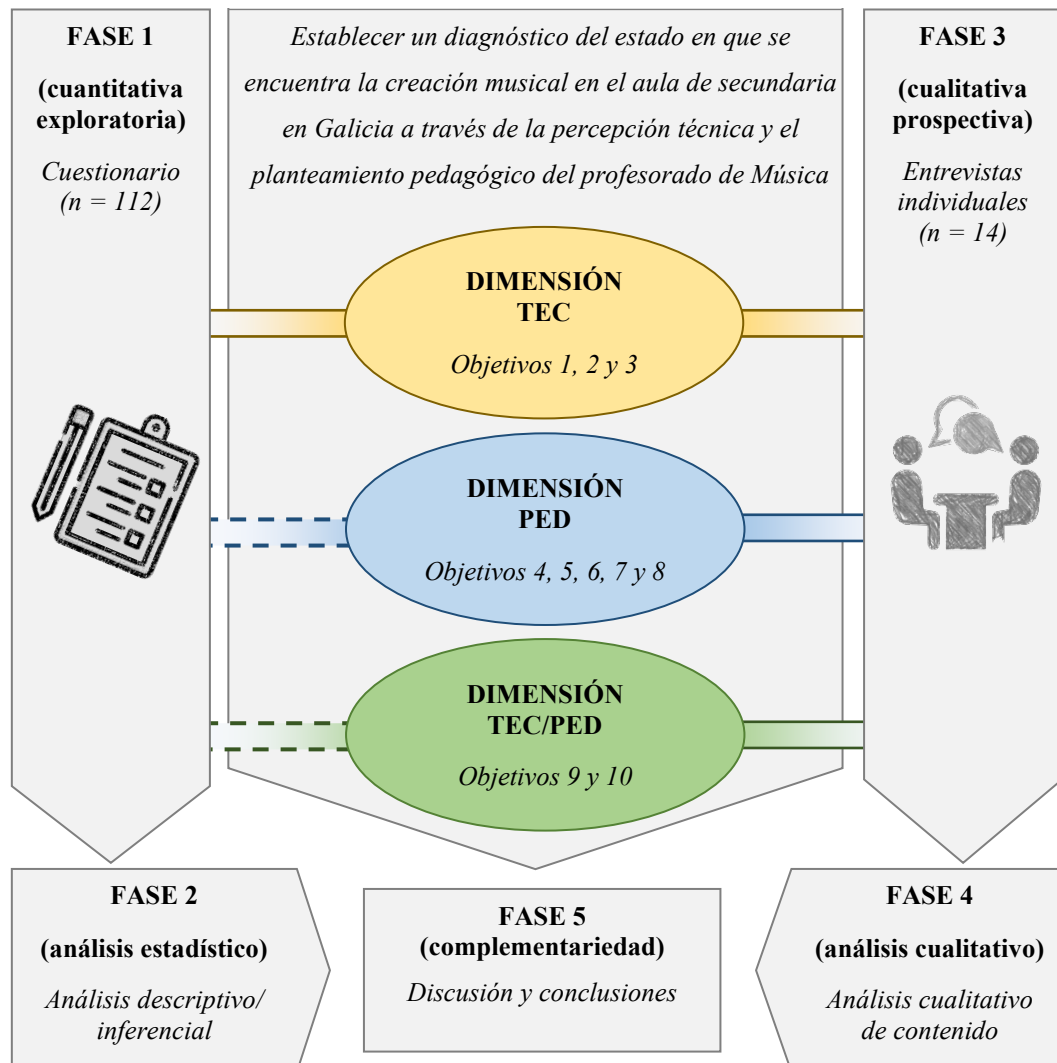
Es difícil que los datos del cuestionario permitan el descubrimiento del contexto de cada respuesta, lo que se puede conseguir solo por el uso explícito de métodos adicionales como las entrevistas complementarias para una parte de la muestra. Mientras que analizar la frecuencia de ciertas respuestas en las entrevistas puede proporcionar ideas adicionales para estas entrevistas, la explicación adicional de por qué ciertos patrones de respuesta se pueden encontrar ampliamente en cuestionarios requiere la recogida y la implicación de nuevas clases de datos. (Flick, 2004, p. 282).

El propósito de los diseños mixtos secuenciales radica en proporcionar más datos sobre los resultados obtenidos en fases anteriores, pudiendo condicionar los criterios de selección de participantes (Creswell y Plano Clark, 2007) e incluso proporcionando información importante en temas emergentes o inesperados (Driscoll et al., 2007): en el caso de la presente investigación, los resultados recabados en el cuestionario condicionan los criterios de muestreo de la fase cualitativa y el propio contenido y planteamiento del guion de las entrevistas; por su parte, las entrevistas proporcionan un mayor amparo contextual a las valoraciones numéricas recogidas en el cuestionario, inclusive propiciando nuevas revisiones en la interpretación y contraste del análisis estadístico de sus datos. La Figura 23 establece la configuración propia del diseño metodológico implementado a través de las siguientes 5 fases:

1. *Fase 1* (fase cuantitativa exploratoria): mediante un cuestionario basado en el referencial de competencias profesionales del profesorado de Música planteado por Carrillo y Vilar (2012; 2014; 2016), se recaban las valoraciones cuantitativas de los participantes para cada competencia ($n = 112$).
2. *Fase 2* (fase de análisis estadístico): se establece el perfil competencial de la muestra de docentes, incorporando trazas de su planteamiento pedagógico en el aula (USO.PED) y ahondando en su percepción técnica para la creación musical (PREP.TEC, IMP.TEC y USO.TEC). El análisis descriptivo e inferencial se lleva a cabo mediante el software estadístico IBM SPSS.

3. *Fase 3* (fase cualitativa prospectiva): mediante entrevistas semiestructuradas individuales, se complementan los datos recabados en el cuestionario a través de la narrativa de una selección de profesionales en activo (n = 14).
4. *Fase 4* (fase de análisis cualitativo): se determina la percepción técnica (PREP.TEC, IMP.TEC y USO.TEC) y el planteamiento pedagógico (PREP.PED, IMP.PED y USO.PED) del profesorado entrevistado. El análisis cualitativo de contenido se desarrolla mediante el software ATLAS.ti.
5. *Fase 5* (fase de complementariedad): dirime el grado de adecuación y de resolución de los objetivos en base a los datos recabados durante todas las fases previas (bi-dato).

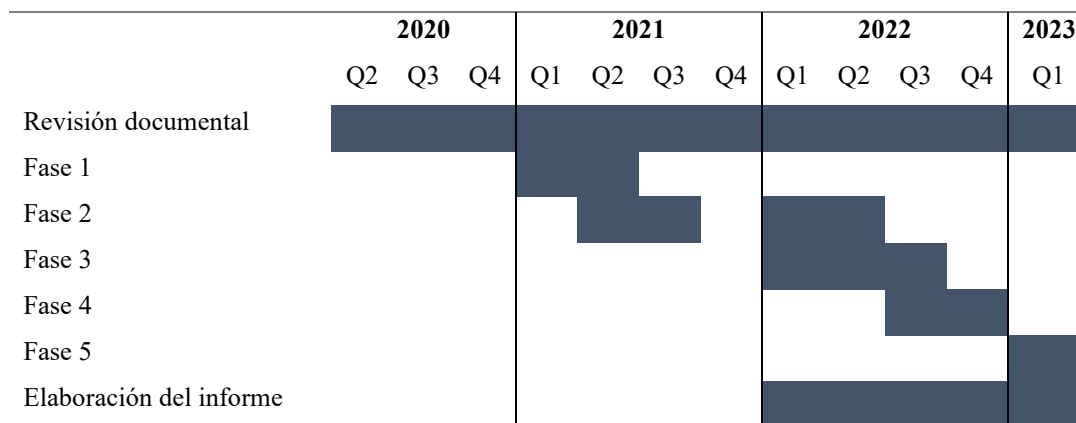
Figura 23. *Diseño metodológico de la investigación*



Fuente: Elaboración propia

El desarrollo del proceso investigativo se inicia en marzo de 2020, en el seno del Programa de Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud (Universidade da Coruña). La Tabla 6 sintetiza el devenir de la implementación empírica del estudio.

Tabla 6. Cronograma de la investigación



Fuente: Elaboración propia

El cronograma de la Tabla 7 especifica los tiempos de implementación de las Fases 1 y 2, correspondientes a la metodología cuantitativa.

Tabla 7. Cronograma de la investigación cuantitativa (Fases 1 y 2)



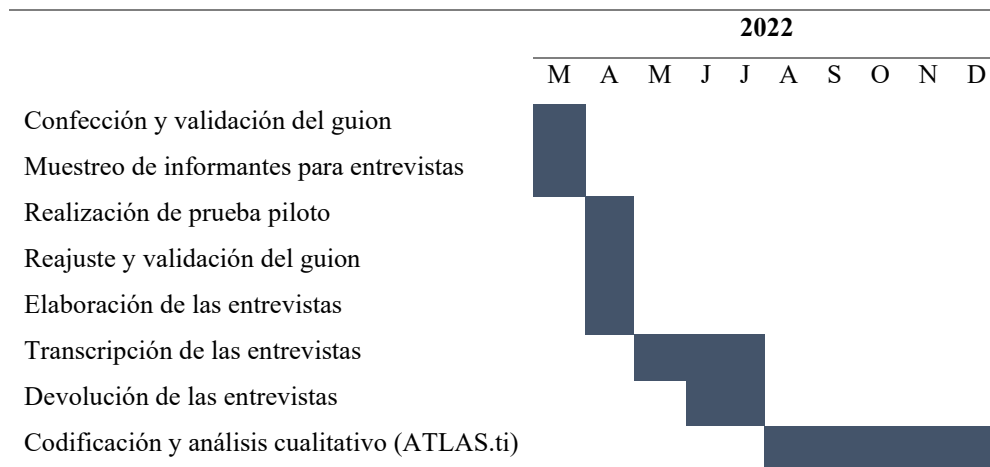
Fuente: Elaboración propia

Tras un período de búsqueda sistemática de cuestionarios competenciales dirigidos al profesorado de Música de educación secundaria, se acomete un proceso de adaptación del instrumento escogido a las características del contexto educativo gallego. La identificación de la población de estudio y el planteamiento de una estrategia de muestreo precede a la posterior aplicación de los cuestionarios a través de correo electrónico durante los meses de abril y mayo de 2021. El proceso de análisis de los resultados ha sido flexibilizado y compaginado con períodos de

formación del propio investigador⁴⁵, mediante sucesivas lecturas de los datos. Las últimas revisiones son fruto de una retroalimentación derivada de la propia realización de las entrevistas, planteando nuevas preguntas a los datos cuantitativos obtenidos.

Por su parte, la Tabla 8 presenta los principales momentos de la investigación cualitativa, inherentes a las Fases 3 y 4.

Tabla 8. Cronograma de la investigación cualitativa (Fase 3 y Fase 4)



Fuente: Elaboración propia

La confección del protocolo de preguntas y la selección de criterios de muestreo devienen directamente de los resultados obtenidos en la Fase 2 de la investigación. El posterior testeo y validación del instrumento por un comité de expertas precede a la realización *per se* de 14 entrevistas durante el mes de abril del 2022. Por su parte, la transcripción, codificación y análisis de los datos recabados ha sido nuevamente flexibilizado con períodos de formación en la utilización del software ATLAS.ti.

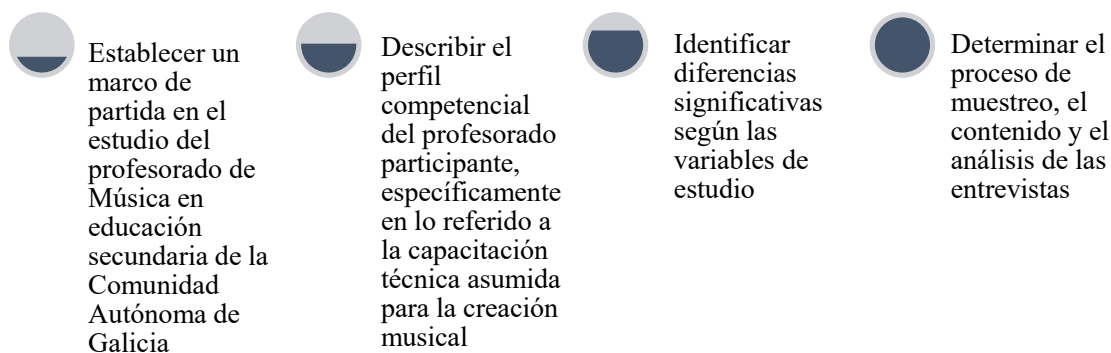
En coherencia con el devenir lineal del proceso de investigación, los siguientes apartados concretan el proceso de investigación cuantitativo y cualitativo, respectivamente. En ambos casos se pormenoriza el propósito investigativo respecto al diseño de investigación mixto, detallando el tratamiento de los datos desde la configuración de los instrumentos y del proceso de recogida hacia su tratamiento durante el análisis. Asimismo, se recoge la descripción de los participantes en virtud de las estrategias de muestreo implementadas.

⁴⁵ Curso *Análise de datos con SPSS (nivel inicial)*, llevado a cabo por el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) de la Universidade da Coruña (UDC).

4. Investigación cuantitativa

El presente apartado describe el proceso de investigación inherente al instrumento cuantitativo, a través de la pormenorización de su puesta en práctica (Fase 1) y posterior análisis (Fase 2). La justificación del cuestionario como herramienta de obtención de datos inicial responde a los propósitos recogidos en la Figura 24.

Figura 24. Propósito cuantitativo de la investigación



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se opta por la aplicación de un cuestionario difundido a toda la población de profesores/as de Música de la Comunidad Autónoma de Galicia “con el fin de que éstos expresen su opinión, conocimiento o valoración relativa a un determinado objeto de estudio” (Oriol, 2004, p. 8). Frente a opciones metodológicas como las entrevistas, el cuestionario garantiza un mayor alcance en la participación en un menor tiempo (Rodríguez Gómez et al., 1996), estableciéndose como el recurso idóneo en un estudio inicial de poblaciones escasamente documentadas.

La principal motivación empírica del cuestionario reside en analizar la dimensión técnica de la capacitación para la creación musical del profesorado (TEC): determinar el grado de preparación asumido para la creación musical en base a la formación inicial (objetivo 1), la importancia ideal concedida a la misma en relación con el desempeño profesional (objetivo 2) y el nivel de uso práctico o destreza reconocido (objetivo 3). El cumplimiento de estos objetivos, en contraste con el tipo de respuesta concedida para el resto de las competencias propuestas contempladas, permite cartografiar qué aspectos profesionales son considerados más o menos prioritarios, como reflejo de los ideales, identidades, creencias, competencias y comportamientos del profesorado (Korthagen, 2004; 2010).

Para ello, la recogida de datos estandarizada, ordenada y sistemática inherente al cuestionario (Bisquerra, 2004) permite una comparación intragrupal “con vistas a determinar posibles relaciones entre las respuestas de unos y otros” (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 186). El análisis inferencial permite determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de las características del profesorado, actuando como valor estratégico en la planificación y aplicación del método cualitativo (Oriol, 2004): la identificación de aquellos rasgos personales, académicas, profesionales y contextuales con impacto significativo entre las valoraciones se sitúa como punto de partida en la selección de los criterios de muestreo de los entrevistados/as, el recurso a preguntas de confrontación durante la entrevista (Flick, 2004) y la dimensión del análisis comparativo de sus resultados.

4.1. Instrumento

Como resultado de la revisión teórica acometida en la búsqueda de estudios basados en el *Competence-Based Approach* dirigidos específicamente al profesorado de Música de educación secundaria en España, adquiere especial relevancia la línea de investigación desarrollada por las investigadoras Carrillo y Vilar (2012; 2014; 2016): a través del cuestionario *Les Competències Professionals del Docent de Música* (CPDM) ambas autoras delimitan el perfil competencial del profesorado de Música en la Comunidad Autónoma de Cataluña relativo a los cuerpos de educación primaria y secundaria.

La pertinencia temática del cuestionario CPDM respecto a los propósitos específicos de este estudio queda amparada por los siguientes criterios:

- *Fundamentación teórica y propósito investigativo.* El cuestionario CPDM analiza el perfil profesional del profesorado de Música en base a un referencial *ad hoc* de 10 competencias justificadas teórica y empíricamente en estudios previos (Carrillo y Vilar, 2009; 2014)⁴⁶. El cuestionario analiza la

⁴⁶ El referencial de competencias contempla (Carrillo y Vilar, 2009; 2012; 2014; 2016): el desarrollo profesional del docente (C1), la actuación del docente en el aula (C2), la actuación del docente en el marco del centro escolar (C3), la actuación ética del docente (C4), el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (C5), el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (C6), el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7), la planificación de las situaciones de EA (C8), la conducción y evaluación de las situaciones de EA (C9) y la adaptación de las secuencias de EA (C10). Las competencias son descritas en el Capítulo 2 del Marco Teórico de esta tesis.

percepción del docente en cuanto a “su importancia para el ejercicio de su actividad profesional, su utilización en la práctica y la preparación recibida en su formación inicial”, permitiendo detectar aquellas “dificultades y las limitaciones que surgen en el ejercicio de su práctica docente” con efecto de elaborar “propuestas para la mejora de su formación y su actividad profesional” (Carrillo y Vilar, 2012, p. 319). Tanto el planteamiento como la finalidad investigativa encajan con los propósitos de esta fase de estudio.

- *Fundamentación metodológica y rigor científico.* El mencionado referencial ha sido validado por un comité de expertos en sucesivas actualizaciones del estudio (Carrillo y Vilar, 2009; 2014). Por su parte, el cuestionario CPDM ha sido validado mediante la técnica de jueces por “un total de siete personas expertas en diferentes ámbitos de la investigación educativa, las competencias, la docencia de la Educación Musical y la inspección educativa del área” (Carrillo y Vilar, 2012, p. 322). Asimismo, los resultados de dicha investigación han sido evaluados y certificados por publicaciones indexadas en JCR y SJR (Carrillo y Vilar, 2012; 2014), así como a través de una tesis doctoral⁴⁷ (Carrillo, 2012).
- *Compatibilidad contextual.* El diseño del cuestionario CPDM se ampara al marco legislativo español, concretamente al ámbito de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Se trata, no obstante, del único estudio competencial de estas características hallado en territorio español, a la luz de sucesivas revisiones bibliográficas. Por ello queda asumido como el estudio más ajustado a la realidad educativa imperante en la Comunidad Autónoma de Galicia, si bien su población incluye profesores/as de educación primaria y secundaria, aspecto a tener en cuenta durante la adaptación del instrumento.
- *Concordancia terminológica.* El cuestionario CPDM plantea el análisis de la capacidad técnica del profesorado para la creación musical en base a sus aptitudes para componer, improvisar y realizar arreglos, en sintonía con la tipología de propuestas provista en esta investigación. También se incluye la capacidad para “transcribir en una partitura las obras musicales creadas utilizando tanto la grafía musical convencional como grafías no

⁴⁷ Tesis titulada *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile*, codirigida por la Dra. Mercé Vilar i Monmany y la Dra. Margaret Baguley. Universidad Autónoma de Barcelona.

convencionales” (Carrillo y Vilar, 2014, p. 24), aspecto a tener en cuenta durante la lectura e interpretación de los resultados.

- *Especificidad temática en relación con los intereses del estudio.* Desde el punto de vista cuantitativo, el referencial de competencias asumidas para el cuestionario CPDM otorga una relevancia a la capacitación técnica para la creación musical del profesorado superior a la media, tal y como se refleja en la revisión acometida en el Capítulo 2. Los ítems referidos a la creación musical, por otra parte, reflejan con precisión aquello que se expresamente se espera del individuo participante a nivel técnico: la creación de pequeñas composiciones, la improvisación de melodías y acompañamientos, la interrelación con distintos lenguajes artísticos, la implicación de instrumentos, voz, cuerpo u objetos sonoros, etc.

Por dichos motivos, el referencial de competencias establecido por Carrillo y Vilar (2009; 2014) se asume como una solución flexible y holística en el estudio del perfil profesional del docente en Galicia. Su adaptación y difusión en el marco geográfico de estudio proporciona un punto de partida holístico que cuenta con el beneplácito expreso de las autoras originales, brindando continuidad a la línea de investigación.

4.1.1. Estructura

El cuestionario CPDM se organiza en torno a 3 bloques de preguntas, precedidos de la toma de datos personales, académicos, profesionales y contextuales.

El Bloque I aborda la relevancia concedida a cada una de las 10 competencias, a través del siguiente enunciado: “por favor, valore la importancia que tienen las siguientes competencias en el ejercicio de su profesión”⁴⁸. El bloque contiene 10 ítems -uno por competencia- cuyas valoraciones se ajustan a una escala tipo Likert de 6 puntos (de 0 a 5, correspondientes a “nada”, “muy poca”, “poca”, “bastante”, “mucho” y “muchísima”).

El Bloque II enmarca la formación percibida para cada una de las 10 competencias, mediante el enunciado: “por favor, valore la preparación recibida en su formación inicial de cara al satisfactorio ejercicio de las siguientes competencias”. Nuevamente, el bloque contiene 10 ítems -uno por competencia- cuyas valoraciones se ajustan a

⁴⁸ Los entrecorchetos presentes en la descripción del cuestionario implican citas textuales del mismo, siendo en todos los casos traducciones del catalán original.

una escala tipo Likert de 6 puntos (de 0 a 5, correspondientes a “nada”, “muy poca”, “poca”, “bastante”, “mucho” y “muchísima”).

El Bloque III recoge las percepciones vinculadas a la práctica docente y musical; en este caso, el cuestionario CPDM adopta un desglose de las 10 competencias en 87 ítems (dimensiones de cada una de las 10 competencias), “a fin de facilitar una apreciación más ajustada a la realidad de su práctica en las opiniones acerca de la utilización” (Carrillo y Vilar, 2012, p. 323). Agrupados en 7 núcleos de preguntas, sus enunciados refieren dos principales ámbitos de movilización práctica:

- Aquellos 72 ítems enmarcados en la esfera educativo-profesional (con enunciados del tipo “en mi práctica profesional”, “en mi actuación en el aula”, “en mi práctica en el centro escolar”, “en mis clases”, “cuando planifico mis clases” o “cuando aplico mi programación de aula”).
- Aquellos 15 ítems propios de la “práctica musical” personal del encuestado/a, entre los que específicamente se encuentran aquellos atribuidos a la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical.

El cómputo de enunciados del Bloque III responde a valoraciones en escala tipo Likert de 6 puntos (de 0 a 5, correspondientes a “nada/nunca”, “muy poco/casi nunca”, “poco/poco a menudo”, “bastante/bastante a menudo”, “mucho/casi siempre” y “muchísimo/siempre”).

4.1.2. Adaptación

A continuación, se detallan y justifican aquellas modificaciones realizadas al instrumento publicado por Carrillo y Vilar (2012), en función de las necesidades específicas de este estudio. El proceso de adaptación del cuestionario CPDM incluye su traducción completa del catalán original al castellano.

En primer lugar, se acondiciona la enunciación de los ítems del cuestionario CPDM al ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, con efecto en los siguientes aspectos:

- Opciones de titulaciones académicas habilitantes en el acceso al cuerpo de profesores/as de educación secundaria (toma de datos inicial). Se contempla la normativa específica (*Resolución do 13 de febreiro de 2019, da Dirección*

Xeral de Centros e Recursos Humanos), incorporando la Licenciatura en Historia (especialidad de Historia del Arte) y el Título oficial de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

- Opciones de los centros de educación superior (toma de datos inicial). Se sustituyen por las instituciones más representativas del panorama gallego⁴⁹, manteniendo la opción de “otro”.
- Opciones de formación permanente (toma de datos inicial). Se adecúan al marco de la Comunidad Autónoma de Galicia, omitiendo aquellas exclusivamente catalanas.
- Opciones de ubicación del centro de trabajo (toma de datos inicial). Se reemplazan por las cuatro provincias gallegas.
- Redacción de ítems (Bloque III). Se sustituyen las referencias a la música tradicional catalana por la gallega (pregunta 4.3).

En segundo lugar, se ajusta la redacción de los ítems del cuestionario CPDM al cuerpo de docentes exclusivo en este estudio, el profesorado de Música en educación secundaria, con efecto en los siguientes aspectos:

- Enunciado “etapa o etapas en que ejerce como docente de Música en la actualidad: Primaria / Secundaria”⁵⁰ (toma de datos inicial). Se omite por carecer de sentido.
- Opciones de las tareas adicionales llevadas a cabo en el centro de trabajo durante los últimos 5 años (toma de datos inicial). Se omiten aquellas funciones consideradas como minoritarias entre la población de estudio: “maestro/a de alguna otra especialidad de Primaria (diferente a la Educación Musical)”, “maestro/a en la Etapa Infantil” y “maestro/a de Educación Musical en la Etapa Infantil”. Se mantiene, en todo caso, la opción de “maestro/a de Primaria”, puesto que en la función privada y/o concertada en ocasiones contempla un profesorado de Música común en primaria y secundaria.

⁴⁹ Se incluyen las siguientes opciones: Conservatorio Superior de Música da Coruña, Conservatorio Superior de Música de Vigo, Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela y Universidade de Vigo.

⁵⁰ Los entrecomillados presentes en la descripción del proceso de adaptación del cuestionario *Les Competències Professionals del Docent de Música* (Carrillo y Vilar, 2012) implican citas textuales del mismo, siendo en todos los casos traducciones del catalán original.

- Redacción de ítems (Bloque III). Se acondicionan las referencias hacia la “educación primaria” (pregunta 3.9) o el trabajo con “niños/as” (preguntas 3.13 y 7.11), sustituyéndose por “educación secundaria” y por “adolescentes” o “alumnos/as”, respectivamente.

En tercer lugar, se incluyen otras modificaciones y adiciones inherentes a la toma de datos inicial del encuestado/a:

- Opciones de tipología de servicio profesional. Permiten explorar la existencia de diferencias en la percepción docente según las tipologías profesionales (titular de la plaza, interino/a o sustituto/a).
- Opciones de titulaciones académicas habilitantes en el acceso al cuerpo de profesores/as de educación secundaria. Como posible condicionante en el tipo de respuesta concedida a las competencias específicamente musicales, se incorpora una toma de datos diferenciada por itinerarios (Grado Superior de Música en Interpretación, Composición, Musicología o Pedagogía).
- Opciones de formación permanente. Se añade la opción de “seminarios, conferencias o cursos organizados por conservatorios” a las ya existentes (“seminarios, conferencias o cursos organizados por una universidad”, “por los servicios territoriales” o “por escuelas de verano”).
- Opciones de titularidad del centro de trabajo. A efectos de otorgar de una mayor precisión a la toma de datos contextuales, se agrega la opción “concertada” a las ya existentes (“pública” y “privada”).

Asimismo, se acomete una personalización en el encabezado y agradecimiento final del cuestionario, subrayando el carácter inédito de este tipo de estudio en Galicia e incentivando una preferente concesión de valoraciones no condicionada por las restricciones sanitarias derivadas del virus COVID-19. El instrumento resultante queda recogido en el Anexo 3 bajo el título *Las Competencias Profesionales del Docente de Música en Educación Secundaria en Galicia* (CPDMESG). A efectos de comprobar la correcta comprensión de los enunciados, específicamente en lo referido a las adaptaciones acometidas, se lleva a cabo una prueba piloto mediante una muestra de docentes seleccionados mediante el criterio de conveniencia (Bryman, 2016). El *feedback* proporcionado es positivo, sin reportar ningún aspecto reseñable en cuanto a la constitución del cuestionario o a la redacción de sus ítems.

4.2. Proceso de muestreo y de recogida de datos

El presente apartado pormenoriza el proceso de localización de los participantes y de la difusión de los cuestionarios, conforme a la legislación vigente sobre protección de datos personales⁵¹. El acceso a la información de contacto personal de cada docente en activo es improcedente desde el punto de vista ético, así como inviable desde el punto de vista legislativo. Como consecuencia, el contacto con los informantes se produce de forma indirecta, mediante las direcciones de correo electrónico de los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia durante el curso 2020-2021.

4.2.1. Identificación de la población

Como punto de partida, se establece manualmente un directorio con cada uno de los centros educativos de educación secundaria y/o bachillerato a través de la aplicación web *Centros Educativos* de la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidade de la Xunta de Galicia⁵². La configuración de los parámetros de búsqueda incluye todas las opciones disponibles en cuanto a los planes de estudio, regímenes y modalidades de asistencia, tanto para los niveles de enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria como para Bachillerato, disponibles en marzo del 2021.

Tabla 9. Cómputo de centros educativos de enseñanza secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (curso académico 2020-2021)

Tipo de centro	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total (% Tipo centro)
CPR	59	18	23	76	176 (35,1%)
CPI	28	12	8	16	64 (12,8%)
IES	103	37	25	85	250 (49,9%)
EFAG	2	0	0	0	2 (0,4%)
EPA	3	1	1	3	8 (1,6%)
Cen. Pub.	0	1	0	0	1 (0,2%)
Total (% Provincia)	195 (38,9%)	69 (13,8%)	57 (11,4%)	180 (35,9%)	501 (100%)

Fuente: Elaboración propia

⁵¹ Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, junto con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos).

⁵² Base de datos disponible en: <https://www.edu.xunta.gal/centroseducativos/>

La Tabla 9 recoge el total de 501 centros proporcionados por la búsqueda, siendo 250 Institutos de Enseñanza Secundaria (IES, un 49,9%), 176 Centros Privados-Concertados (CPR, un 35,1%), 64 Colegios Públicos Integrados (CPI, un 12,8%), 8 Educación de Personas Adultas (EPA, un 1,6%), 2 Escuelas Familiares Agrarias de Galicia (EFAG, un 0,4%) y 1 Centro Público (Cen. Pub., un 0,2%). La provincia de A Coruña engloba el mayor número de centros (195, un 38,9%), seguida por Pontevedra (180, un 35,9%), mientras que Lugo (69, un 13,8%) y Ourense (57, un 11,4%) se sitúan a cierta distancia, en línea con la distribución poblacional de la Comunidad Autónoma⁵³.

Con el objeto de establecer la cifra total de profesionales en activo dedicados a la docencia musical en dichos centros educativos, se efectúa una solicitud a la Secretaría Xeral Técnica de la Xunta de Galicia en base al marco legislativo relativo a la transparencia y acceso a la información pública⁵⁴, justificando el acceso a dicha información pública con motivos puramente académicos y estadísticos (Anexo 4). El organismo resuelve la concesión de aquellos datos disponibles (Anexo 5), constatando la cifra de 410 efectivos en centros de titularidad pública. Sin embargo, no se dispone del número total de profesorado en centros de titularidad privada o concertada, puesto que “en la aplicación que existe de centros privados no se validan las materias que introduce el centro, sino que únicamente se facilita el dato genérico de Materias/áreas”⁵⁵ (Anexo 5); en todo caso, la Secretaría Xeral Técnica facilita una cifra de 220 docentes pertenecientes a centros privados o concertados afines a la impartición de materias musicales, si bien ello incluye al profesorado relativo a las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, sin distinciones.

Por tanto, la dimensión exacta de la población de docentes de Música en activo que ejerzan en centros de educación secundaria en Galicia es desconocida, siendo asumida como “infinita”⁵⁶ a efectos estadísticos (Amón, 2001). Con el propósito de alcanzar el mayor número de participantes posible, se establece un muestreo de

⁵³ El Instituto Nacional de Estadística (<https://www.ines.es/>) proporciona las siguientes cifras de habitantes para el año 2021: A Coruña 1.120.134, Pontevedra 944.275, Lugo 326.013 y Ourense 305.223.

⁵⁴ *Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno*, junto con el artículo 26 de la *Lei 2/2016, do 18 de xaneiro, de transparencia e bo goberno*.

⁵⁵ Traducción del gallego original.

⁵⁶ En el ámbito de las ciencias sociales, las poblaciones asumidas como “infinitas” refieren a grandes colectivos humanos, si bien no son infinitos en un sentido estricto (Manzano Arrondo, 1996).

voluntarios/as o por invitación (Mendieta Izquierdo, 2015), mediante la difusión de la versión digitalizada del cuestionario CPDMESG mediante los correos institucionales de los 501 centros. Se trata, por tanto, de un tipo de muestra autoseleccionada (Mendieta Izquierdo, 2015), en la que gran parte de las respuestas provienen “de las personas más sensibilizadas con la cuestión planteada” (Vélez Ibarrola et al., 2004, p. 207).

4.2.2. *Proceso de recogida de datos*

La difusión del cuestionario CPDMESG se realiza mediante la plataforma online *Formularios de Google*, compartiendo un enlace de acceso directo en la carta de invitación a la investigación (Anexo 6). El mensaje alienta la participación del profesorado de Música, al tiempo que agradece la colaboración *sine que non* de los equipos directivos en su difusión. La invitación también incluye el documento de consentimiento informado (Anexo 7), el cual contiene una descripción del propósito del estudio y de la naturaleza de la participación del interesado/a, junto con el compromiso ético-legal derivado de la investigación.

Se plantea una estrategia de control y seguimiento durante el proceso de recogida de datos a través de la recepción y/o interacción con las invitaciones en el período de 3 semanas:

- Se establece un primer envío masivo de invitaciones a la totalidad de los centros (501) a través de la plataforma online *Mailrelay*. Ello permite un seguimiento en tiempo real de las interacciones con el mensaje, así como la elaboración de informes que detallan el número de envíos fallidos o rebotados. Durante la primera semana se alcanza un total de 25 respuestas al cuestionario (un 22,3% de la muestra final).
- Durante la segunda semana se lleva a cabo un segundo envío masivo a través de la plataforma del *Servicio de Correo da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades*, añadiendo la opción de envío certificado. Ello proporciona un riguroso control de las interacciones de los equipos directivos, paliando posibles recepciones como “correo no deseado”. Se traduce un impulso en la participación hasta un total de 69 respuestas (un 61,6% de la muestra final).

- Finalmente, en la tercera semana se establece el tercer y último envío, dirigido específicamente a aquellos centros sin una certificación expresa de su recepción en los previos intentos, efectuándose nuevamente a través de la plataforma institucional. Se produce un nuevo repunte en las respuestas, alcanzando el total de 112 participaciones.

En línea con el marco legislativo vigente, se estima la idoneidad en la distribución de los cuestionarios digitalizados a través de los correos electrónicos institucionales mediante sucesivos envíos, como alternativa a una costosa difusión mediante correo ordinario o mediante el contacto presencial del investigador/a.

4.3. Descripción de los participantes

Una vez establecida la participación total del estudio cuantitativo ($n = 112$), se procede a describir sus perfiles en función de las características personales, profesionales, académicas y contextuales recogidas en la toma de datos del cuestionario CPDMESG.

4.3.1. Características personales: edad y sexo

La muestra está conformada mayormente por profesorado con edades comprendidas entre los 40 y los 49 años (59,8%), seguido por docentes con 50 o más años (25,9%).

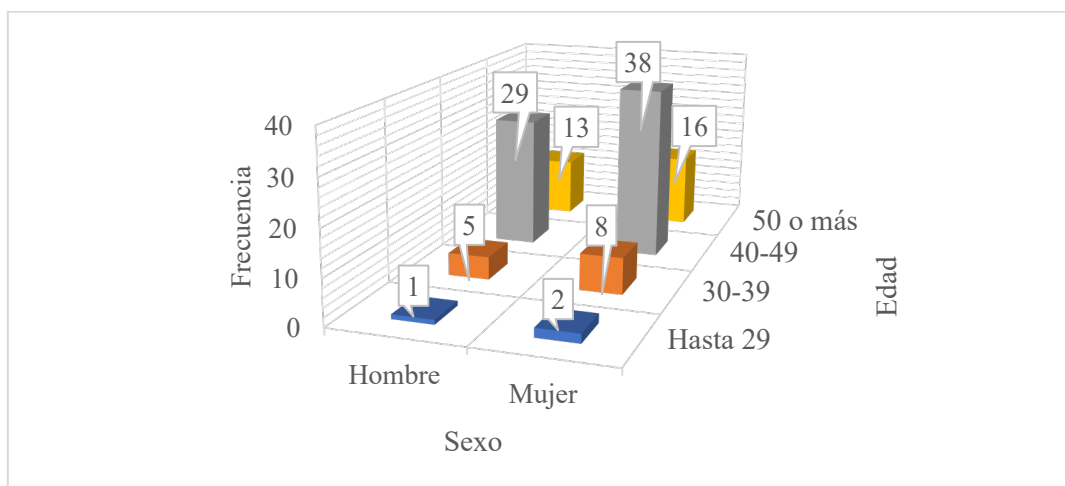
Tabla 10. Edad de la muestra del cuestionario

	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 29	3	2,7
30-39	13	11,6
40-49	67	59,8
50 o más	29	25,9
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

Como recoge la Tabla 10, la participación presenta un escaso porcentaje de docentes menores de 39 años, situándose un 2,7% en la veintena y un 11,6% en la treintena.

Figura 25. Edad y sexo de la muestra del cuestionario



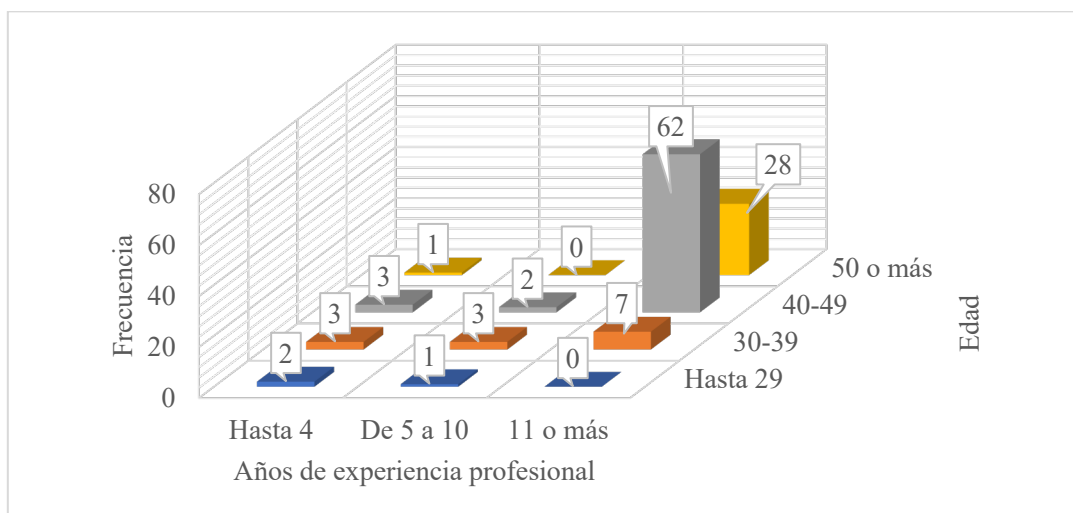
Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al sexo, existe una mayoritaria presencia de profesorado femenino (57,1%): dicha distribución por sexos se asume como común en todos los grupos de edad establecidos, tal y como refleja el gráfico de barras de la Figura 25.

4.3.2. Características profesionales: experiencia, titularidad y funciones

La muestra ratifica una mayoritaria presencia de docentes con un recorrido profesional de 11 o más años en la enseñanza secundaria (86,6%), situados principalmente en la cuarentena (Figura 26).

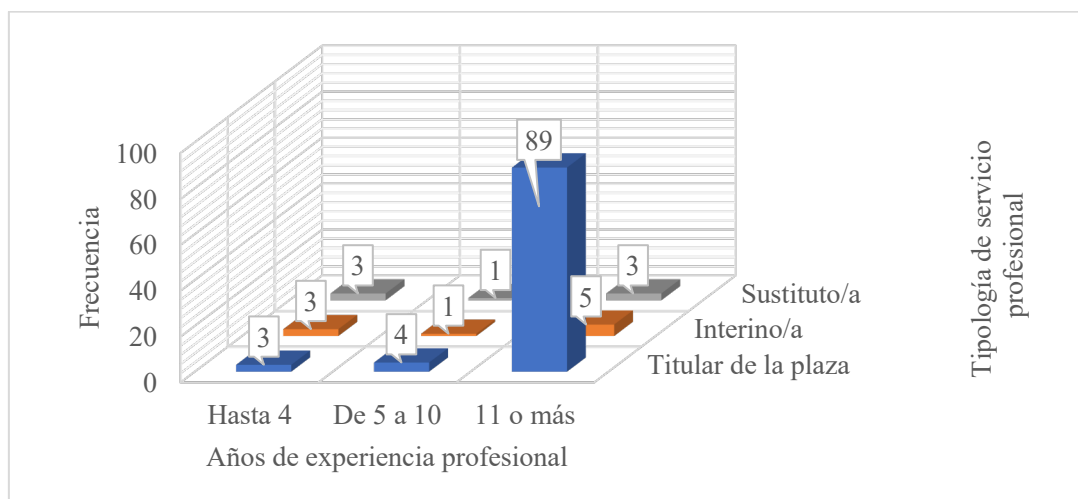
Figura 26. Edad y experiencia profesional de la muestra del cuestionario



Fuente: Elaboración propia

No obstante, en beneficio del interés comparativo de este estudio también se obtienen respuestas por parte de aquellos docentes con un recorrido profesional inferior (un 8% hasta 4 años y un 5,4% de 5 a 10 años), posibilitando la detección de variaciones significativas entre ambos grupos.

Figura 27. Experiencia profesional y tipo de servicio de la muestra del cuestionario



Fuente: Elaboración propia

El 91,8% de los profesionales más experimentados son funcionarios titulares de plaza o en disposición de un contrato indefinido (Figura 27). La presencia de profesorado interino y sustituto, si bien minoritaria, adquiere representación en todos los grupos de experiencia laboral presentes en el estudio.

Tabla 11. Funciones desempeñadas por la muestra del cuestionario

Funciones al margen de la docencia musical en ESO	Frecuencia	Porcentaje
Tutor/a de grupo	57	50,9%
Profesor/a de alguna otra asignatura en secundaria	53	47,3%
Profesor/a de Música en Bachillerato	48	42,9%
Participación en la gestión del centro	34	30,4%
Profesor/a de Música como actividad extraescolar	17	15,2%
Biblioteca	10	8,9%
Maestro/a de primaria	8	7,1%
Profesor/a de apoyo	6	5,4%
Equipo directivo	4	3,6%
Actividades artísticas	3	2,7%
Convivencia/Orientación	2	1,8%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la Tabla 11 ordena las principales funciones desempeñadas por el profesorado participante durante los últimos 5 cursos, más allá de la impartición de la materia de Música en la Educación Secundaria Obligatoria. Las tareas más extendidas se supeditan a la función tutorial (50,9%), la impartición de materias ajenas a la Música en la ESO (47,3%) y la docencia musical en bachillerato (42,9%), mientras que la dinamización de actividades musicales extraescolares (15,2%) o de actividades artísticas (2,7%) encuentra un escaso respaldo.

4.3.3. Características académicas: formación inicial y permanente

En lo que atañe a la formación inicial, la Tabla 12 organiza las titulaciones presentes en la muestra en función de su frecuencia.

Tabla 12. Titulaciones de la muestra del cuestionario

Titulaciones	Frecuencia	Porcentaje
Grado/Título/Profesor Superior de Música (Interpretación)	54	48,2%
Curso de Aptitud Pedagógica	51	45,5%
Grado Intermedio/Profesional de Música	37	33,0%
Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (Musicología)	28	25,0%
Título de Maestro, Diplomatura en profesorado de EGB, Maestro de Enseñanza Primaria, Grado en Educación Primaria	18	16,1%
Licenciado en Historia, especialidad de Historia del Arte (Musicología)	12	10,7%
Grado/Título/Profesor Superior de Música (Pedagogía)	12	10,7%
Título oficial de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	9	8,0%
Otros Grados/Licenciaturas (Psicología, Física, Derecho...)	8	7,1%
Grado/Licenciatura en Filología	7	6,3%
Grado/Licenciatura en Historia	5	4,5%
Doctorado	5	4,5%
Máster/Posgraduados afines	5	4,5%
Grado/Título/Profesor Superior de Música (Composición)	4	3,6%
Licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía	4	3,6%
Grado/Título/Profesor Superior de Música (otros)	3	2,7%
Grado/Título/Profesor Superior de Música (Musicología)	2	1,8%
Grado/Licenciatura en Bellas Artes	2	1,8%

Fuente: Elaboración propia

Las titulaciones técnicas más comunes se vinculan al ámbito de la interpretación musical, bien sea mediante la disposición del Grado y/o Título Superior de Música o de Profesor Superior de Música (48,2%) o mediante el Grado Intermedio/Profesional

de Música (33,0%). A continuación, les siguen aquellas relacionadas con el ámbito musicológico, representadas por aquellos licenciados/as en Historia y Ciencias de la Música (25,0%) y en Historia por la especialidad de Historia del Arte y sección de musicología (10,7%), así como por los graduados/as superiores de Música por el itinerario de Musicología (1,8%). En lo que respecta al resto de titulaciones de índole técnico-musical, su presencia es minoritaria, ejemplificada en el caso de los graduados/as, titulados/as o profesores/as superiores de Música en el itinerario de Composición (3,6%).

Desde el punto de vista de las titulaciones con orientación pedagógica o pedagógico-musical, un 45,5% del profesorado dispone del extinto Curso de Aptitud Pedagógica, mientras que un 8,0% adquirieron el Título de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en línea con el tipo de participación por grupos de edad. Asimismo, la muestra contiene participantes con una especialización pedagógica más profusa, tal es el caso de los titulados/as, diplomados/as o graduados/as en magisterio (16,1%), los graduados/as, titulados/as o profesores/as superiores de Música en el itinerario de Pedagogía (10,7%) o los licenciados/as en Pedagogía o Psicopedagogía (3,6%).

La selección combinada de titulaciones técnicas y/o pedagógicas en la trayectoria académica de cada docente cristaliza en 8 principales itinerarios (Tabla 13).

Tabla 13. *Itinerarios académicos de la muestra del cuestionario*

Nº	Formación Técnica	Formación Pedagógica	Frecuencia	Porcentaje
1	Grado Superior en Interpretación	Disposición o no del CAP/Máster en Profesorado	35	31,3%
2	Musicología	Disposición o no del CAP	11	9,8%
3	Musicología y Grado Profesional de Música	Disposición o no del CAP/Máster en Profesorado	9	8,0%
4	Grado Prof. de Música	Disposición o no del CAP	9	8,0%
5	Musicología y Grado Superior en Interpretación	Disposición o no del CAP/Máster en Profesorado	8	7,1%
6	Sin titulación musical	Disposición o no del CAP	5	4,5%
7	Musicología	Grado en Primaria	5	4,5%
8	Grado Superior en Interpretación	Grado Superior en Pedagogía	4	3,6%

Fuente: Elaboración propia

Sus porcentajes reflejan el alto nivel de heterogeneidad en los perfiles formativos del profesorado participante, inclusive en muchos casos presentando configuraciones únicas (23,2%). Los perfiles más recurrentes enfatizan una formación musical que prepondera el componente técnico sobre el pedagógico, bien sea a través de la interpretación (itinerarios 1 y 4, un 39,3%), la musicología (itinerario 2, un 9,8%) o ambas (itinerarios 3 y 5, un 15,1%). Por su parte, los itinerarios 7 y 8 representan senderos formativos más equilibrados en cuanto al peso de sus respectivas titulaciones (8,1%), mientras que un 4,5% de la muestra admite no poseer ningún tipo de formación técnico-musical (itinerario 6).

En lo que respecta a la localización geográfica de las trayectorias académicas, el 50,9% de los docentes participantes desarrollan su formación inicial íntegramente en Galicia, mientras que el 49,2% restante desarrolla sus estudios -parcial o totalmente- más allá de sus fronteras (un 42,9% en España y un 6,3% en el extranjero) (Tabla 14).

Tabla 14. Localización de la formación inicial de la muestra del cuestionario

	Conservatorio		Universidad		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Galicia	61	54,5%	27	24,1%	57	50,9%
España	21	18,8%	38	33,9%	48	42,9%
Extranjero	6	5,4%	1	0,9%	7	6,3%
Total	88	78,6%	66	58,9%	112	100%

Fuente: Elaboración propia

La descentralización se agudiza en el ámbito universitario: los docentes que desarrollan sus estudios -parcial o íntegramente- en universidades de otras regiones de España (33,9%) superan a los que lo hacen exclusivamente en Galicia (24,1%). En este sentido, los participantes han priorizado ciertas instituciones nacionales sobre las propiamente gallegas (Tabla 15), tal y como es el caso de la Universidad de Oviedo (18,8%) sobre la Universidade da Coruña (8,9%), o de la Universidad de Salamanca (7,1%) respecto a la Universidad de Vigo (6,3%). Sin embargo, en lo que refiere al ámbito de la formación superior en conservatorio, el porcentaje de profesorado con una trayectoria formativa desarrollada exclusivamente en Galicia (54,5%) supera al que combina o escoge unilateralmente opciones nacionales (18,8%) o internacionales (5,4%) (Tabla 14): los centros superiores gallegos adquieren una mayor concurrencia en la muestra -Vigo (21,4%), A Coruña (19,6%)

y Santiago de Compostela (15,2%)-, superando opciones como Oviedo (6,3%), Madrid (4,5%) o Barcelona (2,7%) (Tabla 15).

Tabla 15. Centros de estudios de la muestra del cuestionario

Centros de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Universidade de Santiago de Compostela	29	25,9%
Conservatorio Superior de Música Vigo	24	21,4%
Conservatorio Superior de Música de A Coruña	22	19,6%
Universidad de Oviedo	21	18,8%
Conservatorio Superior de Música de Santiago de Compostela	17	15,2%
Universidade da Coruña	10	8,9%
Universidad de Salamanca	8	7,1%
Universidade de Vigo	7	6,3%
Conservatorio Superior de Música de Oviedo	7	6,3%
Conservatorio Superior de Música de Madrid	5	4,5%
Universidad de la Rioja	4	3,6%
Conservatorio Superior de Barcelona	3	2,7%
Universidad Pontificia de Salamanca	3	2,7%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el profesorado participante sitúa sus preferencias en lo relativo a su formación permanente (Tabla 16).

Tabla 16. Opciones de formación permanente más comunes en la muestra del cuestionario

Formación permanente	Frecuencia	Porcentaje
Actividades formativas organizadas por los servicios territoriales	85	75,9%
Seminarios, conferencias o cursos organizados por un conservatorio de música	76	67,9%
Seminarios, conferencias o cursos organizados por una universidad	71	63,4%
Cursos o actividades de formación organizados por escuelas de verano o similares	54	48,2%
Cursos de formación en el método Orff	43	38,4%
Cursos de formación en el método Kodály	28	25,0%
Cursos de formación en el método Dalcroze	10	8,9%
Cursos de formación en el método Willems	2	1,8%
Cursos de formación en el método Martenet	0	0,0%

Fuente: Elaboración propia

La oferta educativa coordinada por los servicios territoriales se sitúa como la opción predilecta (75,9%), seguida por la propia de los conservatorios (67,9%) y de las

universidades (63,4%). La muestra asume un mayor grado de especialización en los métodos Orff (38,4%) y Kodaly (25%), mientras que la disposición de cursos en los métodos Dalcroze (8,9%) y Willems (1,8%) es minoritaria. Ningún docente manifiesta poseer formación específica en el método Martenot.

4.3.4. Características contextuales del centro de trabajo

En lo relativo los aspectos inherentes al destino laboral, el profesorado mayoritario desempeña su docencia en centros ubicados en A Coruña (48,2%), seguido de Pontevedra (30,4%), Lugo (11,6%) y, finalmente, Ourense (9,8%). En este sentido, se intuye un alineamiento coherente en la distribución de los participantes por provincia con respecto al reparto de centros por provincia disponibles en el curso 2020/2021 (punto 4.2).

De un modo local, como indica la Tabla 17, la muestra ejerce su profesión en núcleos poblacionales situados entre los 10.000 y 100.000 habitantes (41,1%) o bien entre los 1.000 y 10.000 habitantes (34,8%), como opciones con mayor preponderancia. La muestra contempla todos los escenarios disponibles por provincia, exceptuando la presencia de docentes que trabajan en núcleos poblacionales de menos de 1.000 habitantes en Pontevedra.

Tabla 17. Densidad poblacional de la ubicación de los centros en la muestra del cuestionario

Población (nº habitantes)	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total (% Población)
< 1.000	2	2	1	0	5 (4,5%)
1.000 - 10.000	17	5	6	11	39 (34,8%)
10.000 - 100.000	20	6	2	18	46 (41,1%)
> 100.000	15	0	2	5	22 (19,6%)
Total (% Provincia)	54 (48,2%)	13 (11,6%)	11 (9,8%)	34 (30,4%)	112 (100%)

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la titularidad de los centros (Tabla 18), la mayoría de encuestados/as desempeña su labor en instituciones públicas (80,4%), frente a aquellos docentes pertenecientes a centros de titularidad concertada (18,8%) y privada (0,9%).

Tabla 18. Titularidad de los centros educativos de la muestra del cuestionario

Tit. del centro	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total (% Titularidad)
Pública	42	10	10	28	90 (80,4%)
Concertada	11	3	1	6	21 (18,8%)
Privada	1	0	0	0	1 (0,9%)
Total (% Provincia)	54 (48,2%)	13 (11,6%)	11 (9,8%)	34 (30,4%)	112 (100%)

Fuente: Elaboración propia

La principal aportación de CPR responde al profesorado de educación secundaria de la provincia de A Coruña (54,5% de su total), inclusive con la presencia exclusiva de un único docente que desempeña su labor en un centro privado.

Tabla 19. Nivel socioeconómico y cultural del alumnado de la muestra del cuestionario

Nivel socioec. y cult. del alumnado	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total (% Nivel)
Alto	3	1	2	0	6 (5,4%)
Medio	41	10	8	26	85 (75,9%)
Bajo	10	2	1	8	21 (18,8%)
Total (% Provincia)	54 (48,2%)	13 (11,6%)	11 (9,8%)	34 (30,4%)	112 (100%)

Fuente: Elaboración propia

Por último, la participación señala mayoritariamente un perfil socioeconómico y cultural intermedio en sus estudiantes (75,9%). Como refleja la Tabla 19, la muestra contempla todas las opciones disponibles por provincia, con excepción de aquel alumnado con un nivel socioeconómico y cultural alto en Pontevedra.

4.4. Tratamiento de los datos obtenidos

El presente subapartado define el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos relativo a la Fase 2 del diseño de investigación, a través del software estadístico IMB SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 27.

En favor de la correlación de las respuestas a los ítems del cuestionario CPDMESG, se obtiene un coeficiente del Alfa de Cronbach de 0,962, situado por encima del valor mínimo de fiabilidad de 0,700 (Nunnally, 1978). Conviene especificar que la

consistencia interna o fiabilidad del cuestionario original ha sido validada por sus autoras (Carrillo y Vilar, 2012). Asimismo, el elevado número de preguntas del instrumento podría condicionar el cálculo del propio coeficiente.

A efectos de agilizar la interpretación y lectura de los resultados, se establece una codificación de las principales variables del estudio a través de códigos alfanuméricos (Tabla 20). Dicha nomenclatura identificativa responde al ordenamiento original de las 10 competencias en el referencial de Carrillo y Vilar (2009): “Cx”, en la que “x” asigna el número específico de cada competencia. Dado que el estudio cuantitativo atañe eminentemente a la dimensión técnica de la capacitación profesional para la creación musical (TEC), las siglas PREP, IMP y USO refieren exclusivamente dicha acepción durante los procesos de codificación y análisis (Capítulo 5).

Tabla 20. *Codificación de las variables de estudio en el análisis del cuestionario*

Código	Ejemplo	Descripción del ejemplo
PREP.Cx	PREP.C7	Preparación asumida para C7 en base a la formación inicial recibida
IMP.Cx	IMP.C7	Importancia ideal concedida a la C7 para el ejercicio profesional
USO.Cx	USO.C7	Uso o destreza asumidos para C7 en la práctica

Fuente: Elaboración propia

La selección metodológica para el análisis de los datos cuantitativos ha sido supervisada por una doctora en estadística, adquiriendo un planteamiento divergente respecto al estudio original (Carrillo y Vilar, 2012) en virtud de los objetivos específicos de esta investigación: la percepción técnica que asume el docente en lo relativo a la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas a la creación musical (C7).

4.4.1. Análisis descriptivo

El propósito de la Estadística Descriptiva reside en ordenar, resumir y clasificar los datos “con objeto de tener una visión más precisa y conjunta de las observaciones, intentando descubrir de esta manera posibles relaciones entre los datos” (García Pérez, 2009, p. 27).

Las variables cuantitativas PREP e IMP poseen una naturaleza discreta (o en rangos), puesto que sus valores se limitan a un conjunto cerrado de números (0, 1, 2, 3, 4 o 5). Debido a ello, la interpretación de la media aritmética (\bar{x}) como única medida de

tendencia central no garantiza una descripción de los datos lo suficientemente robusta. En el caso de PREP e IMP, los resúmenes numéricos son complementados con la incorporación de otras medidas de posición central como la mediana⁵⁷, junto con medidas de posición no central como los percentiles P_{25} , P_{50} y P_{75} . Además, se añaden medidas de dispersión destinadas a “estudiar lo concentrada que está la distribución en torno a algún promedio” (García Pérez, 2009, p. 48), en este caso mediante la desviación típica (s)⁵⁸ y el rango⁵⁹.

Por su parte, las variables USO adquieren una condición continua, puesto que cada variable puede tomar cualquier valor situado entre 0 y 5. Ello se debe a la reagrupación de los 87 ítems del Bloque III en torno a las 10 competencias, a efectos de simplificar su análisis mediante el sumatorio sistematizado (Carrillo y Vilar, 2014). En este caso, por tanto, la media (\bar{x}) sí posee un valor suficientemente robusto como medidor de tendencia central⁶⁰.

Respecto a aquellos enunciados que incorporan la opción de no respuesta⁶¹, su inclusión responde a un propósito estratégico: la detección de posibles inconsistencias o incoherencias entre las respuestas de los/as participantes. No obstante, a efectos estadísticos, la “no respuesta” será codificada con el valor 0 “nada/nunca”, en coherencia directa con el sentido manifiesto de la no contestación

⁵⁷ La mediana se define “como aquel valor de la variable tal que, supuestos ordenados los valores de ésta en orden creciente, la mitad son menores o iguales y la otra mitad mayores o iguales” (García Pérez, 2009, p. 42).

⁵⁸ La desviación típica (s) informa sobre la dispersión de los datos: un 75% de los datos están situados alrededor de la media, a una distancia máxima de dos veces la desviación típica. Sirve de complemento al valor de la media, indicándose con un \pm .

⁵⁹ El rango indica la diferencia entre los valores máximo y mínimo de una muestra estadística. En el análisis de este cuestionario se han implementado escalas de tipo Likert de 6 puntos, entre los valores 0 y 5. El rango máximo para esta medida es, por tanto, 5.

⁶⁰ Para el caso de un análisis descriptivo individualizado de ítems concretos del Bloque III (no sumatorios), se asume lo especificado para las variables discretas.

⁶¹ Los ítems que contemplan la respuesta opcional son (Bloque III): “Pregunta 4.11: “Cuando canto en el aula, lo hago con buena técnica vocal, afinación y con expresividad (si no cantas en el aula, por favor, no contestes)” (afecta a USO.C6); Pregunta 4.14: “Cuando acompaño las canciones infantiles con un instrumento armónico, lo hago con corrección y musicalidad (si no utilizas un instrumento armónico para acompañar las canciones infantiles, por favor, no contestes)” (afecta a USO.C6); Pregunta 5.8: “Cuando interpreto piezas musicales con los instrumentos escolares (instrumentos Orff, flauta dulce u otros), lo hago con buena técnica y con musicalidad (si no utilizas este tipo de instrumentos, por favor no contestes)” (afecta a USO.C6); Pregunta 5.9: “Cuando interpreto un repertorio de danzas, lo hago con una buena técnica corporal y con expresividad (si no utilizas la danza, por favor no contestes)” (afecta a USO.C6); Pregunta 5.10. “Cuando creo música, lo hago para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas (si no creas música, por favor, no contestes)” (afecta a USO.C7); Pregunta 3.12: “Las actividades musicales que organizo fuera del aula ayudan a mejorar la convivencia en el centro (si no organizas actividades musicales fuera del aula, por favor, no contestes)” (afecta a USO.C8).

en los respectivos enunciados. De lo contrario, se establecerían comparativas entre variables cuyas medias son calculadas en función del total de la muestra ($n = 112$) y otras cuyas medias son obtenidas a partir de un porcentaje sesgado de participaciones válidas.

4.4.2. Análisis inferencial

La Estadística Inferencial “permite, a partir de los datos obtenidos en la muestra de estudio, generalizar los resultados a la población de la que se seleccionó la muestra” (UNIR, 2018, p. 10), si bien la naturaleza discreta o continua de las variables analizadas determina el tipo de decisión metodológica (Tabla 21).

Tabla 21. Selección metodológica del análisis inferencial del cuestionario

Variables	Naturaleza	C7 Vs. Cx	C7 Vs. factores
PREP	Pruebas no paramétricas	Test de los rangos con signo de Wilcoxon	Prueba H de Kruskal-Wallis
IMP	Pruebas no paramétricas	Test de los rangos con signo de Wilcoxon	Prueba H de Kruskal-Wallis
USO	Pruebas paramétricas	Prueba T para dos muestras relacionadas	Prueba ANOVA de un factor para muestras independientes

Fuente: Elaboración propia

En el caso de las variables PREP e IMP son aplicadas pruebas no paramétricas mediante un contraste de hipótesis con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$: la presencia de un p-valor inferior que α determina los resultados estadísticamente significativos.

En primer lugar, se aplica el *Test de los rangos con signo de Wilcoxon* a efectos de determinar la existencia de diferencias significativas entre PREP.C7 e IMP.C7 en relación con el resto de las competencias (PREP.Cx e IMP.Cx, respectivamente). En dicha prueba, el coeficiente *Z* otorga información sobre la magnitud y sentido de las diferencias.

En segundo lugar, se utiliza la *Prueba H de Kruskal-Wallis* con el objeto de resolver la presencia de diferencias significativas para las variables PREP.C7 e IMP.C7 según las características personales, profesionales, académicas y contextuales de los participantes. En este caso, se indica su estadístico con la letra *K*, mientras que el p-valor es corregido mediante Bonferroni en las comparaciones de más de dos grupos.

En lo que atañe a las variables USO, se asume la aplicación de pruebas paramétricas mediante un contraste de hipótesis con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

Por una parte, se aplica la *Prueba T para dos muestras relacionadas* con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas entre USO.C7 respecto al resto de variables USO.Cx. Dicha prueba se asume como la más adecuada cuando se dispone de un número suficientemente elevado de observaciones, aportando su coeficiente *t* información sobre la magnitud y sentido de la diferencia entre dos muestras relacionadas.

Por otra parte, se utiliza la *Prueba ANOVA de un factor para muestras independientes* en el caso de determinar la presencia de diferencias significativas para la variable USO.C7 respecto a los rasgos personales, profesionales, académicas y contextuales presentes en la muestra. Sin embargo, en el caso de aquellos grupos demográficos con un número de datos insuficiente ($n < 30$), son aplicadas las pruebas Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors y de Shapiro-Wilk a efectos de constatar la normalidad de la distribución de los datos: en el caso de conservar la hipótesis nula (H_0 : la distribución de las variables contrastadas es normal), se procede de acuerdo con la prueba ANOVA; por el contrario, si se rechaza la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa (H_1 : la distribución de las variables contrastadas es no normal), se opta por el método no paramétrico de la Prueba H de Kruskal-Wallis. A continuación, se estudia la homogeneidad de las varianzas mediante la aplicación de la Prueba de Levene: en caso de conservar la hipótesis nula (H_0 : igualdad entre varianzas), se procede de acuerdo con la prueba ANOVA; por el contrario, si se rechaza la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa (H_1 : no igualdad entre varianzas), las medias son contrastadas mediante una técnica más robusta, la prueba Welch.

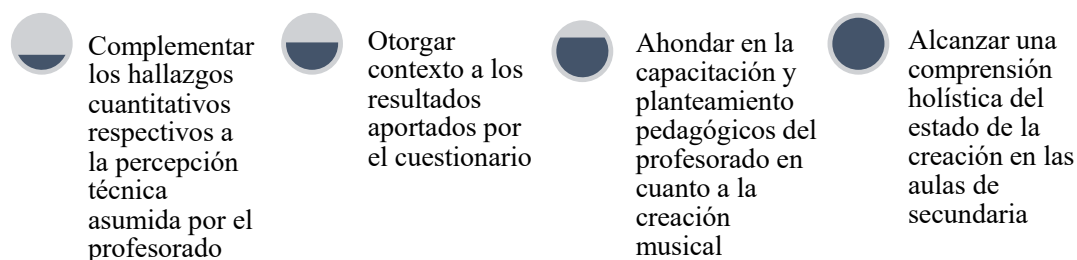
Finalmente, con objeto de evitar falsos positivos en significación, se aplican pruebas de corrección del p-valor *post-hoc* (Scheffé y Tukey), estableciendo preguntas por cada grupo personal, profesional, académico o contextual analizado, en todas las combinaciones posibles.

Para el caso de análisis inferenciales individualizados de ítems aislados del Bloque III (no sumatorios), se asume una toma de decisiones no paramétrica, derivado de la naturaleza discreta de las valoraciones en escala Likert.

5. Investigación cualitativa

Como segunda parte en el diseño de investigación, este apartado desglosa el proceso de investigación relativo al instrumento cualitativo mediante la especificación de su puesta en práctica (Fase 3) y el respectivo análisis de contenido (Fase 4). La motivación de establecer una segunda toma de datos mediante entrevistas semiestructuradas responde a los propósitos recogidos en la Figura 28.

Figura 28. Propósito cualitativo de la investigación



Fuente: Elaboración propia

En línea con el planteamiento mixto del diseño de la presente investigación, Flick (2015, p. 113) afirma que “la entrevista es el método en investigación cualitativa que se combina más a menudo con investigaciones cuantitativas”. La realización de preguntas de confrontación (Flick, 2004) o de opinión y valoración (Patton, 2002) al entrevistado/a permite complementar y expandir los hallazgos cuantitativos del cuestionario relativos a la dimensión técnica del objeto de estudio (objetivos 1, 2 y 3). A su vez, una estrategia intencional de muestreo basada en los hallazgos demográficos del primer instrumento propicia un valor informativo contextual más específico, en favor de la continuidad del estudio en la búsqueda de factores o tendencias condicionantes en el tipo de respuestas obtenidas.

Por otra parte, la realización de entrevistas a docentes de Música de educación secundaria permite explorar en profundidad la faceta pedagógica de la preocupación temática de estudio: el grado de familiaridad o de conocimiento en pedagogías específicas (objetivo 4), la importancia concedida a la creación musical entre el tipo de actividades más recurrentes en la planificación del docente (objetivo 5), la naturaleza de las propuestas prácticas (objetivo 6), el rol como profesor/a asumido durante el proceso creativo (objetivo 7) y el tipo de evaluación prevista (objetivo 8).

Todo ello concede al investigador la oportunidad de interpretar el cómo una selección de profesionales contempla el sentido educativo de la creación musical, hacia una comprensión holística e intersubjetiva del estado de la cuestión (dimensiones técnica y pedagógica): se ahonda acerca de las limitaciones intrínsecas y/o extrínsecas involucradas en el *status* de la creación musical en el aula (objetivo 9), así como en la propuesta de medidas paliativas (objetivo 10).

El propósito cualitativo de esta investigación, por tanto, se circunscribe a las peculiaridades de una muestra seleccionada de individuos que permita comprender la complejidad de sus significados y prácticas, así como una reflexión sobre sus valores profesionales (Carrillo, 2012). Frente a la representatividad propia del paradigma cuantitativo, el enfoque prioritario pasa a ser el individuo en sí y sus particularidades. Por tanto, el cometido del estudio cualitativo no radica en la obtención de resultados generalizables a toda la población de estudio, sino una reconstrucción y comprensión de aquellos significados y prácticas asumidas por los participantes.

5.1. Instrumento

Las entrevistas proporcionan una herramienta metodológica complementaria idónea a una primera visión exploratoria cuantitativa hacia una profundización en el objeto de estudio (Oriol, 2004; Rodríguez Gómez et al., 1996), permitiendo conocer el componente cotidiano y de las relaciones sociales inherentes al ámbito de estudio (López y Deslauriers, 2011). En este sentido, Kvale (2011) define la entrevista de investigación como aquella cuyo propósito radica en “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (p. 30), perfilando sus principales principios:

- La entrevista incentiva la expresión del entrevistado/a acerca de su propia situación y/o perspectiva mediante sus propias palabras (comunicación directa), bajo una conducción hacia las temáticas de estudio por parte del entrevistador/a.
- El conocimiento se construye desde la interacción y reciprocidad entre el entrevistado/a y el entrevistador/a desde una implícita asimetría de poder que diferencia a la entrevista de investigación de un diálogo abierto entre iguales.

- El entrevistado/a adquiere un rol de informador/a o de “compañero/a” en el desarrollo de la investigación, ofreciendo su tiempo y esfuerzo. Queda, por tanto, fuera de lugar que el entrevistador/a entre en polémica acerca de la lógica o veracidad del testimonio del entrevistado/a o que intente cambiar sus convicciones a lo largo de la entrevista.

Si bien la naturaleza de los informantes del presente estudio los sitúa como los principales “expertos/as de su propia praxis”, la mayor o menor trayectoria como profesor/a de Música no implica *per se* la condición de “experto/a en didácticas de la creación musical” en el aula de secundaria⁶². A efectos de recabar un tipo de información contextualizada y personalizada mediante un proceso de recogida de datos que otorgue flexibilidad y libertad al entrevistado/a, se opta por la entrevista semiestructurada individual (Báez, 2009; Flick, 2004).

Esta tipología de entrevista de investigación permite explorar aspectos de interés predefinidos, al tiempo que contempla la aparición inductiva de nuevos o inesperados temas, situándose a medio camino entre la conversación cotidiana abierta y el cuestionario cerrado (Kvale, 2011). Hacia dicho fin, “el entrevistador puede y debe decidir durante la entrevista cuando y en qué secuencia hacer las preguntas”, a través de una “mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía” (Flick, 2004, p. 107). Por tanto, su puesta en práctica exige de cierta pericia y entrenamiento por parte del entrevistador/a, permitiendo una toma de decisiones *ad hoc* en la secuenciación de las preguntas, la omisión de temas ya mencionados, la profundización en aspectos clave o la reconducción hacia los mismos.

5.1.1. Estructura

El establecimiento de una guía secuenciada de preguntas disminuye la variación entre los entrevistados/as, permitiendo comprobar que todos los aspectos temáticos de relevancia importantes han sido abordados durante la realización de la entrevista, al tiempo que facilitando la búsqueda y comparativa de respuestas durante el proceso de análisis (Patton, 2002). Por todo ello, su desarrollo exige de una estrategia

⁶² Meuser y Nagel (en Flick, 2004) establecen como principal rasgo de la entrevista a expertos el análisis y comparación del conocimiento atesorado por los entrevistados/as, preponderando su propia condición como experto/a sobre el componente personal. Sin embargo, el planteamiento de este estudio sí examina el aspecto biográfico del entrevistado/a, principalmente a partir del tipo de formación musical y de las experiencias académicas acaecidas como alumno/a.

reflexiva en la distribución y formulación de las preguntas, mediante una selección de palabras concisa en virtud de las dimensiones de estudio previstas.

La estructura del guion consta de 13 núcleos temáticos distribuidos a lo largo de 7 bloques. La Tabla 22 sintetiza su configuración, partiendo de las clasificaciones provistas por Patton (2002) y Flick (2004) para los tipos de pregunta en las entrevistas. Asimismo, contempla el alineamiento de cada núcleo temático de preguntas con sus respectivas dimensiones temáticas de estudio y objetivos específicos (Oriol, 2004), en previsión del análisis y posterior redacción del informe final (Kvale, 2011).

Tabla 22. Estructura del guion y alineamiento con objetivos y dimensiones de estudio

Bloque	Nº	Tipo de pregunta/s		Dimensión	Objetivo/s
		Patton (2002)	Flick (2004)		
I	1	Conocimiento	Abierta	PED/IMP	5 y 6
II	2	Opinión y valoración	Guiada por la teoría	TEC/IMP	2
	3	Opinión y valoración	Guiada por la teoría	TEC/USO	3
III	4	Demográfica	Abierta	-	-
	5	Conocimiento	Abierta	PED/PREP	4
	6	Opinión y valoración	Confrontación	TEC/PREP	1
IV	7	Conocimiento	Abierta	PED/IMP	5
	8	Conocimiento	Guiada por la teoría	PED/USO	5 y 6
	9	Conocimiento	Abierta	PED/USO	7
	10	Conocimiento	Abierta	PED/USO	8
V	11	Conocimiento	Abierta	PED/PREP	4
VI	12	Opinión y valoración	Abierta	TEC+PED	9
VII	13	Opinión y valoración	Confrontación	TEC+PED	10

Fuente: Elaboración propia

El Bloque I presenta una aproximación al concepto de creatividad musical que detenta el profesorado mediante la pregunta abierta “qué significado tiene para usted la creatividad en el aula de música, es decir, en qué podría traducirse en la enseñanza musical”. Ello permite explorar facetas inherentes a la dimensión pedagógica sin el previo condicionamiento propiciado por el devenir de la entrevista. Se opta, por tanto, por una “ingenuidad matizada” abierta a “fenómenos nuevos e inesperados” (Kvale, 2011, p. 36), desde un enfoque indirecto que permita atisbar la línea pedagógica, el ideal educativo o el conocimiento específico del entrevistado/a.

El Bloque II propone sendas valoraciones acerca de los resultados acaecidos en el cuestionario CPDMESG. A efectos de complementar y otorgar contexto a los resultados cuantitativos, se establecen preguntas guiadas por la teoría (Flick, 2004), como el siguiente caso:

En el mencionado cuestionario, el profesorado de Música de secundaria otorga entre “bastante” o incluso “muchísima” importancia al hecho de que los docentes posean capacidades de creación a la hora de desempeñar idealmente su trabajo (composición, improvisación, arreglos). Según su experiencia, ¿qué opina sobre esto?

En este bloque, inclusive, se incluyen preguntas opcionales o de incentivo como, por ejemplo, “¿qué destrezas musicales considera prioritarias de cara a las exigencias de la profesión?”.

El Bloque III establece una retrospectiva en el informante a través de los recuerdos de su etapa como estudiante. Previo recorrido por su perfil académico a modo de pregunta demográfica (Patton, 2002), se enuncia la siguiente pregunta abierta: “¿recuerda haber vivido algún tipo de experiencia de creación musical durante su etapa como alumno/a, momentos en los que se le permitiese experimentar o salirse de una partitura preestablecida?”. A partir de los detalles rememorados, se establece una pregunta de opinión y valoración (Patton, 2002) acerca del grado de preparación técnica asumida en virtud de su experiencia vivida: “¿cómo evalúa su formación en creación musical respecto a los requerimientos como profesor/a de Música en secundaria, considera que ha sido suficiente/insuficiente?”. La secuenciación de los enunciados del Bloque III persigue despertar el espíritu reflexivo y crítico del entrevistado/a para con los consiguientes bloques, al tiempo que complementar los resultados obtenidos en el cuestionario en lo relativo a la preparación técnica durante la formación inicial.

El Bloque IV acomete un análisis de la dimensión pedagógica de estudio desde lo general hacia lo específico, a través de una concatenación de preguntas abiertas o de conocimiento mediante la técnica de embudo. Como primer paso, se explora el tipo de dinámicas prácticas más recurrentes en la planificación de cada docente: “en cuanto al peso que ocupa la práctica musical en las materias que imparte, ¿qué tipo de actividades son las más habituales o comunes, en cuanto a tiempo de dedicación?”. De un modo más específico, se analiza el tipo de propuestas vinculadas con la

creación musical que desarrolla o ha desarrollado durante sus sesiones: “¿propone (o en alguna ocasión ha propuesto) actividades de composición, de improvisación o de realización de arreglos en el aula?”. A efectos de acometer un análisis exhaustivo, se establece una lista de comprobación basada en el análisis documental de la legislación curricular del ámbito gallego (Capítulo 3): en otras palabras, se busca “hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado” (Flick, 2004, p. 96), mediante un incentivo pertinente por cada categoría recogida en la lista de la Tabla 23.

Tabla 23. *Lista de comprobación para el núcleo temático de preguntas 8*

Categoría:	Ejemplos:
Materia/s en que se lleva a cabo	<i>ESO, bachillerato...</i>
Tipo de creación	<i>Composición, improvisación o arreglos</i>
Gestión del grupo	<i>Individual o grupal</i>
Naturaleza gramático-musical subyacente	<i>Melodía, ritmo, acompañamientos... Tonalidad, modalidad, pentafonismo...</i>
Recursos sonoros implicados	<i>Instrumentos, voz, percusión corporal, TIC, objetos...</i>
Nivel de complejidad y tiempo dedicado	<i>Esporádico, proyecto...</i>
Finalidad	<i>Expresión personal, comunicación, sonorización de medios artísticos...</i>

Fuente: Elaboración propia

La prospección prosigue mediante el ahondamiento en el modo en que el informante actúa durante el proceso creativo de su alumnado: “¿cómo ha gestionado el proceso, cuál ha sido su rol como profesor/a?”. Como último nivel de concreción, se cuestiona al profesorado acerca del modo en que evalúa las creaciones de sus estudiantes: “¿ha llegado a evaluar dicho trabajo?” y “¿cómo?”.

El Bloque V responde a un propósito singular: detectar el grado de familiaridad o de desconocimiento respecto a las pedagogías representadas en el Capítulo 1. Como nueva pregunta abierta o de conocimiento se contempla el siguiente enunciado: “¿posee algún tipo de formación específica en pedagogías de creación musical en el aula o conoce el trabajo de algún pedagogo/a específico en este tipo de aproximación?”. Dicha cuestión actúa como nexo hacia el siguiente bloque, dedicado a la detección de aspectos limitantes a la hora de aplicar pedagogías de creación musical en el aula.

A este respecto, el Bloque VI permite una reflexión y valoración del docente acerca de los motivos por los que podría verse reducida la presencia de la creación musical en la cotidianeidad: “¿qué dificultades o limitaciones presenta el llevar a cabo actividades de creación musical con sus alumnos/as de educación secundaria?”. Si bien el planteamiento de la pregunta es abierto, se establece el seguimiento de una nueva lista de control a través de los principales factores limitantes detectados en la literatura (Capítulo 1). La Tabla 24 contiene las respectivas preguntas opcionales en el caso de requerirse un incentivo hacia una categoría en concreto. Ello se combina con una predisposición flexible a la aparición de nuevas perspectivas detectadas por el propio profesorado durante la entrevista, más allá de las opciones provistas.

Tabla 24. *Lista de comprobación para el núcleo temático de preguntas 12*

Categorías:	Preguntas opcionales:
Contexto escolar	<i>¿Cómo considera de determinantes aquellas limitaciones inherentes al propio contexto educativo?</i>
Naturaleza del alumnado	<i>¿En qué medida considera que el estado cognitivo del adolescente y/o el nivel de conocimientos musicales del estudiante condicionan, de alguna forma, el poder implementar tareas de creación musical en el aula?</i>
Formación	<i>¿Cree que el tipo de formación recibida condiciona cómo enseñamos? ¿Considera que, tal vez, exista una escasez de ejemplos metodológicos, de recursos o de oferta educativa?</i>
Curriculum	<i>¿Cómo considera la presencia de la creación musical en el curriculum LOMCE? ¿En qué medida precisa aquello que se espera del profesor/alumnos, es decir, qué tipo de acciones llevar a cabo?</i>

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el Bloque VII sirve de contrapunto reflexivo al previo, mediante el aporte de soluciones a las limitaciones provistas: “¿cómo cree que se podrían superar aquellas limitaciones o dificultades mencionadas?” y “¿qué está realmente en la mano del profesorado?”. Nuevamente, se dispone una lista de comprobación abierta a la emergencia espontánea de ideas (Tabla 25), reexaminando las teorías o preconceptos que el informante hizo presentes durante la entrevista. Entre las preguntas opcionales se incluye una propuesta basada en el planteamiento pedagógico de Paynter, Self, Dennis, Schafer y Delalande: “¿cómo considera la aplicación de propuestas de creación adaptadas a la condición del estudiante (nivel musical), por ejemplo, músicas de otras culturas, tradición oral, más allá tonalidad, experimentación sonora...?”.

Tabla 25. *Lista de comprobación para el núcleo temático de preguntas 13*

Categorías:	Preguntas opcionales:
Contexto escolar	<i>Ante la falta de recursos, ¿cómo considera la opción de la exploración sonora? ¿Y, ante la falta de tiempo, abordar contenidos en proyectos integrados?</i>
Naturaleza del alumnado	<i>¿Cómo considera la aplicación de propuestas de creación adaptadas a la condición del estudiante (nivel musical)? Por ejemplo, músicas de otras culturas, tradición oral, más allá tonalidad, experimentación sonora...</i>
Formación	<i>¿Qué tipo de formación sería más atractiva para usted?</i>

Fuente: Elaboración propia

La guía completa de preguntas de la entrevista queda recogida en el Anexo 12. Los 7 bloques descritos son precedidos por la verbalización del propósito investigativo de la entrevista, junto con la toma de datos personales, profesionales, académicos y contextuales análoga a la de la Fase 1. A efectos de optimizar el tiempo disponible con el informante, se hace llegar telemáticamente a cada entrevistado/a una ficha (Anexo 13) a través de la cual pueda cumplimentar gran parte de la información identificativa requerida (Flick, 2004).

5.1.2. Validación

Se establece un proceso de validación del guion a efectos de constatar su grado de adecuación respecto a aquello que pretende medir, su fiabilidad y sensibilidad para medir los cambios en el tipo de respuesta ofrecidas, su ajuste a la población de estudio y la presencia de dimensiones coherentes y diferenciadas que contribuyan a un todo (Tojeiro Pérez, 2019).

La validación es llevada a cabo mediante el juicio de tres expertas: por una parte, una experta en metodología cualitativa en la Universidade da Coruña y, por otra parte, una experta en formación musical y una experta en creatividad musical en el Centro de Investigaçãõ em Psicologia da Música e Educaçãõ Musical (Politécnico do Porto).

Durante la primera revisión son detectadas inconsistencias en la redacción de ciertos ítems, promoviendo una enunciación más abierta y no mediatizada por el entrevistador. Se propone un lenguaje más comprensible y accesible, en favor del acomode para con el entrevistado/a (Kvale, 2011). Asimismo, se interviene el orden de ciertas preguntas en favor de la coherencia de su secuenciación y se proponen nuevas ideas específicamente vinculadas a la promoción de soluciones por parte del entrevistado/a (Bloque VII).

El instrumento resultante es sometido a sendas pruebas piloto con profesorado de Música en centros de educación primaria (2) y secundaria (1), seleccionados según el criterio intencional de conveniencia, justificado por su proximidad y facilidad de acceso (Bryman, 2016). Las pruebas adquieren una duración media de 35 minutos, permitiendo obtener un *feedback* positivo en cuanto a la claridad, sistematización y conexión temática de las preguntas.

El proceso de validación concluye con una nueva revisión del instrumento por parte del mismo equipo de expertas. Se sopesa la inclusión de más cuestiones opcionales relacionadas con la propuesta de alternativas a las limitaciones inherentes al contexto educativo (Bloque VII). Asimismo, con el beneplácito del equipo de investigadores/as involucrado, se considera oportuno empelar la información recabada en la prueba piloto efectuada al profesor de educación secundaria como primera entrevista del estudio, dada la riqueza informacional aportada. En este sentido, dicho informante actúa como “portero” en el acceso al campo a la hora de definir las posteriores entrevistas (Hammersley y Atkinson, 1994).

5.2. Proceso de muestreo y de recogida de datos

Las estrategias de muestreo son un reflejo de la forma en que el investigador/a contempla y se aproxima al campo de estudio en función del tipo de preguntas de investigación y del grado de generalización previsto (Flick, 2004). A continuación, se procede a describir el tipo de criterios establecidos en la selección de los participantes, así como la sucesiva recogida de datos inherente a la fase cualitativa del diseño de investigación.

5.2.1. Selección de participantes

A efectos de definir el universo muestral de la fase cualitativa (Robinson, 2014), se establece como principal requisito el pertenecer -o haber pertenecido durante los previos 12 meses- al cuerpo de profesores/as de enseñanza secundaria impartiendo materias musicales en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Como establece Flick (2004), se determina una estructura a priori de la participación a través de un muestreo con grupos sociales definidos de antemano basado en los principales hallazgos del cuestionario CPDMESG. En esta línea, el denominado muestreo por criterio (*criterion sampling*) se describe como una solución idónea en

diseños de investigación mixtos en los que la fase cuantitativa precede a la cualitativa, como tipo de muestreo intencional basado en criterios preconcebidos como las puntuaciones en un instrumento (Sandelowski, 2000). En este sentido, la única categoría que comporta resultados significativos es la edad (para IMP.C7 y USO.C7), mientras que la provincia de trabajo se sitúa al límite de la significación (para IMP.C7 y PREP.C7), tal y como recoge el informe de resultados (Capítulo 5). Por tanto, se establece una estructura en 12 campos a la hora de definir aquellas dimensiones de la muestra que habrían de estar representadas a priori en la muestra final (Campbell et al., 2020; Flick, 2015; Palinkas et al., 2013; Robinson, 2014; Sandelowski, 2000; Trost, 1986): se seleccionan grupos específicos de participantes para cada estratificación (1-2), asegurando una participación equilibrada para todas las categorías de edad y de provincia de trabajo recogidas en el cuestionario (Tabla 26).

Tabla 26. *Distribución del muestreo con grupos sociales definidos de antemano*

		Provincia de trabajo				
		A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total
Edad	Hasta 39 años	1-2	1-2	1-2	1-2	4-8
	Entre 40 y 49 años	1-2	1-2	1-2	1-2	4-8
	50 o más años	1-2	1-2	1-2	1-2	4-8
	Total	3-6	3-6	3-6	3-6	12-24

Fuente: Elaboración propia

Una vez comenzado el proceso de recogida de datos, el muestreo “se orienta a rellenar las celdillas de la estructura de la muestra lo más equilibradamente posible o a rellenar todas lo suficiente” (Flick, 2004, p. 77). Sin embargo, la finalidad de la tabla cruzada no persigue una generalización de los hallazgos a partir de la representatividad estadística (Flick, 2004; Sandelowski, 2000; Trost, 1986), sino más bien su capacidad para “representar la relevancia del fenómeno que deseamos estudiar en la experiencia con ese fenómeno” entre la diversidad de la participación (Flick, 2015, p. 51). En este sentido, también se favorece una representación paritaria entre sexos y la presencia de informantes que desempeñen su labor en centros de titularidad pública, privada o concertada⁶³.

⁶³ La edad, la provincia de trabajo y la titularidad del centro de trabajo del entrevistados/a son confirmados mediante el único contacto previo a la realización de la entrevista.

Sin embargo, como señala Flick (2015, p. 53), el “procedimiento en el muestreo y la selección de personas puede cambiar sobre la marcha, a medida que sabe mejor quién podrá disponer de más conocimientos y quién podría tener un punto de vista diferente”. El muestreo con grupos sociales definidos de antemano precede y enmarca una selección de participantes “según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la teoría en desarrollo, en relación con el estado de elaboración de la teoría hasta ese momento (...) a la luz del material ya utilizado y el conocimiento extraído de él” (Flick, 2004, p. 78), esto es, mediante el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967; Teddlie y Yu, 2007).

El muestreo teórico contempla una prospección en tomas repetidas a través del cual los criterios se actualizan en cada paso (Flick, 2015). En este sentido, no se establece un número de entrevistados/as de antemano, siendo la propia densidad de la información recabada la que determine la dimensión final de la muestra (Patton, 2002). Por su parte, Morse (1998) establece como criterios de selección de un buen informante el tener a su disposición los conocimientos y experiencias necesarios para responder a las cuestiones de la entrevista, así como el estar dispuesto a participar activamente en el estudio. La selección progresiva de los entrevistados/as combinada con dos estrategias de captación:

- *Muestreo por cadena de referencia o bola de nieve.* Se trata de un modo práctico y eficiente que economiza esfuerzos en la toma de confianza por parte del entrevistado/a (Gill, 2020), al tiempo que conduce a informantes a priori apropiados a los intereses del estudio (Bernard, 2006; Flick, 2015; Mendieta Izquierdo, 2015; Palinkas et al., 2013; Patton, 2002; Robinson, 2014). En la búsqueda de testimonios valiosos en lo referente al interés focal de estudio, se solicita a los entrevistados/as el contacto con compañeros/as de profesión que incentiven prácticas enriquecedoras en el aula.
- *Muestreo de voluntarios/as a través de una captación basada en anuncios.* Dicha estrategia proporciona informantes “que creen tener el conocimiento del tema o la experiencia” (Mendieta Izquierdo, 2015, p. 1150). Mediante anuncios en internet se amplifica el alcance a distintas poblaciones (Robinson, 2014), máxime al analizar las percepciones del profesorado de las distintas provincias de Galicia. A efectos de minimizar posibles proclamas de identidad fraudulentas (Hamilton y Bowers, 2006), su difusión se restringe a

la *Asociación del Profesorado de Música de Secundaria y Bachillerato de Galicia ASOMUSICA* y al *Grupo de Profesorado de Secundaria de Galiza/Galicia en Facebook* (puede consultarse el anuncio en el Anexo 14).

La combinación de estrategias reporta una cifra final de 14 docentes, permitiendo alcanzar la saturación teórica ante la cual no se recaban datos novedosos o adicionales que permitan desarrollar las propiedades de una categoría (Flick, 2004; Glaser y Strauss, 1967).

5.2.2. *Proceso de recogida de datos*

La recolecta informativa queda precedida por un único contacto personal en el que se establecen acuerdos verbales (Stake, 1998) y se sopesa la idoneidad del perfil entrevistado/a.

Una vez constatada la favorable voluntad de la participación, se procede al envío por correo electrónico de la invitación formal al estudio (Anexo 15), la ficha de recogida de datos personales, académicos y profesionales (Anexo 13), el documento informativo, el compromiso de confidencialidad y el consentimiento informado (Anexo 16). Ello incorpora la información relativa a las características, relevancia y objeto de la investigación, especificando aquello que se espera del informante; los principios éticos que sustentan el estudio, tanto en lo referido al compromiso para con el anonimato del entrevistado/a y su confidencialidad, como en lo relativo al rigor ético por parte del entrevistador en el tratamiento de los datos; la naturaleza voluntaria de la participación y la potestad para acceder, rectificar, limitar o suprimir los datos ofrecidos, previo contacto con el investigador; la conservación y empleo de los datos y su empleo con fines investigativos, así como el acceso a los resultados acaecidos tras su análisis y publicación; la posibilidad de grabar en audio la entrevista para poder realizar la transcripción; y la pertinencia de establecer futuros contactos en la complementación de los datos.

Progresivamente, se determina un calendario de entrevistas concretando la modalidad, el medio y/o el lugar en función de las preferencias y de la disponibilidad de cada informante (Tabla 27). En un principio se prioriza la realización de entrevistas presenciales en favor de la naturalidad de la conversación; sin embargo, la implementación de entrevistas a través de plataformas de videoconferencia online como *Microsoft Teams* o *Zoom* permite agilizar los tiempos y reducir los costes,

otorgando una mayor flexibilidad al entrevistado/a y al entrevistador con independencia de su situación geográfica (Robinson, 2014). Asimismo, la herramienta *Microsoft Teams* facilita el proceso de transcripción al posibilitar su descarga en archivo de texto. Ello proporciona un primer borrador a través del cual precisar o corregir ciertos equívocos e imperfecciones durante las sucesivas revisiones de las transcripciones.

Tabla 27. Datos relativos a la recogida de datos durante las entrevistas

Nº inform.	Fecha	Modalidad	Medio/Lugar	Duración
I1	07/04/2022	Presencial	Domicilio del informante	35'
I2	11/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Microsoft Teams</i>)	80'
I3	11/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Microsoft Teams</i>)	55'
I4	12/04/2022	Presencial	Instituto del informante	49'
I5	12/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Microsoft Teams</i>)	53'
I6	13/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Zoom</i>)	30'
I7	19/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Microsoft Teams</i>)	33'
I8	20/04/2022	Presencial	Universidade da Coruña	42'
I9	21/04/2022	Presencial	Universidade da Coruña	64'
I10	23/04/2022	No presencial	Telefónica	49'
I11	25/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Microsoft Teams</i>)	73'
I12	26/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Microsoft Teams</i>)	59'
I13	27/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Microsoft Teams</i>)	40'
I14	28/04/2022	No presencial	Videoconf. (<i>Microsoft Teams</i>)	32'

Fuente: Elaboración propia

La totalidad de los informantes consienten la grabación en audio de la entrevista, siendo realizada con una grabadora de audio profesional (*ZOOM H4n*) en favor de la inteligibilidad vocal de la misma. Asimismo, tal y como recoge el compromiso informado, la práctica totalidad de los entrevistados/as a través de videollamada permiten la grabación en vídeo desde la propia plataforma online. Dicha selección no responde a un interés tácito de investigación, sino que se efectúa como medida de seguridad ante una posible pérdida de datos de la grabación en audio. En todo caso, no requiere de un aparataje adicional ni actúa en detrimento la naturalidad de la situación (Flick, 2004), más allá de la propia toma de audio prevista. La realización de una única entrevista telefónica responde a problemas técnicos por parte del entrevistado/a, siendo registrada óptimamente a través de la opción de llamada en manos libres.

Todas las entrevistas son conducidas personalmente por el investigador principal, adquiriendo una duración media de 50 minutos (Tabla 27). En todos los casos queda establecido un trato de usted con el entrevistado/a, salvo que el mismo/a exprese una preferencia por el tuteo. Análogamente, el entrevistador/a utiliza el idioma del informante, gallego o castellano, ambas lenguas cooficiales en la Comunidad Autónoma de Galicia, persiguiendo un mayor acomode al mundo personal del informante y hacia su accesibilidad.

En base a su tipología semiestructurada, la realización de la entrevista combina el seguimiento conciso de las preguntas del guion con la flexibilidad inherente a la conversación, condicionando el orden de los ítems al propio devenir de la misma. Para ello quedan contempladas las siguientes medidas:

- La formación previa del entrevistador, mediante la realización de pruebas simuladas y ensayos grabados, disminuyendo la dependencia restrictiva hacia el guion como medida defensiva ante la incertidumbre conversacional, favoreciendo la gestión de los tiempos al propio interés de la información obtenida (Hopf, 1978; Flick, 2004).
- Se mantiene una actitud abierta hacia las descripciones espontáneas que puedan surgir durante la entrevista, favoreciendo el desarrollo de narrativas completas mediante una postura respetuosa y sensible, así como a través de incentivos verbales o gestuales.
- Se contempla la realización de segundas preguntas, que permitan aclarar el significado de ciertas declaraciones, y de preguntas de control, que verifiquen las propias interpretaciones del investigador (Kvale, 2011).

La toma de notas durante la recogida de datos permite establecer un seguimiento de las temáticas abordadas, especialmente en las listas de comprobación planteadas, corroborando los principales aspectos mencionados por el entrevistado/a (Kvale, 2011). Adicionalmente, tras la finalización de cada entrevista se registran aquellas observaciones derivadas de su contexto, la reincidencia en según qué tópicos y la actitud del informante ante ciertas temáticas o incentivos (Flick, 2004; Gibbs, 2012; Kvale, 2011). Dicha información es recopilada en el modelo de ficha provisto en la Figura 29.

Figura 29. Ficha de registro de los datos de la entrevista

DATOS ENTREVISTA	FECHA				LUGAR			
	DURACIÓN				ENTREVISTADOR			
DATOS INFORMANTE	ID				PROVINCIA			
	GÉNERO				TIT.CENTRO ^a			
	POBL. UBICAC. ^a	<input type="checkbox"/> Menos 10K	<input type="checkbox"/> 10K-100K	<input type="checkbox"/> Más 100K	NV. SOCIOECO-CUL ^a			
	SERVICIO. PROF ^b					CUESTIONARIO ^c	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
	MATERIAS ^b							
	FUNCIONES*							
	F. INICIAL (CENTROS)*							
F. PERMANENTE*								
PECULIARIDADES Y OBSERVACIONES ENTREVISTA								

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se establecen contactos a posteriori durante el propio análisis de las entrevistas (Fase 4) a efectos de concretar informaciones relativas al perfil académico o la experiencia formativa (M36-AC-PU y M40-OU-PU, respectivamente). En todo momento se muestra un agradecimiento expreso a los docentes participantes en la investigación, valorando su dedicación y su tiempo.

5.3. Descripción de los participantes

A continuación, se establece la descripción de la participación del profesorado en la realización de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo durante el curso académico 2021/2022 (n = 14), en función de sus características personales, profesionales, académicas y contextuales.

La Tabla 28 precisa la distribución final de los informantes en base a las categorías estratificadas previstas (Tabla 26) relativas al muestreo con grupos sociales definidos de antemano (Flick, 2004). Por su parte, la Tabla 29 incluye los códigos identificativos para cada informante según su sexo, edad, provincia de trabajo y titularidad del centro de trabajo.

Tabla 28. *Distribución de la muestra con grupos sociales definidos de antemano*

		Provincia de trabajo				Total
		A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	
Edad	Hasta 39 años	2	1	1	1	5
	Entre 40 y 49 años	2	1	1	1	5
	50 o más años	1	1	1	1	4
	Total	5	3	3	3	14

Fuente: Elaboración propia

Tabla 29. *Codificación de los informantes de las entrevistas*

	Nº	Sexo	Edad	Provincia de trabajo	Titularidad del centro de trabajo	Código del informante
Hasta 39 años	15	Hombre	26	Pontevedra	Priv./Conc.	H26-PO-PC
	16	Mujer	30	Lugo	Priv./Conc.	M30-LU-PC
	19	Mujer	34	A Coruña	Priv./Conc.	M34-AC-PC
	12	Hombre	34	Ourense	Priv./Conc.	H34-OU-PC
	18	Mujer	36	A Coruña	Pública	M36-AC-PU
Entre 40 y 49 años	I13	Mujer	40	Ourense	Pública	M40-OU-PU
	I11	Hombre	41	A Coruña	Pública	H41-AC-PU
	I10	Mujer	47	Lugo	Pública	M47-LU-PU
	13	Hombre	49	A Coruña	Priv./Conc.	H49-AC-PC
	I14	Mujer	49	Pontevedra	Pública	M49-PO-PU
50 o más años	I12	Hombre	50	Lugo	Pública	H50-LU-PU
	14	Mujer	53	Pontevedra	Pública	M53-PO-PU
	11	Hombre	54	A Coruña	Pública	H54-AC-PU
	17	Hombre	57	Ourense	Priv./Conc.	H57-OU-PC

Fuente: Elaboración propia

El primer segmento del código identificativo de cada docente informante responde a sus características personales: la letra indica su sexo (H “hombre” y M “mujer”) y la cifra, su edad. El segundo segmento indica la provincia de trabajo de cada profesor/a: AC “A Coruña”, LU “Lugo”, OU “Ourense” y PO “Pontevedra”. Finalmente, el tercer segmento incide en la titularidad de los centros de trabajo: PU “pública” o PC “privada/concertada”.

5.3.1. *Características personales y del contexto del centro de trabajo*

La participación contempla una disposición paritaria de profesoras y profesores, disminuyendo la presencia femenina conforme se incrementa la edad (Tabla 29).

Por su parte, la Tabla 30 refleja la distribución de los centros de trabajo de los entrevistados/as en función de la provincia y la titularidad⁶⁴. El menor porcentaje de centros privados y/o concertados se alinea coherentemente con los porcentajes respectivos al censo de los centros disponibles en la Comunidad Autónoma (punto 4.1) y con el tipo de participación en el cuestionario CPDMESG (punto 4.3).

Tabla 30. *Titularidad de los centros educativos de la muestra de las entrevistas*

Titularidad del centro	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Total (% Titularidad)
Pública	3	2	1	2	8 (57,1%)
Concertada/Privada	2	1	2	1	6 (42,9%)
Total (% Provincia)	5 (35,7%)	3 (21,4%)	3 (21,4%)	3 (21,4%)	14 (100%)

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, la mayoría de los participantes que trabajan en CPR son menores de 39 años (66,7%), si bien todos los grupos de edad del muestreo con grupos sociales definidos de antemano presentan profesorado perteneciente a centros de titularidad privada y/o concertada (Tabla 29).

5.3.2. *Características profesionales: experiencia, titularidad y funciones*

Al igual que acontece en la muestra de docentes del cuestionario, existe un claro predominio de profesorado titular o en disposición de un contrato indefinido (78,6%). En cuanto a su bagaje profesional, los funcionarios/as con plaza en centros públicos detentan una experiencia situada entre los 19 y 28 años, mientras que el profesorado fijo en centros privados o concertados comprende una mayor disparidad, con trayectorias desde los 2 a los 25 años (Tabla 31). De forma minoritaria, la muestra incluye la voz del profesorado interino (M30-LU-PC y M36-AC-PU) y sustituto (H41-AC-PU), con un recorrido laboral situado entre 1 y 7 años.

⁶⁴ La descripción de la muestra omite intencionadamente ciertos datos que puedan favorecer la identificación del participante mediante su triangulación. Por ello, no se precisan los datos contextuales inherentes al centro de trabajo: la dimensión poblacional de su ubicación y el nivel socioeconómico y cultural del alumnado.

Tabla 31. Características profesionales de la muestra de las entrevistas

Código del informante	Años exp.	Servicio profesional	Funciones al margen de la docencia de materias musicales en secundaria						
			Otras materias	Apoyo	Tutor/a	Secc. Bilingüe	Edu. Primaria	Extraescolares	Otros*
H26-PO-PC	2	Titular/indefinido	✓	✓	✓				
M30-LU-PC	1	Interina				✓			
M34-AC-PC	5	Titular/indefinida					✓	✓	
H34-OU-PC	5	Titular/indefinido			✓				
M36-AC-PU	7	Interina			✓	✓			✓
M40-OU-PU	19	Titular/indefinida	✓	✓	✓				✓
H41-AC-PU	1	Sustituto	✓		✓				
M47-LU-PU	21	Titular/indefinida			✓				✓
H49-AC-PC	19	Titular/indefinido	✓		✓			✓	✓
M49-PO-PU	25	Titular/indefinida						✓	
H50-LU-PU	21	Titular/indefinido		✓	✓				✓
M53-PO-PU	27	Titular/indefinido	✓		✓	✓			
H54-AC-PU	28	Titular/indefinido							✓
H57-OU-PC	25	Titular/indefinido	✓					✓	

* Otros: funciones en el Club de Lectura, la Biblioteca, el Departamento de Normalización Lingüística, el Equipo Directivo o la gestión del centro (sin especificar).

Fuente: Elaboración propia

El profesorado desempeña funciones en sus centros de trabajo más allá de la impartición de docencia musical⁶⁵, destacando nuevamente la función tutorial (64,3%), la impartición de docencia en materias ajenas a la música (42,9%), mientras que un 33,3% desarrollan actividades musicales extraescolares. Un 25% del profesorado desempeña labores de apoyo educativo, mientras que otro cuarto de la muestra admite una docencia en idioma extranjero. Sólo una profesora (M34-AC-PC) compagina la docencia musical en educación secundaria y primaria.

⁶⁵ La descripción de la muestra omite intencionadamente ciertos datos que puedan favorecer la identificación del participante mediante su triangulación. Por ello, no se detallan aquellas funciones relacionadas con el Club de Lectura, Biblioteca, Departamento de Normalización Lingüística, Equipo Directivo o en la gestión del centro desempeñadas por cada informante en específico.

5.3.3. *Características académicas: formación inicial y permanente*

En lo que respecta a la formación inicial, la Tabla 32 incluye las titulaciones específicamente musicales de cada informante y su localización, bien sea a través de centros de la Comunidad Autónoma de Galicia (GA) o del resto de España (ES).

Tabla 32. *Titulaciones musicales de la muestra de las entrevistas*

Código del informante	GSM	GSM	GSM	GSM	GSM	Lic./Más.
	Interpr.	Pedago.	Cámara	Compos.	Musico.	HCCM
H26-PO-PC	GA					ES
M30-LU-PC	GA					
M34-AC-PC		ES				
H34-OU-PC	GA					
M36-AC-PU	GA				GA	
M40-OU-PU	GA	GA				
H41-AC-PU	GA					
M47-LU-PU	ES	GA		ES		ES
H49-AC-PC						ES
M49-PO-PU						ES
H50-LU-PU	GA		GA			
M53-PO-PU		GA				ES
H54-AC-PU	ES	ES	ES			
H57-OU-PC						

Fuente: Elaboración propia

El 78,6% de los participantes dispone del Grado y/o Título Superior de Música o de Profesor Superior de Música, obtenido principalmente a través de las opciones gallegas. Como en el caso de la muestra del cuestionario CPDMESG, el itinerario hegemónico es la Interpretación⁶⁶ (64,3%), mientras que el número de graduados/as, titulados/as o profesores/as superiores de Música en los itinerarios de Música de Cámara (H50-LU-PU y H54-AC-PU) o Composición (M47-LU-PU) son minoritarios. Asimismo, un 42,9% de los informantes dispone de estudios musicológicos (42,9%), bien sea a través de la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música (35,7%), el Máster en Musicología Histórica (H26-PO-PC) o el Grado Superior de Música en el itinerario de Musicología (M36-AC-PU). Por su parte, un

⁶⁶ La descripción de la muestra omite intencionadamente ciertos datos que puedan favorecer la identificación del participante mediante su triangulación. Por ello, no se detallan los itinerarios específicos (instrumento) de cada informante en específico.

único informante refiere una preparación musical autodidacta, reforzada con la asistencia a cursos (H57-OU-PC).

Desde el punto pedagógico, un 35,7% de los entrevistados/as posee el Grado y/o Título Superior de Música o de Profesor Superior de Música en Pedagogía o en Solfeo. Adicionalmente, la informante M34-AC-PC atesora el Máster en Pedagogía de la Música y el Movimiento Elemental como especialista en el método Orff, mientras que M36-AC-PU combina la disposición de un Máster en Educación Musical e Investigación y un *training* musical y didáctico en Inglaterra. Todos los participantes admiten haber cursado el extinto Curso de Aptitud Pedagógica o, en su defecto, el Título de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Tabla 33. Formación permanente de la muestra de las entrevistas

Código del informante	Según su organización				Metodologías específicas			
	<i>Servicios territoriales</i>	<i>Conservatorio</i>	<i>Universidad</i>	<i>Escuelas de verano</i>	<i>Kódaly</i>	<i>Orff</i>	<i>Dalcroze</i>	<i>Willems</i>
H26-PO-PC								
M30-LU-PC			✓					
M34-AC-PC	✓	✓	✓			✓		
H34-OU-PC								
M36-AC-PU		✓	✓					
M40-OU-PU	✓	✓		✓				
H41-AC-PU	✓	✓		✓	✓		✓	
M47-LU-PU	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
H49-AC-PC		✓						
M49-PO-PU	✓	✓	✓	✓				
H50-LU-PU	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
M53-PO-PU	✓	✓	✓	✓	✓			✓
H54-AC-PU	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
H57-OU-PC		✓	✓		✓		✓	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la oferta educativa coordinada por los conservatorios se sitúa como la opción preferente en la formación permanente de los participantes (78,6%), seguida por la relativa a las universidades (71,4%) y a los servicios territoriales (64,3%) (Tabla 33), mientras que la realización de cursos o actividades organizados por escuelas de verano o similares se asume como la opción menos habitual, específicamente entre los entrevistados/as menores de 39 años. Ciertos informantes admiten disponer de formación relativa a las metodologías Kódaly (35,7%), Orff (28,6%) y Dalcroze (21,4%): únicamente M53-PO-PU indica haber realizado cursos dedicados al método Willems y H50-LU-PU respecto al método Suzuki. Por su parte, H41-AC-PU alega cursos de formación en las pedagogías de Schafer y Delalande.

5.4. Tratamientos de los datos obtenidos

Este apartado describe los procesos e implicaciones de la Fase 4 del diseño de investigación, referida al procesamiento y análisis cualitativo de contenido mediante el software ATLAS.ti (*Scientific Software Development GmbH*), versión 22, previa transcripción de los testimonios verbales de los informantes.

5.4.1. Transcripción

En virtud de la fiabilidad del procedimiento de transcripción, se acomete un proceso de transcripción por pares de las 14 entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011), en el que previamente la transcriptor de apoyo y el investigador acuerdan los aspectos formales y estilísticos acordes al propósito intrínseco de la investigación (Seidman, 1991). Las transcripciones respetan el lenguaje natural del entrevistado/a y el entrevistador, acatando el idioma original empleado durante la entrevista. En base al interés del análisis, no se considera necesario detallar un reflejo minucioso y pormenorizado de pausas, inflexiones de voz o ruidos, favoreciendo la declaración comunicativa de cada testimonio y su significado (Kvale, 2011).

Se efectúa un triple proceso de revisión de las transcripciones con el apoyo de dos ayudantes⁶⁷. Finalmente, todas las transcripciones son sometidas a validación a través de su devolución a los informantes originales, estableciendo un período de 2 a 3

⁶⁷ A todos los efectos, el equipo de ayudantes únicamente dispone de acceso a los audios de las entrevistas desprovistos de la toma de datos inicial, llevándose a cabo el proceso de revisión de las transcripciones mediante un único equipo informático.

semanas para el envío de posibles matizaciones en sus declaraciones. En ningún caso se obtienen correcciones o modificaciones con respecto a la transcripción original.

5.4.2. *Análisis cualitativo de contenido*

El proceso de análisis implementado radica en la fragmentación de los datos proporcionados por los entrevistados/as para su ulterior organización y reducción a modo de informe (Flick, 2004). Para ello, se asignan códigos a citas del texto transcrito (Charmaz, 2014; Miles y Huberman, 1994), esto es, palabras o frases cortas que simbólicamente evoquen la esencia de una porción del contenido de la entrevista (Saldaña, 2009).

Como primer paso, se lleva a cabo un primer ciclo de codificación o codificación descriptiva (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009), a través de la confección de un listado de códigos y categorías basado en el material transcrito. Esta aproximación permite delinear una primera propuesta de categorización y codificación en base a los objetivos de investigación y a la emergencia de los datos.

Como segundo ciclo de codificación o codificación focalizada (Charmaz, 2014; Saldaña, 2009), se acomete una depuración de los códigos previos, estableciendo una especificación conceptual más definida en 4 niveles de concreción (Tabla 34).

Tabla 34. *Niveles de concreción de la categorización y codificación*

4º nivel	3º nivel	2º nivel	1º nivel
Macrocategorías (3): agrupación holística de contenido.	Categorías (13): agrupación temática alineada con los objetivos de estudio.	Subcategorías (46): agrupación descriptiva de las preocupaciones temáticas.	Códigos (242): identificación concreta de ideas, asociadas a citas textuales concretas.

Fuente: Elaboración propia

El proceso de codificación adquiere un planteamiento inductivo-deductivo, ya que parte de niveles de categorización sustentados en el marco conceptual del estudio (objetivos específicos y resultados del cuestionario), mientras que ciertos códigos y subcategorías surgen espontáneamente de las repuestas de los entrevistados/as (Arriaga et al., 2022). La Tabla 35 incluye la descripción de las 3 macrocategorías resultantes -percepción técnica, planteamiento pedagógico y limitaciones y soluciones-, señalando sus respectivas claves identificativas.

Tabla 35. Macro categorías del análisis de las entrevistas

Macro categoría	Explicación	ID
Percepción técnica	Indica el tipo de percepción que atesora el docente respecto a su preparación técnica para la creación musical, la importancia profesional concedida y su nivel de destreza práctica.	A
Planteamiento pedagógico	Refiere la asiduidad y el tipo de las propuestas didácticas que el docente asume a la hora de llevar a cabo actividades de creación musical en el aula, así como su comportamiento durante las mismas.	B
Limitaciones y soluciones	Incluye el análisis del docente respecto a las causas que conducen hacia un estado deficitario de la creación musical en las aulas, los propios preconceptos inherentes a su pensamiento y la propuesta de alternativas de mejora.	C

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la Tabla 36 incluye la explicación relativa a cada una de las 13 categorías del análisis de contenido, incluyendo su alineamiento específico con cada objetivo específico de la investigación.

En un mayor grado de concreción, las Tablas 37, 38 y 39 pormenorizan las 46 subcategorías obtenidas en relación con las categorías y macrocategorías, indicando sus respectivos códigos identificativos.

Finalmente, el desglose específico para cada uno de los 242 códigos con sus respectivas etiquetas identificativas queda recogido en el Anexo 17.

El recurso a herramientas informáticas como ATLAS.ti durante el análisis cualitativo reporta cuantiosos beneficios en cuanto al manejo de un volumen importante de datos, específicamente en la agilización del proceso de comparación de códigos y la realización automática de mapas conceptuales e informes de resultados (Gibbs, 2012). La Figura 30 incluye una imagen capturada de la propia unidad hermenéutica, reflejándose la documentación analizada (14 documentos de texto). Por su parte, la Figura 31 representa la herramienta de administrador de códigos a modo de muestra, optándose por el empleo de colores diferentes por cada categoría del análisis, a efectos de facilitar su visualización durante el tratamiento de los datos. Asimismo, se incorpora un ejemplo de la interfaz de ATLAS.ti durante el proceso codificación de los fragmentos textuales o citas de una de las transcripciones (Figura 32).

Tabla 36. *Categorías del análisis de las entrevistas*

	Categoría	Explicación	ID	Obj.
Percepción técnica (A)	Preparación técnica	Incorpora el parecer del docente respecto a la suficiencia o insuficiencia en su preparación para la creación musical en base a su formación inicial.	A.PREPTEC	1
	Importancia técnica	Refiere el grado de acuerdo o desacuerdo en relación con los resultados obtenidos en el cuestionario para IMP.C7.	A.IMPTEC	2
	Destreza/ hábito técnico	Refiere la destreza o el hábito práctico asumido respecto a los resultados obtenidos en el cuestionario para USO.C7.	A.USOTEC	3
Planteamiento pedagógico (B)	Recuerdos formación	Incluye la reflexión y crítica hacia la formación recibida como condicionamiento de la praxis docente en lo que respecta a la creación musical.	B.RECUPED	4
	Preparación pedagógica	Refiere el grado de familiaridad o de conocimiento en lo referente a las pedagogías específicas de creación musical.	B.PREPPED	4
	Importancia pedagógica	Engloba el cómo interpreta el profesorado la creatividad en el aula de música y la relevancia que le otorga a la creación musical en su planificación escolar.	B.IMPPED	5
	Propuestas	Precisa la naturaleza de las propuestas didácticas de creación musical reconocidas por el docente.	B.USO1PED	6
	Rol docente	Recoge el modo en que el docente gestiona el proceso creativo y al grupo durante los momentos de creación musical en el aula.	B.USO2PED	7
	Evaluación	Incluye la previsión o no previsión de una evaluación de las creaciones musicales acometidas en el aula, incluyendo los aspectos priorizados o postergados.	B.USO3PED	8

Limitaciones y soluciones (C)	Contexto	Agrupación de reflexiones relativas a las limitaciones derivadas del tiempo, la ratio, los espacios y el instrumental, como posibles condicionantes a efectos de dinamizar o no propuestas didácticas de creación musical.	C.LS1CTX	9
				10
	Alumnado	Engloba reflexiones relativas a la fase madurativa o a la falta de conocimientos del estudiante como posibles condicionantes a efectos de dinamizar o no propuestas didácticas de creación musical.	C.LS2ALU	9
				10
	Currículum	Abarca reflexiones relativas a la naturaleza de las propuestas curriculares como posible condicionante a efectos de dinamizar o no propuestas didácticas de creación musical.	C.LS3CUR	9
				10
	Docente	Incluye reflexiones relativas al propio docente, su formación y sus preconceptos como posible condicionante a efectos de dinamizar o no propuestas didácticas de creación musical.	C.LS4DOC	9
				10

Fuente: Elaboración propia

Tabla 37. Subcategorías del análisis de las entrevistas. Macro categoría: Percepción técnica

	Subcat.	Explicación	ID
Preparación técnica	Suficiente	Incluye testimonios que consideran que la preparación técnica para la creación musical recibida durante la formación inicial es suficiente, con o sin complemento.	A.PREPTEC1.Suf
	Insuficiente	Agrupar testimonios que consideran que la preparación técnica para la creación musical recibida durante la formación inicial es insuficiente con respecto a los requerimientos profesionales.	A.PREPTEC2.Ins
Importancia técnica	Acuerdo	Incluye testimonios que priorizan el valor de la capacitación técnica para la creación musical a la hora de ejercer como docentes en secundaria.	A.IMPTEC1.Pos
	Acuerdo selectivo	Incorpora testimonios que relativizan la importancia de la capacitación técnica para la creación musical, delimitándola a escenarios específicos.	A.IMPTEC2.Sel
	Desacuerdo	Recoge testimonios que consideran que la capacitación para la creación musical no habría de ser prioritaria a la hora de ejercer como docente en secundaria.	A.IMPTEC3.Neg
Destreza/hábito técnico	Positivo	Agrupar testimonios que asumen una plena confianza en la destreza técnica para la creación musical, o bien que aseguran un hábito continuo o regular.	A.USOTEC1.Pos
	Relativo	Incluye testimonios que asumen una solvencia relativa respecto a la destreza técnica para la creación musical, o bien un hábito para la creación musical irregular.	A.USOTEC2.Rel
	Negativo	Incorpora testimonios que asumen un menor o bajo grado de desenvoltura técnica para la creación musical, o bien un hábito escaso o inexistente.	A.USOTEC3.Neg

Fuente: Elaboración propia

Tabla 38. Subcategorías del análisis de las entrevistas. Macro categoría: Planteamiento pedagógico

	Subcat.	Explicación	ID
Recuerdos formación	Influencias pedagógicas	Agrupar las reflexiones en torno a los elementos formativos que condicionan la praxis docente, así como al hieratismo pedagógico de los conservatorios.	B.RECUPED1.Inf
	Educación generalista	Refiere la ausencia de recuerdos relativos a la creación musical en las etapas de educación primaria o secundaria.	B.RECUPED2.EduGen
	Grado Profesional	Abarca la presencia/ausencia de recuerdos relativos a la creación musical durante el Grado Profesional de Música en Galicia o el resto de España, según el caso.	B.RECUPED3.GP
	Grado Superior	Abarca la presencia/ausencia de recuerdos relativos a la creación musical durante el Grado Superior de Música en Galicia o el resto de España, según el caso.	B.RECUPED4.GS
	Musicología	Abarca la presencia/ausencia de recuerdos relativos a la creación musical en los estudios musicológicos en Galicia o el resto de España, según el caso.	B.RECUPED5.Mu
	Otras experiencias	Abarca la presencia/ausencia de recuerdos relativos a la creación musical en otros ámbitos educativos nacionales o extranjeros.	B.RECUPED6.Otro
Preparación pedagógica	Sin conocimiento	Incluye testimonios que indican el desconocimiento acerca de las pedagogías específicas de creación musical, con independencia del tipo de formación continua cursada.	B.PREPPED1.Neg
	Con conocimiento	Recoge testimonios que indican el conocimiento acerca de las pedagogías específicas de creación musical, con independencia del tipo de formación continua cursada.	B.PREPPED2.Pos
Importancia pedagógica	Importancia creatividad	Incluye las manifestaciones en torno a la importancia teórica o ideal otorgada a la creatividad en el ámbito educativo y musical.	B.IMPPED1.ImpCrt
	Creatividad práctica	Refiere aquellos significados otorgados a la creatividad en el ámbito de la enseñanza musical en lo referente al tipo de dinámicas prácticas en que se puede traducir.	B.IMPPED2.Trad

	Importancia creación	Incide en el peso relativo otorgado a la creación musical en la planificación docente con respecto a la interpretación y la escucha.	B.IMPPED3.Prác
	Importancia curso	Precisa el peso relativo otorgado a la creación musical en la planificación docente según el curso de impartición.	B.IMPPED4.Curso
	Tiempo dedicación	Recoge la dedicación otorgada a las propuestas de creación musical en la planificación docente.	B.IMPPED5.Dedica
Propuestas	Gramática subyacente	Identifica el tipo de gramática musical implícita en las propuestas didácticas de creación musical.	B.USO1PED1.Gram
	Tipo creación	Agrupar el tipo de propuestas didácticas de creación musical, según su naturaleza procedimental.	B.USO1PED2.Tipo
	Recursos sonoros	Recoge el tipo de recursos sonoros implicados durante las propuestas didácticas de creación musical.	B.USO1PED3.Rec
	Finalidad	Refleja la finalidad estética, social y/o educativa subyacente a las propuestas didácticas de creación musical.	B.USO1PED4.Fin
Rol docente	Planificación	Refiere aspectos inherentes a la planificación de las propuestas de creación musical en el aula.	B.USO2PED1.Plan
	Secuenciación	Refleja la naturaleza del proceso creativo en virtud del equilibrio entre control y libertad otorgado por el docente.	B.USO2PED2.Sec
	Modo actuación	Incluye los principales comportamientos del docente durante el proceso creativo del alumnado.	B.USO2PED3.Act
	Gestión grupo	Agrupar los modos en que el docente moviliza y gestiona a sus estudiantes durante las propuestas didácticas de creación musical.	B.USO2PED4.Gru
Evaluación	Existencia	Incorpora los testimonios que indican un mayor o menor compromiso para con la evaluación de las propuestas didácticas de creación musical.	B.USO3PED1.Exis
	Aspectos valorados	Refleja el equilibrio entre lo actitudinal y lo técnico a efectos evaluar las propuestas didácticas de creación musical.	B.USO3PED2.Val
	Dificultades	Incluye las dificultades intrínsecas a la evaluación de la creación musical.	B.USO3PED3.Dif
	Coevaluación	Recoge los testimonios que indican un mayor o menor compromiso para con la coevaluación de las propuestas didácticas de creación musical, así como en la obtención de <i>feedback</i> por parte del alumnado.	B.USO3PED4.Coeva

Fuente: Elaboración propia

Tabla 39. Subcategorías del análisis de las entrevistas. Macro categoría: Limitaciones y soluciones

	Subcat.	Explicación	ID
Contexto	Tiempo	Incluye aquellas limitaciones inherentes a la falta de tiempo y la propuesta de alternativas que mitiguen sus efectos.	C.LS1CTX1.Tiem
	Ratio	Refiere aquellas limitaciones inherentes al número excesivo de alumnado en las aulas.	C.LS1CTX2.Rat
	Material	Refiere aquellas limitaciones derivadas de la ausencia de espacios o materiales adecuados, junto con la propuesta de alternativas que mitiguen sus efectos.	C.LS1CTX3.Mat
Alumnado	Fase madurativa	Agrupar aquellas limitaciones derivadas del estado madurativo del alumnado adolescente (naturaleza cognitiva y socioemocional) y la propuesta de alternativas adaptadas a su condición.	C.LS2ALU1.FMad
	Bagaje musical	Abarca aquellas limitaciones derivadas de la falta de conocimientos musicales específicos del alumnado adolescente y la propuesta de alternativas adaptadas.	C.LS2ALU2.Bag
Currículum	Problemas generales	Aporta reflexiones inherentes a la naturaleza no realista del currículum y de los continuos cambios reformistas en la legislación educativa.	C.LS3CUR1.Gene
	Presencia creación	Incluye aportaciones relacionados con el peso excesivo o insuficiente que detenta la creación musical en el currículum LOMCE.	C.LS3CUR2.Pres
	Concreción deficiente	Abarca testimonios relacionados con el bajo nivel de concreción que detenta la creación musical en el currículum LOMCE y el escaso aporte de los libros de texto escolares.	C.LS3CUR3.Conc
	No limita	Engloba comentarios en favor de la ambigüedad del currículum y del papel del docente a efectos de concretarlo y personalizarlo.	C.LS3CUR4.NoLim

Docente	Déficit formativo	Incorpora reflexiones acerca de la problemática formación técnica y/o pedagógica del profesorado, así como de una limitada oferta en cursos específicos en pedagogías de creación musical.	C.LS4DOC1.DefiFor
	Apatía	Abarca reflexiones acerca de la pérdida de interés o la apatía del docente, acentuada por la carga burocrática y el inmovilismo institucional.	C.LS4DOC2.Apat
	Preconceptos	Identifica valoraciones del profesorado que representan una visión tradicional y heredera de la concepción clásica y tonal de la educación musical.	C.LS4DOC3.Prec
	Aperturismo y alternativas	Engloba soluciones dirigidas al cambio en la mentalidad del docente, favoreciendo planteamientos aperturistas en favor de la viabilidad de la creación musical en el aula de secundaria.	C.LS4DOC4.Alt

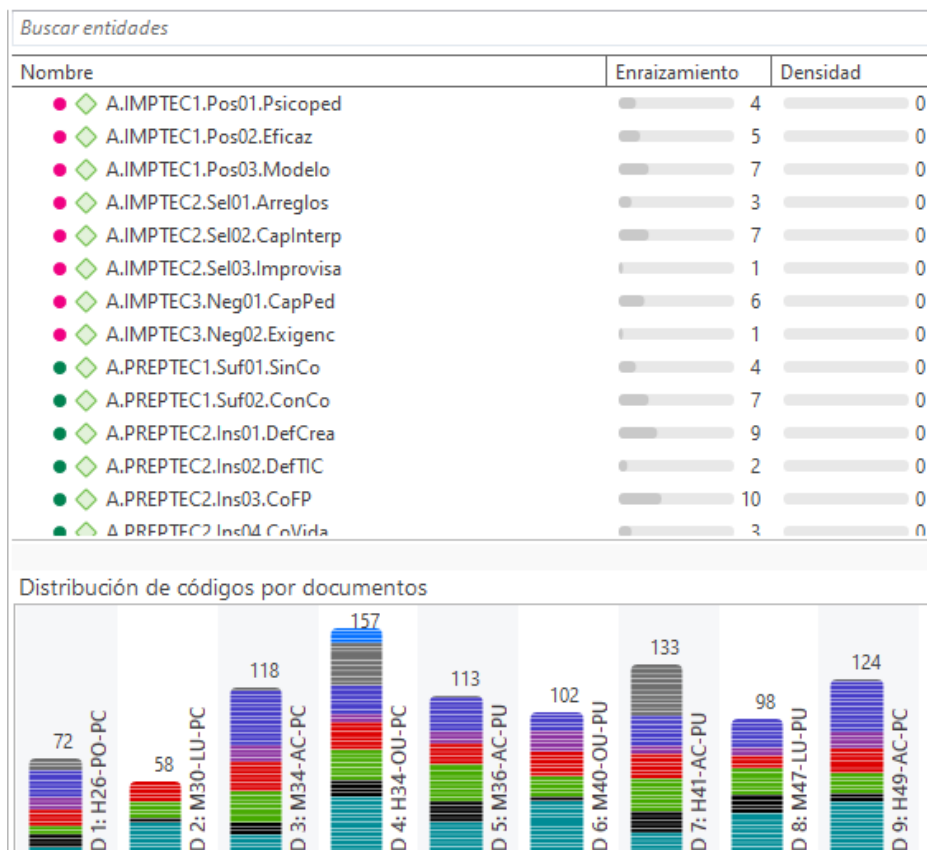
Fuente: Elaboración propia

Figura 30. Gestor de documentos primarios

Buscar documentos								
Iden...	Nombre	Tipo	Ubicación	Citas	Creado por	Modificado por	Creado	Modificado
D 1	H26-PO-PC	Texto	Biblioteca	54	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:32	26/8/2022 18:34
D 2	M30-LU-PC	Texto	Biblioteca	41	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:36	26/8/2022 18:40
D 3	M34-AC-PC	Texto	Biblioteca	73	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:37	26/8/2022 18:41
D 4	H34-OU-PC	Texto	Biblioteca	106	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:37	26/8/2022 18:48
D 5	M36-AC-PU	Texto	Biblioteca	70	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:37	26/8/2022 18:42
D 6	M40-OU-PU	Texto	Biblioteca	61	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:37	26/8/2022 18:43
D 7	H41-AC-PU	Texto	Biblioteca	73	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:38	26/8/2022 18:44
D 8	M47-LU-PU	Texto	Biblioteca	63	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:38	1/9/2022 15:59
D 9	H49-AC-PC	Texto	Biblioteca	66	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:38	26/8/2022 18:45
D 10	M49-PO-PU	Texto	Biblioteca	46	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:38	2/9/2022 12:38
D 11	H50-LU-PU	Texto	Biblioteca	77	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:39	2/9/2022 18:12
D 12	M53-PO-PU	Texto	Biblioteca	60	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:39	26/8/2022 18:46
D 13	H54-AC-PU	Texto	Biblioteca	62	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:39	4/9/2022 10:15
D 14	H57-OU-PC	Texto	Biblioteca	40	Vicente Castro	Vicente Castro	26/8/2022 18:39	4/9/2022 12:09

Fuente: ATLAS.ti (versión 22)

Figura 31. Administrador de códigos



Fuente: ATLAS.ti (versión 22)

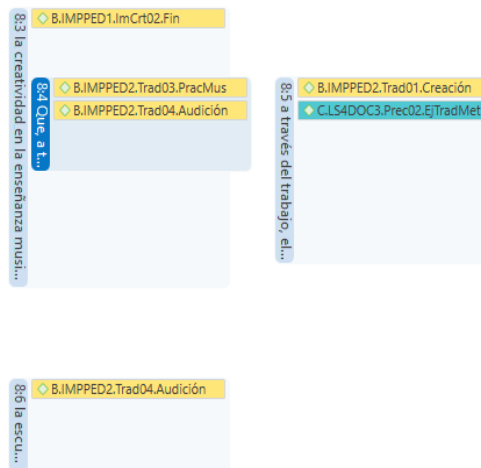
Figura 32. Ejemplo de análisis de un documento primario

E: Bueno, pues entonces, como primera pregunta de la entrevista, me gustaría conocer qué significado tiene para usted la creatividad en el aula de Música, ¿en qué podría traducirse la creatividad en la enseñanza musical?

I10: Hombre, la creatividad en la enseñanza musical, para mí, es absolutamente, no la base, porque en un principio ellos parten de sus conocimientos previos en Primaria, pero cuando llegan a Secundaria, se busca realmente esa finalidad, ¿no? Que, a través del trabajo, el desarrollo de, bueno, de la escucha activa, de la interpretación, puedan llegar a desarrollar una creatividad casi espontánea, que es lo que, para mí, lo más importante, casi más que tener que tener los conocimientos teóricos que siempre ha estado en la cabeza de la educación musical, bueno, de la educación en general, vamos, pues que de alguna forma se les den las herramientas adecuadas para que ellos puedan, eso, desarrollar motivos musicales, melodías, ritmos... Y para mí la creatividad es el fin de la educación, musical, en este caso.

E: Entonces, por lo que me decía, lo podríamos entender tanto en el apartado de la audición como en el apartado de la interpretación y...

I10: Sí, sí, sí, en definitiva, la escucha activa, tanto individual como colectiva, porque al final los alumnos aprenden unos de otros, de las experiencias de unos y de los otros, es decir, para mí es la base. La base y el fin en sí mismo, entonces, bueno.



Fuente: ATLAS.ti (versión 22)

La redacción del informe de los resultados se aborda mediante una configuración narrativa que confronte los puntos de vista de los informantes en base a las respuestas otorgadas a una misma guía de preguntas. A efectos de facilitar su lectura, se establece una reducción del texto en base a una selección o muestreo del material para su presentación (Flick, 2015), mediante aquellas participaciones que mejor representen los hallazgos.

6. Criterios éticos y evaluación de la investigación

De modo conclusivo, este apartado sintetiza aquellos criterios que sustentan el compromiso ético y el rigor científico de la presente investigación.

La implicación empírica de los docentes en el estudio queda amparada en un total respeto hacia su autonomía, privacidad y preferencias, siendo en todo momento informados de forma concisa, honesta y apropiada acerca del propósito y la naturaleza de su participación: por qué son necesarios/as, qué se requiere de ellos/as, qué ocurrirá con la información proporcionada y cómo se informará y a quién (Anexo 7 y Anexo 16). Se garantiza el derecho a la confidencialidad de cada individuo, incluyendo una toma de datos anónima en el cuestionario, así como la omisión de datos contextuales, profesionales y/o académicos que posibiliten una triangulación informativa y el establecimiento de códigos identificativos en las entrevistas.

El investigador adquiere un compromiso para con el acuerdo establecido en el consentimiento informado, el rigor científico y la responsabilidad académica derivada de la labor acometida. Por una parte, la documentación incluye el expreso carácter voluntario de la participación en el estudio, inclusive otorgando a cada informante la potestad de acceder, rectificar, limitar o suprimir los datos ofrecidos o el derecho a retirarse de la investigación. Por otra parte, la fundamentación, justificación y aplicación de la selección metodológica queda sujeta a supervisión y examen externo, mientras que la presentación de resultados ampara una utilización de los datos no fraudulenta, malintencionada o sesgada.

En lo que atañe a las Fases 1 y 2 cuantitativas, la implicación de un cuestionario previamente validado, puesto en práctica en un amplio sector poblacional y contrastado en publicaciones de impacto confiere un punto de partida sólido. Pese a ello, se tiene en cuenta el criterio específico de confiabilidad (Quero, 2010) o de replicabilidad de los resultados, reportando el coeficiente del Alfa de Cronbach resultante en el instrumento adaptado; y se detallan los criterios de selección de la muestra, en base a la identificación poblacional y al origen de los datos desde su proceso de recogida documentado, en respuesta al criterio de objetividad o neutralidad en la obtención de datos fieles (Cook y Reichardt, 2005). Asimismo, con respecto al criterio de adecuación teórico-epistemológica (Goetz y LeCompte, 1988), la selección del instrumento aplicado es fruto de una selección informada en base a la compatibilidad contextual, terminológica y temática para con la dimensión investigativa prevista. En este sentido, su diseño permite establecer lecturas en base a los objetivos específicos de la dimensión técnica durante la operacionalización del diseño mixto de investigación.

En lo que respecta a las Fases 3 y 4 cualitativas, la credibilidad de los resultados responde a los criterios de fiabilidad, validez y triangulación, tal y como quedan establecidos por Flick (2004). En primer lugar, el criterio de fiabilidad no responde a una replicabilidad entendida desde el punto de vista positivista (Angrosino, 2012), sino a una “coherencia y confiabilidad de los hallazgos” (Kvale, 2011, p. 157) por sí mismos. Hacia dicho propósito, los datos son registrados de forma clara e inteligible, incluyéndose el desglose de fechas, modalidades, medios, lugares y duraciones de cada entrevista, junto con una descripción pormenorizada del proceso de codificación y la explicación de cada macrocategoría, categoría, subcategoría y código resultantes

(Kirk y Miller, 1986). Adicionalmente, se garantiza el acceso a las transcripciones, junto con el informe de la codificación resultante generado por el programa ATLAS.ti (Anexo 19 en el CD adjunto).

En segundo lugar, los criterios de validez contribuyen a la transparencia y la veracidad de la realidad documentada, partiendo de una precisión del proceso de recogida de datos y de su análisis, junto con la continua revisión de las decisiones acometidas (Kvale, 2011). En este caso, se elabora una guía de preguntas alineadas con los objetivos de la investigación, validada por un comité de expertas y aplicada uniformemente en cada una de las entrevistas, favoreciendo el proceso de la comparativa informacional (Flick, 2015). La realización de las transcripciones por pares (Kvale, 2011) es supervisada colaborativamente y validada por los informantes originales. La validez comunicativa de los entrevistados/as es debidamente contrastada, incluyendo sus testimonios como fundamentación de los hallazgos obtenidos. En este caso, la redacción del informe establece un bajo nivel inferencial, diferenciando en todo momento qué es una declaración del informante y qué es una interpretación realizada por el propio investigador (Flick, 2004), específicamente en lo que atañe a las creencias y el pensamiento educativo y musical del profesorado.

En tercer lugar, la triangulación contemplada responde a las siguientes tipologías señaladas por Denzin (1989):

- Triangulación entre métodos, en lo que compete principalmente a los tres ejes temáticos de la dimensión técnica (PREP.TEC, IMP.TEC Y USO.TEC), mediante una complementación y contextualización de los datos recabados en el cuestionario CPDMESG. Por su parte, ciertos ítems del Bloque III del cuestionario reportan un contrapunto informacional a la dimensión pedagógica explorada a través de las entrevistas (USO.PED).
- Triangulación dentro del método, analizando los tres ejes temáticos relativos a la dimensión pedagógica (PREP.PED, IMP.PED y USO.PED), a través de la combinación de diversas estrategias y preguntas para cada uno de ellos.
- Triangulación de escenarios, mediante la entrevista de profesorado que desempeña su labor en realidades socioculturales y demográficas diferentes, pertenecientes a centros de titularidad pública, privada o concertada de todas las provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia.

- Triangulación de agentes, a través de las informaciones aportadas por 14 profesionales heterogéneos en cuanto a características personales, profesionales y académicas, en favor de una riqueza en los testimonios y la credibilidad de los resultados.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones o debilidades inherentes al propio planteamiento del estudio, el apartado final “Discusión y Conclusiones” incorpora el grado de adecuación de los métodos cuantitativo y cualitativo en base a los objetivos de investigación provistos.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

Resumen

El estudio del perfil profesional del docente de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia se sitúa como un punto de partida necesario en la comprensión exploratoria de su praxis profesional, así como en la identificación de sus idiosincráticas preferencias y limitaciones. A través de las percepciones recogidas en el cuestionario CPDMESG, se establece una visión panorámica del sentir del profesorado en base al referencial de competencias de estudio (Carrillo y Vilar, 2014) para, posteriormente, ahondar en la relativa capacitación para la creación musical: el análisis del grado de preparación técnica para la creación musical que el profesorado asume en base a su formación inicial (objetivo 1), la importancia que el profesorado concede a la capacitación técnica para la creación musical en cuanto a su relevancia para un desarrollo ideal de su actividad profesional (objetivo 2) y el uso práctico o destreza que el profesorado otorga a sus propias capacidades técnicas para la creación musical (objetivo 3).

Dichos 3 ejes temáticos relativos a la dimensión técnica del objeto de estudio se complementan con la identificación de factores significativamente condicionantes en el tipo de respuesta proporcionada por el profesorado participante, contemplándose: 1) categorías personales, tales como la edad y el sexo; 2) categorías profesionales, como la propia experiencia docente en secundaria, el tipo de servicio profesional y las funciones desempeñadas en el centro de trabajo durante los últimos 5 años; 3) categorías académicas, en cuanto a las titulaciones e itinerarios formativos escogidos, la localización de los centros de estudios y las opciones de formación permanente seleccionadas; y 4) categorías contextuales del centro de trabajo, tales como la provincia en que se sitúa, su titularidad, el nivel socioeconómico y cultural medio del alumnado y la población de su localización.

El análisis del instrumento cuantitativo (Fase 2 del diseño de la investigación) se realiza a través del software SPSS (versión 27), mediante el tratamiento de los datos recogido en el Capítulo 4 (punto 4.4).

1. El perfil profesional del docente de Música

De modo introductorio, se acomete una descripción panorámica del perfil competencial del profesorado de Música en educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, estableciendo una lectura cruzada de las valoraciones medias obtenidas para cada una de las 10 competencias según las variables PREP, IMP y USO (Tabla 40). Los hallazgos de este análisis del cuestionario CPDMESG se circunscriben a la muestra de estudio, a partir de datos pareados de una misma población (Vélez Ibarrola et al., 2004). Su principal limitación radica en el contraste exclusivo de los valores de las medias extraídas de variables discretas (IMP y PREP) y continuas (USO), si bien los análisis específicos posteriores (puntos 2, 3 y 4) incorporan una lectura más detallada, asumiendo los valores de la mediana, los P₂₅ y P₇₅, el rango y la desviación típica.

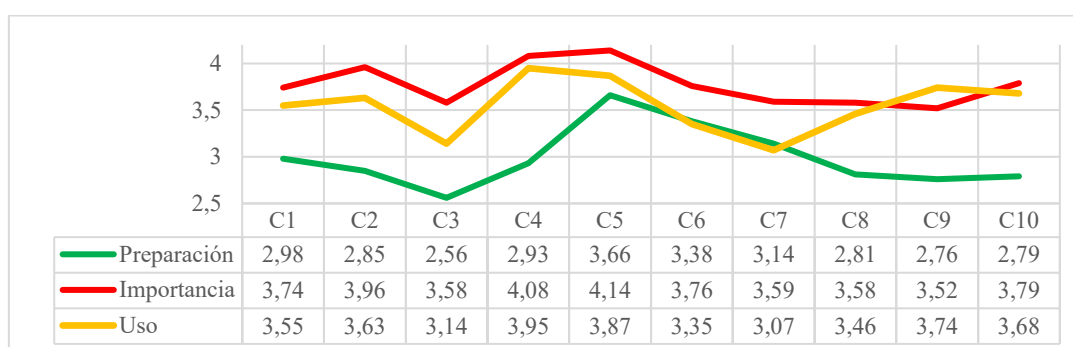
Tabla 40. Resumen numérico del perfil profesional del docente de Música

		Comp. Transversales (CT)				Comp. Musicales (CM)			Comp. Pedagógicas (CP)		
		C1. Desarrollo profesional del docente	C2. Actuación del docente en el aula	C3. Actuación del docente en el marco del centro escolar	C4. Actuación ética del docente	C5. Des. de c capacitación vinculadas con la escucha	C6. Des. de capacitación vinculadas con la interpretación	C7. Des. de capacitación vinculadas con la creación	C8. Planificación de las situaciones de EA	C9. Conducción y evaluación de las situaciones de EA	C10. Adaptación de las secuencias de EA
Preparación (PREP)	Media	2,98	2,85	2,56	2,93	3,66	3,38	3,14	2,81	2,76	2,79
	Desv.Tip.	1,17	1,42	1,45	1,40	,97	1,10	1,19	1,26	1,27	1,34
	Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	Rango	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Importancia (IMP)	Media	3,74	3,96	3,58	4,08	4,14	3,76	3,59	3,58	3,52	3,79
	Desv.Tip.	,86	,89	,94	,81	,78	,86	,91	,79	,78	,75
	Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	Rango	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4
Uso (USO)	Media	3,55	3,63	3,14	3,95	3,87	3,35	3,07	3,46	3,74	3,68
	Desv.Tip.	,58	,56	,87	,58	,53	,75	,99	,62	,66	,71

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la Figura 33 el valor de las medias refleja una descompensación entre aquellas competencias para las que el profesorado participante considera sentirse adecuadamente formado (PREP, entre 2,56 y 3,66), respecto a aquellas a las que idealmente otorgan importancia (IMP, entre 3,52 y 4,14) o movilizan en su práctica (USO, entre 3,07 y 3,95). En lo que atañe a las competencias musicales (CM: C5, C6 y C7), las valoraciones medias más elevadas se concentran en la capacitación técnica para la escucha (C5), mientras que las inferiores coinciden unánimemente en la creación musical (C7).

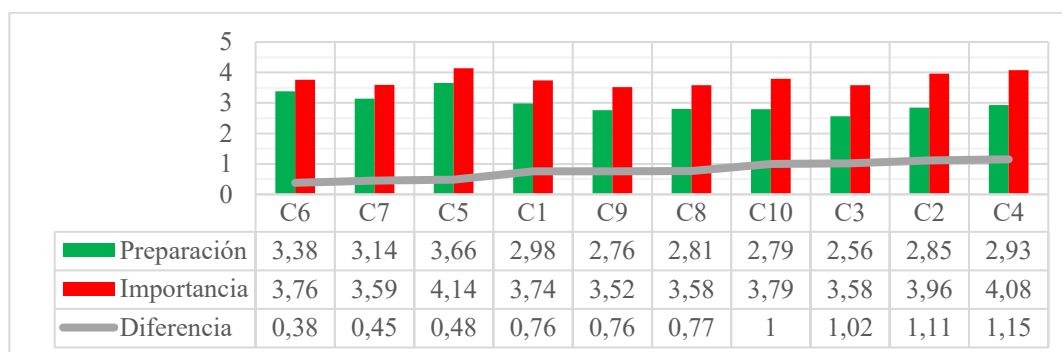
Figura 33. Valoraciones medias de las diez competencias según su preparación, importancia y uso



Fuente: Elaboración propia

Con todo, las medias de las valoraciones referidas a la preparación asumida (en verde) y la importancia profesional otorgada (en rojo) a las CM adquieren una mayor aproximación que en el caso de las competencias pedagógicas (CP: C8, C9 y C10) y transversales (CT: C1, C2, C3 y C4), a modo de brecha en el sentir docente respecto a su formación pedagógica y/o las necesidades de su realidad profesional (Figura 34).

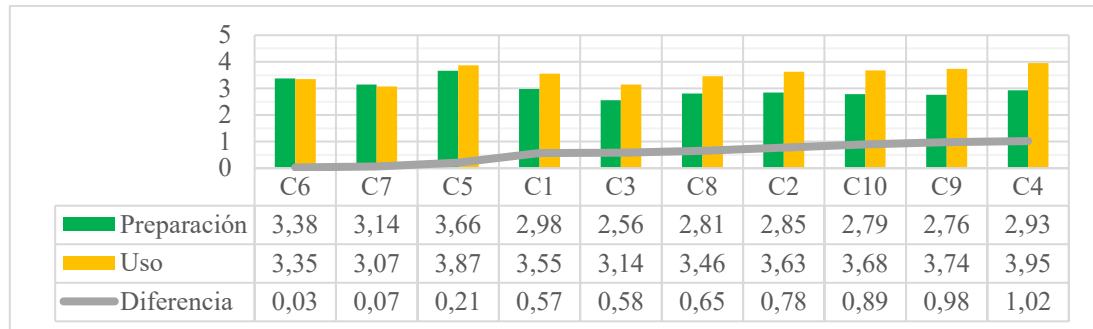
Figura 34. Ordenamiento de las competencias en función de la aproximación de las medias de PREP e IMP



Fuente: Elaboración propia

Dicho comportamiento se extiende al contraste entre los niveles medios de preparación y de uso práctico (en amarillo) concedidos al referencial de competencias, reflejando nuevamente un relativo distanciamiento entre aquello que el profesor/a requiere movilizar en su día a día y aquello para lo que ha sido formado, más allá de las competencias puramente musicales (Figura 35).

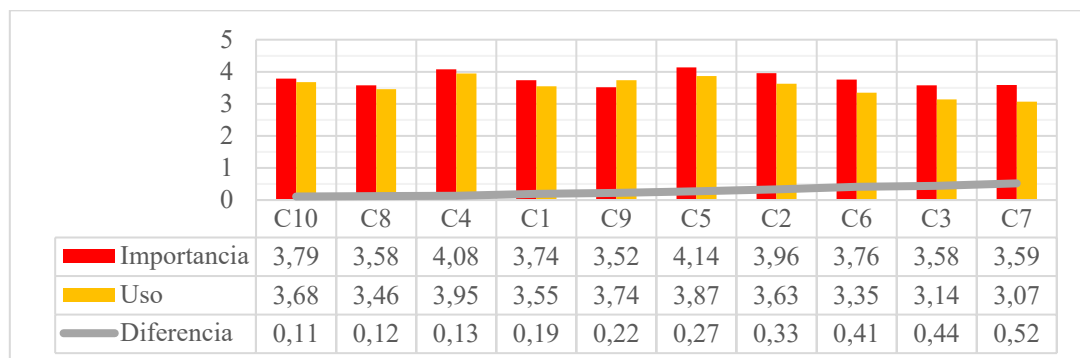
Figura 35. Ordenamiento de las competencias en función de la aproximación de las medias de PREP y USO



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al grado de aproximación existente entre la importancia profesional concedida a las competencias y el uso práctico admitido, la competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (C7) destaca por presentar el mayor distanciamiento entre los valores de sus medias (Figura 36). Se trata de la competencia con un valor medio más bajo en lo que respecta a su movilización práctica (USO.C7), así como aquella con un menor ajuste con respecto a su importancia ideal para el desempeño profesional del docente de Música en educación secundaria.

Figura 36. Ordenamiento de las competencias en función de la aproximación de las medias de IMP y USO



Fuente: Elaboración propia

En base al planteamiento del instrumento cuantitativo, las variables relativas al eje temático USO refieren el grado de identificación del profesorado encuestado en lo relativo a su praxis mediante el sumatorio sistematizado de ítems por cada competencia⁶⁸. A continuación, se establece el perfil profesional del docente de Música en función de las prácticas profesionales asumidas, primero desde las dimensiones inherentes a la faceta transversal y pedagógica para, finalmente, focalizarse en los aspectos específicamente musicales. El ordenamiento y sentido del análisis responde al valor de sus medias (variables USO), indicando el número del ítem⁶⁹ junto con sus valores estadísticos (Anexos 10 y 11).

1.1. Destrezas y hábitos vinculados a las competencias transversales y pedagógicas

Se describen los resultados relativos al hábito práctico y/o destreza concedidos a las CT y CP por parte del profesorado participante, mediante un ordenamiento de las competencias y de sus dimensiones internas según el valor de las medias obtenidas.

En lo que respecta a la *actuación ética del docente* (USO.C4: $\bar{x} = 3,95 \pm 0,58$) los profesores/as asumen una prioritaria atención hacia los principios éticos inherentes a su profesión (1.9: $\bar{x} = 4,40 \pm 0,68$), la búsqueda de soluciones pacíficas y dialogantes a los conflictos (2.9: $\bar{x} = 4,24 \pm 0,76$) y la prevención contra cualquier tipo de discriminación (3.11: $\bar{x} = 4,24 \pm 0,87$). En una significativa menor medida⁷⁰, destacan su capacidad para argumentar decisiones derivadas tanto de la práctica docente como del aprendizaje de su alumnado (1.10: $\bar{x} = 3,89 \pm 0,79$). Asimismo, indican que “casi siempre” establecen una vinculación académica y personal con los estudiantes (2.8: $\bar{x} = 3,86 \pm 0,87$), proporcionándoles una atención adecuada (2.7: $\bar{x} = 3,87 \pm 0,85$), si bien aluden un significativo menor compromiso⁷¹ con la creación y aplicación de normas de funcionamiento democrático del centro (3.10: $\bar{x} = 3,15 \pm 1,25$).

⁶⁸ Carrillo y Vilar (2014) desglosan cada una de las 10 competencias en dimensiones que contribuyen a su medición práctica. El sumatorio de ítems por cada competencia responde a la sistematización propuesta por las autoras originales en el artículo *El perfil profesional del profesorado de Música: una propuesta de las competencias deseables en ed. primaria y ed. secundaria* (Carrillo y Vilar, 2014).

⁶⁹ Las preguntas concernientes al Bloque III son referidas por su numeración en el cuestionario: la primera cifra indica el conjunto de enunciados del total de 7 y la segunda su numeración interna.

⁷⁰ Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 1.9-1.10 ($Z = -6,16$, $\rho < 0,001$), 2.9-1.10 ($Z = -5,61$, $\rho < 0,001$) y 3.11-1.10 ($Z = -3,66$, $\rho < 0,001$).

⁷¹ Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 2.8-3.10 ($Z = -5,01$, $\rho < 0,001$) y 2.7-3.10 ($Z = -5,26$, $\rho < 0,001$).

En lo referido a la *conducción y evaluación de los procesos de EA* (USO.C9: $\bar{x} = 3,74 \pm 0,66$), los docentes priman el ofrecimiento de los recursos educativos necesarios para el aprendizaje discente (7.2: $\bar{x} = 3,94 \pm 0,84$), la aplicación de propuestas de progresiva dificultad (7.1: $\bar{x} = 3,91 \pm 0,84$) y la implicación de las TIC (7.3: $\bar{x} = 3,79 \pm 1,04$). En línea con la promoción de un aprendizaje autónomo por parte del estudiante, los profesores/as asumen “casi siempre” un rol como guías durante el proceso de EA (7.5: $\bar{x} = 3,84 \pm 0,79$). Sin embargo, señalan un significativo menor énfasis⁷² en la promoción de entornos de aprendizaje cooperativo (7.6: $\bar{x} = 3,65 \pm 0,92$), la adquisición de hábitos perdurables en la práctica musical del adolescente (7.7: $\bar{x} = 3,65 \pm 0,82$), la integración de la evaluación como herramienta reguladora durante el proceso EA (7.8: $\bar{x} = 3,55 \pm 0,89$) y, por último, la implicación del alumno/a en la construcción de su propio aprendizaje (7.4: $\bar{x} = 3,57 \pm 0,84$).

En relación con la *adaptación de los procesos EA* (USO.C10: $\bar{x} = 3,68 \pm 0,71$), los participantes priorizan la puesta en práctica de actividades adecuadas al nivel de desarrollo de las capacidades musicales del alumno/a (7.11: $\bar{x} = 3,90 \pm 0,82$), aplicando para ello estrategias y recursos afines a la diversidad (7.13: $\bar{x} = 3,72 \pm 0,90$). No obstante, si bien confirman solicitar “casi siempre” un asesoramiento específico en el caso de contar con alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Educativo (NEAE) (3.13: $\bar{x} = 3,81 \pm 1,03$), admiten una significativa menor destreza⁷³ a la hora de brindar el adecuado soporte educativo a dicho alumnado (7.12: $\bar{x} = 3,56 \pm 0,96$). En cuanto a la naturaleza musical de las propuestas en el aula, señalan acomodarse a las particularidades del adolescente “bastante a menudo” o “casi siempre”, tanto en lo relativo a su entorno social y cultural (7.10: $\bar{x} = 3,54 \pm 1,04$), como a sus gustos y hábitos musicales (7.9: $\bar{x} = 3,52 \pm 1,07$).

En cuanto a la *actuación del docente en el aula* (USO.C2: $\bar{x} = 3,63 \pm 0,56$), nuevamente se antepone la transmisión de valores de respeto y convivencia tanto fuera como dentro de la clase (2.5: $\bar{x} = 4,47 \pm 0,70$). En un significativo menor grado⁷⁴ se sitúan el compromiso por el mantenimiento del orden y respeto durante las sesiones (2.6: $\bar{x} = 3,71 \pm 0,89$) y el establecimiento de objetivos claros y concisos que guíen

⁷² Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 7.5-7.6 ($Z = -2,43$, $\rho = 0,015$), 7.5-7.7 ($Z = -2,82$, $\rho = 0,005$), 7.5-7.8 ($Z = -3,29$, $\rho = 0,001$) y 7.5-7.4 ($Z = -4,05$, $\rho < 0,001$).

⁷³ Existen diferencias significativas entre los siguientes ítems: 7.13-7.12 ($Z = -2,24$, $\rho = 0,025$).

⁷⁴ Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 2.5-2.6 ($Z = -6,95$, $\rho < 0,001$) y 2.5-2.4 ($Z = -7,36$, $\rho < 0,001$).

las tareas emprendidas (2.4: $\bar{x} = 3,62 \pm 0,77$). Si bien el profesorado admite que “casi siempre” logra estimular y valorar el esfuerzo y constancia de los estudiantes (2.3: $\bar{x} = 3,66 \pm 0,78$), dicha convicción disminuye significativamente⁷⁵ a la hora de despertar la ilusión e interés por aprender (2.1: $\bar{x} = 3,49 \pm 0,81$), coordinar eficazmente diversos grupos (3.2: $\bar{x} = 3,43 \pm 0,90$) o impulsar proyectos que incentiven el aprendizaje (2.2: $\bar{x} = 3,49 \pm 0,70$). El desempeño de la función tutorial (3.1: $\bar{x} = 3,17 \pm 1,45$) se consolida como el aspecto menos valorado en lo relativo a esta competencia.

Respecto al *desarrollo profesional* intrínseco al profesorado encuestado (USO.C1: $\bar{x} = 3,55 \pm 0,58$), se valora como condición más importante la incorporación de las TIC como herramientas de comunicación y de preparación de las clases (1.6: $\bar{x} = 4,00 \pm 0,92$), asumiendo “muchísima” destreza en la búsqueda eficiente de información (1.5: $\bar{x} = 3,86 \pm 0,87$), su capacidad para expresarse en diversos contextos (1.3: $\bar{x} = 3,67 \pm 0,92$), sus habilidades intrapersonales e interpersonales (1.8: $\bar{x} = 3,66 \pm 0,82$) y en la gestión del tiempo (1.4: $\bar{x} = 3,64 \pm 0,91$). En menor medida, indican “bastante” compromiso a efectos de hacer y de recibir críticas para la mejora de la calidad docente (1.2: $\bar{x} = 3,49 \pm 1,00$), así como en la autoevaluación de su praxis (1.1: $\bar{x} = 3,40 \pm 1,02$). La eficacia en la expresión en una lengua extranjera (1.7: $\bar{x} = 2,67 \pm 1,30$) se asume como un aspecto significativamente menos valorado⁷⁶.

En lo que atañe a la *planificación de los procesos EA* (USO.C8: $\bar{x} = 3,46 \pm 0,62$), los docentes de la muestra priorizan la inclusión de actividades prácticas de escucha, interpretación y creación en sus programaciones (6.7: $\bar{x} = 3,94 \pm 0,86$), inclusive en un significativo mayor grado⁷⁷ que la flexibilización inmanente de las propuestas didácticas (6.9: $\bar{x} = 3,75 \pm 0,81$), la introducción de elementos de la actualidad (6.1: $\bar{x} = 3,69 \pm 0,99$) o el incentivo a la participación y atención del alumnado (6.8: $\bar{x} = 3,70 \pm 0,80$). Otros aspectos contemplados “casi siempre” son la adecuación contextual de la selección metodológica (6.10: $\bar{x} = 3,64 \pm 0,82$), la planificación progresiva del aprendizaje musical (6.4: $\bar{x} = 3,63 \pm 0,87$), la promoción de un

⁷⁵ Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 2.3-2.1 ($Z = -2,27$, $\rho = 0,023$), 2.3-3.2 ($Z = -2,30$, $\rho = 0,022$) y 2.3-2.2 ($Z = -2,68$, $\rho = 0,007$).

⁷⁶ Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 1.1-1.7 ($Z = -4,61$, $\rho < 0,001$) y 1.2-1.7 ($Z = -4,98$, $\rho < 0,001$).

⁷⁷ Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 6.7-6.9 ($Z = -2,12$, $\rho = 0,034$), 6.7-6.1 ($Z = -2,66$, $\rho = 0,008$) y 6.7-6.8 ($Z = -2,88$, $\rho = 0,004$).

aprendizaje autónomo basado en los aspectos curriculares vigentes (6.5: $\bar{x} = 3,52 \pm 0,78$) y la selección de conocimientos en función de las competencias a desarrollar (6.3: $\bar{x} = 3,51 \pm 0,76$). Sin embargo, pese a la concesión de un sentido prioritario a la inclusión de prácticas musicales como la creación en las programaciones (6.7), la presencia de planteamientos de aula en los que el “hacer música” sea el eje fundamental (6.6: $\bar{x} = 3,38 \pm 1,11$) adquiere valoraciones significativamente inferiores⁷⁸. El profesorado también admite organizar actividades musicales fuera del aula “bastante a menudo” (3.12: $\bar{x} = 2,92 \pm 1,92$), adoptando estrategias, recursos, materiales y actividades coherentes con el proyecto educativo del centro (6.11: $\bar{x} = 3,38 \pm 0,92$). En este sentido, sí se detecta un significativo menor hábito⁷⁹ en la introducción de aspectos relacionados con las últimas investigaciones o innovaciones educativas en las programaciones (6.2: $\bar{x} = 2,88 \pm 1,10$).

Por último, con respecto a la *actuación del docente en el marco del centro* (USO.C3: $\bar{x} = 3,14 \pm 0,87$), los participantes destacan como “casi siempre” se implican activamente en la vida y actividades del centro (3.4: $\bar{x} = 3,87 \pm 0,99$). Con una significativa menor costumbre⁸⁰, asumen “bastante a menudo” un trabajo conjunto con el equipo pedagógico en la resolución de conflictos (3.6: $\bar{x} = 3,31 \pm 0,95$), la definición de la línea pedagógica del centro (3.3: $\bar{x} = 3,02 \pm 1,29$), la gestión de la transversalidad competencial del alumnado en las diversas áreas de la ESO (3.9: $\bar{x} = 3,15 \pm 0,90$) y el análisis de situaciones y prácticas complejas (3.5: $\bar{x} = 3,05 \pm 1,15$). Como aspectos menos habituales se sitúan la colaboración con las familias en el aprendizaje del alumnado (3.8: $\bar{x} = 2,88 \pm 1,16$) y la participación en las actividades de gestión del centro (3.7: $\bar{x} = 2,69 \pm 1,51$).

1.2. Destrezas y hábitos vinculados a las competencias musicales

En lo relativo a las competencias específicamente musicales (USO.C5: $\bar{x} = 3,87 \pm 0,53$; USO.C6: $\bar{x} = 3,35 \pm 0,75$; y USO.C7: $\bar{x} = 3,07 \pm 0,99$) se establece un marco idiosincrático de la figura del profesor/a de Música participante en el cuestionario,

⁷⁸ Existen diferencias significativas entre los siguientes ítems: 6.7-6.6 ($Z = -5,47$, $\rho < 0,001$).

⁷⁹ Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 6.11-6.2 ($Z = -4,56$, $\rho < 0,001$) y 3.12-6.2 ($Z = -5,63$, $\rho < 0,001$).

⁸⁰ Existen diferencias significativas entre los siguientes pares de ítems: 3.4-3.6 ($Z = -5,08$, $\rho < 0,001$), 3.4-3.3 ($Z = -6,15$, $\rho < 0,001$), 3.4-3.9 ($Z = -6,29$, $\rho < 0,001$) y 3.4-3.5 ($Z = -6,74$, $\rho < 0,001$).

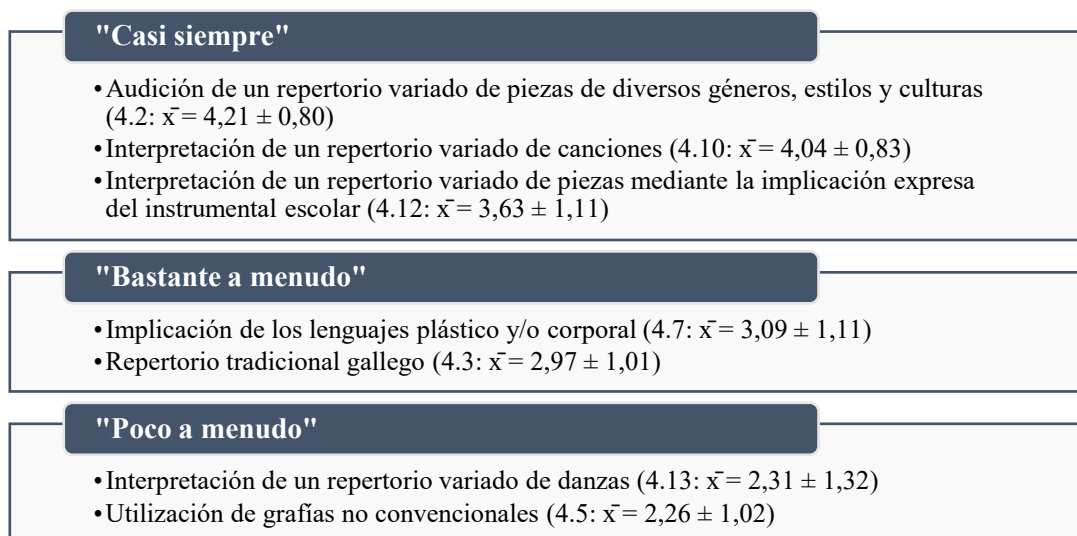
incidiendo en aquellos aspectos para los que asume una mayor (o menor) destreza o habitualidad.

En cuanto a las capacidades y prácticas reconocidas por el profesorado de la muestra:

- Los participantes asumen “muchísima” destreza analizando música a través de la audición (5.3: $\bar{x} = 4,18 \pm 0,77$) o de una partitura (5.7: $\bar{x} = 4,16 \pm 0,75$). La posesión de un bagaje musical y cultural “muy” amplio (4.9: $\bar{x} = 3,94 \pm 0,82$) les permite “casi siempre” enjuiciar las audiciones, interpretaciones y creaciones acometidas en el aula (4.8: $\bar{x} = 3,98 \pm 0,77$), utilizando una adecuada terminología específica (4.6: $\bar{x} = 3,94 \pm 0,80$).
- También reconocen “muchísima” destreza en lo relativo a la lectura y la interpretación a primera vista con obras de dificultad media (5.6: $\bar{x} = 3,90 \pm 1,00$), si bien admitiendo una relativa menor seguridad en el reconocimiento y transcripción de aspectos musicales a través de una audición (5.4: $\bar{x} = 3,69 \pm 0,92$), el dominio técnico de los instrumentos escolares (5.8: $\bar{x} = 3,68 \pm 1,31$), la transcripción en partitura (5.14: $\bar{x} = 3,62 \pm 1,11$), la realización de arreglos (5.15: $\bar{x} = 3,55 \pm 1,06$) o la utilización del gesto de dirección (4.15: $\bar{x} = 3,54 \pm 1,11$).
- En un menor grado, los docentes consideran poseer “bastante” destreza para la improvisación (5.13: $\bar{x} = 3,13 \pm 1,25$), la realización de acompañamientos con instrumento armónico (4.14: $\bar{x} = 2,97 \pm 1,85$) y el dominio de la técnica vocal y de la afinación (4.11: $\bar{x} = 2,82 \pm 1,66$). Indican que “bastante a menudo” movilizan una diversidad de recursos sonoros en sus creaciones propias (5.12: $\bar{x} = 2,89 \pm 1,32$), inclusive integrando el lenguaje plástico y/o el corporal (5.11: $\bar{x} = 2,63 \pm 1,21$).
- Finalmente, el profesorado sitúa su “poco” dominio técnico, corporal y expresivo para la danza (5.9: $\bar{x} = 1,95 \pm 1,69$), consolidándose como la dimensión competencial menos valorada del cómputo global de 87 ítems.

En lo que respecta al tipo de propuestas musicales predominantes en el aula de secundaria, la Figura 37 resume el sentir de los docentes participantes en este estudio, priorizando “casi siempre” la audición y la interpretación de un repertorio variado de piezas musicales. Por el contrario, la danza y el recurrir a grafías no convencionales se sitúan como las opciones menos recurrentes, siendo reconocidas “poco a menudo”.

Figura 37. Prioridades en la práctica musical del profesorado de secundaria



Fuente: Elaboración propia

Desde el punto de vista de las preferencias personales de los docentes, “casi siempre” sostienen una actitud respetuosa, abierta y analítica hacia todo tipo de músicas (5.2: $\bar{x} = 4,30 \pm 0,79$), priorizando la escucha como promotora en el desarrollo de capacidades vinculadas a su propia sensibilidad y emoción (5.1: $\bar{x} = 4,10 \pm 0,92$). En una significativa menor medida⁸¹, los participantes valoran “mucho” la interpretación como medio de expresión y vivenciación musical (5.5: $\bar{x} = 3,83 \pm 0,86$), mientras que la creación es comprendida “bastante a menudo” como vehículo de comunicación emocional y/o de ideas (5.10: $\bar{x} = 2,62 \pm 1,97$).

Este delineamiento competencial relativo a las CM refrenda que las valoraciones medias más elevadas se concentran en la capacitación técnica para la escucha (C5) y la interpretación (C6), mientras que la creación musical (C7) adquiere las más bajas, tanto desde el punto de vista de los conocimientos o destrezas técnicas asumidos, como desde el plano de las prácticas profesionales y personales reconocidas. En un mayor grado de especialización, los sucesivos apartados acometen el estudio relativo al estado competencial del profesorado participante en cuanto a su competencia para la creación musical, en la búsqueda de posibles factores de índole personal, profesional, académica o contextual condicionantes en la percepción del docente de educación secundaria.

⁸¹ Existen diferencias significativas entre los siguientes ítems: 5.1-5.5 ($Z = -3,09$, $\rho = 0,002$).

2. Preparación técnica para la creación musical

Este apartado analiza el grado de preparación técnica para la creación musical que el profesorado asume en base a su formación inicial, identificando posibles factores condicionantes mediante la estadística inferencial (objetivo 1). Atendiendo al tipo de respuestas recabadas para la variable PREP.C7 (Tabla 41), la mayoría de los docentes encuestados/as (76,8%) asume una preparación favorable: un 35,7% consideran estar “bastante” preparados en base a su formación inicial, mientras que un 31,3% “muy” preparados y un 9,8% “muchísimo”. Sin embargo, el resto de la muestra (23,3%) confiesa poseer “poca” (14,3%), “muy poca” (4,5%) o directamente ninguna (4,5%) preparación en el ámbito de la composición, la improvisación, la realización de arreglos o la transcripción de las creaciones.

Tabla 41. *Tabla de frecuencias de la variable PREP.C7*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	5	4,5
Muy poca	5	4,5
Poca	16	14,3
Bastante	40	35,7
Mucha	35	31,3
Muchísima	11	9,8
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

A efectos de situar en perspectiva dichas valoraciones en relación con el resto de las competencias de este estudio, el Anexo 8 adjunta la tabla con la distribución de frecuencias y porcentajes completo, sintetizado en el resumen numérico de la Tabla 42. Como refleja el Marco Metodológico (Capítulo 4, punto 4.4.1), el valor de la media (\bar{x}) es complementado con el de la mediana (o P_{50}) y los percentiles P_{25} y P_{75} a efectos de otorgar una mayor robustez a la lectura de las variables discretas. En este caso, el conjunto de las variables PREP presenta notorias desviaciones típicas (entre 0,97 y 1,45), con rangos situados en el valor máximo asumible en la escala Likert provista (5).

Tabla 42. Resumen numérico de las variables PREP

	PREP.C1	PREP.C2	PREP.C3	PREP.C4	PREP.C5	PREP.C6	PREP.C7	PREP.C8	PREP.C9	PREP.C10
N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
Media	2,98	2,85	2,56	2,93	3,66	3,38	3,14	2,81	2,76	2,79
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Des. Tip	1,17	1,42	1,45	1,40	,97	1,10	1,19	1,26	1,27	1,34
Rango	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
P ₂₅	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00
P ₅₀	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00
P ₇₅	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Fuente: Elaboración propia

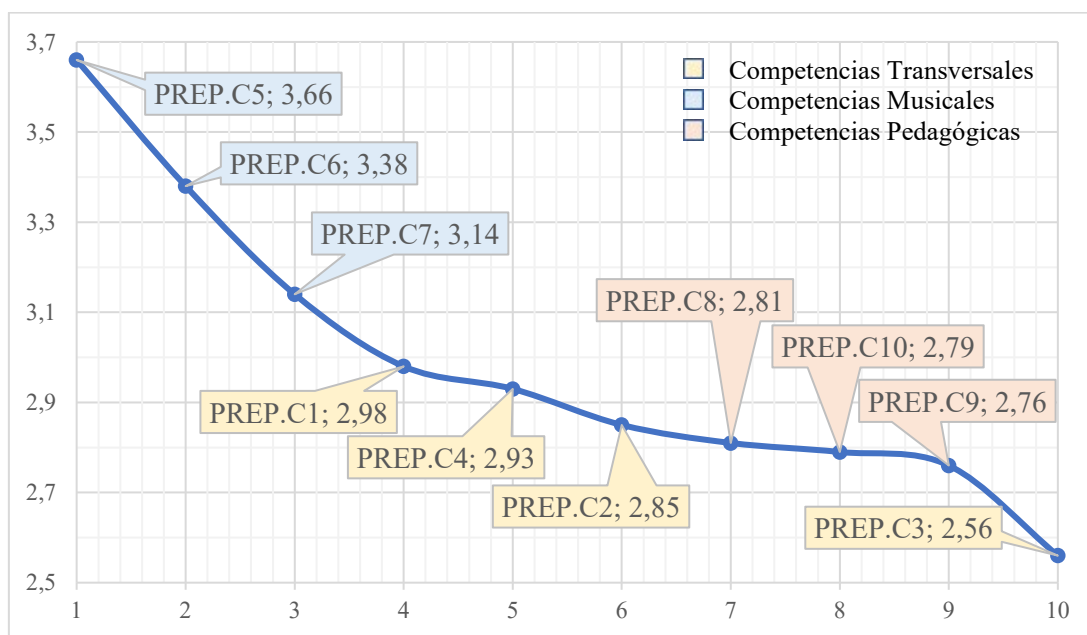
En base a la interpretación conjunta de los estadísticos, se establece un ordenamiento descriptivo de las competencias según el grado de preparación percibida por el profesorado participante:

- Entre aquellas competencias para las que los docentes consideran estar más preparados con respecto a su formación inicial sobresalen dos, ambas específicamente musicales: el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha (PREP.C5, $\bar{x} = 3,66 \pm 0,97$) y el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (PREP.C6: $\bar{x} = 3,38 \pm 1,10$). Se sitúan como únicas competencias cuya mediana es 4 “muchísima”: mitad de la muestra considera atesorar “muchísima” preparación o más, y la otra mitad “muchísima” preparación o menos. La primacía de las dos competencias consolida los P₂₅ y P₇₅ con valores más elevados: tan sólo un 25% de los encuestados/as consideran estar “bastante” o menos preparados/as para la escucha y la interpretación (P₂₅ = 3), mientras que otro 25% asume “muchísima” o “muchísima” formación (P₇₅ = 4).
- La tercera competencia para la que el profesorado se considera mejor preparado es aquella relacionada con el desarrollo de capacidades relativas a la creación musical (PREP.C7: $\bar{x} = 3,14 \pm 1,19$). En este caso, no obstante, se advierte un descenso en el valor de la mediana (P₅₀ = 3): mientras que mitad de los profesores/as consideran estar “bastante” o menos preparados para la creación musical, la otra mitad “bastante” o más preparados.

- Por último, en base a los estadísticos del resto de variables PREP (P_{25} desciende a 2 con respecto a PREP.C7), se sitúan aquellas competencias para las que los profesores/as consultados/as admiten unas valoraciones más bajas, dispuestas en orden decreciente: el desarrollo profesional del docente (PREP.C1: $\bar{x} = 2,98 \pm 1,17$), la actuación ética (PREP.C4: $\bar{x} = 2,93 \pm 1,40$), la actuación del docente en el aula (PREP.C2: $\bar{x} = 2,85 \pm 1,42$), la planificación de las situaciones de EA (PREP.C8: $\bar{x} = 2,81 \pm 1,26$), la adaptación de las secuencias de EA (PREP.C10: $\bar{x} = 2,79 \pm 1,34$), la conducción y evaluación de las situaciones de EA (PREP.C9: $\bar{x} = 2,76 \pm 1,27$) y, por último, la actuación del docente en el marco del centro escolar (PREP.C3: $\bar{x} = 2,56 \pm 1,45$).

Por tanto, la Figura 38 refleja el ordenamiento relativo de las variables PREP en base al valor de sus medias.

Figura 38. Ordenamiento de las valoraciones para las variables PREP según las medias



Fuente: Elaboración propia

La estadística inferencial permite extender ciertos hallazgos. En primer lugar, se constata que el profesorado considera estar significativamente mejor formado para la creación musical (PREP.C7) que para competencias relacionadas con su actuación ética (PREP.C4: $Z = -1,69$, $\rho = 0,046$), su actuación en el aula (PREP.C2: $Z = -2,33$, $\rho = 0,010$), su planificación de las situaciones de EA (PREP.C8: $Z = -3,19$, $\rho < 0,001$),

su adaptación de las secuencias de EA (PREP.C10 $Z = -3,26$, $\rho < 0,001$), su conducción y evaluación de las situaciones de EA (PREP.C9,; $Z = -3,69$, $\rho < 0,001$) y su actuación en el marco del centro escolar (PREP.C3: $Z = -4,29$, $\rho < 0,001$). En este sentido, la Tabla 43 refleja las pruebas de rangos con signo de Wilcoxon efectuadas, en las que todos los Z se basan en rangos negativos (PREP.C7 > PREP.Cx)⁸², indicando el p-valor unilateral correspondiente según cada caso.

Tabla 43. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon: ¿PREP.C7 es superior a PREP.Cx?

	Z	Sig.
PREP.C7-PREP.C1	-1,34	,090
PREP.C7-PREP.C2	-2,33	,010*
PREP.C7-PREP.C3	-4,29	<,001*
PREP.C7-PREP.C4	-1,69	,046*
PREP.C7-PREP.C8	-3,19	<,001*
PREP.C7-PREP.C9	-3,69	<,001*
PREP.C7-PREP.C10	-3,26	<,001*

* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, los resultados también constatan que los docentes asumen estar significativamente menos preparados para la creación musical que para la interpretación ($Z = -2,67$, $\rho = 0,004$) y, sobre todo, para la escucha ($Z = -5,01$, $\rho < 0,001$). La Tabla 44 reúne las pruebas de rangos con signo de Wilcoxon efectuadas, en las que todos los Z se basan en rangos positivos (PREP.C7 < PREP.Cx).

Tabla 44. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon (variables PREP): ¿PREP.C7 es inferior a PREP.Cx?

	Z	Sig.
PREP.C7-PREP.C5	-5,01	<,001*
PREP.C7-PREP.C6	-2,67	,004*

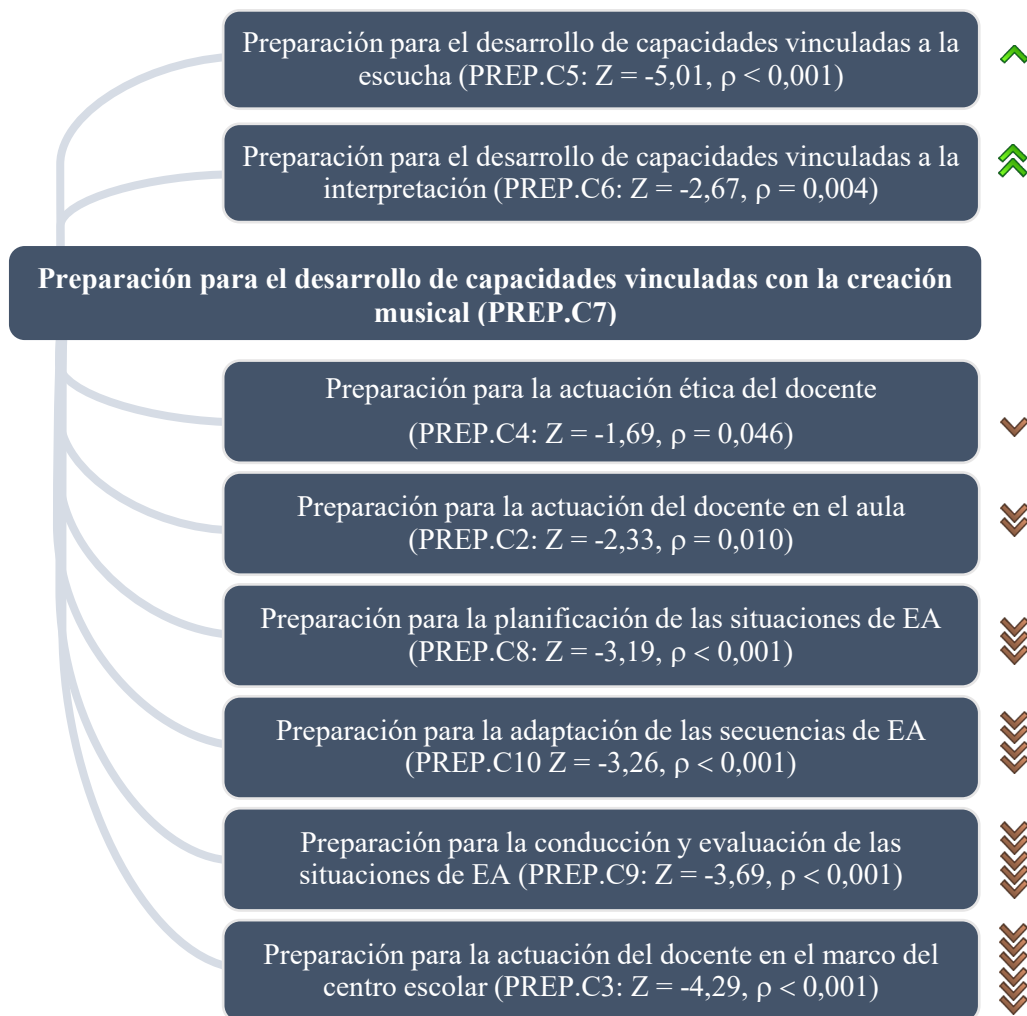
* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

Fuente: Elaboración propia

⁸² El coeficiente Z (Prueba de rangos con signo de Wilcoxon) otorga información tanto de la magnitud de la diferencia entre variables como del sentido de las diferencias: un Z basado en rangos negativos indica la primacía del primer término de la comparativa (IMP.C7 > IMP.Cx); por el contrario, un Z basado en rangos positivos señala la condición desfavorable del primer término (IMP.C7 < IMP.Cx).

Por todo ello, si bien el profesorado admite “bastante” preparación técnica para la creación musical en base a su formación académica inicial (PREP.C7: $\bar{x} = 3,14 \pm 1,19$), las valoraciones son significativamente inferiores a las concedidas al resto de las CM, si bien significativamente superiores a las CP y a la mayoría de las CT (Figura 39).

Figura 39. Resumen gráfico de los resultados significativos del análisis inferencial (PREP.C7-PREP.Cx)



Fuente: Elaboración propia

Los siguientes subpartados localizan aquellos factores de índole personal, profesional, académica y contextual que reportan diferencias significativas entre las valoraciones del profesorado con respecto a su formación técnica para la creación musical, en relación con los resultados obtenidos a partir de la Prueba H de Kruskal-Wallis.

2.1. Aspectos personales

Las categorías de edad ($\rho = 0,118$) y de sexo ($\rho = 0,496$) no aportan evidencias de la existencia de diferenciaciones significativas en la percepción del profesorado en cuanto a su preparación para la creación desde su formación inicial. Una mayor participación, sin embargo, podría conducir hacia un resultado estadísticamente significativo en lo que refiere a la categoría de edad, dada su mayor aproximación en el p-valor respecto al nivel de significación ($\alpha = 0,05$).

2.2. Aspectos profesionales

Las categorías de tiempo de experiencia laboral ($\rho = 0,815$), tipo de servicio profesional ($\rho = 0,591$) y funciones profesionales desempeñadas en el centro durante los previos 5 cursos⁸³ tampoco reportan evidencias en la existencia de diferenciaciones significativas en la percepción que el profesorado para PREP.C7. Únicamente, se halla un resultado significativo con respecto a aquellos profesores/as que han impartido asignaturas extra-musicales en educación secundaria y aquellos/as que no ($K = 5,49$, $\rho = 0,019$): en base a la participación del estudio, los docentes de materias musicales y extra-musicales consideran poseer una preparación técnica para la creación musical más baja que aquellos profesionales dedicados a una docencia exclusivamente musical (impartición de materias extra-musicales: $\bar{x} = 2,89 \pm 1,20$; no impartición de materias extra-musicales: $\bar{x} = 3,37 \pm 1,14$).

2.3. Aspectos académicos

En lo que respecta a la preparación técnica asumida para la creación, no se hallan evidencias que constaten diferenciaciones significativas entre las valoraciones del profesorado según el tipo de titulaciones cursadas individualmente -tanto musicales⁸⁴

⁸³ Funciones profesionales asumidas por los docentes: maestro/a de primaria ($\rho = 0,995$), tutor/a de grupo ($\rho = 0,870$), funciones vinculadas a la biblioteca ($\rho = 0,865$), profesor/a de apoyo ($\rho = 0,808$), profesor/a de Música en bachillerato ($\rho = 0,319$), participación en la gestión del centro ($\rho = 0,279$) o, más próximo al nivel de significación, profesor/a de Música como actividad extraescolar ($\rho = 0,129$).

⁸⁴ Titulaciones técnico-musicales: Grado/Título/Profesor Superior de Música (interpretación) ($\rho = 0,908$), Licenciado en Historia, especialidad de Historia del Arte (sección musicología) ($\rho = 0,810$), Grado/Título/Profesor Superior de Música (composición) ($\rho = 0,343$), Grado/Título/Profesor Superior de Música (musicología) ($\rho = 0,208$), Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (musicología) ($\rho = 0,125$) o, más próximo al nivel de significación, el Grado Intermedio/Profesional de Música ($\rho = 0,108$).

como pedagógicas⁸⁵-, en combinación mediante los principales itinerarios presentes en la muestra⁸⁶ o en función de los centros de estudios escogidos para la realización de los estudios iniciales⁸⁷. Ello encuentra una única excepción en el caso de aquellos docentes que desarrollaron su formación musical en el Conservatorio Superior de Música de Oviedo ($K = 4,20$, $\rho = 0,020$), los cuales asumen una significativa mayor capacitación técnica para la creación musical (profesorado formado en el CSM de Oviedo: $\bar{x} = 4,00 \pm 0,82$; profesorado no formado en el CSM de Oviedo: $\bar{x} = 3,09 \pm 1,20$).

Dicho hallazgo local conduce a otro más extensivo: según el lugar de realización de los estudios superiores musicales en conservatorio, existen diferencias significativas en la percepción del profesorado para la variable PREP.C7 ($K = 7,29$, $\rho = 0,026$), a diferencia de lo que acontece para la formación universitaria ($\rho = 0,395$).

Figura 40. Comparaciones por parejas de lugar de formación inicial: ¿existen diferencias para PREP.C7 en cada par de grupos?

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig. asin. (bilateral)	Sig. ajustada (Bonferroni)
Galicia-Extranjero	-5,33	10,42	-,51	,609	1,000
Galicia-España	-16,61	6,1	-2,70	,007*	,021*
Extranjero-España	11,29	11,2	1,00	,317	,950

* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

Fuente: Elaboración propia

Como indican los p-valor ajustados de la Tabla 40, existe una diferencia significativa entre el parecer de aquellos profesores/as que han cursado sus estudios musicales

⁸⁵ Titulaciones pedagógicas: Curso de Aptitud Pedagógica ($\rho = 0,786$), estudios de doctorado en Educación Musical ($\rho = 0,783$), Licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía ($\rho = 0,624$), Título de Maestro, Diplomatura en profesorado de Educación General Básica, Maestro de Enseñanza Primaria, Grado en Educación Primaria ($\rho = 0,425$), Título oficial de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ($\rho = 0,360$) y el Grado/Título/Profesor Superior de Música (pedagogía) ($\rho = 0,319$).

⁸⁶ Itinerarios: Itinerario 8 (Grado Superior en Interpretación y Grado Superior en Pedagogía, $\rho = 0,889$), Itinerario 4 (Grado Profesional de Música exclusivamente, $\rho = 0,592$), Itinerario 2 (Musicología exclusivamente, $\rho = 0,445$), Itinerario 3 (Musicología y Grado Profesional de Música exclusivamente, $\rho = 0,422$), Itinerario 1 (Grado Superior en Interpretación exclusivamente, $\rho = 0,341$), Itinerario 5 (Musicología y Grado Superior en Interpretación, $\rho = 0,205$), Itinerario 7 (Musicología y Grado en Primaria, $\rho = 0,156$) e Itinerario 6 (Titulaciones extra-musicales exclusivamente, $\rho = 0,156$).

⁸⁷ Centros de estudios superiores: Universidade de Santiago de Compostela ($\rho = 0,928$), Universidad de Oviedo ($\rho = 0,683$), Conservatorio Superior de Música de Santiago de Compostela ($\rho = 0,588$), Conservatorio Superior de Música da Coruña ($\rho = 0,372$), Conservatorio Superior de Música de Vigo ($\rho = 0,369$), Universidade da Coruña ($\rho = 0,266$) o Universidade de Vigo ($\rho = 0,197$).

exclusivamente en conservatorios superiores en la Comunidad Autónoma de Galicia frente a aquellos/as que lo han hecho parcial o totalmente en centros del resto de España. En este caso, el profesorado formado exclusivamente entre las opciones gallegas reconoce un grado de preparación técnica para la creación musical inferior (profesorado formado exclusivamente en conservatorios superiores de Galicia: $\bar{x} = 2,98 \pm 1,09$; profesorado formado parcial o totalmente en conservatorios superiores del resto de España: $\bar{x} = 3,67 \pm 1,24$).

Finalmente, en lo concerniente a las opciones de formación permanente indicadas por el profesorado, ninguna permite concluir la existencia de resultados significativos en la percepción del profesorado en cuanto a su preparación técnica para la creación⁸⁸.

2.4. Aspectos contextuales

De un modo extrínseco, se explora la posibilidad de que el componente contextual del centro de trabajo pudiese condicionar el tipo de percepción que el docente concede a su preparación para la creación musical. No obstante, las categorías de nivel socioeconómico y cultural del alumnado ($\rho = 0,153$), provincia ($\rho = 0,070$), titularidad ($\rho = 0,186$) y dimensión poblacional del centro ($\rho = 0,301$) no reportan evidencias de la existencia de diferenciaciones significativas. Una mayor participación podría otorgar resultados más concluyentes, especialmente en lo relativo a la provincia de trabajo dada su mayor aproximación al $\rho = 0,050$.

3. Relevancia de la capacitación técnica para la creación musical

Este apartado estudia el grado de importancia que el profesorado concede a la capacitación técnica para la creación musical en cuanto a su relevancia inmanente para el ejercicio ideal de su actividad profesional, identificando posibles factores condicionantes mediante la estadística inferencial (objetivo 2). Según las valoraciones otorgadas a la variable IMP.C7 (Tabla 45), la gran mayoría de participantes (89,3%) asumen positivamente la importancia de la competencia

⁸⁸ Formación permanente: cursos de formación en el método Orff ($\rho = 0,978$), seminarios, conferencias o cursos organizados por un conservatorio de música ($\rho = 0,723$), cursos de formación en el método Dalcroze ($\rho = 0,266$), cursos o actividades de formación organizados por escuelas de verano o similares ($\rho = 0,224$), cursos de formación en el método Willems ($\rho = 0,208$), actividades formativas organizadas por los servicios territoriales ($\rho = 0,202$), seminarios, conferencias o cursos organizados por una universidad ($\rho = 0,177$) y cursos de formación en el método Kodály ($\rho = 0,144$).

profesional relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical, concediéndole “bastante” importancia (34,8%) “mucho” importancia (38,4%) o “muchísima” importancia (16,1%). En ningún caso se considera que su relevancia profesional sea “nada” importante, si bien sí existen docentes que le atribuyen “poca” o “muy poca” trascendencia para el ejercicio profesional del docente de secundaria (9,8% y 0,9%, respectivamente).

Tabla 45. *Tabla de frecuencias de la variable IMP.C7*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	0	,0
Muy poca	1	,9
Poca	11	9,8
Bastante	39	34,8
Mucha	43	38,4
Muchísima	18	16,1
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

Los resultados confirman, por tanto, como la relevancia profesional otorgada al desarrollo de capacidades vinculadas con la composición, improvisación o realización de arreglos es superior al sentir del profesorado encuestado respecto a su relativa preparación técnica para las mismas (IMP.C7: $\bar{x} = 3,59 \pm 0,91$; PREP.C7: $\bar{x} = 3,14 \pm 1,19$).

La Tabla 46 sitúa las valoraciones concedidas al referencial completo de competencias según su relevancia para un ideal desempeño profesional (IMP), cuya tabla de distribución de frecuencias y porcentajes se desglosa en el Anexo 9. Si bien en menor medida que en las variables PREP, la dispersión de los datos constata nuevamente la presencia de notorias desviaciones típicas (entre 0,75 y 0,94), con rangos situados entre 4 y el valor máximo 5. Sin embargo, en el caso de las variables IMP, la mediana (o P_{50}) adquiere el valor común de 4 “mucho” para todas y cada una de las competencias; ello indica, por tanto, que la mitad de los participantes les conceden “mucho” o “muchísima” importancia en cuanto a su intrínseco valor profesional, mientras que el otro 50% las asumen como “muy” relevantes o menos.

Tabla 46. Resumen numérico de las variables IMP

	IMP.C1	IMP.C2	IMP.C3	IMP.C4	IMP.C5	IMP.C6	IMP.C7	IMP.C8	IMP.C9	IMP.C10
N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
Media	3,74	3,96	3,58	4,08	4,14	3,76	3,59	3,58	3,52	3,79
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Des. Tip	,86	,89	,94	,81	,78	,86	,91	,79	,78	,75
Rango	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4
P ₂₅	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
P ₅₀	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
P ₇₅	4,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

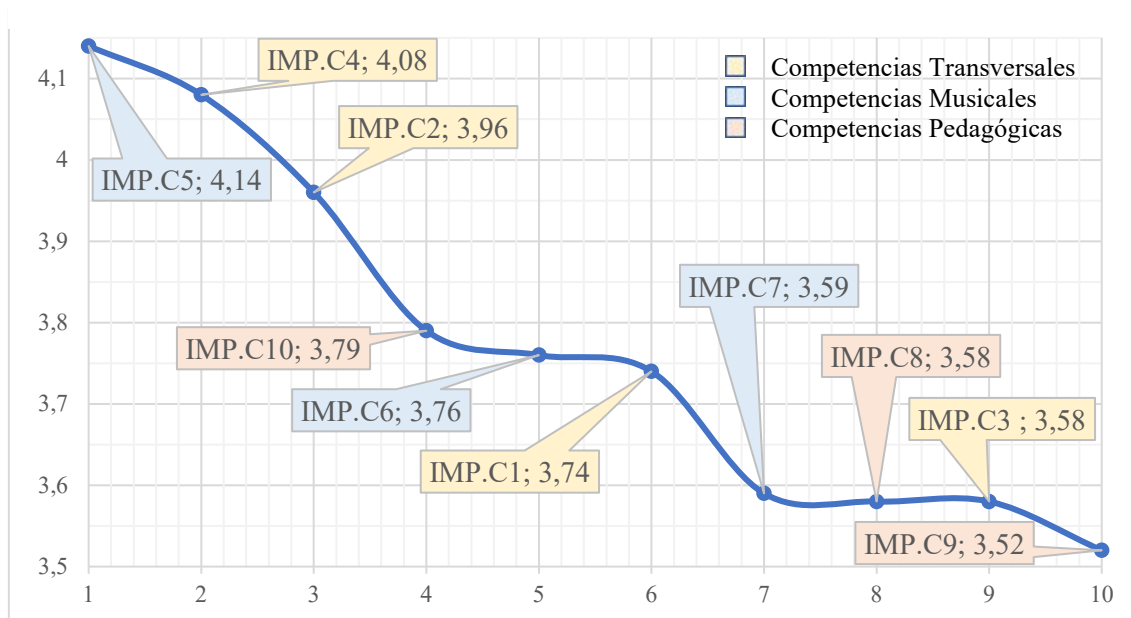
Fuente: Elaboración propia

Se sitúan las valoraciones de las 10 competencias en función de la relevancia ideal otorgada por los profesionales encuestados en el ámbito de la educación secundaria:

- Entre aquellos aspectos considerados como más importantes destacan el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical (IMP.C5: $\bar{x} = 4,14 \pm 0,78$) y la actuación ética del docente (IMP.C4: $\bar{x} = 4,08 \pm 0,81$), ambas con los valores de P₂₅ y P₇₅ más elevados: un 75% de los/as encuestados/as les conceden “mucha” importancia o más (P₂₅ = 4), mientras que un 25% otorgan el valor máximo de 5 “muchísima” (P₇₅ = 5).
- En menor medida, los profesionales destacan la relevancia de la actuación del docente en el aula (IMP.C2: $\bar{x} = 3,96 \pm 0,89$): un 75% de los encuestados/as le otorgan “bastante” o más importancia (P₂₅ = 3), mientras que un 25% conceden el valor máximo de 5 “muchísima” (P₇₅ = 5).
- Finalmente, se sitúan aquellas competencias consideradas como menos relevantes para el ejercicio profesional por la participación (P₇₅ = 4): la adaptación de las secuencias de EA (IMP.C10: $\bar{x} = 3,79 \pm 0,75$), el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (IMP.C6: $\bar{x} = 3,76 \pm 0,86$), el desarrollo profesional del docente (IMP.C1: $\bar{x} = 3,74 \pm 0,86$), el desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical (IMP.C7: $\bar{x} = 3,59 \pm 0,91$), la planificación de las situaciones de EA (IMP.C8: $\bar{x} = 3,58 \pm 0,79$), la actuación del docente en el marco del centro escolar (IMP.C3: $\bar{x} = 3,58 \pm 0,94$) y, por último, la conducción y evaluación de las situaciones de EA (IMP.C9: $\bar{x} = 3,52 \pm 0,78$).

La Figura 41 ilustra dicho ordenamiento de las variables IMP según el valor de las medias proporcionadas.

Figura 41. Ordenamiento de las valoraciones para las variables IMP según las medias



Fuente: Elaboración propia

A efectos de comprobar y extender dicho posicionamiento, la realización de pruebas de rangos con signo de Wilcoxon concluye que el valor que el profesorado de Música otorga a la capacitación técnica para la creación musical (IMP.C7) es significativamente menor que el concedido a las siguientes competencias: el desarrollo profesional del docente (IMP.C1: $Z = -1,74$, $\rho = 0,041$), el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación musical (IMP.C6: $Z = -1,98$, $\rho = 0,024$), la adaptación de las secuencias de EA (IMP.C10: $Z = -2,34$, $\rho = 0,010$), la actuación del docente en el aula EA (IMP.C2: $Z = -3,48$, $\rho < 0,001$), la actuación ética del docente (IMP.C4: $Z = -4,34$, $\rho < 0,001$) y el desarrollo de capacidades vinculadas a la escucha (IMP.C5: $Z = -5,22$, $\rho < 0,001$). La Tabla 47 incorpora dichas pruebas de rangos con signo de Wilcoxon con Z basados en rangos positivos (IMP.C7 < IMP.Cx), indicando el correspondiente p-valor unilateral según el caso, lo cual permite matizar al ordenamiento reflejado en la Figura 41 desde un punto de vista descriptivo: la importancia concedida por los participantes a la capacitación técnica para la creación es también inferior a la otorgada a las competencias relacionadas con la actuación del docente en el marco del centro escolar (IMP.C3: $Z = -0,06$, $\rho = 0,478$)

y la planificación de las situaciones de EA (IMP.C8: $Z = -0,13$, $\rho = 0,447$)⁸⁹, si bien de forma no estadísticamente significativa.

Tabla 47. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon: ¿IMP.C7 es inferior a IMP.Cx?

	Z	Sig.
IMP.C7-IMP.C1	-1,74	,041*
IMP.C7-IMP.C2	-3,48	<,001*
IMP.C7-IMP.C3	-0,06	,478
IMP.C7-IMP.C4	-4,34	<,001*
IMP.C7-IMP.C5	-5,22	<,001*
IMP.C7-IMP.C6	-1,98	,024*
IMP.C7-IMP.C8	-0,13	,447
IMP.C7-IMP.C10	-2,34	,010*

* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

Fuente: Elaboración propia

En otro sentido, en lo referido a las pruebas de rangos con signo de Wilcoxon cuyos Z se basan en rangos negativos (IMP.C7 > IMP.Cx), solamente se aplica al contraste relativo a la competencia relacionada con la conducción y evaluación de las situaciones de EA (IMP.C9). Sin embargo, el p-valor unilateral obtenido ($\rho = 0,260$) no permite concluir una significativa mayor valoración de IMP.C7 sobre IMP.C9 (Tabla 48), manteniendo el ordenamiento descriptivo de la Figura 41.

Tabla 48. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon (variables IMP): ¿IMP.C7 es superior a IMP.Cx?

	Z	Sig.
IMP.C7-IMP.C9	-0,64	,260

* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

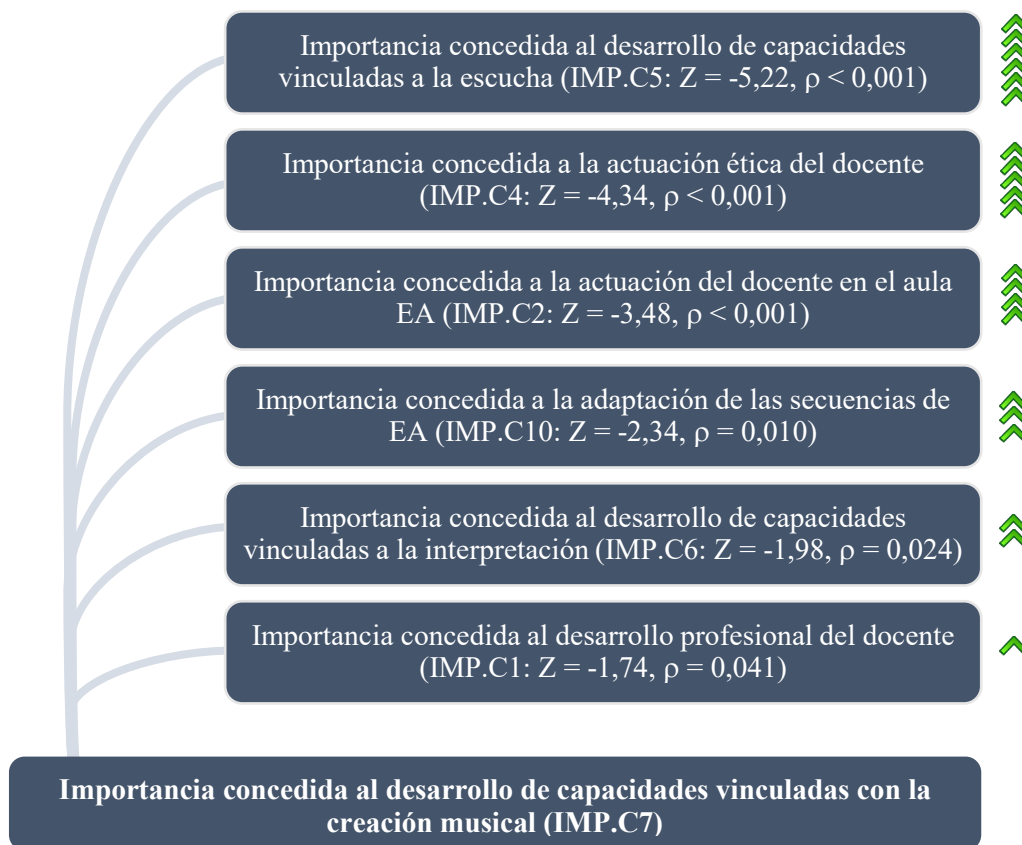
Fuente: Elaboración propia

Por todo ello, pese a que el profesorado de la muestra considera que la capacitación técnica para la creación musical es “bastante” e incluso “muy” importante para un ideal desempeño de su profesión en educación secundaria (IMP.C7: $\bar{x} = 3,59 \pm 0,91$), el contraste con sus valoraciones relativas al resto de competencias del referencial la

⁸⁹ En ambos casos, los Z se basan en rangos positivos, por lo que IMP.C7 se ve perjudicada en el contraste de variables.

sitúa como una de las menos prioritarias, inclusive desde el punto de vista inferencial (Figura 42).

Figura 42. Resumen gráfico de los resultados significativos del análisis inferencial (IMP.C7-IMP.Cx)



Fuente: Elaboración propia

Nuevamente y al igual que acontece para las variables PREP, las valoraciones concedidas a la capacitación técnica para la composición, improvisación y/o realización de arreglos resultan significativamente inferiores a las otorgadas a la capacitación técnica para la interpretación musical (IMP.C6) y, con mayor énfasis, a la capacitación técnica para la escucha (IMP.C5).

A continuación, se identifican aquellos factores personales, profesionales, académicos y contextuales que condicionan significativamente las valoraciones del profesorado respecto a la importancia profesional concedida a la capacitación técnica para la creación musical, en relación con los resultados obtenidos a partir de la Prueba H de Kruskal-Wallis.

3.1. Aspectos personales

Si bien la categoría de sexo ($\rho = 0,369$) no reporta evidencias de la existencia de diferenciaciones significativas entre las respuestas de los docentes, el reagrupamiento de los grupos relativos a la categoría de edad⁹⁰ sí permite constatar diferencias significativas ($K = 7,97$, $\rho = 0,019$): profesores/as de hasta 39 años ($\bar{x} = 4,00 \pm 0,82$), de 40 a 49 años ($\bar{x} = 3,67 \pm 0,79$) y de 50 o más años ($\bar{x} = 3,17 \pm 1,07$). La Tabla 50 recoge las comparaciones entre grupos dos a dos, con las relativas correcciones del p-valor bilateral (Bonferroni).

Tabla 49. Comparaciones por parejas de Edad: ¿existen diferencias para IMP.C7 entre cada par de grupos?

	Estadístico de prueba	Desv. error	Desv. Estadístico de prueba	Sig. asin. (bilateral)	Sig. ajustada (Bonferroni)
50 o más – 40 a 49	14,53	6,83	2,13	,033*	,100
50 o más – hasta 39	25,56	9,57	2,67	,008*	,023*
40 a 49 – hasta 39	11,03	8,55	1,29	,197	,592

* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

Fuente: Elaboración propia

Previo establecimiento del contraste de hipótesis que permita concluir si la relevancia otorgada a la capacitación para la creación musical disminuye significativamente con la edad (Tabla 51), los resultados confirman que los profesores/as de 50 o más años la valoran significativamente menos que los docentes de hasta 39 años (ρ unilateral corregido = 0,012).

Tabla 50. Comparaciones por parejas de Edad: ¿IMP.C7 es menos valorada en cada par de categorías?

	Estadístico de prueba	Desv. error	Desv. Estadístico de prueba	Sig. asin.	Sig. ajustada (Bonferroni)
50 o más – 40 a 49	14,53	6,83	2,13	,017*	,050
50 o más – hasta 39	25,56	9,57	2,67	,004*	,012*
40 a 49 – hasta 39	11,03	8,55	1,29	,099	,296

* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

Fuente: Elaboración propia

⁹⁰ La aplicación de la Prueba H de Kruskal-Wallis se lleva a cabo integrando los grupos “hasta 29 años” (n = 3) y “30-39” (n = 13) en el grupo “hasta 39” (n = 16), a efectos de representatividad.

En cuanto a la posibilidad de que la valoración de los profesionales de 50 o más años sea también significativamente inferior a la del profesorado entre 40 y 49 años, una mayor participación podría evidenciar dicho hallazgo, puesto que el p-valor corregido se sitúa al límite de la significación (ρ unilateral corregido = 0,050). En todo caso, no existen evidencias de que los docentes de 40 a 49 años otorguen una significativa menor importancia a la capacitación técnica para la creación con respecto a aquellos/as de hasta 39 años (ρ unilateral corregido = 0,296).

3.2. Aspectos profesionales

Las categorías de tiempo de experiencia laboral ($\rho = 0,101$), de tipo de servicio profesional ($\rho = 0,700$) y funciones profesionales desempeñadas en el centro durante los previos 5 cursos⁹¹ no reportan evidencias en la existencia de diferenciaciones significativas para IMP.C7. En este sentido, una mayor participación podría posibilitar un resultado más concluyente con respecto al tiempo de experiencia laboral, dada su mayor aproximación al nivel de significación y en coherencia con los hallazgos obtenidos en la categoría de edad.

3.3. Aspectos académicos

La posesión (o no) de titulaciones técnicas específicamente musicales⁹² y pedagógicas⁹³ no comporta evidencias suficientes que permitan constatar la presencia de diferencias significativas entre las valoraciones del profesorado acerca de la importancia profesional concedida a su capacitación técnica para la creación musical.

⁹¹ Funciones profesionales asumidas por los docentes: profesor/a de apoyo ($\rho = 0,801$), profesor/a de Música en bachillerato ($\rho = 0,744$), profesor/a de alguna otra asignatura en Secundaria ($\rho = 0,590$), maestro/a de primaria ($\rho = 0,420$), profesor/a de Música como actividad extraescolar ($\rho = 0,387$), participación en la gestión del centro ($\rho = 0,237$), tutor/a de grupo ($\rho = 0,124$) o, más próximo al nivel de significación, funciones vinculadas con la biblioteca ($\rho = 0,096$).

⁹² Titulaciones técnico-musicales: Grado Intermedio/Profesional de Música ($\rho = 0,799$), Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (musicología) ($\rho = 0,634$), Licenciado en Historia, especialidad de Historia del Arte (sección musicología) ($\rho = 0,616$), Grado/Título/Profesor Superior de Música (musicología) ($\rho = 0,444$), Grado/Título/Profesor Superior de Música (composición) ($\rho = 0,345$) y Grado/Título/Profesor Superior de Música (interpretación) ($\rho = 0,289$).

⁹³ Titulaciones pedagógicas: estudios de doctorado en Educación Musical ($\rho = 0,751$), licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía ($\rho = 0,613$), Grado/Título/Profesor Superior de Música (pedagogía) ($\rho = 0,598$), Título oficial de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ($\rho = 0,273$), Título de Maestro, Diplomatura en profesorado de Educación General Básica, Maestro de Enseñanza Primaria, Grado en Educación Primaria ($\rho = 0,250$) y el Curso de Aptitud Pedagógica ($\rho = 0,192$).

Lo mismo acontece desde un punto de vista combinado, a través de los principales itinerarios formativos presentes en la muestra⁹⁴, así como en función de los centros de estudios⁹⁵ y del marco territorial⁹⁶ escogidos para la realización de los estudios iniciales.

Asimismo, la disposición (o no) de cursos o de actividades de formación permanente tampoco reporta resultados significativos para la variable IMP.C7⁹⁷.

3.4. Aspectos contextuales

La categoría de ubicación del centro confirma la existencia de diferencias significativas en el tipo de valoración que el profesorado concede al desarrollo de las capacidades vinculadas con la creación musical ($K = 7,82$, $\rho = 0,050$): Ourense ($\bar{x} = 4,00 \pm 1,00$), A Coruña ($\bar{x} = 3,74 \pm 0,87$), Pontevedra ($\bar{x} = 3,32 \pm 0,91$) y Lugo ($\bar{x} = 3,31 \pm 0,75$). La Tabla 52 refleja las comparaciones de provincias dos a dos, así como las correspondientes correcciones del p-valor bilateral (Bonferroni). Sin embargo, y pese a que el p-valor bilateral aportado por la prueba de Kruskal-Wallis sí evidencia diferencias significativas entre Lugo y Ourense ($\rho = 0,042$) y entre Pontevedra y Ourense ($\rho = 0,038$), la corrección de Bonferroni por comparaciones múltiples concluye una falta de evidencias que permitan constatar la existencia de diferencias significativas entre ambos pares de provincias (ρ corregido $> 0,05$).

⁹⁴ Itinerarios: Itinerario 2 (Musicología exclusivamente, $\rho = 0,984$), Itinerario 3 (Musicología y Grado Profesional de Música exclusivamente, $\rho = 0,959$), Itinerario 8 (Grado Superior en Interpretación y Grado Superior en Pedagogía, $\rho = 0,810$), Itinerario 5 (Musicología y Grado Superior en Interpretación, $\rho = 0,637$), Itinerario 7 (Musicología y Grado en Primaria, $\rho = 0,547$), Itinerario 1 (Grado Superior en Interpretación exclusivamente, $\rho = 0,268$), Itinerario 6 (Titulaciones extra-musicales exclusivamente, $\rho = 0,249$) e Itinerario 4 (Grado Profesional de Música exclusivamente, $\rho = 0,166$).

⁹⁵ Centros de estudios superiores: Conservatorio Superior de Música da Coruña ($\rho = 0,969$), Universidade de Vigo ($\rho = 0,585$), Conservatorio Superior de Música de Vigo ($\rho = 0,549$), Universidade da Coruña ($\rho = 0,521$), Conservatorio Superior de Música de Oviedo ($\rho = 0,497$), Conservatorio Superior de Música de Santiago de Compostela ($\rho = 0,451$), Universidad de Oviedo ($\rho = 0,187$) y la Universidad de Santiago de Compostela ($\rho = 0,157$).

⁹⁶ Marco territorial (Galicia exclusivamente, resto de España exclusivamente o extranjero): formación universitaria ($\rho = 0,816$) y formación especializada en conservatorios superiores ($\rho = 0,700$).

⁹⁷ Formación permanente: cursos de formación en el método Kodály ($\rho = 0,963$), seminarios, conferencias o cursos organizados por un conservatorio de música ($\rho = 0,890$), cursos de formación en el método Orff ($\rho = 0,663$), cursos de formación en el método Dalcroze ($\rho = 0,451$), cursos de formación en el método Willems ($\rho = 0,444$), cursos o actividades de formación organizados por escuelas de verano o similares ($\rho = 0,393$), seminarios, conferencias o cursos organizados por una universidad ($\rho = 0,284$) y actividades formativas organizadas por los servicios territoriales ($\rho = 0,198$).

Tabla 51. Comparaciones por parejas de ubicación del centro: ¿existen diferencias para IMP.C7 entre cada par de provincias?

	Estadístico de prueba	Desv. Error	Desv. Estadístico de prueba	Sig. asin. (bilateral)	Sig. ajustada (Bonferroni)
Lugo-Pontevedra	-3,46	10,03	-,35	,730	1,000
Lugo-A Coruña	16,38	9,50	1,72	,085	,508
Lugo-Ourense	-25,60	12,60	-2,03	,042*	,253
Pontevedra-A Coruña	12,92	6,73	1,92	,055	,330
Pontevedra-Ourense	22,14	10,66	2,08	,038*	,227
A Coruña-Ourense	-9,22	10,17	-,90	,365	1,000

* Existe una diferenciación significativa ($p < 0,05$)

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a las categorías de titularidad del centro ($p = 0,829$), nivel socioeconómico y cultural medio del alumnado ($p = 0,356$) y dimensión de población ($p = 0,827$), tampoco se aportan evidencias suficientes que constaten diferenciaciones significativas en el sentir del profesorado respecto a la relevancia de la capacitación técnica para la creación musical para el ejercicio ideal de su profesión.

4. Hábitos y destrezas asumidos para la creación musical

Este apartado analiza específicamente el grado de uso práctico o destreza que el profesorado concede a sus propias capacidades técnicas para la creación musical, identificando posibles factores condicionantes mediante la estadística inferencial (objetivo 3). En este sentido, la variable USO.C7 es obtenida a través del sumatorio de las valoraciones concedidas a un cómputo de 6 preguntas (Tabla 53), una por cada dimensión competencial vinculada con la creación musical, cuyos resultados son a continuación descritos (Tabla 53).

Tabla 52. Resumen numérico de las preguntas vinculadas a la variante USO.C7

	Pregunta 5.10	Pregunta 5.11	Pregunta 5.12	Pregunta 5.13	Pregunta 5.14	Pregunta 5.15
N	112	112	112	112	112	112
Media	2,62	2,63	2,89	3,13	3,62	3,55
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00
Des. Tip.	1,97	1,21	1,32	1,25	1,11	1,06
Rango	5	5	5	5	5	5
P ₂₅	0,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00
P ₅₀	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00
P ₇₅	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla 53. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.10: “Cuando creo música, lo hago para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas (si no creas música, por favor, no contestes)”

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta (nada/nunca)	34	30,4
Muy poco/casi nunca	4	3,6
Poco/poco a menudo	7	6,3
Bastante/bastante a menudo	16	14,3
Mucho/casi siempre	28	25,0
Muchísimo/siempre	23	20,5
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

El objeto de la cuestión “cuando creo música, lo hago para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas (si no creas música, por favor, no contestes)” (5.10: $\bar{x} = 2,62 \pm 1,97$) radica en identificar en qué medida la creación musical es asumida desde la práctica personal del docente participante (Tabla 54). Las no respuestas son codificadas como valor 0 “nada/nunca”, en coherencia directa con el sentido explícito de la no contestación, consolidando el porcentaje predominante entre la muestra (30,4%). Ello contrasta con un 59,8% de participantes que afirman crear música “bastante a menudo”, “casi siempre” o “siempre” (14,3%, 25% y 20,5%, respectivamente). El 9,9% restante refiere una menor costumbre, creando música “poco a menudo” (6,3%) o “casi nunca” (3,6%).

Tabla 54. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.11: “Integro otros lenguajes (plástico y corporal) en la creación musical”

	Frecuencia	Porcentaje
Nada/nunca	6	5,4
Muy poco/casi nunca	11	9,8
Poco/poco a menudo	34	30,4
Bastante/bastante a menudo	34	30,4
Mucho/casi siempre	21	18,8
Muchísimo/siempre	6	5,4
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

La pregunta “integro otros lenguajes (plástico y corporal) en la creación musical” (5.11: $\bar{x} = 2,63 \pm 1,21$) refiere al componente multidisciplinar de las creaciones propias (Tabla 55). Un 54,6% de la muestra admite una valoración positiva en lo que respecta a la integración de los recursos plásticos y corporales en sus propias creaciones (“bastante” un 30,4%, “mucho” un 18,8% y “muchísima” un 5,4%). Sin embargo, la cifra de profesores/as que indican no crear música en la pregunta previa no encuentra su correlación en el único 5,4% de respuestas “nada/nunca” para la cuestión 5.11, mientras que el porcentaje de respuestas concedidas a “muy poco” o “poco” se expande hasta el 40,2% (9,8% y 30,4%, respectivamente).

Tabla 55. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.12: “Utilizo diferentes elementos (la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC) en mis composiciones musicales”

	Frecuencia	Porcentaje
Nada/nunca	8	7,1
Muy poco/casi nunca	8	7,1
Poco/poco a menudo	21	18,8
Bastante/bastante a menudo	36	32,1
Mucho/casi siempre	29	25,9
Muchísimo/siempre	10	8,9
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

El ítem “utilizo diferentes elementos (la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC) en mis composiciones musicales” (5.12: $\bar{x} = 2,89 \pm 1,32$) incide en la riqueza de recursos sonoros implicados por los participantes en sus creaciones personales (Tabla 56).

Nuevamente, los resultados contradicen las no respuestas relativas a la cuestión 5.10: solamente un 7,1% de la muestra admite hacerlo “nunca”, produciéndose un incremento entre los resultados positivos (66,9%) con respecto a las previas preguntas (“bastante a menudo” un 32,1%, “casi siempre” un 25,9% y “siempre” un 8,9%).

Tabla 56. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.13: “Es fácil para mí improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo”

	Frecuencia	Porcentaje
Nada/nunca	2	1,8
Muy poco/casi nunca	11	9,8
Poco/poco a menudo	20	17,9
Bastante/bastante a menudo	32	28,6
Mucho/casi siempre	32	28,6
Muchísimo/siempre	15	13,4
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

La pregunta “es fácil para mí improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo” (5.13: $\bar{x} = 3,13 \pm 1,25$) sitúa el grado de destreza asumido por parte de los profesionales encuestados con respecto a sus dotes para la improvisación (Tabla 57). Un mayoritario 70,6% de la muestra afirma poseer “bastante”, “mucho” o “muchísima” habilidad técnica (28,6%, 28,6% y 13,4%, respectivamente), si bien también existe un sector de profesores/as que admiten “poco” o “muy poco” dominio en la improvisación (17,9% y 9,8%, respectivamente), inclusive ninguno (1,8%).

Tabla 57. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.14: “Es fácil para mí transcribir en una partitura las obras musicales creadas”

	Frecuencia	Porcentaje
Nada/nunca	2	1,8
Muy poco/casi nunca	2	1,8
Poco/poco a menudo	12	10,7
Bastante/bastante a menudo	30	26,8
Mucho/casi siempre	41	36,6
Muchísimo/siempre	25	22,3
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

La cuestión “es fácil para mí transcribir en una partitura las obras musicales creadas” (5.14: $\bar{x} = 3,62 \pm 1,11$) atañe a un aspecto técnico-musical tradicionalmente ligado a la fijación y difusión de las composiciones musicales: el nivel de destreza admitido por el profesorado a la hora de transcribir creaciones en partitura (Tabla 58). Las valoraciones reflejan como el profesorado participante asume una mayor familiaridad y habilidad para con la transcripción que con respecto a la improvisación, consolidando un 85,7% de valoraciones positivas (26,8% “bastante”, 36,6% “mucho” y 22,3% “muchísima”). Solamente un 3,6% de la participación asume poseer “nada” o “muy poca” facilidad para la realización de transcripciones de creaciones (1,8% en ambos casos), mientras que un 10,7% afirma “poca” destreza.

Tabla 58. Frecuencia y porcentajes pregunta 5.15: “Es fácil para mí adaptar las piezas musicales a los diferentes niveles, formaciones musicales o contextos de aprendizaje”

	Frecuencia	Porcentaje
Nada/nunca	1	,9
Muy poco/casi nunca	3	2,7
Poco/poco a menudo	12	10,7
Bastante/bastante a menudo	35	31,3
Mucho/casi siempre	39	34,8
Muchísimo/siempre	22	19,6
Total	112	100,0

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el ítem “es fácil para mí adaptar las piezas musicales a los diferentes niveles, formaciones musicales o contextos de aprendizaje” (5.15: $\bar{x} = 3,55 \pm 1,06$) refiere el grado de destreza que el profesorado asume a la hora de realizar arreglos musicales de piezas preexistentes (Tabla 59). Respecto a la previa dimensión competencial, las valoraciones positivas se mantienen en un 85,7%, si bien con una distribución menos favorable: un 31,3% asumen “bastante” destreza, mientras que un 34,8% “mucho” y un 19,6% “muchísima”.

El sumatorio combinado de las mencionadas dimensiones cristaliza en la variable USO.C7 ($\bar{x} = 3,07 \pm 0,99$). A efectos de la operatividad en la presentación de los datos recabados, se establece el análisis comparativo de los 87 ítems del Bloque III (tablas de frecuencias y el resumen numérico para cada una de las 87 preguntas en los Anexos 10 y 11, respectivamente), cuyos valores medios y desviación típica quedan reflejados en la Tabla 60.

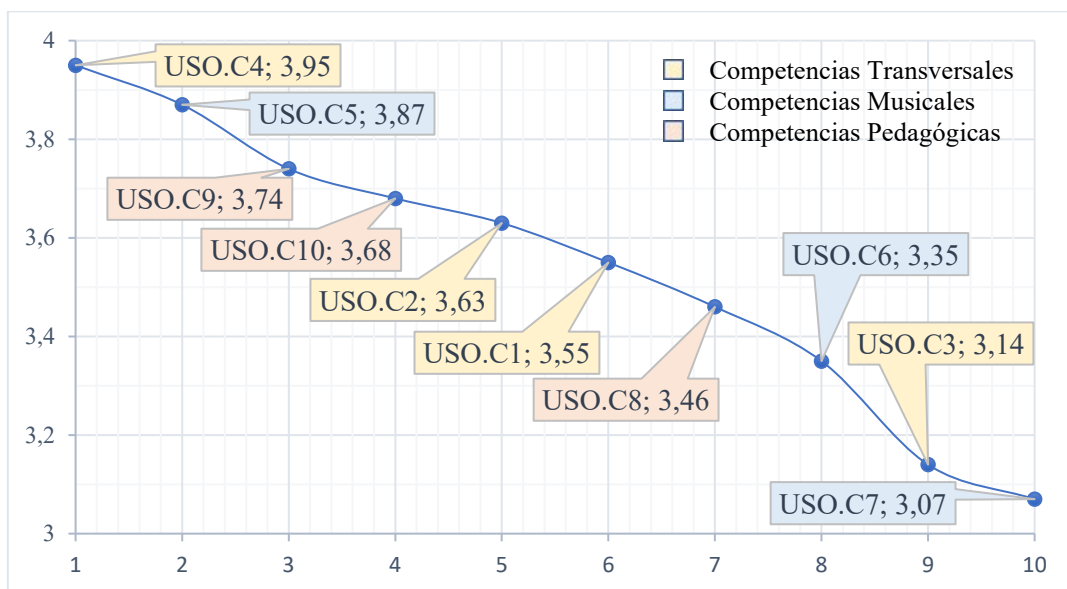
Tabla 59. Resumen numérico de las variables USO

	USO.C1	USO.C2	USO.C3	USO.C4	USO.C5	USO.C6	USO.C7	USO.C8	USO.C9	USO.C10
N	112	112	112	112	112	112	112	112	112	112
Media	3,55	3,63	3,14	3,95	3,87	3,35	3,07	3,46	3,74	3,68
Des.Tip.	,58	,56	,87	,58	,53	,75	,99	,62	,66	,71

Fuente: Elaboración propia

El profesorado asume un compromiso práctico superior para con las competencias vinculadas a la impronta ética de la actuación del docente en el aula (USO.C4, $\bar{x} = 3,95 \pm 0,58$) y su capacidad para la escucha musical (USO.C5, $\bar{x} = 3,87 \pm 0,53$). Ambas atesoran un valor primordial para los docentes de la muestra, coincidiendo como aquellas valoradas más positivamente desde lo teórico (IMP) y lo práctico (USO). Por el contrario, con excepción de la competencia relacionada con la actuación del docente en el marco del centro escolar (USO.C3: $\bar{x} = 3,14 \pm 0,87$), la movilización práctica otorgada a las competencias transversales (CT) y pedagógicas (CP) supera a la concedida tanto a la interpretación musical (USO.C6: $\bar{x} = 3,35 \pm 0,75$) como a la creación (USO.C7: $\bar{x} = 3,07 \pm 0,99$), como recoge la Figura 43.

Figura 43. Ordenamiento de las valoraciones para las variables USO según las medias



Fuente: Elaboración propia

La Prueba T extiende dichos resultados, concluyendo que las valoraciones asumidas para la creación musical son significativamente inferiores⁹⁸ que las concedidas a la actuación ética del docente (USO.C4, $t = -9,86$, $\rho < 0,001$), el desarrollo de capacidades vinculadas a la escucha (USO.C5, $t = -9,70$, $\rho < 0,001$), la conducción y evaluación de las situaciones de EA (USO.C9, $t = -7,67$, $\rho < 0,001$), la actuación del docente en el aula EA (USO.C2, $t = -6,70$, $\rho < 0,001$), la adaptación de las secuencias de EA (USO.C10, $t = -6,13$, $\rho < 0,001$), el desarrollo profesional del docente (USO.C1, $t = -5,64$, $\rho < 0,001$), la planificación de las situaciones de EA (USO.C8, $t = -4,72$, $\rho < 0,001$) y el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación musical (USO.C6, $t = -4,27$, $\rho < 0,001$) (Tabla 61).

Tabla 60. Prueba T para dos muestras relacionadas: ¿USO.C7 es inferior a USO.Cx?

	Media	Desv. est.	Error est. medio	IC (Inf.)	IC (Sup.)	t	gl	Sig.
USO.C7-USO.C1	-0,47	0,88	0,08	-0,64	-0,3	-5,64	111	<,001*
USO.C7-USO.C2	-0,55	0,87	0,08	-0,71	-0,39	-6,7	111	<,001*
USO.C7-USO.C3	-0,06	1,04	0,1	-0,25	0,14	-0,6	111	0,277
USO.C7-USO.C4	-0,87	0,94	0,09	-1,05	-0,7	-9,86	111	<,001*
USO.C7-USO.C5	-0,67	0,73	0,07	-0,81	-0,53	-9,7	111	<,001*
USO.C7-USO.C6	-0,23	0,57	0,05	-0,34	-0,12	-4,27	111	<,001*
USO.C7-USO.C8	-0,38	0,85	0,08	-0,54	-0,22	-4,72	111	<,001*
USO.C7-USO.C9	-0,66	0,91	0,09	-0,83	-0,49	-7,67	111	<,001*
USO.C7-USO.C10	-0,6	1,03	0,1	-0,79	-0,4	-6,13	111	<,001*

* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

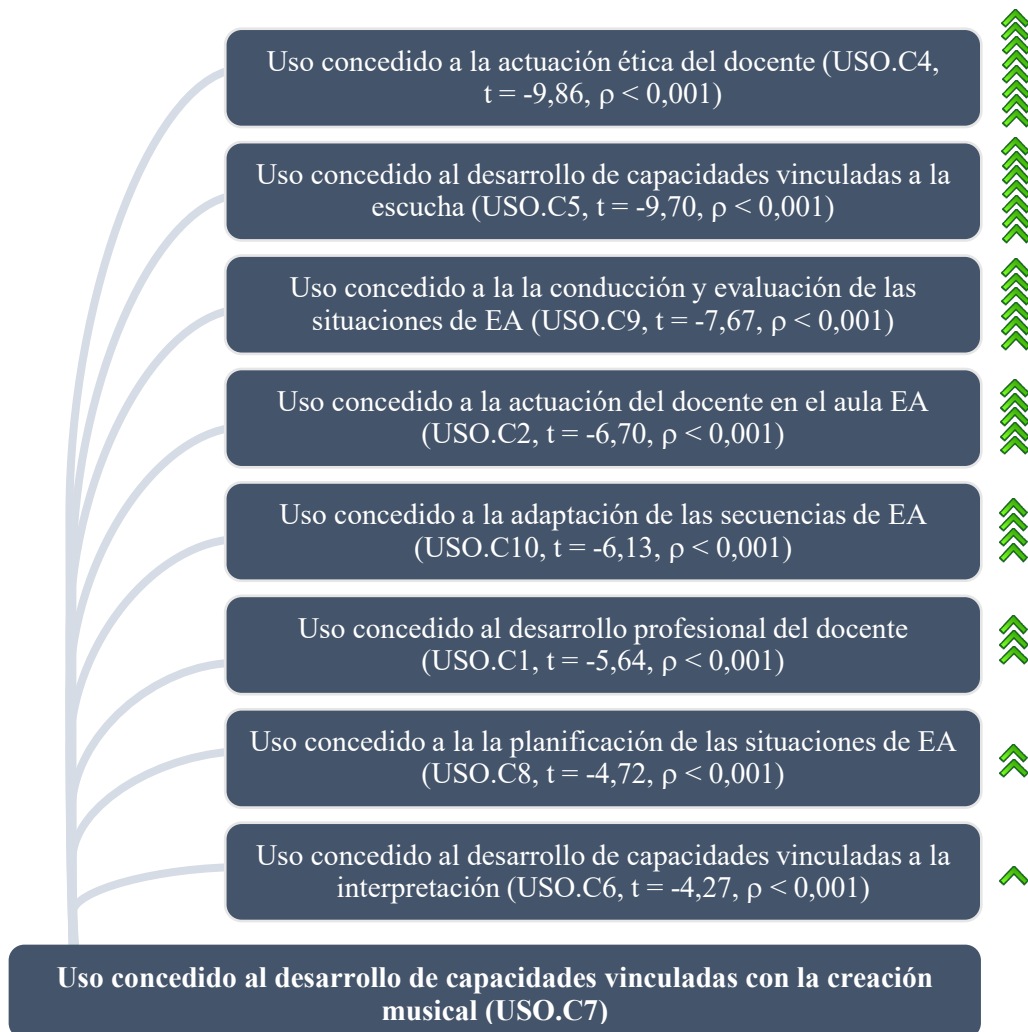
Fuente: Elaboración propia

Por todo ello, pese a que los resultados aluden que el profesorado participante concede “bastante” destreza o hábito práctico a su competencia para la creación musical (USO.C7: $\bar{x} = 3,07 \pm 0,99$), el contraste con el resto de las opciones del referencial de estudio la sitúan como la menos prioritaria desde el punto de vista

⁹⁸ El coeficiente t aportado por la Prueba T para dos muestras emparejadas otorga información tanto de la magnitud de la diferencia entre variables contrastadas como del sentido de las diferencias: t de signo positivo indica la primacía del primer término de la comparativa (USO.C7 > USO.Cx); por el contrario, t de signo negativo señala la condición desfavorable del primer término (USO.C7 < USO.Cx). Para los contrastes de variables establecidos, todos los t son negativos, por lo que USO.C7 se ve perjudicada en todos los casos.

descriptivo, y como una de las menos valoradas desde la estadística inferencial (Figura 44).

Figura 44. Resumen gráfico de los resultados significativos del análisis inferencial (USO.C7-USO.Cx)



Fuente: Elaboración propia

En lo restante, se identifican aquellos factores personales, profesionales, académicos y contextuales que condicionen significativamente el parecer del profesorado en lo relativo a la variable sumatorio USO.C7, en relación con los resultados obtenidos a partir de la Prueba ANOVA de un factor para muestras independientes, la prueba Welch o la Prueba H de Kruskal-Wallis según la normalidad y homogeneidad de la distribución de los datos.

4.1. Aspectos personales

La categoría de sexo ($\rho = 0,966$) no reporta evidencias en la existencia de diferenciaciones significativas en los usos prácticos que el profesorado admite para la creación musical. Sin embargo, al igual que acontece para la variable IMP.C7, el principal hallazgo se circunscribe en la categoría de edad, previo reagrupamiento de los grupos preestablecidos⁹⁹: la Prueba ANOVA de un factor constata la existencia de diferencias significativas ($F = 3,27$, $\rho = 0,042$) para los profesores/as de hasta 39 años ($\bar{x} = 3,43 \pm 0,86$), 40 a 49 años ($\bar{x} = 3,11 \pm 0,74$) y 50 o más años ($\bar{x} = 2,82 \pm 0,82$)¹⁰⁰. La Tabla 62 reúne las comparaciones múltiples de las pruebas *post-hoc* de Tukey y Scheffé.

Tabla 61. Comparaciones por parejas de Edad: ¿existen diferencias para USO.C7 en cada par de grupos?

	Comparaciones por parejas	Diferencia de medias	Error estándar	Sig.
Tukey	Hasta 39 – 40 a 49	,32	,22	,304
	Hasta 39 – 50 o más	,61	,24	,036*
	40 a 49 - Hasta 39	-,32	,22	,304
	40 a 49 - 50 o más	,29	,17	,222
	50 o más - Hasta 39	-,61	,24	,036*
	50 o más – 40 a 49	-,29	,17	,222
Scheffé	Hasta 39 – 40 a 49	,32	,22	,338
	Hasta 39 – 50 o más	,61	,24	,046*
	40 a 49 - Hasta 39	-,32	,22	,338
	40 a 49 - 50 o más	,29	,17	,253
	50 o más - Hasta 39	-,61	,24	,046*
	50 o más – 40 a 49	-,29	,17	,253

* Existe una diferenciación significativa ($\rho < 0,05$)

Fuente: Elaboración propia

Ambas pruebas concluyen la existencia de diferencias significativas entre los hábitos y destrezas asumidos por parte del profesorado de hasta 39 años con respecto a los de 50 o más años, con un ρ corregido inferior al límite de significación.

⁹⁹ La aplicación de la Prueba ANOVA se lleva a cabo agrupando las categorías “hasta 29 años” ($n = 3$) y “30-39” ($n = 13$) en el grupo “hasta 39” ($n = 16$), a efectos de representatividad.

¹⁰⁰ Las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilk no reportan evidencias de una distribución no normal de las variables ($\rho > 0,05$). Las pruebas de homogeneidad (Levene) tampoco detectan evidencias del no cumplimiento del supuesto de igualdad entre varianzas ($\rho > 0,05$).

Tabla 62. Agrupaciones de categorías de edad según USO.C7

		N	Subconjunto 1	Subconjunto 2
Tukey	50 o más	29	2,82	
	40-49	67	3,11	3,11
	Hasta 39	16		3,43
	Sig.		,37	,29
Scheffé	50 o más	29	2,82	
	40-49	67	3,11	3,11
	Hasta 39	16		3,43
	Sig.		,40	,324

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 63 proporciona la agrupación de los distintos grupos de edad en dos subconjuntos: el “subconjunto 1” agrupa las valoraciones del profesorado mayor de 40 años o más, mientras que el “subconjunto 2” aglutina las percepciones de los docentes de hasta 49 años. Desde el punto de vista inferencial, el nivel de destreza y/o hábito asumido para la creación musical por parte del profesorado más joven (hasta 39 años) es significativamente superior al indicado por parte de los docentes de mayor edad (50 o más años), mientras que la franja comprendida entre los 40 y 49 años actúa como bisagra en el cambio de tendencia.

De un modo más específico, se detallan los resultados relativos a cada una de las dimensiones de la variable USO.C7, en atención a sus respectivos ítems en el instrumento.

Por una parte, no existen evidencias que permitan concluir diferencias significativas en base a los grupos de edad provistos para las siguientes preguntas: “cuando creo música, lo hago para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas” (5.10: $\rho = 0,204$), “integro otros lenguajes (plástico y corporal) en la creación musical” (5.11: $\rho = 0,178$) y “es fácil para mí transcribir en una partitura las obras musicales creadas” (5.14: $\rho = 0,100$), si bien de un modo descriptivo las valoraciones medias recabadas disminuyen generalmente conforme aumenta la edad del grupo¹⁰¹. Asimismo, el ítem “es fácil para mí improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo” (5.13) se sitúa

¹⁰¹ Pregunta 5.10 (resultados sin contemplar las “no contestaciones”): hasta 39 años ($\bar{x} = 4,08 \pm 0,34$), 40 a 49 años ($\bar{x} = 3,83 \pm 0,15$) y 50 o más años ($\bar{x} = 3,37 \pm 0,31$); Pregunta 5.11: hasta 39 años ($\bar{x} = 3,13 \pm 0,35$), 40 a 49 años ($\bar{x} = 2,55 \pm 0,52$) y 50 o más años ($\bar{x} = 2,55 \pm 0,18$); Pregunta 5.14: hasta 39 años ($\bar{x} = 4,13 \pm 0,22$), 40-49 $\bar{x} = 3,60 \pm 0,31$) y 50 o más años $\bar{x} = 3,38 \pm 0,23$).

al límite de la significación ($\rho = 0,057$), contemplando de modo descriptivo cómo el profesorado participante asume una menguante destreza para la improvisación conforme avanza su grupo de edad: hasta 39 años ($\bar{x} = 3,50 \pm 0,29$), 40 a 49 años ($\bar{x} = 3,24 \pm 0,15$) y 50 o más años ($\bar{x} = 2,66 \pm 0,23$).

Sin embargo, el análisis inferencial sí permite constatar dos principales hallazgos. Primeramente, se confirma la existencia de diferencias significativas con respecto al aperturismo en la implicación de una diversidad de recursos sonoros durante el acto creativo ($K = 8,80$, $\rho = 0,012$) para los grupos de profesores/as de hasta 39 años ($\bar{x} = 3,56 \pm 0,34$), 40 a 49 años ($\bar{x} = 2,93 \pm 0,15$) y 50 o más años ($\bar{x} = 2,45 \pm 0,27$): para la pregunta “utilizo diferentes elementos (la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC) en mis composiciones musicales” (5.12), el ajuste de Bonferroni ($\rho = 0,009$) confirma que la visión de los profesionales de hasta 39 años es significativamente distinta a la de los docentes de 50 o más años.

Segundamente, se concluye la existencia de diferencias significativas con respecto al nivel de destreza asumido para la realización de arreglos ($K = 6,88$, $\rho = 0,032$) por parte del profesorado de hasta 39 años ($\bar{x} = 4,13 \pm 0,22$), 40 a 49 años ($\bar{x} = 3,55 \pm 0,12$) y 50 o más años ($\bar{x} = 3,24 \pm 0,22$): el ajuste de Bonferroni para el ítem 5.15 “es fácil para mí adaptar las piezas musicales a los diferentes niveles, formaciones musicales o contextos de aprendizaje” ($\rho = 0,028$) constata la significativa diferenciación en la percepción técnica de aquellos docentes más jóvenes con respecto a los de mayor edad.

4.2. Aspectos profesionales

No se detectan evidencias en la existencia de diferencias significativas para USO.C7 en las categorías de tiempo de experiencia laboral (ANOVA: $\rho = 0,644$), tipo de servicio profesional (ANOVA: $\rho = 0,741$) y funciones profesionales desempeñadas en el centro durante los previos 5 cursos¹⁰². En todo caso, una mayor participación

¹⁰² Funciones profesionales asumidas por los docentes: funciones vinculadas a la biblioteca (ANOVA: $\rho = 0,823$), participación en la gestión del centro (ANOVA: $\rho = 0,574$), profesor/a de Música en bachillerato (ANOVA: $\rho = 0,504$), maestro/a de primaria (ANOVA: $\rho = 0,459$), tutor/a de grupo (ANOVA: $\rho = 0,213$), profesor/a de apoyo (ANOVA: $\rho = 0,172$), profesor/a de Música como actividad extraescolar (ANOVA: $\rho = 0,158$) o, en el límite de la significación, profesor/a de alguna otra asignatura en secundaria (ANOVA: $\rho = 0,051$).

podría arrojar posibles resultados significativos entre aquellos profesionales que han impartido asignaturas extra-musicales en educación secundaria y aquellos/as que no (ANOVA: $\rho = 0,051$), en línea con el resultado hallado para la variable PREP.C7.

4.3. Aspectos académicos

La disposición (o no) de titulaciones técnicas¹⁰³ o pedagógicas¹⁰⁴, cursadas individualmente o en combinación mediante los principales itinerarios de la muestra¹⁰⁵, no aporta evidencias suficientes que permitan constatar la existencia de diferencias significativas en cuanto al hábito y destreza técnica reconocidos para la creación musical. Ello se extrapola a las opciones institucionales escogidas¹⁰⁶ y al marco territorial de los mismos¹⁰⁷, estableciéndose como opción más próxima al nivel de significación el haber desarrollado los Estudios Superiores de Música en el Conservatorio Superior de Música de Santiago de Compostela (ANOVA: $\rho = 0,070$).

En cuanto a la posesión (o no) de actividades de formación permanente, las pruebas tampoco reportan resultados estadísticamente significativos para la variable

¹⁰³ Titulaciones técnico-musicales: Grado/Título/Profesor Superior de Música (interpretación) (ANOVA: $\rho = 0,831$), Licenciado en Historia, especialidad de Historia del Arte (sección musicología) (ANOVA: $\rho = 0,826$), Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (musicología) (ANOVA: $\rho = 0,677$), Grado/Título/Profesor Superior de Música (composición) (ANOVA: $\rho = 0,498$), Grado Intermedio/Profesional de Música (ANOVA: $\rho = 0,405$) y Grado/Título/Profesor Superior de Música (musicología) (ANOVA: $\rho = 0,099$).

¹⁰⁴ Titulaciones pedagógicas: estudios de doctorado en Educación Musical (ANOVA: $\rho = 0,939$), Licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía (Welch: $\rho = 0,889$), Título de Maestro, Diplomatura en profesorado de Educación General Básica, Maestro de Enseñanza Primaria, Grado en Educación Primaria (ANOVA: $\rho = 0,766$), Grado/Título/Profesor Superior de Música (pedagogía) (ANOVA: $\rho = 0,330$), Curso de Aptitud Pedagógica (ANOVA: $\rho = 0,113$) y el Título oficial de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (ANOVA: $\rho = 0,099$).

¹⁰⁵ Itinerarios: Itinerario 2 (Musicología exclusivamente, ANOVA: $\rho = 0,920$), Itinerario 6 (Titulaciones extra-musicales exclusivamente, Welch: $\rho = 0,855$), Itinerario 3 (Musicología y Grado Profesional de Música exclusivamente, Welch: $\rho = 0,834$); Itinerario 4 (Grado Profesional de Música exclusivamente, ANOVA: $\rho = 0,716$), Itinerario 5 (Musicología y Grado Superior en Interpretación, ANOVA: $\rho = 0,692$), Itinerario 7 (Musicología y Grado en Primaria, ANOVA: $\rho = 0,560$), Itinerario 8 (Grado Superior en Interpretación y Grado Superior en Pedagogía, ANOVA: $\rho = 0,553$) e Itinerario 1 (Grado Superior en Interpretación exclusivamente, ANOVA: $\rho = 0,387$).

¹⁰⁶ Centros de estudios superiores: Conservatorio Superior de Música de Vigo (ANOVA: $\rho = 0,780$), Universidade de Vigo (ANOVA: $\rho = 0,735$), Universidade de Santiago de Compostela (ANOVA: $\rho = 0,531$), Universidad de Oviedo (ANOVA: $\rho = 0,465$), Conservatorio Superior de Música de Oviedo (ANOVA: $\rho = 0,444$), Universidade da Coruña (ANOVA: $\rho = 0,361$), Conservatorio Superior de Música da Coruña (ANOVA: $\rho = 0,315$) y el Conservatorio Superior de Música de Santiago de Compostela (ANOVA: $\rho = 0,070$).

¹⁰⁷ Marco territorial (Galicia exclusivamente, resto de España exclusivamente o extranjero): formación universitaria (ANOVA: $\rho = 0,833$) y formación especializada en conservatorios superiores (ANOVA: $\rho = 0,406$).

USO.C7¹⁰⁸, en este caso situándose como opción más cercana al límite de significación la oferta organizados por las universidades (ANOVA: $\rho = 0,064$).

4.4. Aspectos contextuales

Por último, las categorías de ubicación provincial (Kruskal-Wallis: $\rho = 0,306$), titularidad del centro (ANOVA: $\rho = 0,699$), nivel socioeconómico y cultural medio del alumnado (ANOVA: $\rho = 0,246$) y dimensión de la población (ANOVA: $\rho = 0,530$) no reportan evidencias de la existencia de diferenciaciones significativas para los usos prácticos concedidos a la creación musical.

¹⁰⁸ Formación permanente: seminarios, conferencias o cursos organizados por un conservatorio de música (Welch: $\rho = 0,958$), actividades formativas organizadas por los servicios territoriales (ANOVA: $\rho = 0,760$), cursos de formación en el método Orff (ANOVA: $\rho = 0,677$), cursos o actividades de formación organizados por escuelas de verano o similares (ANOVA: $\rho = 0,663$), cursos de formación en el método Dalcroze (ANOVA: $\rho = 0,617$), cursos de formación en el método Willems (ANOVA: $\rho = 0,598$), cursos de formación en el método Kodály (Welch: $\rho = 0,207$) y seminarios, conferencias o cursos organizados por una universidad (ANOVA: $\rho = 0,064$).

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Resumen

Una vez determinada la visión de la participación del cuestionario CPDMESG, se establece el análisis cualitativo de la información recabada a partir de las entrevistas efectuadas a 14 profesores/as en lo relativo a la creación musical, desde un punto de vista tanto técnico como pedagógico. La disposición de los resultados descriptivos queda planteada a través de un enfoque narrativo (Kvale, 2011) en torno a las principales macrocategorías y categorías obtenidas en el proceso de codificación de las transcripciones (Fase 4 del diseño de la investigación), desarrollado con el software ATLAS.ti (versión 22), mediante el tratamiento de los datos recogidos en el Capítulo 4 (punto 5.4).

El primer apartado incorpora la percepción del docente en cuanto a las capacidades técnicas reconocidas como propias, así como aquellas consideradas como idóneas en el cumplimiento de su ejercicio profesional, otorgando un contexto informativo a los resultados cuantitativos reportados por el cuestionario CPDMESG a través de una valoración directa de los mismos. En segundo lugar, se explora el planteamiento pedagógico de cada profesor/a, tanto desde su planificación, como desde su puesta en práctica y evaluación, determinando el grado de familiaridad o conocimiento específico de los métodos creativos. El tercer y último recopila las principales limitaciones detectadas por el profesorado a la hora de implementar propuestas de creación musical en el aula, estableciendo un contrapunto con las posibles soluciones específicas aportadas por la propia muestra.

La disposición de los fragmentos textuales procedentes del discurso de cada entrevistado/a se formula mediante un ordenamiento por edades, dada la relevancia de dicha categoría en la obtención de diferenciaciones significativas en el parecer de los docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia (Fase 2). Asimismo, a efectos de una economía del espacio y de una homogenización estilística del informe, las citas relativas a los docentes H26-PO-PC, H34-OU-PC y H41-AC-PU son traducciones propias al castellano, pudiendo encontrarse las citas originales en las transcripciones anexadas (Anexo 19).

1. Percepción sobre las capacidades técnicas

En primer lugar, se presenta el parecer del profesorado entrevistado en lo relativo a su preparación técnica para la creación musical (PREP.TEC), la importancia que le concede con respecto a los requerimientos de su realidad profesional (IMP.TEC) y el nivel de destreza práctica asumido (USO.TEC). Los testimonios recogidos proporcionan un contrapunto intersubjetivo a los datos estadísticos del cuestionario, expresando el grado de acuerdo o de desacuerdo con las valoraciones medias obtenidas, al tiempo que aportando posibles motivaciones subyacentes a la percepción idiosincrática del profesorado de Música en educación secundaria.

1.1. Preparación técnica para la creación musical

En lo relativo al análisis del grado de preparación técnica para la creación musical que la muestra de docentes asume en base a su formación inicial (objetivo 1), los testimonios responden a una estrategia enmarcada por la previa memoración de experiencias vividas como estudiante (Bloque III: pregunta 5), con la consiguiente valoración crítica relativa a los requerimientos profesionales de su día a día: “¿cómo evalúa su formación en creación musical respecto a los requerimientos como profesor/a de Música en secundaria? ¿Considera que ha sido suficiente/insuficiente?” (Bloque III: pregunta 6).

Los profesionales entrevistados con edades superiores a los 40 años admiten un específico mayor descontento en lo relativo al tipo de formación recibida, tanto desde el ámbito reglado del conservatorio como desde el universitario:

Si tuviera que contar con la formación recibida en el conservatorio (...) en la carrera de instrumento, “cero patatero”, y a nivel de improvisación, porque toco un instrumento de percusión, porque en las obras [de percusión] hay, pero en otras asignaturas, también cero, cero, muy mala. (H41-AC-PU, 7:21).

A mi formación académica, tanto al conservatorio, como a la universidad, pues, escasas, o sea, para mí no fueron la solución. (M49-PO-PU, 10:15).

En mi caso, mi apreciación es que [la creación musical] está falta de contenido (...) en el ámbito académico específico de las disciplinas instrumentales, hay que trabajarlo más. (H54-AC-PU, 13:27).

Ante un posible desfase generacional en los planes de estudios, el docente H50-LU-PU admite desconocer si la situación ha mejorado con respecto al tipo de formación musical por él mismo recibida (Plan del 66): “por lo menos en la normativa actual, tú tienes piano complementario (...) saber tocar un poquito de piano es fundamental para hacer arreglos, para improvisar, para crear” (H50-LU-PU, 11:17). En este aspecto, la profesora M53-PO-PU comparte su percepción como alumna en el Plan del 66 y tras su reciente paso por el Grado Profesional, admitiendo que “realmente asignaturas que tuviesen que ver con improvisación y demás, eran prácticamente inexistentes” (12:14). En todo caso, se muestra taxativa al ser cuestionada acerca de la suficiencia de su formación técnica para la creación musical, a la luz de su experiencia en ambos escenarios:

E: Si nos ceñimos puramente a su experiencia académica, ¿considera que está suficientemente preparada en creación musical para las exigencias que tiene la educación secundaria?

I4: Mi formación académica, no; extraacadémica, eso es otra cosa, pero mi formación académica, tengo que decir, honestamente, que no. Claramente, además. (M53-PO-PU, 12:24).

Únicamente una docente con edad superior a los 40 años expresa su complacencia con respecto al tipo de preparación recibida: como titulada superior en Interpretación, Composición y Pedagogía, la profesora M47-LU-PU admite estar “muy satisfecha” (8:19) con su bagaje técnico al amparo de centros como el Conservatorio Superior de Música de Oviedo, si bien reconociendo ciertas limitaciones en su formación a la hora de abordar una docencia en secundaria “en base a los objetivos que querría” (8:18): “mal que me pese, no, yo me he tenido que seguir formando, haciendo cursos”, inclusive señalando que le “hubiese gustado tener una formación un poco más activa” en el ámbito de la creación musical.

En lo que atañe al profesorado entrevistado de hasta 40 años, las respuestas comportan una mayor heterogeneidad, valorando principalmente la suficiencia de su formación técnica ante una entendida mínima exigencia como profesionales: “la secundaria es un nivel bastante sencillo para al final lo que estudiamos en el superior (...) claro que puedes asumirlos, sobre todo si tuviste una educación buena de base teórica ahí en el conservatorio” (M36-AC-PU, 5:22). No obstante, en ciertos casos se

admiten limitaciones específicas en cuanto a la improvisación, a menudo paliadas mediante la práctica musical extraacadémica:

Bien, pues en el caso de creación musical, considero que unos conocimientos mínimos, que los tengo, pero, aun así, sobre todo en lo que es (...) en la propia creación espontánea, o sea, en la improvisación, sí que me gustaría ampliar un poco más mis conocimientos para sentirme más cómodo. (H26-PO-PC, 1:20).

A ver, para lo que es la realidad del aula, sí (...) pero yo, gracias a Dios, tengo amigos y compañeros que también me ayudaron en su momento o durante, a explorar ese lenguaje del jazz, de la improvisación... escucha esto, escucha lo otro, quedamos y hacemos... Entonces, yo no solo me quedé con una formación de clásico ligada a un papel. (H34-OU-PC, 4:58).

Como caso paradigmático de solvencia técnica reconocida en base a la preparación recibida, la profesora M34-AC-PC alude la idoneidad de su trayectoria académica en el *Musikene* (San Sebastián) y en el *Orff-Institut* (Salzburgo):

Mi formación en ese aspecto [creación musical] fue bastante sólida y potente, entonces, yo hice pedagogía en el Conservatorio Superior, entonces, ahí teníamos asignaturas de arreglos, de composición (...) Tuve varios cursos de improvisación, hubo otras asignaturas que también tenían su carga de improvisación; cuando me fui a Salzburgo, la parte de improvisación era una parte fundamental, o sea, con música, con danza, con la voz..., entonces creo que eso lo tengo, afortunadamente, bastante trabajado, no me quejo. (M34-AC-PC, 3:10).

La disposición de una trayectoria académica y/o profesional en el extranjero resulta común en el caso de la docente M36-AC-PU, reconociendo el condicionamiento de su experiencia de *training* pedagógico-musical en Inglaterra:

Yo soy profesora de secundaria después de toda esta experiencia [en Inglaterra], si yo hubiese salido directamente a la secundaria del conservatorio, no sé cómo lo habría afrontado. Creo que a nivel musical académico es sencillo, o sea, hacer un arreglo, en principio es sencillo, claro, yo lo comparo con la composición que hice en el superior y es sencillo; pero claro, sí que es difícil contestar quitando mi experiencia previa [en el extranjero]. (M36-AC-PU, 5:20).

Del comentario se extrae una dudosa consideración acerca de la idoneidad de la preparación técnica asumida por la docente en relación con los requerimientos de su profesión. En este sentido, desde el punto de vista de la localización geográfica de los

centros de estudios musicales superiores, el resto de los docentes formados exclusivamente en conservatorios superiores de la Comunidad Autónoma de Galicia confirman una baja percepción de su preparación técnica para la creación musical, bien sea de un modo integral (M30-PO-PC, H41-AC-PU, H50-LU-PU, M53-PO-PU) o parcial (H26-PO-PC, H34-OU-PC). Únicamente la docente M40-OU-PU admite la suficiencia de su formación en conservatorio, si bien como parte de una etapa de formación a posteriori, no inicial: “en los temas de música antigua me formé ya de mayor, ya trabajando, fue cuando hice el Grado Medio de Órganos y Grado Medio de Clavicémbalo y, ahí, improvisación total, (...) glosas, ornamentos, el continuo” (6:21).

1.2. Relevancia de la capacitación técnica para la creación musical

En cuanto al grado de importancia que el profesorado concede a la capacitación técnica para la creación musical en virtud del desarrollo ideal de la actividad profesional que desempeñan (objetivo 2), se recoge el parecer personal de los entrevistados respecto a los resultados acaecidos en el cuestionario CPDMESG:

En el mencionado cuestionario, el profesorado de Música de secundaria otorga entre “bastante” o incluso “mucha” importancia al hecho de que los docentes posean capacidades de creación a la hora de desempeñar idealmente su trabajo (composición, improvisación, arreglos). Según su experiencia, ¿qué opina sobre esto? (Bloque II: pregunta 2).

La mayoría de los profesionales expresa su conformidad con la valoración media obtenida en el cuestionario, identificando tres principales líneas de argumentación ante el resultado estadístico.

En primer lugar, docentes como H26-PO-PC, M30-LU-PC, M53-AC-PU o H57-OU-PC refieren la relevancia de la capacitación técnica del profesorado para la creación musical a la hora de ejercer como un modelo de actuación solvente en el aula: “yo creo que para poder transmitir a alguien un conocimiento, tienes que tú mismo poder hacerlo, entonces, obviamente, es necesario que el profesor también haya trabajado esa actividad que quiere proponer” (M30-LU-PC, 2:6). Dicho convencimiento se apoya en la capacidad perceptiva del discente a la hora de detectar las inseguridades del profesorado en su docencia:

Yo creo que una potente formación técnica es crucial porque somos un modelo para los alumnos y nosotros tenemos que estar muy seguros de lo que hacemos, muy seguros, porque eso es una cosa que los alumnos detectan... inmediatamente. (M53-PO-PU, 12:12).

Si tú quieres decir “bueno, vamos a improvisar en la escala pentatónica”, bueno, pues tienes que tener conocimientos teóricos, tienes que saber hacerlo tú, demostrárselo que lo sabes hacer tú, eso primero. Pues es que, como cualquier otro conocimiento (...) debes hacerle una demostración, tienes que ganarte a los alumnos, si no lo sabes hacer tú... (H57-OU-PC, 14:15).

Además, en línea con este último comentario, en ciertos casos se fundamenta en un planteamiento del proceso de EA asumido desde la demostración o la ejemplificación, como alude el docente H26-PO-PU: “el mejor aprendizaje es a través del ejemplo” (1:8).

En segundo lugar, otro sector de entrevistados/as subraya la impronta de la capacitación técnica para la creación musical en términos de eficacia profesional, disponiendo de una serie de habilidades y aptitudes que les permitan solventar los retos de su día a día como docentes en educación secundaria. Por una parte, profesionales como M36-AC-PU, M40-OU-PU o H50-LU-PU adscriben el valor pragmático de la capacitación para hacer arreglos a la hora de confeccionar materiales y recursos musicales para el alumnado:

Yo creo que es importante [la capacitación técnica para la creación musical] porque la mayor parte de trabajos que vas a hacer en el aula los vas a tener que arreglar o ellos te van a pedir cosas exclusivas y las vas a tener que hacer para ellos (...) yo, por ejemplo, trabajo con ukelele y hay muchos *play alone* que no los hay o no los hay en la tonalidad que ellos quieren, entonces sí que es verdad que hay que arreglarlos, cambiarlos de tonalidad, hacerlos tú... Entonces yo creo que es fundamental. (M36-AC-PU, 5:9).

A veces no hay mucho tiempo porque tienes que preparar el arreglo en una tarde en tu casa y no tienes más tiempo, y después preparar *particellas* para que ellos las tengan claras (...) Pero hay un trabajo previo fuerte y tiene que ser rápido y si no es rápido no va a funcionar, entonces cuanta más experiencia tengas [en creación musical], por supuesto que mejor. (H50-LU-PU, 11:11).

Por otra parte, la profesora M34-AC-PC va más allá, considerando su capacitación técnica para realizar arreglos e improvisar como un elemento “imprescindible para sobrevivir en el aula” (3:8):

Necesitas la habilidad de poder hacer arreglos, o sea, yo me hago mis propios arreglos desde siempre (...) Necesitas la capacidad para poder improvisar, improvisar, pues, no solo en una pieza, sino para poder acompañar una actividad de movimiento o para poder ayudarles tocando en algo (...) Necesitas eso, la posibilidad de improvisar, por ejemplo, cantando y cantando vas explicando los pasos de la danza que hay que hacer o lo que sea. (M34-AC-PC, 3:8).

Esta respuesta refiere un tipo de proceso de EA dinamizado desde “dentro” de la práctica musical en el aula: “yo no dirijo al uso, yo toco con ellos cuando hacemos música” (M34-AC-PC, 3:8). En todo caso, la docente M40-OU-PU relativiza el nivel de destreza técnica exigible ante el cometido profesional desempeñado, considerando que no se requiere “ser un pianista formidable que esté tocando Rachmáninov todo el día”, sino más bien que detente una cierta solvencia para el acompañamiento, la armonización o la elaboración de arreglos, a efectos de “no tener que estar mirando una melodía para saber qué acordes tiene” (6:8).

En tercer lugar, ciertos profesionales de más de 40 años conceden una valoración positiva a la capacitación técnica para la creación musical desde un prisma psicoeducativo, considerando que su disposición revierte en mayores posibilidades a la hora de fomentar el pensamiento creativo del estudiante en el aula:

Que el propio docente sea creador y que tenga nociones de composición, no a un nivel altísimo (...) es necesario, es una herramienta magnífica para llevar a los chavales a algo, a desarrollar esa creatividad (...) yo creo que sí, que también, que es importante, debería ser importante, sí. (M47-LU-PU, 8:8).

Estoy de acuerdo con esa valoración (...) percibimos, quizá, la necesidad de que los alumnos adolescentes, como que se expresen a través de la música y busquen esa canalización... les ayuda mucho y, además, les ayuda mucho a entender la música en la globalidad; cuando ellos tienen que crear algo, entienden el valor de la música creada por otros y entienden qué elementos conforman la música cuando ellos tienen que hacerlo, crearlo. Es igual que aprender a cocinar sin cocinar. (H49-AC-PC, 9:9).

Sí, por supuesto, es importante que un especialista (...) tenga una capacidad y unos conocimientos previos que le permitan volcarlos en el alumnado pues para que

redunde en su beneficio y, por supuesto, en música, la capacidad de creación del docente es indiscutible (...) yo creo que es la única forma en que eso puede redundar en beneficio de una creatividad. (H54-AC-PU, 13:16).

Dichas respuestas, sin embargo, no aluden explícitamente al conocimiento pedagógico requerido por el docente a la hora de explicar al alumnado “cómo hacer una serie de improvisaciones o algo, con unas series musicales muy sencillas, que le permitan sentirse a gusto y que vean que su creatividad va adelante” (H54-AC-PU, 13:16). En este sentido, los profesores H34-OU-PC y H41-AC-PU sí apostillan la importancia específica de la competencia pedagógico-didáctica del docente, inclusive por encima de la misma capacitación técnica:

Yo lo que tengo que hacer es, si yo tengo algo de conocimientos, transmitírselo a los niños, no en plan hacerlo yo. Yo ya te hablo por mi propia experiencia, si yo tengo que hacer un arreglo de algo (...) yo le hago los papeles, pero a mí casi me interesa más enseñarles recursos a ellos (...) darles los recursos a ellos. (H34-OU-PC, 4:31).

Es importante que [el docente] esté, ya no tanto capacitado a nivel de conocimientos musicales o de composición, lo que se considera en el campo de la música culta, sino que sepa llevarlos y bajarlos a ese nivel del aula de secundaria, o sea, para mi es importante saber adaptarse al alumnado. (H41-AC-PU, 7:5).

En este sentido, ciertos testimonios aluden de forma inductiva ciertas dimensiones de algunas de las competencias pedagógicas (CP) del referencial analizado en el cuestionario CPDMESG, principalmente en lo relacionado a la adaptación y la conducción de las situaciones de EA (C10 y C9, respectivamente). También se refieren facetas inherentes a las competencias transversales (CT), como las mencionadas referencias a la actuación del docente en el aula (C2) o en la importancia concedida a su propio desarrollo profesional (C1): “[la capacidad técnica para la creación musical] es importante, pero bueno, yo creo que tal vez la de reinventarse, la de saber transmitir... hay más cosas” (M49-PO-PU, 10:7).

Por su parte, en cuanto al ordenamiento relativo de las competencias musicales (CM), los docentes H26-PO-PC y M49-PO-PU priorizan abiertamente la relevancia profesional de la capacitación técnica para la interpretación sobre la de la creación musical en sí misma: “el saber ejecutar, por supuesto, saber estar en el aula y controlar los instrumentos, yo creo que es más importante que el saber improvisar, por ejemplo” (M49-PO-PU, 10:8). En ambos casos, el principal aliciente de la

capacitación técnica del profesorado para la creación musical se supedita a su versatilidad a la hora de realizar arreglos.

Pese a todo, el docente H49-AC-PC considera positiva la elevada relevancia profesional concedida a la capacitación técnica para la creación musical por parte de la muestra del cuestionario exploratorio: “es un elemento de creciente importancia, o sea, que igual me imagino que si este estudio se hace 10 años, igual la importancia habría sido baja” (9:9). La percepción de dicho profesor, por tanto, refrenda un cambio de tendencia generacional, entendida por él mismo como fruto de una mayor concienciación en el cuerpo de profesores/as acerca del valor psicopedagógico de la creación musical en el aula.

1.3. Hábitos y destreza asumidos para la creación musical

En el análisis del grado de uso práctico o destreza que el profesorado concede a sus propias capacidades técnicas para la creación musical (objetivo 3), nuevamente se solicita a los entrevistados/as un contraste con respecto a los resultados obtenidos durante la fase cuantitativa del estudio: “el cuestionario también ha reflejado que el profesorado asume “bastante” destreza a la hora de componer, improvisar o hacer arreglos en el ámbito personal. ¿Cuál es su caso?” (Bloque II: pregunta 3). Se trata, por tanto, de una exploración focalizada en el propio autoconcepto como músico/a, en base a la práctica musical desarrollada en el ámbito personal o profesional.

El profesorado más joven (de hasta 41 años) proporciona un mayor desglose en el tipo de respuesta ofrecida, estableciendo por lo general una jerarquización de sus destrezas relativas para la realización de arreglos, la improvisación o la composición:

No me considero en ningún caso compositor, ni nunca compuse nada, etc. Tampoco considero que sepa improvisar a gran nivel (...) me gusta, pero no es que sea un gran improvisador. Lo que sí, a nivel de arreglos musicales, siempre he tenido mucha vocación de hacer arreglos musicales por mi instrumento, incluso para otras formaciones (...) no es que sea un gran docto en la materia, pero bueno, tengo predisposición y me gusta. (H26-PO-PC, 1:14).

Yo no diría mucha destreza, porque vengo de una formación clásica en la que eso no se entrena. Entonces, hacer arreglos sí que me es más familiar y ahí sí que me encuentro a gusto. En la improvisación ya no tanto, sí que me cuesta más (...) diría

que: en lo que es más clásico, bien; en salirse un poco de ahí, me cuesta, lo tengo que trabajar. (M30-LU-PC, 2:9).

Tú me puedes dar una canción y yo puedo hacerte un arreglo de esa canción. Ahora, componer yo una canción de cero, me costaría lo suyo. Nociones básicas, mi formación musical es casi toda interpretativa (...) Tampoco me consideraría muchísimo, intermedio y... en plan de hacer arreglos y hacer todo eso. ¿A la hora de componer? Básico y normal. De hecho, nunca me planteé hacer una canción de cero. (H34-OU-PC, 4:46).

A nivel compositivo, puede ser mi punto débil, a nivel compositivo considerado académico y como decir “vale, haz una armonización de esta melodía para un grupo de jazz” (...) Pero mi punto fuerte, que tengo mucha experiencia en escuela de música (...) siempre te tienes que “currar” arreglos para grupos muy diversos. (H41-AC-PU, 7:9).

La percepción de estos cuatro profesionales constata una menor predisposición o confianza hacia la improvisación o, especialmente, para la composición, ambas consideradas como aspectos menos (o nada) abordados durante su formación como intérpretes en conservatorios superiores de la Comunidad Autónoma de Galicia. Pese a todo, coinciden en resaltar una mayor destreza para la elaboración de arreglos sobre piezas musicales preexistentes, si bien más como consecuencia de sus propias trayectorias profesionales o vivencias extraacadémicas.

El resto de las docentes entrevistadas en dicha franja de edades expresan un autoconcepto más positivo en lo relativo a sus destrezas para la creación musical, más allá de la exclusiva realización de arreglos: es el caso de las previamente referidas docente M34-AC-PC, en base a su perfil formativo como estudiante de Pedagogía y su especialización en Salzburgo, o de la profesora M40-OU-PU, la cual asume disponer de “bastante destreza” (6:12) para la creación musical como causa directa de su formación en Música Antigua (punto 1.1). Por su parte, la profesora M36-AC-PU asume componer y realizar arreglos de forma “constante” (5:13) en la producción de recursos musicales para su alumnado, considerando su solvencia ante el bajo requerimiento de las tareas acometidas: “si hablásemos de conservatorio superior, igual en tocar sí, en componer ya... no. Pero sí, a nivel de secundaria sí, son arreglos muy sencillos, o sea, nada que no se pueda solventar realmente” (5:10). Por tanto, la reconocida mayor confianza en lo técnico señalada por las docentes M34-AC-PC,

M36-AC-PU y M40-OU-PU coincide con la prioridad y el modo en que justifican la importancia profesional de la competencia para la creación musical, esto es, como un incentivo hacia la eficiencia en el propio desempeño del profesorado (punto 1.2).

Las valoraciones del profesorado participante de mayor edad (47 o más años) aportan un menor detalle en el ordenamiento relativo de sus destrezas, enfocándose más en la movilización práctica brindada a las mismas, por ejemplo, en lo relativo a la improvisación: “la verdad, quizá no con la frecuencia que debiera hacerlo porque me limito quizá un poquito más al ámbito clásico, el ámbito clásico es un ámbito preestablecido que no admite esa parte de improvisación” (H54-AC-PU, 13:20).

En línea con la docente M36-AC-PU, ciertos entrevistados/as mencionan hábitos relativos a la esfera profesional, esta vez exclusivamente desde la realización de arreglos musicales: “tenemos un corito en los recreos, martes y jueves, pues yo hago arreglos, yo hago arreglos o adaptaciones (...) para adaptarme a los niveles de los alumnos” (M53-PU-PU, 12:16). En su caso, el profesor H50-LU-PU sí llega a reconocer ciertas limitaciones técnicas en esta destreza: “soy capaz de hacer un pequeño arreglo, pero me lleva bastante tiempo (...) hago lo que puedo con el material que tengo y a veces me gustaría saber más” (1:12). En este sentido, la profesora M49-PO-PU admite recurrir a arreglos de terceros, considerando que “hay profesionales que hacen cosas increíbles y entonces, yo lo que procuro, (...) en el mundo de la música coral (...) es buscar buena gente que te asesore y que trabaje bien” (M49-PO-PU, 10:9).

Asimismo, el testimonio de los profesores H49-AC-PC y H57-OU-PC incluye referencias a una práctica musical privada en la que la creación musical ha adquirido un rol importante:

En mi ámbito personal he trabajado mucho la composición y los arreglos. Bueno, pues lo he hecho mucho porque, por ejemplo, yo con mi mujer trabajo creando música y hemos hecho varios discos (...) llevamos bastantes años trabajando un poquito, bueno, fundamentalmente tiempo libre o tiempo extra, pero es algo que hemos hecho mucho, componer y hacer arreglos. (H49-AC-PC, 9:12).

He hecho cursos de jazz, también, pero en el ámbito, digamos, privado, o sea, no oficial (...) Sé improvisar una melodía, incluso he compuesto canciones. (H57-OU-PC, 14:19).

En ambos casos, ello se traduce en una manifiesta solvencia específica, tal y como acontece en el caso de dos docentes formados parcial o totalmente en conservatorios nacionales más allá de Galicia: “en mi caso, he hecho Composición e Instrumentación, entonces, bueno, no me supone ningún problema” (M47-LU-PU, 8:10) y “me considero con una destreza considerable, por lo menos suficiente para la tarea que desempeño” (H54-AC-PU, 13:18). En este tramo de edades, por tanto, la solvencia técnica reconocida por profesores/as como M47-LU-PU, H49-AC-PC y H54-AC-PU coincide con un entendimiento de la competencia técnica del profesorado para la creación musical en términos psicoeducativos, esto es, desde su importancia a la hora de posibilitar la implementación de dinámicas de aula que impulsen el pensamiento creativo del estudiante (punto 1.2).

2. Planteamiento pedagógico para la creación musical

El presente apartado incorpora los principales resultados recabados mediante la realización de entrevistas al profesorado en lo relativo a su preparación pedagógica específica en métodos creativos (PREP.PED), la importancia concedida a la creación musical en su planificación pedagógica (IMP.PED) y el análisis de los usos prácticos reconocidos (USO.PED). Este último eje temático se articula en base al tipo de propuestas promovidas en el aula, el rol asumido como docente durante el proceso creativo y la orientación del proceso evaluativo contemplado, permitiendo establecer una panorámica del modo en que esta muestra de profesionales interpreta la creación musical en el aula de educación secundaria.

2.1. Preparación pedagógica para la creación musical

De cara a determinar el grado de preparación que el profesorado participante asume con respecto a las pedagogías específicas de creación musical (objetivo 4), se establece una doble aproximación: en primer lugar, desde el condicionamiento de los modelos de actuación reconocidos por los participantes en su formación musical inicial y, en segundo lugar, desde el específico grado de familiaridad o de conocimiento relativo a las pedagogías imbricadas en el *creative music movement*.

2.1.1. Influjo de los referentes de actuación durante la formación inicial

En el estudio el planteamiento pedagógico del docente de Música, la propia especialización y/o el instrumento musical de su itinerario formativo adquieren un rol condicionante, tal y como recogen los siguientes comentarios:

Yo tiro más a la interpretación, a lo mejor hay profesores que tiran más a la historia, supongo que cada uno escoge un poco en lo que también es más hábil o se siente más cómodo, pero yo creo que es fundamentalmente por la educación recibida porque al final, tú donde te desarrollas bien en lo que se te da bien y también es donde tienes más ejemplos. Yo tengo ejemplos de, pues de cómo preparábamos en Música de Cámara, en Orquesta, en agrupaciones más grandes, entonces sí que es verdad que las puedo controlar mejor porque también tengo perspectiva. (M36-AC-PU, 5:61).

Yo creo que una persona, imagínate, un profesor que su formación ha sido fundamentalmente la interpretación, bueno, pues me imagino que insistirá bastante en ello o tendrá, claro, tendrá que basarse fundamentalmente en ello. (H49-AC-PC, 9:53)

Yo no soy pianista y toco muy poquito el piano, entonces me cuesta mucho hacer composiciones para mis alumnos o hacer arreglos (...). Entonces tengo que trabajar mucho sobre partitura, con mi experiencia de armonía. (H50-LU-PU, 11:10).

No es lo mismo un violinista, que un pianista, que un chelista, claro, cada uno va a aportar una visión diferente. (H54-AC-PU, 13:64).

Sin embargo, los profesionales entrevistados reconocen unánimemente el influjo de ciertos modelos de actuación profesional percibidos durante su formación como uno de los factores más influyentes en el modo en que ellos/as mismos enseñan, “tanto por agrado y por adopción, (...) como por rechazo total en el caso de que sea algo que no te gusta, intentas irte al extremo contrario” (H26-PO-PC, 1:55). En este sentido, ciertos testimonios reconocen la impronta pedagógica y/o profesional de ciertos profesores/as a lo largo de su trayectoria, siendo asumidos como referentes a seguir:

Recordaré siempre la impresión tan brutal que me llevé el primer verano que me fui al curso de verano de la Asociación Orff (...) iba Wolfgang Hartmann, el que fue después mi profe en San Sebastián (...) flipé en colores porque me pasé una semana haciendo música sin ver una partitura, o sea, para mi cabeza aquello fue como “¡¿pero qué mundo es este en el que puedes hacer música, puedes crear, puedes componer,

te lo puedes pasar en grande...?!” y entonces ahí fue cuando empecé a decir, “yo quiero más de esto”. (M34-AC-PC, 3:72).

Mi profesora que era de Solfeo (...) esta señora de pedagogía sabe de todo y como yo les enseño solfeo, canto y ritmo a los alumnos, es como lo hacía ella conmigo, claro, te pongo un buen ejemplo. (M36-AC-PU, 5:60).

Yo siempre quise ser docente porque tuve unos profesores y unas profesoras fantásticos, que fueron los referentes. (M40-OU-PU, 6:14).

Tenía un profesor que se llamaba Cecilio Tieleles, que se dedicaba mucho a la expresividad, a la creatividad y sí permitía que el alumnado aportase gran parte de su creatividad, que lo volcase en la partitura, insistía mucho en no limitarse a la partitura a salirse de ella, a aportar algo del artista. (H54-AC-PU, 13:23).

Por tanto, a la hora de establecer un diagnóstico sobre el planteamiento pedagógico del profesorado en lo relativo a la creación musical, se efectúa una primera indagación basada en una rememoración de las experiencias vivenciadas desde el otro lado del pupitre: “¿recuerda haber vivido algún tipo de experiencia de creación musical durante su etapa como alumno/a, momentos en los que se le permitiese experimentar o salirse de una partitura preestablecida?” (Bloque III: pregunta 5).

Desde el ámbito de la educación generalista, ningún entrevistado/a admite recuerdos específicos relativos a la vivenciación de procesos de creación musical en el aula de primaria o secundaria. En todo caso, los comentarios recabados inciden en el prioritario énfasis teórico de su experiencia como discente en educación secundaria: “era un libro de Historia de la Música y para adelante” (M47-LU-PU, 8:15). Tampoco se evidencian ejemplos de propuestas vinculadas con la realización de composiciones, improvisaciones o arreglos musicales entre aquel profesorado más próximo a su etapa como estudiante en secundaria:

En el caso de las enseñanzas secundarias, en lo que es en la clase de Música la verdad es que no recuerdo ningún ejemplo así significativo, quiero decir, si no recuerdo nada es que seguramente no hubo nada. (H26-PO-PC, 1:18).

En bachillerato también dábamos como audiovisual, digamos, y ahí sí que nos dio margen a crear, pues, por ejemplo, anuncios o cosas así audiovisuales, sí, pero musicales puramente, no. (M30-LU-PC, 2:35).

De la Música que hice en secundaria, nada. (M34-AC-PC, 3:15)

Mi experiencia... sé que es raro, que a lo mejor dirán todos que sí, sí, sí... yo nada. (H34-OU-PC, 4:50).

Desde el ámbito de la formación musical en conservatorio, las respuestas de aquellos/as que han cursado sus estudios en centros de la Comunidad Autónoma de Galicia (Grado Profesional y/o Grado Superior) resaltan la práctica ausencia de momentos en los que se les permitiese vivenciar procesos de creación musical en el aula, con independencia de su edad:

Vengo de una formación clásica en la que eso no se entrena. (M30-LU-PC, 2:10).

Yo nada. Yo empecé en el conservatorio y ya te digo, lo que creaba, a lo mejor, era cuando quedaba con mis amigos (...) o sea, afuera, digamos. (H34-OU-PC, 4:51; 4:52).

No, de hecho, estuve muy muy atada a la partitura toda mi vida. (M36-AC-PU, 5:14).

No. Estoy intentando recordarlo, pero no en el marco oficial del Conservatorio (...) cuando yo lo hice y cuando lo acabé, pues quizás hace 25 años, no, la verdad es que no. (H50-LU-PU, 11:15).

No, nunca. (M53-PO-PU, 12:23).

Inclusive, dos profesionales mencionan sendas vivencias en las que el propio profesorado coartaba su predisposición personal hacia la creación musical:

Yo tengo la experiencia terrible de que, se me dio muy mal Piano Complementario, entonces, casi suspendí Piano Complementario en 1º de Medio [Profesional] y en 2º, pues mis padres dijeron: “bueno, pues, vamos a comprarte un piano” (...) por “culpa” de tener el piano en casa, yo empecé a componer (...) un día llego a clase de Piano, feliz ahí con mi partitura: “mira, hice esta pequeña pieza”. Era una carilla, duraba 30 segundos, aún la conservo, y, la única respuesta que me dio la profesora es “los Sol tendrían que ser sostenido”, claro, porque ella entendía que tenía que ser un La menor con una escala armónica y yo en plan: “pues a mí me suena bien”. Claro, era música modal, años más tarde descubrí que yo intuitivamente componía música modal (...) pero claro, la respuesta que me dieron es como, claro... Pues para eso, casi que no la muestro más. (M34-AC-PC, 3:71).

En el Grado Profesional nada, nada, absolutamente nada, de hecho hasta nos penalizaba ese tipo de cuestión; sólo hubo una profesora de Orquesta que nos dijo en una pieza: “oye, ahí improvisad un ritmo como si fuera de samba”; bueno, pues

buscas información, buscas instrumentos y tal... y después nos calló una bronca de nuestro profesor de Percusión: “es que eso en una agrupación nunca se os pediría, eso es una auténtica burrada” y no nos dejó tocar (...) nos pusimos de acuerdo con la directora de la orquesta (...) y sin hacerle caso a nuestro profesor de Percusión que estaba presente, lo tocamos; y eso fue todo el contacto con la improvisación en el Grado Profesional. (H41-AC-PU, 7:16).

Únicamente, la docente M40-OU-PU alega una mayor familiaridad con la improvisación desde su formación como intérprete de Música Antigua y desde el itinerario de Pedagogía (realización de juegos rítmico-musicales), si bien reconociendo que la creación musical “ciertamente (...) no se hace en el conservatorio”, siendo necesario “ampliar por otro lado” (6:10). Para el resto de los informantes, su presencia se delimita a propuestas esporádicas y nunca desempeñadas genuinamente como grupo. Únicamente el profesorado más joven (hasta 41 años) proporciona recuerdos específicos, relativos a disciplinas como:

- Armonía y/o Análisis, mediante la realización de ejercicios estilísticos en partitura a título individual (H26-PO-PC y M36-AC-PU), entendidos más como restrictivos intentos conceptuales que como expresivos: “te basas en el estilo, tú creas, pero te basas en su estilo, sigues atado a un estilo, a unas normas” (M36-AC-PU, 5:16),
- Piano Complementario y/o Repentización, Transporte y Acompañamiento, a partir de esporádicas pequeñas creaciones (M30-LU-PC y H41-AC-PU), la realización de arreglos sencillos (M30-LU-PC) o la improvisación con escalas de blues (M40-OU-PU), todas ellas desarrolladas en el marco de materias individuales.
- Jazz o Folk (optativas), desde el seguimiento de patrones de improvisación idiomáticos en dichos estilos (H26-PO-PC, M34-AC-PC y H34-OU-PC).

En el caso de aquellos profesionales formados en conservatorios del resto de España (Grado Profesional y/o Grado Superior), la mentada ausencia de referentes específicos se mantiene en gran parte de los casos:

Con la creación, tampoco te creas que daba mucha opción. No. Quitando materias como, bueno, estas de Repentización [Transporte y Acompañamiento] y demás, que

tenías un poquito más de carta libre, pero en el resto la verdad es que no: era ceñirse mucho al programa y tirar para adelante. (M47-LU-PU, 8:16).

La verdad que en la formación de lo que es el Grado Profesional en Valladolid, ninguna. (H49-AC-PC, 9:13).

Nosotros entramos al conservatorio y ya empezamos a estudiar intervalos. A mí, jamás, nadie... Yo no he visto nunca música y movimiento, improvisación tampoco y jazz tampoco. (...) aquella horrible materia que era Transporte y Repentización (...) a mí no me valió para nada. (M49-PO-PU, 10:35).

No, en el ámbito de la composición solo lo he hecho a través de cursos realizados concretamente destinados a esa composición musical con tecnologías. Pero ya no ha sido dentro del ámbito de la carrera, ha sido a posteriori. (H54-AC-PU, 13:24).

Sin embargo, también se obtiene testimonio de experiencias más aperturistas, contextualizadas en dos instituciones educativas específicas. En el primer caso, el profesor H49-AC-PC ensalza la acción concreta de dos profesores del Conservatorio Profesional de Salamanca, ambos considerados como referentes de actuación pedagógica: “me motivaron mucho, bueno, yo ya era universitario, ya también tenía yo otra edad, pero ahí sí que me motivaron mucho tanto a la improvisación como a la composición, sí” (9:14). En este caso, el entrevistado menciona haber realizado ejercicios en la materia de Armonía menos encorsetados al seguimiento exclusivo de “las normas armónicas”, adquiriendo una finalidad estética más profunda, llegando a “crear algo” (9:16). En el segundo caso, la profesora M34-AC-PC destaca su visión como alumna en el *Musikene* (San Sebastián):

En *Musikene* trabajé mucho improvisación en la asignatura de Improvisación, evidentemente, en Dalcroze, Rítmica Dalcroze, también hicimos un trabajazo de improvisación, pero porque es algo inherente a la metodología (...) hice, por ejemplo, la optativa de Teatro, que ahí hacíamos improvisación, en el campo del teatro, pero hubo mucha. (M34-AC-PC, 3:17).

En este sentido, se trata del único testimonio que reconoce haber vivido experiencias de creación musical en conservatorio llevadas a cabo de forma grupal:

Hubo de todo [actividades grupales e individuales], claro, por ejemplo, en la asignatura de Improvisación, creo que éramos cuatro en clase, pero a veces había cosas individuales; en Dalcroze era individual, porque claro, como era para prepararnos como docentes, pues la idea es que después vas a estar solo en el aula,

entonces, bueno, íbamos por turnos y hacíamos cosas así, aunque también hubo cosas de grupo ahora que me acuerdo. (M34-AC-PC, 3:17).

En lo que atañe a la formación universitaria de ámbito musicológico (ámbito nacional, no gallego), los comentarios obtenidos sugieren el desarraigo con respecto a la vivenciación de experiencias práctico-musicales (M49-PO-PU y M53-PO-PU), menos todavía desde el plano de la creación musical, en favor de un plan de estudios de enfoque eminentemente teórico e historiográfico:

Tengo que decir que lo es el estudio de la Musicología en la universidad, no me aportó gran cosa. Fue, yo creo que un estudio muy... bueno, demasiado teórico (...) te ayuda a profundizar mucho en Historia de la Música y algunos otros elementos; por ejemplo, una asignatura tipo Sociología de la Música, sí que aportó bastante, otra que es Informática Musical, pues también aportó bastante, pero a nivel general, poco aportó. (H49-AC-PC, 9:54).

Dentro del ámbito universitario, únicamente la docente M36-AC-PU reconoce un cierto aperturismo desde el Máster en Educación Musical e Investigación: “teníamos una asignatura que era Jazz e Improvisación, entonces ahí aprendí a improvisar y, bueno, los modos, todo esto” (5:15).

Por último, tres profesoras resaltan la impronta pedagógica de ciertos modelos educativos conocidos a través de sendas experiencias formativas en el extranjero. Es el caso de la mencionada docente M34-AC-PC y su preparación pedagógica en el *Orff-Institut* en Salzburgo (punto 1.1), en la cual “la parte de improvisación era una parte fundamental” (3:10), inclusive atesorando el recuerdo de una experiencia a través del *soundpainting*. Por su parte, la informante M36-AC-PU subraya el valor de su *training* en Inglaterra, a partir de la influencia pedagógica de sus compañeros/as mentores/as:

De mis profesores, bueno, mis colegas, aprendí muchísimo (...) ellos hacían actividades, yo iba aprendiendo y toda la metodología. (...) Willems, Dalcroze, Kodály (...) donde aprendí estas cosas es de ellos que iban diciendo “mira, esto es de esto, esto...”, y de su práctica y ellos sí que creaban muchísimo, creaban con los alumnos (...) ellos tenían que componer, bueno, hacían un grupo pop y tenías que componer con ellos, ir ayudándoles, tú les dabas pinceladas, ellos lo hacían todo, era increíble; entonces ahí sí que trabajé esto de la creación y con ellos, realmente lo aprendí allí, a soltarme. (M36-AC-PU, 5:19).

Finalmente, la profesora M53-PO-PU reconoce el cambio que supuso en su planteamiento pedagógico el haber realizado viajes de formación a Canadá y Finlandia: “realmente he visto que ellos, la creatividad, la creación, la utilizan realmente como una herramienta de aprendizaje” (12:4). Ello le lleva a asumir un viraje en sus convicciones:

Cuando uno empieza a trabajar, evidentemente, con los recursos que tiene, que son muchos menos que después si se ha formado, pues evidentemente tú abordas tu clase de una forma muy distinta, es decir, yo no me quiero ni acordar de cómo eran mis primeras clases... Eran muy teóricas y eso que bueno, yo consideraba que tenía una formación bastante... Pero claro, realmente, yo ahora lo veo con perspectiva y digo yo ¡madre mía! Pues no haría... vamos, para nada haría algo parecido. (M53-PO-PU, 12:30).

El comentario secunda la referida influencia pedagógica de aquellos referentes de actuación asumidos durante la formación inicial, en contraste con la ampliación de horizontes y la madurez profesional promovidas desde el contacto con realidades educativas internacionales.

2.1.2. Conocimiento específico en pedagogías de creación musical

Una vez establecido el tipo de recuerdos atesorados por el profesorado de la muestra, se acomete una prospección específica en su familiarización con las metodologías promovidas por autores como Self, Paynter, Dennis, Schafer o Delalande: “¿posee algún tipo de formación específica en pedagogías de creación musical en el aula o conoce el trabajo de algún pedagogo/a específico en este tipo de aproximación?” (Bloque V: pregunta 11).

Únicamente dos profesionales manifiestan un conocimiento específico en los denominados métodos creativos, particularmente a través de la obra de Schafer:

Sí, conozco bastante los trabajos de Schafer, tengo varios de sus libros, bien leídos y releídos y de los que he sacado ideas y materiales. (M34-AC-PC, 3:53).

Mi formación viene de ahí y de leer a Raymond Murray Schafer bastante, ‘El Rinoceronte en el Aula’ o ‘Cuando las palabras cantan’ y cosas así; de hecho, a veces saco alguna fotocopia de sus libros, que además usa un método dialéctico muy interesante (...) y está muy bien. (H41-AC-PU, 7:48).

El propio profesor H41-AC-PU, inclusive, reconoce haber leído libros de François Delalande, así como del creador experimental Pierre Schaeffer en su trabajo con objetos sonoros. En todo caso, ambos docentes recalcan que su iniciativa personal parte del interés propio, más que de una asistencia a cursos de formación específicos:

Cursos y eso no he hecho. (M34-AC-PC, 3:53).

Mi formación en ese sentido es todos los *Son Creativos* que hicimos (...) desde el año 2009: siempre había mesas redondas, exposiciones y conciertos (...) Formación, un Máster o un curso largo, no, más bien es formación autodidacta. (H41-AC-PU, 7:48).

El resto de entrevistados/as de hasta 41 años reconoce su desconocimiento en lo que respecta a las pedagogías de creación musical: “la verdad es que no sabía, no sabía que había algún [pedagogo] que tenía como eje la composición, la creación” (H26-PO-PC, 1:48), o bien “ahí sí que me pillas, que no conozco nada, lo siento” (H34-OU-PC, 4:90). En todo caso, las profesoras M36-AC-PU y M40-OU-PU destacan su familiaridad con ciertos métodos activos e instrumentales (Kodály, Dalcroze, Orff, entre otros), pese a tampoco disponer de cursos específicos en las mismas; en todo caso, la docente M36-AC-PU alega una instrucción “de manera colateral” (5:44) desde su *training* en Inglaterra, mientras que la profesora M40-OU-PU indica que sus “fantásticos profesores de Vigo me mostraron todas esas maneras de hacer” (6:44).

Con respecto al resto de participantes de mayor edad, en ningún caso establecen menciones a figuras referenciales del *creative music movement*, ni tampoco desde la realización de cursos específicos, alegando un generalizado desconocimiento:

No. ¿Que haya hecho algún curso específico de creación musical? No. (M49-PO-PU, 10:28).

Pues no, la verdad que no, no tengo conocimiento de pedagogos específicos de estas ramas, lo que hago es mucho mirar por internet, buscar información concreta, programas determinados y utilizarlos, pero sin una directriz específica de especialistas en la materia. (H54-AC-PU, 13:49).

Dicha falta de familiaridad se traduce en una identificación ambigua de los mismos, asumiendo el aporte de su formación a través de cursos en metodologías activas como pedagogías de creación musical en el aula propiamente dichas: “hice el método Dalcroze (...) trabajamos bastante esto, la creatividad también y la improvisación” (H57-OU-PC, 14:25) o “hice hace muchísimos años, uno de mis primeros cursos en

Santander, un curso de Willems; pero bueno, ya te digo que tengo una idea ya super vaga” (M53-PO-PU, 12:4). Únicamente el profesor H50-LU-PU constata una visión más aproximada a la naturaleza experimental de las pedagogías de creación musical, mediante “la dirección de signos o este tipo de improvisaciones con elementos sonoros” (11:35), como posibles alusiones al *soundpainting* y a la experimentación sonora promulgada por autores como Schafer o Delalande, respectivamente.

2.2. Recurrencia de la creación musical en la planificación docente

Hacia la identificación de la importancia que el profesorado concede a la creación musical en su planificación pedagógica (objetivo 5), se establece una doble prospección: primeramente, analizando el significado y relevancia ideal otorgada al concepto de creatividad musical, previo condicionamiento temático del devenir de la entrevista; y, en un segundo lugar, dirimiendo la importancia concreta de la creación musical en el seno de la planificación pedagógica del docente de Música.

2.2.1. Relevancia y significado de la creatividad musical

Como primera pregunta de la entrevista, se solicita una aproximación al concepto de creatividad musical que detenta cada profesional entrevistado: “¿qué significado tiene para usted la creatividad en el aula de música, es decir, en qué podría traducirse en la enseñanza musical?” (Bloque I, pregunta 1). De modo inductivo, ello permite delinear el tipo de valor ideal o práctico que el profesor/a le concede en su propia planificación de las sesiones o durante su dinamización.

Profesionales de diversas edades coinciden en proclamar el valor psicopedagógico de la creatividad en el ámbito educativo, entendida como un fin en la enseñanza musical:

Creatividad, yo, para mí, es lo mejor, o sea, lo ideal en el aula de Música. Utilizar la música para eso, para crear, creatividad, no memorizar. Memorizar, sí, hay que también saber memorizar, evidentemente, pero para eso ya tienes otras asignaturas. (H34-OU-PC, 4:124).

La creatividad en la enseñanza musical, para mí, es absolutamente, no la base, porque en un principio ellos parten de sus conocimientos previos en primaria, pero cuando llegan a secundaria, se busca realmente esa finalidad, ¿no? (...) para mí la creatividad es el fin de la educación, musical, en este caso. (M47-LU-PU, 8:3).

Yo creo que [la creatividad] es no sólo una herramienta, sino casi una finalidad. (H49-AC-PC, 9:6).

La verdad es que la creatividad es un aspecto muy importante de la educación musical porque permite que el alumno se desarrolle como artista. (H54-AC-PU, 13:9).

Ello conduce, en ciertos casos, a una preponderante presencia de la creatividad en el planteamiento pedagógico del docente, expresada como “uno de los pilares fundamentales” (H26-PO-PC, 1:3) y como “constante” (M34-AC-PC, 3:1). Profesores/as próximos a la cincuentena aseguran darle “usarla mucho” (H49-AC-PC, 9:6), incluso afirmando que “la música es creatividad cien por cien” (M49-PO-PU, 10:5).

A efectos de extender un compromiso análogo para con la creación musical, previamente se dirime el tipo de significado que la creatividad adquiere por el profesorado entrevistado. En este sentido, si bien ciertos docentes vinculan la creatividad con la resolución ejecutiva de problemas (M40-OU-PU y M49-PO-PU) o con el incentivo a la proactividad en el aula (H34-OU-PC), todos/as los entrevistados/as destacan el potencial creativo de las materias musicales, concretamente, desde su componente práctico, “ya sea vocal o con instrumentos *ad hoc*” (H54-AC-PU, 13:12). De un modo inductivo y sin previo condicionamiento por parte del entrevistador, la totalidad de docentes presentes en la muestra comprenden la creación musical como una manifestación de lo creativo en música, tal y como ejemplifican citas como las siguientes:

Para transmitir la creatividad, pues tienes que tener (...) una cierta técnica y un cierto conocimiento (...) [La creatividad es] la capacidad de, teniendo tus referentes, en este caso musicales, ser capaz de hacer tú algo, no sé si nuevo, porque nuevo casi no hay nada, pero algo diferente o algo con tu toque personal. (M40-OU-PU, 6:5).

Que, a través del trabajo, el desarrollo (..) de la escucha activa, de la interpretación, puedan llegar a desarrollar una creatividad casi espontánea (...) que de alguna forma se les den las herramientas adecuadas para que ellos puedan, eso, desarrollar motivos musicales, melodías, ritmos... (M47-LU-PU, 8:3).

No obstante, ciertos docentes más jóvenes (hasta 41 años) y con un menor recorrido profesional en el cuerpo (entre 1 y 7 años) expanden el concepto de creación musical más “típico” o “común” en el ámbito académico (H26-PO-PC y M34-AC-PC),

entendida en términos de improvisación o de composición instrumental y vocal al uso. Como indica la profesora M34-AC-PC, “a veces la creatividad puede ser más, simplemente, el dar opciones de cómo organizar una pieza”, gestionando “quién toca antes, quién toca después, cantamos, no cantamos, en qué orden entra el acompañamiento...” (3:5). Otros/as promulgan la superación de los “parámetros clásicos de hacer una obra”, favoreciendo un experimentalismo sonoro en el que “cualquier sonido puede ser creativo” (M30-LU-PC, 2:3); en este aspecto, el docente H41-AC-PU considera que dicha opción “es un lenguaje muy asequible para ellos, accesible y que pueden ser creativos”, ya que “la técnica instrumental no los limita tanto como cuando cogen un instrumento musical propiamente dicho” (7:2).

Finalmente, profesionales como H26-PO-PC, M34-AC-PC o H34-OU-PC inciden en el potencial creativo de una creación multiartística, principalmente mediante el recurso combinado con las artes plásticas y la elaboración de productos audiovisuales.

2.2.2. Relevancia de la creación musical en la práctica musical del aula

De un modo más conciso, la identificación de la preponderancia que adquiere la creación musical en la planificación asumida por el profesorado entrevistado se establece a través de la pregunta: “en cuanto al peso que ocupa la práctica musical en las materias que imparte, ¿qué tipo de actividades son las más habituales o comunes, en cuanto a tiempo de dedicación?” (Bloque IV, pregunta 7). Asimismo, la contextualización de las propuestas concretas asumidas por los docentes (Bloque IV, pregunta 8) permite triangular la información recogida, situando en qué cursos y con qué nivel de dedicación es asumida la creación musical según el caso.

Los profesores/as entrevistados/as reconocen unánimemente la interpretación musical (instrumental, vocal o a través de la percusión corporal) como faceta prioritaria y más recurrente en la práctica musical promovida durante sus sesiones:

Con los de 3º de la ESO (...) les enseñé a tocar el ukelele, entonces el peso que tenía ahí, pues era como el 50%, porque como ese curso hay que dar Historia de la Música, pues iba combinando teoría y práctica de ukelele. (M30-LU-PC, 2:18).

Creo que interpretación, sí, ciertamente. Es en lo que más tiempo invierto y, luego, ya, según el curso, en unos es más escucha y en otros es más creación, pero la “rockstar” totalmente es la interpretación, sí. (M40-OU-PU, 6:24).

Las más habituales son percusión corporal (...) siempre apoyada en una partitura; aunque ellos no estén leyendo la partitura, primero siempre empiezo de forma progresiva de forma demostrativa, haciendo los ejercicios y por imitación. (H41-AC-PU, 7:24).

Lo normal sería, pues bueno, la práctica instrumental, evidentemente, a través de la flauta, la pauta melódica y trabajar también la armonía a través del material, bueno, de placas, xilófonos, metalófonos, carillones (..) y la parte de interpretación rítmica, lógicamente, bueno, instrumentos también de percusión y percusión corporal. (M47-LU-PU, 8:23).

La interpretación, tanto vocal como instrumental, sin más (...) si te refieres a si les dedico tiempo con ellos a la improvisación, a esas cosas, no, dedico más tiempo a la interpretación. (M49-PO-PU, 10:16).

Constantemente estamos haciendo música, incluso si explico algo teórico nos vamos siempre al instrumento (...) entonces, pues, fundamentalmente, interpretación. (H50-LU-PU, 11:20).

Interpretación vocal (...) voy a, digamos, a centrarme mucho en la voz porque me parece lo más gratificante. (M53-PO-PU, 12:28).

La de siempre: tocar canciones y cantar también. (H57-OU-PC, 14:20).

Entre las posibles causas subyacentes a dicha prevalencia, la profesora M36-AC-PU incide en que su propio perfil formativo como intérprete condiciona la preferencia de su enfoque práctico en el aula: “le doy más peso, sobre todo a tocar, yo creo que es porque soy instrumentista” (5:25). Por su parte, la docente M53-PO-PU vincula su preferencia por la interpretación vocal a causa de las limitaciones materiales de su contexto de trabajo: “digo, si no tenemos instrumentos, pues por lo menos vamos a eso, gestionar una clase, gestionar los recursos de los alumnos, sus voces” (12:18). Incluso, la citada contestación de la profesora M49-PO-PU responde al propio concepto de creatividad musical que atesora, asumiendo la improvisación como faceta inherente a la interpretación: “para mí creatividad es improvisación, es la propia interpretación” (10:3).

Por otra parte, la mayoría de los entrevistados/as incluyen la escucha como otra de las dinámicas recurrentes en sus sesiones una vez son específicamente cuestionados/as. Como caso paradigmático, el profesor H34-OU-PC privilegia la

preponderancia de la audición en la experiencia ofrecida a su alumnado, a través de “dictados rítmicos o dictados melódicos” (4:18) y potenciando aspectos como la identificación formal y la incidencia emocional de la música percibida. No obstante, dicha selección viene condicionada nuevamente por las características contextuales del centro de trabajo, específicamente, dada la no disposición de un aula de música y de instrumentos musicales, con el agravante del protocolo sanitario del COVID-19.

En lo que atañe al reconocimiento de la creación musical como parte del planteamiento del profesorado entrevistado, tres docentes la asumen juntamente con la interpretación:

En el balance, creo que predominaría interpretar, lo que pasa es que ese interpretar va muy acompañado también de lo creativo, es decir, decidir formas de piezas, improvisar... Por ejemplo, con pequeña percusión tiendo a hacer más cosas creativas que simplemente interpretar piezas, en cambio con láminas, pues es más piezas, aunque también hay mucha improvisación. (M34-AC-PC, 3:23).

Sin olvidar la práctica musical típica de la flauta y del instrumental Orff, pero me centró bastante en objetos sonoros según las técnicas de Pierre Schaeffer y el lenguaje que emplea François Delalande, en este libro de “La música es un juego de niños”. (H41-AC-PU, 7:2).

Yo siempre realizo varias actividades, bueno, casi se convierten en proyectos, que son de creación. (H49-AC-PC, 9:7).

En los dos primeros casos, el compromiso para con la creación musical coincide con un interés autodidacta por las metodologías creativas (punto 2.1.2). Por su parte, si bien el docente H49-AC-PC concede una notoria presencia de la interpretación musical (entre el 30% y el 50% de la dedicación en el aula), también afirma un progresivo aumento en los proyectos de creación acometidos: “en 2º no hacía y ahora he empezado a hacer y tengo como dos pequeños proyectos de creación y en 3º de la ESO dos proyectos, pero que llevan más peso y más tiempo también” (9:20). En todo caso, se trata de un profesional que atesora una faceta profesional vinculada a la composición y al arreglo (punto 1.3), cimentada en referentes pedagógicos influyentes durante su formación en conservatorio (punto 2.1.1).

Dicho trío de profesionales admite ocupar meses, e incluso trimestres, en la realización de proyectos vinculados con la creación musical, paralelamente con el

resto de las actividades promovidas en la asignatura. Dicho compromiso continuado para con la promoción de la creación musical en el aula es común en el caso de la docente con *training* pedagógico en Inglaterra M36-AC-PU: “no quiere decir que todas las clases hagamos durante toda la hora esto (...) voy dando la teoría, vamos cantando, vamos haciendo trabajos de investigación pequeñitos y dedicamos todas las clases 15/20 minutos a esto” (M36-AC-PU, 5:34).

Para otros docentes, sin embargo, el peso de la creación musical disminuye conforme el nivel de exigencia académica progresa, como admite el profesor H54-AC-PU con respecto a la improvisación melódica: “esto lo hacemos con el 100% de frecuencia en Obradoiro Musical y con una frecuencia, bueno, quizá ya la mitad más o menos en 2º, 3º y 4º de ESO en Música” (13:31). En este sentido, la interpretación del texto legislativo adquiere un rol determinante en la reconocida escasa presencia de la creación musical durante el tercer curso de la ESO:

Tengo 2º e 3º, pues en 2º es un poco más práctico y en 3º e un poco más teórico porque ya empieza la Historia da Música. (H34-OU-PC, 4:17).

En 3º la creación es poquísima o prácticamente nula, porque claro, dos horas semanales, con la materia de Historia, pues claro, yo ahí, pues hago más interpretación y escucha, porque bueno, es lo que me pide un poco la ley también. (M40-OU-PU, 6:29).

En 3º se complica la cosa en cuanto a la práctica porque el currículo es extensísimo, es toda la Historia de la Música (...) para dar en 2 horas semanales (...) entonces, la práctica aquí sí que queda un poco relegada. (M47-LU-PU, 8:26).

La creatividad queda un poco de lado porque, por ejemplo, el currículo de 3º de ESO es la Historia de la Música, que sí hay que darla y tienen que conocerla, es evidente, es indiscutible (...) estamos hablando de una historia desde el canto gregoriano que la recoge el currículo hasta el siglo XX, que es muy amplia y, hay que impartirla, eso lleva su tiempo (...) la creatividad queda desplazada en ese sentido. (H54-AC-PU,13:61).

Análogamente, la práctica musical en materias de bachillerato como Historia de la Música y de la Danza o Análisis Musical tiende a relegarse al recurso a la escucha de una selección de audiciones, en base a aquello que el currículum “permite” o “no permite” hacer (H41-AC-PU, M49-PO-PU y H54-AC-PU). De un modo más flexible, la profesora M47-LU-PU admite que en “Historia de la Música y de la

Danza, a veces, pues bueno, para relajar sí que se puede tocar alguna vez algo que les apetezca” (8:30), mientras que las docentes M36-AC-PU y M40-OU-PC admiten establecer dinámicas de creación musical en Lenguaje y Práctica Musical.

Si bien ningún docente participante expresa no contemplar la presencia de la creación musical en el aula, ciertos entrevistados/as asumen concederle una escasa carga horaria en su planificación, comportando momentos de trabajo extraescolar por parte del alumnado o mediante la existencia de esporádicos ejercicios aislados. Ello resulta más común entre aquel profesorado en o próximo a la cincuentena y con una veteranía en el cuerpo de 20 o más años:

No es siempre, es cuando se necesita, por ejemplo, muchas veces lo hago yo [arreglo], pero a veces también voy apurada de tiempo y el chico que siempre está en la marimba y tal, “venga, que puedes hacerlo tú perfectamente, que esto es muy sencillito”, le doy unas pautas y lo hacen ellos. (M49-PO-PU, 10:23).

Casi nunca, casi nunca, me habría gustado hacerlo, pero la verdad es que por una razón o por otra, lo voy dejando. (H50-LU-PU, 11:23).

Fue un trabajo puntual [creación mediante *MuseScore*]. Claro, entonces, realmente no han recibido un *feedback* que ellos pudiesen reutilizar en una tarea de las mismas características posteriormente, entre otras cosas, porque lo hicieron a final de curso. (M53-PO-PU, 12:41).

Que inventen una canción, que improvisen algo... lo he hecho poco. Lo he hecho, pero lo he hecho poco. (H57-OU-PC, 14:8).

Por todo ello, la creación musical dista de encontrarse entre las prioridades de la práctica musical promovida por dicho profesorado, en todos los casos coincidente con la escasez de referentes de actuación pedagógica durante su formación inicial y/o de un conocimiento específico en pedagogías de creación musical.

2.3. Tipología de las propuestas de creación musical

Este apartado incorpora la descripción y análisis del tipo de actividades de creación musical más recurrentes en la práctica profesional del profesorado (objetivo 6), estableciéndose una categorización y desglose relativos a la naturaleza musical de las mismas: su planteamiento gramático-musical, su tipología, los recursos sonoros implicados y su propósito estético y/o pedagógico.

2.3.1. Gramática musical subyacente a las propuestas de creación musical

En base a los comentarios recabados, el sistema tonal se erige como el principal baluarte a la hora de aplicar propuestas de creación musical con estudiantes de educación secundaria, ya que “es lo que ellos auditivamente les es más cercano” (M36-AC-PU, 5:30). Ello se extrapola del tipo de dinámicas reconocidas por el profesorado entrevistado, exceptuando el arraigo de los docentes H34-OU-PC y H41-AC-PU por sistemas musicales alternativos, posteriormente desarrollados.

La recurrencia hacia sonoridades tonales, sin embargo, se adopta en distintos grados de exigencia teórico-conceptual. Así, por una parte, ciertos profesores/as con una amplia trayectoria profesional (19 o más años en el cuerpo de docentes en secundaria) abogan por la realización de ejercicios o tareas basados en el concepto del acorde, principalmente a partir de armonizaciones o desde la invención de melodías para tríadas dadas:

Todas las normas de armonía básica, de creación melódica, interválica, de cadencias y tal, las aplicamos siempre a *Musescore* (...) primero, pues sobre un bajo dado ejecutando la armonía, inventamos la melodía, inventamos el acompañamiento. (M40-OU-PU, 6:30).

Con [instrumentos de] placas hacen sus armonías, pues uno realiza dos notas, otro otras dos, van haciendo sus acordes... y, luego, al que quiere, le cedo el piano para que, sobre la marcha, vaya componiendo una armonía, un acompañamiento en arpeggios o, bueno, en estructuras muy sencillitas. (M47-LU-PU, 8:40).

Hacen una partitura con una melodía y luego la tocan o a la tocan antes y bueno, creación de una melodía. Segundo, a esa melodía se le suele añadir una armonía, le empiezan a poner acordes y le empiezan a poner ritmo también, pues eso, fundamentalmente percusión. (H49-AC-PC, 9:8).

Les explico “pues fijate en el bajo” (...) “fijate cuál es la idea básica del bajo y qué puedes hacer tú luego para sumarle a la marimba”, a lo mejor, copian solamente en el *Musescore* la línea del bajo y luego ellos, en la marimba, por ejemplo, pues escuchan en el ritmo del piano y entonces hacen una improvisación rítmica. (M49-PO-PU, 10:21).

Les explico qué es un acorde mayor y les pido que inventen alguna melodía sobre las notas de un acorde mayor para entender la relación entre arpeggio, acorde, armonía en general o melodía. (H50-LU-PU, 11:21).

A partir de notas muy sencillas con dominante tónica, grados tonales muy esenciales, a partir de ahí, hacer una creatividad con notas de paso que permitan al alumno, bueno, que él haga unas melodías muy sencillas. (H54-AC-PU, 13:29).

No obstante, por otra parte, docentes con un menor recorrido vital (hasta los 41 años) y profesional (entre 1 y 7 años) priorizan un recurso hacia lo tonal menos dependiente del seguimiento de las reglas armónicas, favoreciendo una exploración musical guiada a través del oído, combinada con el recurso a ciertas aplicaciones tecnológicas:

En el caso de la aplicación *Tony-b Machine*, en el caso de la armonía, no nos metimos en la armonía (...) simplemente nos centramos en la elaboración melódica (...) es algo muy básico, simplemente una melodía sencilla y después, a partir de esa base de Do Mayor, pues que ellos exploren libremente. (H26-PO-PC, 1:35).

En este sentido, los profesores/as M34-AC-PC y H41-AC-PU desestiman la idoneidad del planteamiento tonal como primera aproximación al acto creativo en educación secundaria. En el primer caso, la docente aboga por una implicación activa de diversas escalas musicales de forma graduada, situando el pentatonismo y la modalidad como primeras opciones: “empiezo 2º de la ESO, todo el primer trimestre con escalas pentatónicas, segundo y tercer trimestre, escalas modales; en 3º, todavía hago ahí [en] el primer trimestre modales y después me paso a la música tonal” (3:29). Pese a ello, el profesor H41-AC-PU reconoce una puesta en práctica problemática, inclusive en el recurso a escalas alternativas:

Con la flauta tocamos muchas veces un blues con una escala pentatónica, bueno, una escala de blues, pero que al final es una pentatónica (...) [pero] que añade una nota más la escala. Entonces, intento que improvisen con la flauta, pero realmente en el 80% del alumnado es un fracaso (...) entonces más bien eso es como una cosa de ampliación para el alumnado, o bien de altas capacidades, o bien que tiene una destreza musical desarrollada. (H41-AC-PU, 7:32).

El arraigo específico del profesor H41-AC-PU por la obra de Schafer y Delalande revierte en procesos investigación sonora a través de objetos y el recurso a grafías no convencionales, bajo el condicionamiento expreso a su alumnado de no poder “hacer notas o algo reconocible armónicamente o melódicamente” (7:44), priorizando su emancipación auditiva frente a la consonancia. Hacia dicho fin, el docente también promueve la realización de paisajes sonoros y la realización de collages sonoros al estilo de la música concreta:

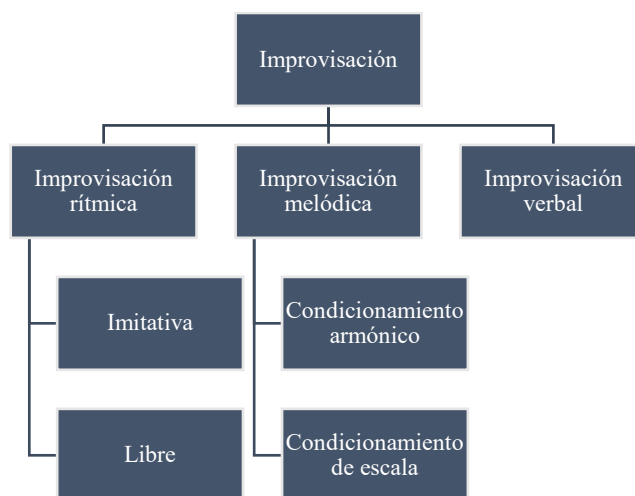
Salimos a dar un paseo sonoro, les mando instalar un programita para grabar en el móvil (...) y que hagan su composición sonora empleando dos o tres tipos de sonidos de cada uno, de geofonías, biofonías, etc. (...) Les enseñé a usar el *Audacity* (...) y el *Soundgrain*, que es un programa [en el] que haces síntesis sonoras (...) y ahí es donde trabajan, digamos, la composición. (H41-AC-PU, 7:34).

Con un cierto menor grado de especialización reconocida, algunos/as entrevistados/as más jóvenes también promueven gramáticas musicales alternativas al recurso de las escalas pentatónicas, los modos y la tonalidad. En el caso de los docentes H34-OU-PC y M40-OU-PU, por ejemplo, se mencionan procesos de creación multiartística de naturaleza experimental implicando sonidos grabados, ruidos o música incidental. Asimismo, la propia profesora M40-OU-PU afirma recurrir esporádicamente a la invención de notaciones no convencionales como medio de expresión gráfica de ideas sonoras del alumnado. Por último, y también desde el ámbito de las gramáticas musicales contemporáneas, la profesora M34-AC-PC refiere las posibilidades del minimalismo como recurso educativo, a través de una composición idiomática “al estilo” de la *Recomposición de las Suites de Cello* de Peter Gregson: “vamos a hacer lo mismo: coger un fragmento de una Suite de Cello y recomponerlo nosotros entre todos siguiendo las técnicas minimalistas” (3:41).

2.3.2. Tipología de las propuestas de creación musical

En base a la catalogación provista para la creación musical, se clasifican las propuestas de creación musical descritas por parte del profesorado entrevistado.

Figura 45. *Improvisación en las propuestas del profesorado entrevistado*



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, la improvisación adquiere la mayor recurrencia entre las propuestas detalladas por parte de los informantes (Figura 46), principalmente desde la realización de actividades imitativas o libres de naturaleza rítmica, con o sin un condicionamiento musical de base:

Empleo sobre todo la improvisación a modo de calentamiento (...) estableciendo un ritmo base sencillo (...) y una ronda individual de cada alumnado improvisando con su instrumento en el ritmo base (...) otras veces se hace por imitación (...) sin ritmo base, pero cada uno propone un ritmo distinto y el resto tienen que imitar en respuesta. (H26-PO-PC, 1:42).

Improvisación rítmica, la trabajo desde los peques [educación primaria] hasta arriba [3º de la ESO], con diferentes compases (M34-AC-PC. 3:75).

Les enseño la canción, después les digo que ellos tienen que hacer, por grupos, su propio ritmo y nos los tienen que enseñar en clase y después escogemos. (M36-AC-PU, 5:37).

En 2º de la ESO, ritmo, ritmo, ritmo, ritmo, improvisaciones rítmicas, muchísimas; ejercicios de espejo, de imitación, de todas esas cosas (...) “compón dos compases de 4 por 4 y vamos a encadenando tus compases con tus compases” (...) todo ese tipo de cosas; cuando ya no sale, pues intentamos hacer polirritmias. (M40-OU-PU, 6:28).

Para el tema del ritmo y la improvisación rítmica, siempre lo hago como forma de afianzar, pues imagínate, el aprendizaje del tresillo de corcheas; entonces, escuchamos varios ejemplos, yo les pongo varios ejemplos y, a partir de ahí, es cuando les pido que ellos (...) trabajen y creen una secuencia rítmica determinada (...) que jueguen con esas estructuras rítmicas. (M47-LU-PU, 8:37).

Puedo hacer una propuesta de una palabra muy fácil, “cha-te-que”, que son tres gestos y tres sílabas y ellos me imitan y, después de una serie de propuestas, entonces pasamos a la ronda de improvisación. Con lo cual, pues pongo una regla que puede ser “inventa secuencias con la A y con la E”, es decir, con palmadas y con gestos en el pecho; pongo una música y la propia música les va, pues, invitando a ellos a determinado tipo de ritmos, no es lo mismo poner un Rock and Roll que poner una Bossa Nova, ¿no? Y de ahí dentro, pues ellos van improvisando pequeñas secuencias. (H50-LU-PU, 11:37).

Por otra parte, la propuesta de improvisaciones melódicas suele supeditarse a la selección libre de un conjunto de notas condicionado al tipo de escala empleada, si

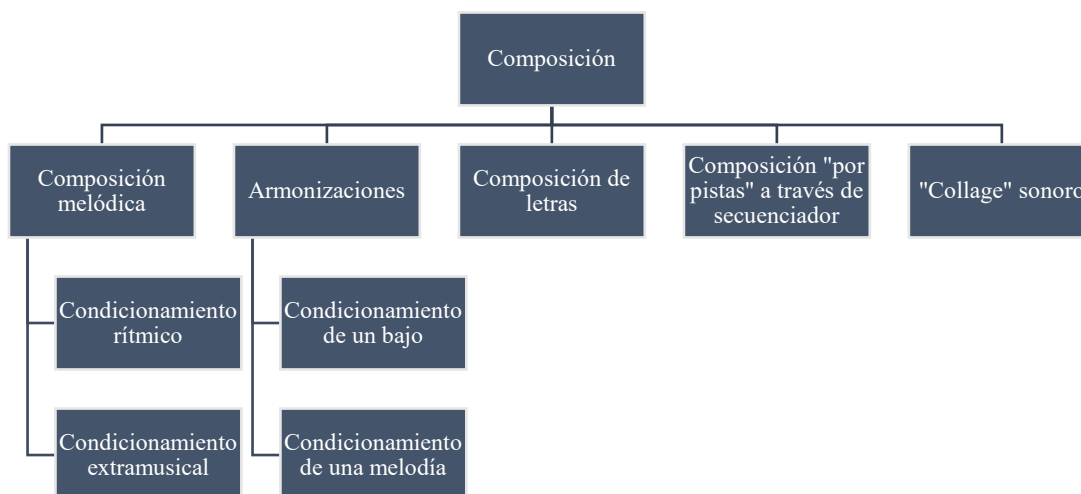
bien el profesorado situado próximo o en la cincuentena detalla un mayor énfasis en el propio condicionamiento armónico (en coherencia con el punto 2.3.1):

Hasta que llegamos al Canon de Pachelbel, primero empezamos por estudiar los acordes del canon y qué es una sucesión de acordes, y entonces todos íbamos tocando las notas fundamentales, las terceras y las quintas y, por turnos, cada uno tenía que improvisar lo que le diera la gana sobre esas tres notas y, cada vez, sobre esa improvisación, íbamos poniendo más pautas, “pues ahora lo haces solo con un ritmo de negras y corcheas”, “pues ahora lo haces sin ningún ritmo prefijado”, “ahora toca solo la tercera y la quinta, sin la fundamental”. (H50-LU-PU, 11:22).

[La improvisación] sería a base de unos acordes tonales que facilita el profesorado, (...) hay que darles muchas pautas para que no se salgan de la tonalidad, evidentemente, siempre con lo más sencillo, Do Mayor (...) se les da un ritmo preestablecido, sencillo, con negras, corcheas y pausas de negra y de corchea y, en base a eso, pues elaboran esa melodía (...) de ahí luego se hacen unas variaciones (...) cambiamos el ritmo y lo modificamos. (H54-AC-PU, 13:36-13:39).

Sobre la escala pentatónica (...) alguna vez dije: “venga practicad ahí un poco con la flauta en silencio y luego a ver si alguno es capaz de tocarme la melodía que le ha salido” (...) Le hago una demostración a todos, “a ver, vamos a la escala pentatónica de Do, tiene estas notas, Do, Re, Mi, Sol, La, ¿vale? Tenéis que acabar la frase, grupo de notas que acabe en Do, la segunda frase que acabe en Sol” (...) hay que decirles la frase, a ver, primero tenemos en la tónica, luego en la dominante y estas cosas. (H57-OU-PC, 14:22).

Relacionada con la improvisación rítmica, ciertos profesores/as impulsan un tipo de improvisación de naturaleza verbal y dialéctica presente en la cultura de la música urbana: “estamos haciendo batallas de gallos, pero con referentes a la música, entonces (...) tú eres Salieri, yo soy Mozart y entonces tienen que buscar información de cada uno” (M36-AC-PU, 5:28). Su puesta en práctica comporta una selección adecuada de rimas y el encaje con una base musical predefinida, generando una gran incidencia en la motivación del estudiante en palabras de sus impulsores/as: “pierden el recreo y van a la batalla de gallos” (H41-AC-PC, 7:76).

Figura 46. Composición en las propuestas del profesorado entrevistado

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, desde el ámbito de la composición musical se identifican cinco principales planteamientos entre las respuestas del profesorado entrevistado (Figura 47). Si bien todos los procesos de improvisación mencionados son acometidos de forma vivencial, a partir del contacto directo con los instrumentos y la utilización de la voz o el cuerpo, las tareas de composición recopiladas refieren una aproximación exclusivamente contemplada desde el recurso a software específico: secuenciadores, editores de partitura o cajas de ritmos. Entre las causas subyacentes, profesionales como H49-AC-PC mencionan el factor condicionante de las restricciones inherentes al COVID-19 en el tipo de propuestas promovidas. En todo caso, la singular excepción la representa la profesora M34-AC-PC, única profesional que no refiere implicar las tecnologías durante los procesos de composición musical en el aula de secundaria, pese a las análogas limitaciones sanitarias.

Las propuestas de composición de melodías recogidas suelen verse condicionadas desde el punto de vista rítmico, bien sea prefijando un compás y limitando el tipo de figuras permitidas (H49-AC-PC y M53-PO-PU), o directamente mediante el seguimiento de una partitura rítmica: “sobre ese ritmo, tenían que crear una melodía (..) y después descubríamos cuál era la melodía original, porque la melodía original era la melodía de una pieza de Bartók” (M34-AC-PC, 3:32).

La realización de armonizaciones adquiere un peso preponderante entre las propuestas promovidas por docentes como M40-OU-PU y H49-AC-PC. La primera

describe la armonización de un bajo y la consiguiente elaboración de una melodía mediante técnicas armónico-contrapuntísticas, todo ello a través de *MuseScore*:

Tocamos el Canon de Pachelbel, bajado un tono y cogimos ese bajo: “bueno, pues sobre este bajo vamos a aprender a construir acordes” (...) “bueno, pues ahora vamos a componer con notas reales” (...) “bueno, pues ahora vamos a explicar las notas extrañas” (...) “vamos a rellenar estos saltitos, mira, pues esto que rellenas es una nota de paso, esto que adorna, si vas para arriba y para abajo es un floreo”. Cuando sabemos el paso del floreo, pues ya metemos “las chungas”, la apoyatura. (M40-OU-PU, 6:35).

Por su parte, el profesor H49-AC-PC contempla un proceso creativo inverso, completando las notas de los acordes a partir de una melodía *ad hoc*:

Les pido que graben esa melodía con el *GarageBand* con el sonido del piano. Después, les pido que le pongan una percusión hecha por ellos y, finalmente, les digo que pongan los acordes, les explico cómo, pues en qué tonalidad están y así aprovecho para explicarles también la tonalidad, les pido poner un acorde o dos en cada compás y les explico cómo grabar. (H49-AC-PC, 9:23).

Ello queda culminado con la composición de una letra para la melodía, respetando “los pulsos fuertes (...) la rima y el número de sílabas” (9:30), si bien el docente también contempla la creación de melodías condicionadas al sentir de un texto:

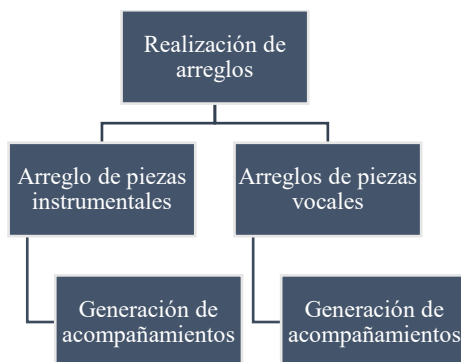
El último proyecto, ya es más complejo, porque ya les pido invertir, les pido crear primero la letra. Entonces, les doy varios temas, pues, por ejemplo, un tema que les doy es la amistad, otro tema que les doy es la paz y otro tema que les doy es la ecología y el cuidado del mundo; entonces, con esos temas, les pido hacer una letra con dos estrofas y un estribillo. Después de hacer la letra, les pido crear el ritmo y la armonía. (H49-AC-PC, 9:31).

La composición “por pistas” mediante secuenciadores como *Garage Band* es todavía más habitual entre aquellos docentes más jóvenes de la muestra (menores de 40 años). En este caso, la profesora M36-AC-PU menciona la labor de su alumnado en la elaboración conjunta de una base de trap a partir de la adición combinada de *loops* en *Garage Band*: “crearon varias bases por grupos y elegimos los que más nos gustaba, tenían que tener los elementos de introducción, tema, estribillo, tema, un puente, volver al estribillo y fin, una coda” (5:33). Por su parte, los docentes H26-PO-PC y H34-OU-PC destacan el atractivo de aplicaciones como *Incredibox* o *Tony-b*

Machine, posibilitando la adición de ritmos y sonidos electrónicos a modo de una orquestación “acumulativa”, permitiendo establecer “unas pautas en lo que es la relación de la música pop y de [una] búsqueda de clímax” (H26-PO-PC, 1:29). Análogamente, la profesora M30-LU-PC refiere haber utilizado el programa *Soundtrap* promoviendo un trabajo compositivo “agregando capas” (2:27): “les proponía que tenían que tener, pues primero, un bajo (...) una percusión y luego una melodía, (...) les iba diciendo cómo ir añadiendo dentro de las posibilidades que les da el programa” (2:23).

Como previamente se recoge, otros profesionales entrevistados optan por un recurso hacia las TIC más experimental, mediante una selección, edición y fijación de audios a modo de collage sonoro (punto 2.3.1), especialmente en el caso del docente H41-AC-PU: “crean sus propios sonidos con síntesis y hacen una pequeña composición de no más de un minuto (...) con sus sonidos, digamos, pegados, modificados” (7:41).

Figura 47. Arreglos musicales en las propuestas del profesorado entrevistado



Fuente: Elaboración propia

En tercer y último lugar, se determinan aquellas propuestas contempladas por los entrevistados/as en lo relativo a la elaboración de arreglos (Figura 48), asumidas eminentemente desde la realización de acompañamientos a piezas preexistentes adaptados al nivel musical del alumnado:

Este año con 3º de la ESO, aprendieron el tema del *Romance del Teniente Kijé* de Prokofiev (...) aprendieron la melodía tocando, bueno, previamente hicimos un juego de movimiento con pelotas de tenis, muy chulo, para que lo fueran oyendo, después lo tocamos y después la tarea fue por grupos, que cada grupo crease un acompañamiento (...) tenían que hacer un acompañamiento en modo eólico usando el bordón, *ostinatos*, acordes. (M34-AC-PC, 3:30-3:31)

En 1º de bachillerato (...) hacen una adaptación de una canción existente que es la de *Hey, Soul Sister* (...) hablamos tonal, pues, por ejemplo, el arreglo, como lo hacemos con acordes, pues nada, está en Do Mayor, saben los acordes, evidentemente. (M36-AC-PU, 5:27-5:30).

Por su parte, la profesora M47-LU-PU incentiva una realización de acompañamientos durante los procesos de interpretación grupal con flauta, mediante instrumentos de placas, a través de los cuales “van haciendo sus acordes” (8:40), al tiempo que contemplando la integración de voluntarios/as en el soporte armónico: “al que quiere, le cedo el piano para que, sobre la marcha, vaya componiendo una armonía, un acompañamiento en arpeggios o, bueno, en estructuras muy sencillitas” (8:40).

2.3.3. Recursos sonoros de las propuestas de creación musical

Más allá de la implicación de software como medio de producción, los docentes entrevistados señalan el papel preponderante del instrumental Orff a la hora de acometer tareas de creación musical en el aula, inclusive con el apoyo de otros instrumentos presentes en ciertas aulas (pianos, marimbas, baterías...).

Adicionalmente, el profesorado más joven (hasta 40 años) refiere fórmulas alternativas, como el caso de la implicación de instrumentos de percusión reciclados en las dinámicas de creación musical en el aula (H26-PO-PC, M34-AC-PC y M40-OU-PU): “tengo un set completo de 30 panderos cuadrados fabricados por mí, se pueden hacer, y toco muchos con ellos, tienen bastantes posibilidades (...) con el tema pandemia (...) son de plástico, se puede echar desinfectante, los usé mucho” (M34-AC-PC, 3:21). Inclusive, esta última docente admite recurrir a instrumental de otras culturas como parte del proceso creativo: “tengo un lote que son instrumentos de Ghana y solo se tocan si hacemos música de Ghana; tengo otro lote que es el lote de China, gongs, platos y eso” (3:20).

En una relativa menor medida, el profesorado proclama el recurso al propio cuerpo. Por una parte, el uso de la voz se relaciona con procesos de naturaleza improvisatoria, como en las mentadas batallas de gallos (M36-AC-PU y H41-AC-PU), así como durante procesos de composición, mediante el registro de melodías cantadas a través de programas como *Garage Band* (H49-AC-PC). Asimismo, otros docentes refieren el empleo de “texturas vocales” (H41-AC-PU, 7:35) a la hora de recrear

musicalmente partituras no convencionales en el aula “con palabras, con ruidos con la boca” (M40-OU-PU, 6:65).

Por otra parte, la implicación de la percusión corporal se supedita nuevamente a dinámicas de improvisación rítmica (M34-AC-PC y M50-LU-PU) y de sonorización de notaciones no convencionales (M40-OU-PU). En ciertos casos, incluso, la improvisación rítmica adquiere un recurso combinado de voz y percusión corporal:

Primero, pues en un compás yo improviso, en el siguiente compás improvisas tú, en el siguiente, el siguiente y hacemos una ronda y cada vez que llega a mí, pues yo puedo hacer algún tipo de cambio: “pues ahora añadimos la I”, que es un chasquido, o “ahora hacemos en dos compases”, o algo así, o “ahora tú inventas algo y el resto de la clase te copiamos”. (H50-LU-PU, 11:37).

Finalmente, en cuanto al uso de objetos sonoros a la hora de propiciar dinámicas de creación musical en el aula, únicamente son referenciados por parte de docentes de hasta 41 años: la profesora M34-AC-PC con el uso de *boomwhackers* y de distintos objetos sonoros; la docente M36-AC-PU, efectuando improvisaciones rítmicas mediante vasos; o el profesor H41-AC-PU, en lo que refiere al recurso experimental con objetos sonoros, la creación de paisajes sonoros y su combinación a través de la música electroacústica.

2.3.4. *Finalidad de las propuestas de creación musical*

El propósito de las propuestas previamente analizadas responde a un interés eminentemente educativo, si bien en ciertos casos adquiere connotaciones estéticas reconocibles por parte del propio profesorado que las impulsa.

Desde el punto de vista del aprendizaje, docentes como M47-LU-PU, H50-LU-PU o H54-AC-PU resaltan el afianzamiento de conceptos del lenguaje musical desde una aproximación basada en la creación musical y el contacto con los instrumentos, hacia una ulterior graficación a través de partitura:

Empiezo poniéndoles una melodía o una canción, les dejo elegir un instrumento de sonido indeterminado (...) y, sobre ella, empiezan a improvisar (...) Una vez que ya han cogido el pulso (...) que tienen claro dónde está la parte fuerte del compás y demás, ya sí que les digo que vayan estableciendo, cada uno con su instrumento, una especie de *ostinato*, previamente explicado lo que es (...) Una vez que la tienen súper interiorizada, sí que la escribimos en el pentagrama. (M47-LU-PU, 8:37).

Les explico qué es un acorde mayor y les pido que inventen alguna melodía sobre las notas de un acorde mayor para entender la relación entre arpeggio, acorde, armonía en general o melodía (...) lo hacemos sobre el instrumento porque lo tienes en tu mesa, delante. (H50-LU-PU, 11:21).

Con un límite de siete u ocho sonidos, se les da un ritmo preestablecido, sencillo, con negras, corcheas y pausas de negra y de corchea y, en base a eso, pues elaboran esa melodía (...) son capaces de transcribir lo que están haciendo, lo que están creando, a la partitura, tienen que hacerlo, es obligatorio. (H54-AC-PU, 13:36-13:37).

Los comentarios de las entrevistadas con referentes pedagógicos en el extranjero, sin embargo, adquieren un compromiso educativo desde el reforzamiento del espíritu de equipo, bien sea desde la anexión de un grupo de piezas trabajadas aisladamente en pequeño grupo (M34-AC-PC) o a partir de un trabajo desarrollado íntegramente en gran grupo (M36-AC-PU).

Por otra parte, otros profesores/as refieren la finalidad expresiva o comunicativa de las creaciones acometidas en el aula, comúnmente sirviendo como apoyo a otro medio artístico. El recurso hacia textos de componente social, humanista o ecologista (H41-AC-PU y H49-AC-PC) queda establecido a la hora de incentivar dinámicas tan diversas como la exploración sonora o la composición de una letra. Asimismo, ciertas propuestas de creación musical incluyen la sonorización de imágenes fijas, como las cartas de un juego de mesa: “hay un juego de mesa que es el Dixit, que tiene unas cartas muy bonitas, pues reparto cartas y cada grupo tiene que hacer una pieza que describa esa carta” (M34-AC-PC, 3:39). Análogamente, otras propuestas se basan en la recreación sonora de imágenes en movimiento, desde una selección musical que se adecúe al sentir del corto:

La idea era un corto de más o menos 3 minutos, que podía ser un corto de terror, un corto de jugando al fútbol (...) otros fueron un día de un deportista de élite, otros iban sobre el amor... (H34-OU-PC, 4:68).

Les suelo dar un fragmento de 20 segundos de video, un video que pueda interpretarse de muchas maneras sin sonido. Entonces, les pido poner (...) dos bandas sonoras muy diferentes, o tres bandas sonoras o cuatro. Pues, por ejemplo, les doy las emociones que tienen que intentar transmitir: pues una banda sonora de miedo, una banda sonora triste... (H49-AC-PC, 9:24).

En cuanto a la difusión de las producciones, docentes como H26-PO-PC y M53-PO-PU admiten reservar momentos en la planificación de sus sesiones para que el alumnado presente sus propias piezas y para que comparta su proceso creativo. Desde el ámbito digital, el profesorado más joven (hasta 41 años) promueve la subida de los archivos sonoros producidos por los estudiantes a plataformas online como *SoundCloud* o *archive.org* (M40-OU-PU y H41-AC-PC), así como la realización de vídeo-montajes a efectos de alcanzar una mayor audiencia en la comunidad educativa mediante las redes sociales o los blogs del centro (H26-PO-PC, H34-OU-PC, M36-AC-PU y M40-OU-PU). Otros incluso generan torneos o concursos como “una forma también de incentivar esa creatividad” (H34-OU-PC, 4:72), mediante pruebas eliminatorias, votaciones o jurados formados por docentes (H34-OU-PC y H41-AC-PU). Por su parte, profesores más veteranos como H49-AC-PC y H54-AC-PU favorecen que los estudiantes compartan sus creaciones a través de conciertos en el instituto, sin bien mediante dinámicas desprovistas del sesgo competitivo.

Finalmente, el profesor H34-OU-PC asume recurrir a la creación digital con el propósito de ampliar los horizontes de entretenimiento del alumno/a, como pasatiempo o juego, mientras que el docente H26-PO-PC refiere implicar dinámicas de improvisación a modo de calentamiento, más que como un fin en sí mismo.

2.4. Papel del docente durante los procesos de creación musical

La descripción del rol que el profesorado asume durante el proceso creativo del alumnado (objetivo 7) queda enmarcada a través de las respuestas obtenidas para la siguiente pregunta: “en cuanto a su experiencia, ¿cómo ha gestionado el proceso, cuál ha sido su rol como profesor/a?” (Bloque IV, pregunta 9). Se articulan los principales hallazgos descriptivos en torno a los siguientes cuatro subapartados: 1) las prioridades pedagógicas inmanentes a la planificación de la puesta en acción; 2) el grado de autonomía o de dirección ejercido en la toma de decisiones del alumno/a; 3) los comportamientos y actitudes asumidos por el profesorado en el aula; y 4) el modo en que el profesional gestiona al grupo de estudiantes durante el proceso creativo.

2.4.1. Prioridades pedagógicas de la planificación de las propuestas

Entre las principales preocupaciones expresadas por el profesorado entrevistado se encuentra el planteamiento de propuestas de creación musical que realmente se

adecúen al nivel musical del estudiante, favoreciendo una secuenciación gradual de su aprendizaje: “ya complicaremos más las normas y cada vez, si se da el caso en el aula, pues ya llegaremos a hacer cosas más interesantes” (H50-LU-PU, 11:27). Ello coincide con la progresiva mayor exigencia procedimental de los proyectos de creación impulsados por el profesor H49-AC-PC (punto 2.2.2), la mentada graduación de las diversas escalas por cursos planteada por la docente M34-AC-PC (punto 2.3.1), afectando incluso a la selección de software aludida por el profesor H26-PO-PU: “dependiendo del curso, voy cambiando un poco (...) el método, y aplicaciones más accesibles, menos accesibles, más requerimientos, menos requerimientos” (1:22).

Sin embargo, no se hallan ejemplificaciones concretas de adaptaciones dirigidas hacia alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), más allá de la proclama del docente H41-AC-PU:

El perfil compositivo (...) del profesorado, debe tener en consideración esa diversidad del aula, porque puedes tener desde eso, desde un TEA [trastornos del espectro autista] que, bueno, pues que igual necesita tener un arreglo que sea muy constante, con una pulsación constante. (H41-AC-PU, 7:10).

El tipo de medidas de adaptación a las necesidades específicas del alumnado se circunscriben a procesos de alfabetización digital del alumnado, concretamente, mediante tutoriales que permitan comprender las principales funcionalidades de los programas a utilizar durante los procesos de creación musical:

Con el programa este de *Soundtrap* (...) yo les grabé como un videotutorial para que vieran en casa (...) yo les iba diciendo cómo ir añadiendo... dentro de las posibilidades que les da el programa, para hacer una creación. (M30-LU-PC, 2:23).

Cuando enseñé la forma musical, lo tengo que enseñar previamente a que ellos hagan los *loops* [en *Garage Band*], después cómo funcionan; entonces, hay cosas que tienen que ir aprendiendo ya en el momento y otras que pueden aprenderlas más tarde. (M36-AC-PU, 5:34).

Hago mucho tutorial, que lo tienen todo en vídeo en el aula virtual porque a veces algunos tienen dificultades de manejo de todos los pasos del *Audacity*: cómo abrir un archivo, cómo guardarlo, cómo cortar el principio, cómo cortar el final, cómo exportarlo... (H41-AC-PU, 7:36).

En lo que compete a la operacionalización intrínseca al trabajo creativo en grupo, únicamente la docente M34-AC-PC refiere la importancia de una previsión de los tiempos durante la planificación *per se* de las actividades acometidas en el aula:

Lo que tengo siempre en mente cuando voy a hacer una pieza es cuánto tiempo quiero dedicar a, simplemente, montar la pieza, que salgan las notas, y cuánto tiempo quiero dedicar a crear, improvisar, poder probar diferentes combinaciones para la pieza, diferentes instrumentaciones, que podamos todos pasar por diferentes instrumentos y no quedarnos solo en uno, sino ir cambiando de papel. (M34-AC-PC, 3:28).

Dicha racionalización permite a la profesora optimizar los momentos de creación en el aula: “mi criterio suele ser: cojo cosas más sencillas que me permitan dedicar tiempo a ese tipo de tareas, porque si no al final se te va el tiempo en tocar las notas, que consigan dar las notas” (3:28). Sin embargo, también considera necesario contemplar un cierto margen de maniobra “para lo que surja” (3:48):

Hace poco, les di una propuesta en 2º de la ESO: primero hicimos unos ritmos de cuatro pulsos y entonces tenían que escoger (...) cuatro compases para hacer una frase rítmica y después la idea era hacerla con instrumentos de pequeña percusión; pues hubo un grupo que ya de inicio empezó a hacer algo de percusión corporal; sonaba tan bien en percusión corporal que ya no les dije nada de coger instrumentos, queda en percusión corporal. (M34-AC-PC, 3:48).

Dicho compromiso por la flexibilización de la planificación sujeta al devenir de la dinámica de aula coincide con el testimonio del informante H50-LU-PU: “es muy importante, como profesor, estar abierto a lo que surge en la clase, no llevar tu esquema y no moverte de ahí” (11:7). Ello incluso atañe a una espontaneidad del docente, entendida desde el plano técnico: “te tienes que ir adaptando a ellos (...) añadir voces, a ese que lo ves un poco más aburrido ponerlo a hacer otra armonía o un acompañamiento y te lo inventas sobre la marcha y después lo escribes...” (11:7).

2.4.2. *La toma de decisiones del estudiante: autonomía y dirección*

En cuanto a la dinamización *per se* de las propuestas de creación musical en el aula de secundaria, ciertos profesores/as abogan por un proceso directivo, condicionado al seguimiento secuencial de tareas “por pasos” (H49-AC-PC, 9:68): “les voy pautando tiempos, pues la explicación y dan un paso con un tiempo para entregarlo, después otro paso y van haciendo, van haciéndolo así por pasos”. Dicho

planteamiento se sitúa en la base de propuestas previamente recogidas (punto 2.3.2), vinculadas con procesos de composición a través de las TIC (M30-LU-PC, 2:27; H49-AC-PC, 9:23), la armonización de bajos (M40-OU-PU, 6:35) o la improvisación melódica con condicionamiento armónico (H50-LU-PU, 11:22; H54-AC-PU, 13:36).

No obstante, esta articulación del proceso creativo del alumnado “pieza por pieza” (M40-OU-PU, 6:37) connota ciertas limitaciones, en palabras de los propios profesores/as implicados/as: “siento que les solté las instrucciones, pero no profundizamos todo lo que se podría, entonces ahí, bueno, me da pena no haber podido hacerlo mejor” (M30-LU-PC, 2:30). Por su parte, el profesor H50-LU-PU agrega que, en determinados casos, la confortabilidad del profesional actúa en detrimento de la libertad creativa del alumno/a: “muchas veces nos quedamos porque es más fácil en el tema de guiarles: “vamos a hacer esta canción y yo te digo paso a paso cómo se hace”, y no tienes mucho espacio para improvisar o para crear” (11:6).

El equilibrio entre una secuenciación pautada y el aperturismo hacia la independencia del alumnado, sin embargo, en ocasiones deviene en procesos creativos condicionados por una demostración ejemplificativa por parte del docente: ello es más común a la hora de establecer propuestas de improvisación rítmica (M47-LU-PU, 8:37; H50-LU-PU, 11:37) o melódica (H57-OU-PC, 14:22), tal y como quedan descritas en el punto 2.3.2.

En la proporción de un mayor espacio a la voz creativa del estudiante durante la toma de decisiones, otros profesores/as entrevistados/as abogan por un planteamiento pedagógico que parte del establecimiento de consignas o pautas a seguir, flexibilizando un creciente protagonismo que permita a los alumnos/as ir “haciendo sus ideas” (M36-AC-PU, 5:3): “dar instrucciones muy claras, pautas muy claras de muchas ideas, porque si no cogen siempre la tuya y después, a partir de ahí, voy quitando pautas poco a poco y que se vayan soltando”. Dicho *modus operandi* tiene su continuidad en propuestas como las siguientes:

En este caso, como era una melodía modal en modo La eólico, la pauta fue: “tenéis que hacer un acompañamiento con el bordón de esta escala, que son las notas La y Mi, de base”, después hubo grupos que fueron creando ya otras cosas, pero el fundamento estaba en buscar ese bordón y funcionó. (M34-AC-PC, 3:34).

También, eso lo hago [musicalizar grafías no convencionales] (...) pero con una condición; si que les pongo a la improvisación que no pueden hacer notas o algo reconocible armónicamente o melódicamente. (H41-AC-PU, 7:44).

En este sentido, se aprecia un mayor celo por el control directivo del proceso creativo discente en los comentarios del profesorado participante de mayor edad (47 o más años) y/o afín al desempeño de propuestas amparadas en la gramática del lenguaje musical tonal: en palabras del docente H54-AC-PU (13:44), “hay que lidiar entre no dar demasiadas pautas para que ellos [estudiantes] sean creativos y que eso no se te des controle”, alegando que “si les dejas una libertad absoluta, la partitura no sale, no va adelante, no hay forma, ni ritmo, ni melodía, ni nada”. A este respecto, el profesor H50-LU-PU reconoce dicha dificultad inmanente a los procesos de creación musical en el aula de secundaria: “hacer creación sobre la alfabetización es difícil, porque no hay muchos recursos” (11:6).

2.4.3. Predisposición del docente durante el proceso creativo

Diversos profesionales mencionan el componente disruptivo presente en los procesos prácticos que comportan hacer música con instrumentos en el aula:

Una cosa es que hagamos ruido porque somos músicos y otra que esto sea un desastre y un jaleo (...) tiene que haber muchísima más disciplina que en cualquier otra aula porque todos tenemos un instrumento en la mano, todos tenemos derecho a hacer nuestro momento de gloria y por eso tenemos que ser más ordenados y más disciplinados que nadie (...) esto al principio no lo comprenden porque no saben si es un juego, si todo vale, entonces ahí tengo que ser un poco “rottweiler” ahí a principio de curso. (M40-OU-PU, 6:50).

Otro problema para la práctica musical en general, que es el orden y la disciplina, porque imagínate a 30 alumnos con un instrumento (...) lo primero es orden y disciplina, si no, pues eso es el caos. ¿Eso qué quiere decir? Pues quiere decir (...) ponerse así un poco en plan sargento porque si no, no se puede hacer, ¿vale? Y yo, pues me precio de conseguir eso. (H57-OU-PC, 14:13).

Ante dicha realidad, sin embargo, otros docentes de menor edad y trayectoria profesional abogan por establecer comentarios de perfil más bajo, incidiendo en la concesión de un mayor protagonismo al estudiante: “intento siempre que puedo, pues establecerme en un lugar secundario y darle, por así decirlo, un poco las riendas”, situando al alumno/a “en el centro, de lugar principal” (H26-PO-PC, 1:43); e incluso

propugnando una implicación en la práctica musical desde dentro: “yo no dirijo al uso, yo toco con ellos cuando hacemos música” (M34-AC-PC, 3:9), o bien “cuando el alumnado improvisa, yo soy uno más del grupo con los otros chicos, y simplemente [indico] en algunas pautas concretas o corrijo algunas cositas” (H26-PO-PC, 1:43).

En todo caso, sí existe un generalizado compromiso en guiar el proceso creativo del estudiante a través del recurso a incentivos y la resolución de dudas:

Se lo dijimos en clase: “mira aquí si hicieras esto... a lo mejor le darías otra vuelta”, “ah, bueno, vale”. Entonces, algunos lo modificaron. (H34-OU-PC, 4:75).

También sí que les digo “esto está muy bien por esto, por esto y por esto”, “a ti te faltó esto, si no estaría genial”. (M36-AC-PU, 5:39).

Mientras los alumnos están trabajando, yo siempre estoy pendiente de ellos, pasando, por ejemplo, de grupo en grupo o si es individual, estoy siempre paseando y siempre... De vez en cuando, les paro y le doy alguna instrucción en voz alta, voy resolviendo dudas. (H49-AC-PC, 9:35).

Ahí también estoy yo para decirle “mira, fíjate, este ritmo, date cuenta lo que estás haciendo, a lo mejor era, escucha, a lo mejor ahí puedes hacerlo de alguna otra manera”, “¿cómo crees tú que puedes doblar esta melodía en el bajo?”, “¿qué te parece si lo haces en octavas?”. (M49-PO-PU, 10:26).

También se incluyen comentarios más específicamente dirigidos a la valoración del esfuerzo del alumno/a, mediante el refuerzo positivo de su autoconcepto:

Yo los animo mucho y cualquier cosa se la premio porque, claro, depende de cómo seas, hay niños que son súper tímidos y me piden “profe, ¿lo puedo hacer en el recreo?”, pues le dejo hacerlo en el recreo y vamos, les “hago la ola” por lo mínimo que me hagan. Pero claro, si han hecho este recorrido. (M53-PO-PU, 12:27).

Desde esta perspectiva, ciertos profesionales más jóvenes concuerdan en un necesario descenso de la pretensión técnica atesorada por ciertos profesores/as, priorizando la calidad del proceso educativo sobre el resultado musical propiamente dicho:

Muchas veces intento dejar un poco atrás esa (...) concepción que tenemos los músicos de tan “tiquismiquis”, de todo concreto, perfecto y preciso (...) intento que sea una actividad bastante más continua (...) muchas pausas, muchas veces es bastante... quiero decir, que no es muy cómodo, creo yo, para el alumnado. (H26-PO-PC, 1:44).

Que salga bien o que salga mal, al final tampoco es tan importante (...) hombre, si salen bien y si está fenomenal... más contento. Yo, más que nada, busco la complicidad y la implicación del alumnado para con la asignatura, para que ellos vean que la música no solo es escucharla, sino que se pueden hacer muchas cosas. (H34-OU-PC, 4:118).

Al comentario de dichos profesores más jóvenes, el docente H50-LU-PU agrega la importancia de comprender que “no hay cosas buenas o malas (...) no hay cosas más bonitas o más feas” (11:26), ya que dichos juicios de valor retraen los intentos del alumnado: en todo caso, podría hablarse de trabajos que cumplen o no cumplen las “reglas del juego” establecidas por el profesor/a.

2.4.4. *Gestión del grupo de estudiantes*

En base a los testimonios proporcionados por los docentes entrevistados, la predisposición del grupo de estudiantes también ejerce un papel determinante a la hora de incentivar propuestas de índole creativa: “hay muchísimo chaval muy retraído, entonces les cuesta, y, a lo mejor, son buenísimos alumnos que podrían hacer cosas maravillosas y mostrar su actividad a los demás sin problema, pero no todos los alumnos son iguales” (M47-OU-PU, 8:38). Como consecuencia, el profesorado ha de “andar motivándolos continuamente” (H49-AC-PC, 9:40), tanto a nivel grupal como a título individual: “si un chaval te dice “yo no me atrevo a hacer eso”, claro, ya es el trabajo más difícil, realmente, convencerle para que lo haga; una vez convencido, ya fluye con facilidad” (M49-PO-PU, 10:27).

Asimismo, la docente M40-OU-PU insiste en la importancia de fomentar el trabajo en equipo colaborativo: “si no nos sale excelente a todos, va a ser el mal para el grupo, igual que en una grabación de flauta o igual en cualquier otra cosa” (6:52). A este respecto, tanto ella como las profesoras M34-AC-PC y M36-AC-PU admiten una pluralidad de dinámicas grupales promovidas desde las propuestas de creación musical implicadas en el aula: “hay de todo, por ejemplo, hay situaciones en las que es en grupo, por ejemplo (...) por parejas (...) grupos de cuatro; hay otras veces que a lo mejor la propuesta es *totum revolutum*” (M34-AC-PC, 3:36).

Entre las principales dinámicas de trabajo en gran grupo recabadas, el profesorado entrevistado contempla aquellos momentos de ensayo-error previos al establecimiento de soluciones más concretas:

Los dejo ahí un rato y cada uno está ahí con su instrumento buscando un *ostinato* que le guste y funcione (...) hasta que, bueno, pasado un rato, paro el caos y entonces empiezo a preguntar “vale, ¿quién tiene una propuesta?” y entonces van levantando la mano y se van lanzando diferentes propuestas y, a partir de ahí, pues nos quedamos con las que más nos gusten o mejor funcionen o lo que salga. (M34-AC-PC, 3:37).

Lo primero es explorar un poco qué puedes hacer, ¿no? Como si yo te digo, pues “inventad una conversación”, entonces, “poneos a hablar”, punto, nada más, aunque habléis todos juntos, simplemente para soltarte. (H50-LU-PU, 11:24).

A partir de ahí, docentes como H50-LU-PU incentivan un trabajo en gran grupo gestionado por rondas de intervenciones; otros/as como M34-AC-PC y H54-AC-PU promueven un *divisi* del gran grupo en equipos de acompañamiento y de melodía, mientras que la profesora M36-AC-PU persigue la confluencia del esfuerzo conjunto en un mismo producto unitario: “en 1º de Bachillerato estamos haciendo nuestra propia canción (...) lo están haciendo como grupo, como clase entera, no individual ni grupos pequeños, sino como grupo grande para que les quede como proyecto final, pues le haremos un videoclip” (5:27).

En cuanto a las dinámicas organizadas en pequeños grupos de trabajo, docentes como H26-PO-PC o H49-AC-PC inciden en una problemática implementación, bien sea a causa de la caótica masa sonora resultante del trabajo en una misma aula, o bien sea a la hora de realizar un seguimiento individualizado de cada estudiante en el cumplimiento de las pautas asignadas:

Este año, por diversas causas, lo hice grupal, por parejas más en concreto; pero claro, en algunos casos funcionó, otros no, y algunos, por así decirlo, se asignaron más el trabajo de la percusión, del ritmo base, otros más el de la melodía y claro, en algunos casos quedó un poco el trabajo incompleto, la adquisición por así decirlo, el trabajo del desarrollo creativo. (H26-PO-PC, 1:38).

Las restricciones sanitarias inherentes al COVID han supuesto una limitación adicional para el trabajo colaborativo en el aula, favoreciendo un tipo de propuestas pedagógicas de creación musical acometidas de forma individual:

A mí siempre me gustó trabajar en grupos pequeños, pero, por ejemplo, los dos últimos años con el “tinglado COVID”, pues ha sido todo como muy individual, porque hasta nos ha cambiado la disposición de la clase. (M40-OU-PU, 6:32).

En la época ahora post COVID, [los proyectos] están siendo a título individual. Anteriormente, en lo de las bandas sonoras, lo hacían en grupos de cuatro. (H49-AC-PC, 9:27).

Este tipo de aproximación se reconoce como más común entre aquellas propuestas relacionadas con el uso de software musical, como sucede en el caso de docentes como M30-LU-PC, M40-OU-PU, H49-AC-PC, M53-PO-PU.

Por otra parte, el profesorado participante sitúa la problemática del cómo gestionar la participación de aquel alumnado con formación musical externa (conservatorios, bandas o escuelas de música, principalmente). Los profesores/as H34-OU-PC, M36-AC-PU, M40-OU-PU y H57-OU-PC consideran que la superioridad técnica de dicho alumnado podría repercutir en un desapego o hastío por las dinámicas desarrolladas en el aula, obligándoles a andar “un poco a dos aguas para que unos no se me aburran y los otros avancen” (M40-OU-PU, 6:34). En este caso, quedan contempladas adaptaciones específicas para aquellos alumnos/as que cuenten con una cierta especialización musical, mediante un grado de exigencia procedimental superior:

Es que si los que son músicos tú no le das la oportunidad de aprovechar sus conocimientos, entonces, yo como profesor de Música, he fracasado (...) yo siempre intento hacer actividades para los que no son músicos y a los que son músicos les exijo un poco más. (H34-OU-PC, 4:66).

Al que va al conservatorio y ya va a clases de armonía, pues tú te fastidias y haces una melodía doble, con glosas. (M40-OU-PU, 6:40).

Con la flauta, tocamos muchas veces un blues con una escala pentatónica (...) realmente en el 80% del alumnado es un fracaso (...) entonces más bien eso es como una cosa de ampliación para alumnado, o bien de altas capacidades, o bien que tiene una destreza musical desarrollada. (H41-AC-PU, 7:32).

Pues mira, en ese sentido, a nivel de creación es complicado (...) hay muy poquito chaval que sepa música previamente a entrar en el centro (...) bueno, salvo los que sí que tienen algún tipo de noción musical, sí que llegan a desarrollar, bueno, armonizaciones incluso. (M47-LU-PU, 8:34).

Sin embargo, el profesor H54-AC-PU expresa el reto que suscita la presencia de alumnado con formación musical previa a la hora de planificar las sesiones,

específicamente, en la gestión de las dinámicas grupales durante los procesos de creación musical colaborativa:

Tenemos mucho alumnado con formación musical previa que supera con creces no en creatividad, pero en conocimientos previos a ese otro alumnado, a ese resto de alumnado (...) eso para nosotros es un problema, porque al tener tantos alumnos con esas características... tapan al resto, lo tapan y ellos mismos les informan y les suplen sus carencias, lo que nosotros no queremos; es decir, nosotros queremos que sean creativos *per se*, sin esa ayuda, y ahí sí que es bastante trabajo nuestro de estar constantemente insistiendo en que no sean esos compañeros los que creen esos ritmos, esas melodías, que no lleven la guía, porque si no todo se reduce a que los que saben lo hacen y los que no saben se dejan ir. (H54-AC-PU, 13:48).

En dicho contexto, el docente aboga por situar al alumnado sin formación musical adicional en roles directivos durante los procesos creativos, mientras que el alumnado especialista actúa como soporte: “aunque quizá para ellos sea un poco menos vistoso porque entienden que ya es algo que para ellos es conocido (...) es un ámbito diferente al del conservatorio” (13:48). En este sentido, el profesor H49-AC-PC incluso reconoce la contribución del alumnado con formación musical como apoyo al docente:

Yo les tenía que ir enseñando en cada grupo, porque las aulas eran de 30 [estudiantes] (...) de cada grupo le pedía: mínimo tiene que haber una guitarra, mínimo uno tiene que tocar el piano (...) Entonces, tenía que enseñarles en los distintos grupos pues ritmo básico y acordes de guitarra, los acordes al piano y, sobre todo, en grupos que no supiera ninguno tocar un instrumento. En algunos grupos siempre había alguno que, bueno, podía ayudar bastante, que sabía. (H49-AC-PC, 9:33).

Por último, cabe destacar la promulgación de la rotación de roles entre el alumnado mencionada por docentes como M34-AC-PC, M47-LU-PU o H54-AC-PU a la hora de probar “diferentes combinaciones para la pieza” y/o “diferentes instrumentaciones” que permitan poder “pasar por diferentes instrumentos y no quedarnos solo en uno” (M34-AC-PC, 3:28). Asimismo, las profesoras M34-AC-PC y M36-AC-PU también mencionan el papel del docente en la gestión de los momentos de votación popular inherentes al proceso creativo, a modo de una “democracia guiada” (M36-AC-PU, 5:38) que anticipe posibles selecciones infructuosas o arbitrarias.

2.5. Evaluación de la creación musical en el aula

Como último aspecto vinculado al análisis del planteamiento pedagógico de los profesionales entrevistados, se describe el modo en que son evaluadas las actividades de creación musical establecidas en el aula (objetivo 8), a través de las siguientes cuestiones: “¿ha llegado a evaluar dicho trabajo? ¿Cómo? ¿Ha contemplado la coevaluación?” (Bloque IV, pregunta 10).

Aquellos participantes de hasta 50 años expresan contemplar una evaluación de los procesos de creación musical de forma variable: “en el caso de las composiciones, sí (...) en este trimestre tal y como lo tengo organizado (...) va a llevar una parte muy importante de la evaluación la presentación del producto audiovisual” (H26-PO-PC, 1:45). Docentes como M30-LU-PC, M36-AC-PU, M40-OU-PU y H49-AC-PC incluso precisan una sistematización a través de rúbricas en las que “se van evaluando los distintos elementos” (H49-AC-PC, 9:38). En esta franja de edades, únicamente el profesor H34-OU-PC contempla la evaluación de las propuestas de creación musical de forma complementaria, a modo de bonificación “para los que quieran subir nota” (4:86).

El componente prioritario a la hora de ponderar los procesos de creación acometidos en el aula por parte de dicho profesorado antepone el aspecto técnico-procedimental sobre el actitudinal: “yo me hacía una rúbrica para ciertos parámetros, pues ritmo, si han usado todas las voces, sin han cortado todas las voces a la vez...” (M30-LU-PC, 2:32) o “a mí lo único que me interesó es qué imagen y en qué momento utilizaron música o no” (H34-OU-PC, 4:74). Asimismo, ciertos docentes alegan no conceder un énfasis específico al parámetro actitudinal, en cumplimiento con la legislación por entonces vigente, o bien por darse por sobreentendida:

A ver, sí, eso [factor actitudinal] también se contempla porque, además, en muchos casos, suele ser absolutamente evidente (...) incluso en una clase con varios grupos trabajando a la vez, que dices “¿qué caos hay aquí!”, te das cuenta de cosas. (M34-AC-PC, 3:50).

Yo sí que es cierto que lo actitudinal no lo valoro aparte, de hecho, ahora ya la programación no te permite formular eso, pero sí es cierto que al final un alumno con buena actitud comprende los procedimientos y llega a un resultado y un producto final excelente. (M40-OU-PU, 6:42).

Sigo lo que me marca el currículo (...) tú no tienes que valorar un aspecto actitudinal porque tienes muchos contenidos y estándares de aprendizaje hoy en día (...) que están evaluando lo actitudinal: “respetar las opiniones de los demás”, pues eso es actitudinal, no tengo yo que valorar a mayores que uno se porte bien. (H41-AC-PU, 7:46).

A nivel individual, la verdad es que lo actitudinal... si en clase no aprovechan, el trabajo no lo consiguen hacer, entonces bueno, yo eso se lo insisto mucho y al final no les queda más remedio. (H49-AC-PC, 9:39).

Sin embargo, otras profesionales asumen una mayor sensibilidad para con la valoración de la predisposición y el esfuerzo del estudiante durante el proceso evaluativo:

En esa rúbrica, sí, totalmente (...) si no cuando llegan a presentar un proyecto se ríen... Como les da vergüenza, no se ponen “en serio”, entonces una parte de la rúbrica es actitud (...) Se ríen, no se concentran, se dirigen al público, se dirigen a mí, o sea, contemplo la actitud, sí, sí, porque si no es un cachondeo. (M36-AC-PU, 5:41).

El trabajo en el aula que es donde valoras, eso, pues que el alumno sea activo, que se esfuerce, que intente participar... ese tipo de cosas. Yo ese trabajo sí que lo evaluo (...) Hay casos de chavales (...) que están un poquito de vuelta de todo, que están más pasotas y tal y ese chaval no va a llevar la nota de su examen, eso es evidente; en cambio, hay otras personas que tienen muchísimas más dificultades, muchísimas más, pero claro, que tienen una actitud en el aula que es maravillosa, que respetan todo, que cualquier cosa que les mandes respetan plazo, forma, (...) eso tienes valorarlo sí o sí. (M47-LU-PU, 8:42-8:43).

Cuando planteas cosas así [creación musical], lo actitudinal para mí es de vital importancia. La improvisación o el hacer un arreglito..., cosas así, tiene que ser algo (...) que les apetezca, entonces, este primer paso, que para mí es un contenido actitudinal, por supuesto, esa iniciativa o esa buena prestancia a ello, para mí es fundamental. (M49-PO-PU, 10:25).

En este caso, los docentes H26-PO-PC, M34-AC-PC y M36-AC-PU asumen un compromiso evaluativo equidistante para con los componentes procedimental y actitudinal inherentes a los procesos de creación musical, el primero de ellos/as incluso estableciendo criterios relativos a la originalidad de las creaciones, el trabajo en equipo o la competencia digital del discente.

Por otra parte, los docentes de la muestra con una edad de 50 o más años no contemplan medidas específicas para una evaluación *per se* de los procesos de creación musical acometidos en el aula: “simplemente vi lo que hizo cada uno” (M53-PO-PU, 12:42) o “el que sea capaz pues le subo la nota y ya está” (H57-OU-PC, 14:23). Únicamente el docente H54-AC-PU admite reservar un 10 % de la calificación final a la creatividad musical, valorando “casi totalmente la actitud positiva” (13:46). No obstante, el profesor H50-LU-PU esgrime la dificultad de evaluar las propuestas de creación musical, especialmente desde lo actitudinal: “el alumno que no quiere dar nada y no le apetece y le parece una tontería (...) nunca sabes si lo hace por timidez o por rebeldía” (11:32). Si bien afirma que sería posible establecer una hipotética rúbrica que ponderase la originalidad, en términos “de que no se repitan cosas... si un alumno ha tocado Mi, Sol, que el siguiente no lo toque” (11:29), considera la problemática equiparación de los esfuerzos del alumnado:

Los alumnos con dislexia, por ejemplo, tienen muchas dificultades para improvisar y para imitar (...) no es lo mismo valorar a un alumno que sabes que tiene estas dificultades que a un alumno que ya sabes que toca en una banda y que hace jazz. (H50-LU-PU, 11:34).

Dicha preocupación subyace en el pensamiento de la docente M40-OU-PU, decantándose en este caso por una evaluación de la progresión del estudiante “desde su punto de partida hacia su punto de llegada”, admitiendo no aplicar su rúbrica por igual a todo el alumnado, ya que “no puedo evaluar lo que ellos han aprendido en otro sitio” (6:40). Asimismo, la profesora M30-LU-PC reconoce sus limitaciones al calificar la creatividad, especialmente “para luego justificárselo a los alumnos” (2:33); en este aspecto, la docente M36-AC-PU resalta la practicidad de las rúbricas de cara a argumentar una nota: “para mí es muy fácil decirle “es que tienes un 8”, “¿por qué profe? Si el mío está igual que el de él”; no, porque te faltó esto” (5:41).

Finalmente, en lo que refiere a la coevaluación de las propuestas, únicamente el docente H49-AC-PC ampara “la evaluación entre iguales” como “un apartado de la rúbrica” (9:42). De modo alternativo, ciertos profesores/as indican contemplar momentos de *feedback* entre el alumnado, a partir de valoraciones argumentadas de las creaciones de los compañeros/as (M34-AC-PC, M36-AC-PU y H49-AC-PC) o de repositorios online a través de una interacción a la manera de una red social (M40-OU-PU, 6:38).

3. Análisis docente: limitaciones y soluciones

El tercer y último apartado de este capítulo contiene las valoraciones del profesorado entrevistado en cuanto a la identificación de posibles factores limitantes a la hora de implementar propuestas de creación musical en el aula (objetivo 9), al tiempo que determinando alternativas adaptadas a sus requerimientos, necesidades específicas y preferencias (objetivo 10). Los comentarios aluden a las dimensiones tanto técnica (PREP.TEC, IMP.TEC y USO.TEC) como pedagógica (PREP.PED, IMP.PED y USO.PED), a través de un discurso que contrapone los pros y los contras identificados en el testimonio de los docentes. El ordenamiento de las ideas por subapartados responde al “modelo de la cebolla” sobre los niveles de influencia en el docente¹⁰⁹ propuesto por Korthagen (2010): desde aquellos aspectos del “entorno”, como son la naturaleza de las propuestas curriculares, las condiciones contextuales del centro de trabajo y la idiosincrasia del alumnado de educación secundaria; hacia las capas internas del modelo intrínsecas a la acción y al pensamiento del docente, como resultado de los comportamientos, competencias, creencias, identidades o ideales expresados por los participantes.

3.1. Planteamiento curricular

La muestra de profesores/as refiere un generalizado descontento con el planteamiento curricular de la materia de Música en educación secundaria¹¹⁰. Específicamente, al ser cuestionados/as acerca del “¿cómo considera la presencia de la creación musical en el currículum LOMCE?” (Bloque VI), ciertos docentes aluden un deficitario énfasis en sus referencias:

Tiene algo de presencia, aunque, por supuesto, no es el papel principal, pero está más centrado, creo yo o así me lo parece según leo, más centrado en lo que es la práctica instrumental en sí. (H26-PO-PC, 1:50).

Yo creo que, vale, es un... como que queda bien, pero que no se hace el suficiente hincapié, como que si no hubiese una clara consciencia de la importancia de la creación como herramienta de aprendizaje. (M53-PO-PU, 12:53).

¹⁰⁹ Véase Capítulo 4, punto 1.2 “Fundamentación cualitativa”.

¹¹⁰ Los comentarios recogidos refieren, en todos los casos, al Decreto 86/2015 vigente durante la realización de las entrevistas.

La verdad es que la presencia de la creación musical es deficiente. Sí es importante lo que es la parte de contenido de lenguaje musical, en 2º de ESO (...) pero la creatividad queda un poco de lado porque, por ejemplo, el currículo de 3º de ESO es la Historia de la Música. (H54-AC-PU, 13:60).

Por el contrario, aquellos profesionales que otorgan una mayor importancia a la creación musical dentro su planificación docente (punto 2.2.2) refrendan su suficiencia entre las propuestas del currículum:

Yo creo que el currículo, a nivel de creación, no está mal porque te dice, sí, hay que improvisar, hay que componer, hay que crear cosas. (M34-AC-PC, 3:63).

La presencia, creo que son... no sé de memoria, pero igual 7 contenidos, 8 en el primer bloque. En principio deberían llegar, si están bien aproximados. (M36-AC-PU, 5:56).

La programación que he realizado ha sido basándome en el currículum, entonces sí que veo que hay muchos elementos de los que tirar, de estándares de aprendizaje y de objetivos en los que, bueno, pues está presente el tema de la creación (...) yo creo que su presencia es más que suficiente, o sea, que está bien. (H49-AC-PC, 9:50).

Entre ellos/as se recaba un testimonio incluso referido a una presencia excesiva de la creación musical: “los contenidos de 2º de la ESO (...) son amplísimos, el bloque de creación es una “salvajada”: si quieres hacer todo eso, te pasa lo que me pasó a mí, que no te da tiempo a hacerlo en un curso” (H41-AC-PU, 7:60).

Para otros entrevistados/as la creación musical también adquiere una presencia suficiente en el currículum, sin embargo, con un grado de viabilidad y adaptabilidad cuestionable con respecto a la realidad de los centros educativos. En este sentido, las docentes M30-LU-PC y M47-LU-PU reconocen que la creación musical “está plasmada y, evidentemente, tiene un protagonismo importante” (M47-LU-PU, 8:58), si bien consideran que su formulación es ajena al bagaje musical del estudiante medio:

Yo creo que lo que propone, está bien en un mundo en el que el alumnado viene ya con cierta base (...) la realidad es que siguen sin saber lo que son las figuras, las notas, nada. Entonces, hacer ciertas cosas que propone el currículum, me parece que no son realistas y que puede ser, para algunos profesores, un poco frustrante intentar abarcar eso cuando ves que la realidad es otra. (M30-LU-OC, 2:40).

La gente que organiza los currículum de secundaria, en concreto el de Música, no ha pasado por un aula en su vida (...) No son conscientes de la realidad de las aulas, de que los alumnos no son todos iguales, de que los alumnos no tienen las mismas capacidades (...) ¿a quién se creen que damos clase? ¿Que estos alumnos son todos de conservatorio? (...) Es totalmente irreal e ideal, no puede ser, o sea, yo creo que es un problema de planteamiento de la propia materia de Música en la educación general. (M47-LU-PU, 8:56-8:57).

En esta línea, el docente H57-OU-PC afirma que el currículum presenta muchísimos estándares de aprendizaje “dedicados a la práctica musical” de obligado cumplimiento: “el profesor que no lo hace, no está cumpliendo la Ley” (14:34). Sin embargo, en lo que atañe a la creación musical *per se*, reconoce que “el currículum pone muchas cosas, que lo puedas dar en el aula, es otra cosa” (14:27). Análogamente, el profesor H50-LU-PU reconoce el continuismo de los distintos currículum en lo relativo a la presencia de la creatividad desde la LOGSE, pero acentúa la dificultad intrínseca a su practicidad en el aula de secundaria:

Entiendo que el administrativo de turno que esté elaborando currículum (...) querrá darle su toque creativo a su trabajo, ¿no? Pero, sinceramente, no va a ninguna parte (...) si nos ciñéramos a lo que nos pide la ley, el sistema estaría completamente hundido porque nos pasaríamos el día haciendo papeles y tratando de llevar al aula... términos, que entiendo que pedagógicamente sean importantes, pero que son muy abstractos y muy difíciles de implementar. (H50-LU-PU, 11:56).

En un mayor grado de detalle, se solicita al profesorado participante establecer “en qué medida [el currículum] precisa aquello que se espera del profesor/alumnos, es decir, qué tipo de acciones llevar a cabo” (Bloque VI). Nuevamente, se constata una generalizada insatisfacción, incidiendo en la falta de concreción de los elementos curriculares vinculados con la creación musical:

Yo creo que no queda nada claro, porque te especifica que pases por ciertos puntos, pero tampoco te dice (...) “tienes que hacer una creación” o “tienes que hacer esto”. (H34-OU-PC, 4:103).

El Bloque 1 es el de “Creación e Interpretación”, ¿no? Y entonces, bueno, ya mezclan creación e interpretación, bueno, sí que están ligados, pero en algunos contenidos que nombran, es como que incluyen muchas cosas (...) después a la hora de, cuando

tú ves el estándar de aprendizaje, a veces, incluso, parece que no... como que no cuadra. (M36-AC-PU, 5:55).

Yo creo que tampoco está suficientemente pautado. (M53-PO-PU, 12:55).

Creo que está bastante indefinido, que por otro lado no lo veo incorrecto del todo, porque sí que es cierto que aporta una libertad al profesorado (...) pero también genera, pues pesadumbre y desconcierto, porque no sabes por dónde tirar y genera descoordinación, porque claro, cada profesor va por un lado, cada profesor y profesora aporta esas nociones de creatividad desde un punto de vista, con lo cual, el resultado no es el mismo, un alumno que estudia en un centro hace una creatividad diferente a la que se hace en otro centro. (H54-AC-PU, 13:63).

A las aludidas problemáticas, el docente H41-AC-PU incorpora el marcado acento “clásico” en su concreción, considerando las propuestas curriculares como más propias de los “años 70” (7:64): “son demasiado centradas en el lenguaje clásico de la música, en el lenguaje armónico, en el lenguaje melódico”, destacando que “a nivel de pedagogías de creación musical y de música contemporánea (...) [el currículum] está muy inconcreto, hay déficit” (7:62).

Pese a todo, el profesorado entrevistado reconoce su libertad de acción a la hora de concretar y personalizar sus programaciones, en algunos casos inclusive verbalizando que la mentada falta de concreción curricular de las propuestas no determina *per se* una limitación de la presencia de la creación musical en las aulas de secundaria:

A mí me llega con que lo mencione porque yo después saco mi programación y en mi programación yo desarrollo lo que quiero (...) [los docentes] somos los que tenemos que hacer eso. (M40-OU-PU, 6:53).

Es lo bueno y lo malo del currículum, que es tan abierto que puedes hacer lo que te dé la gana, entonces, desde la autonomía de los centros y del profesorado. (H41-AC-PU, 7:69).

Nosotros tenemos en nuestra mano qué hagamos con ese currículum, es decir (...) yo tengo un porcentaje en los estándares: yo si cojo y le pongo un 25% al estándar que habla de la improvisación, ya está solucionado, quiero decir, la Ley no es algo cerrado (...) te dan libertad tanto a la secuenciación como al porcentaje de los contenidos que quieras. A ver, yo creo que en esta materia somos “magos” de modificar las cosas para poder hacer lo que queremos y sabemos cómo hacerlo, si no lo haces es porque no quieres. (M49-PO-PU, 10:45).

Por todo ello, ante una entendida ausencia o falta de concreción en los contenidos referidos a la creación musical, la docente M36-AC-PU propugna que “un contenido, tú lo puedes abordar desde muchos puntos distintos” (5:59). A modo de ejemplo, el profesor H26-PO-PC plantea que la composición o la improvisación podrían ser un buen vehículo para abordar contenidos de naturaleza historiográfica:

Se me ocurre, pues en el caso de estar hablando del Clasicismo, pues exponer un poco, por ejemplo (...) las diferencias entre el modelo musical o los procedimientos musicales del Barroco e del Clasicismo, la diferencia entre polifonía y un poco la homofonía, a través de la composición, por ejemplo, con editores de partituras (...) una pieza empleando la polifonía y otra pieza empleando una melodía escogida de cualquier compositor de la Viena clásica y un acompañamiento inventado y homofónico, por ejemplo. (H26-PO-PC, 1:54).

Finalmente, cabe mencionar el papel desempeñado por los libros de texto, como recurso de referencia para el profesorado. La informante M36-AC-PU expresa la escasez y falta de adecuación de sus propuestas de creación musical:

Yo cuando veo los libros, porque los tienes de referencia... claro, no sé quién los hace, no sé si los hacen profesores, porque no... A lo mejor es que yo no entiendo su visión de qué es lo que se pretende, pero es muy poca creación o creaciones muy básicas, muy de niños, que eso lo hacen los niños de primaria perfectamente, incluso, veo recursos muy infantiles, que es normal que les dé vergüenza a los chavales [de secundaria] y por eso tengo que hacer yo las cosas, porque los recursos son muy infantiles. (M36-AC-PU, 5:54).

La referida falta de ajuste de los libros de texto es aludida por profesionales como M34-AC-PC, H34-OU-PC, H41-AC-PU o M47-LU-PU, quienes optan por la elaboración apuntes propios como material de aula.

3.2. Contexto escolar

A continuación, se pormenoriza la argumentación del profesorado entrevistado relativa a los condicionantes concernientes a la realidad educativa de sus centros de trabajo: el tiempo lectivo, la ratio de alumnado por aula, la condición de las instalaciones disponibles y la adecuación del instrumental musical utilizable.

3.2.1. *Carga horaria*

La práctica totalidad de los profesionales consultados coincide en subrayar la escasa dotación horaria de las materias musicales en educación secundaria, en detrimento de un cumplimiento realista con las exigencias provistas por el currículum. Los siguientes comentarios sitúan la escasez de tiempo (número de sesiones semanales y/o tiempo de sesiones) como uno de los factores limitantes en la presencia de la creación musical en el aula de secundaria:

El currículum actual de la LOMCE (...) es absurdo, es enorme, no es realista para el tiempo que tenemos. (M34-AC-PC, 3:62).

Tenemos muy poca presencia en el currículum y entonces, claro, en dos horas semanales, te da muy poco, muy poco a hacer todo lo que quieres hacer o lo que necesites hacer. (M36-AC-PU, 5:53).

La primera [razón], creo que es la que más afecta a todo, es el tiempo. (M40-OU-PU, 6:47).

Limitación temporal, las sesiones son muy cortas, o sea, para este tipo de proyectos [de creación musical], yo planteo alguna actividad complementaria en algún recreo porque necesito el tiempo. (H41-AC-PU, 7:50).

Factor tiempo: yo considero que las dos sesiones semanales es insuficiente, es insuficiente. (M53-PO-PU, 12:52).

Cada vez tenemos menos tiempo porque los currículos son más extensos, las horas cada vez son menos: estamos hablando de un Obradoiro Musical de 1º de ESO de 1 hora a la semana, que no es 1 hora, son 50 minutos. (H54-AC-PU, 13:50).

Ciertos docentes que trabajan en instituciones públicas y que se sitúan en la cuarentena y cincuentena, especifican causas inherentes a la propia actividad cotidiana en el aula: la pérdida de tiempo entre sesión y sesión en el desplazamiento del alumnado hacia el aula de música (H41-AC-PU, M47-LU-PU y M54-AC-PU), la preparación y ordenación del instrumental a causa de la práctica musical (M54-AC-PU), la gestión de otras “tareas burocráticas” a cargo del docente (H50-LU-PU, 11:51) o las llamadas de atención y correcciones ante comportamientos inadecuados con respecto a las normas de convivencia (H54-AC-PU).

Como posible contramedida, el profesor H41-AC-PU propone el establecimiento de horarios escolares en los que las sesiones de Música se situasen de forma contigua, acortando los lapsos de tiempo perdido. Otros/as, sin embargo, inciden en un mejor aprovechamiento del tiempo en el aula por parte del propio docente:

El tiempo en Música, por suerte, lo distribuimos nosotros (...) si no ves el Impresionismo, porque deseaste o porque perdiste una clase más haciendo práctica musical, tampoco va a pasar nada (...) a mí jamás, nadie, se ha metido con cómo doy el currículum o en qué cosas enfatizo más. (M49-PO-PU, 10:39).

Lo que duran las clases son muy poco, pero es lo que tienes. Quiero decir, que al final sobre lo que tienes, tú también aprendes a ser más conciso, ¿no? Si tienes 2 horas, no necesariamente las vas a aprovechar mejor que si tienes 1 hora. (H50-LU-PU, 11:50).

Dicho énfasis en una planificación más eficiente de las sesiones es compartido por profesorado más joven:

La realidad es que el currículo es inmenso y es muy fácil caer en la tendencia de, claro, es que hay tantas cosas teóricas que te puedes ahogar en la teoría y al final te dedicas a hacer muchas cosas teóricas y no haces la práctica (...) lo que estoy haciendo mucho es unir teoría y práctica, es decir, si el 2º trimestre de 2º de la ESO es empezar con las escalas modales, todo lo que vamos a tocar y todo lo que vamos a componer, está en escalas modales, porque así, durante la práctica, puedes estar diciendo “eh mirad, que esto está en tal escala”; si no, estás duplicando tiempos. (M34-AC-PC, 3:64).

En esta línea, el docente H26-PO-PC admite que un planteamiento integrado de los diversos apartados curriculares sería “lo más interesante y cara lo que habría que trabajar”, en la búsqueda de un aprendizaje “más transversal y significativo” (1:61).

3.2.2. *Ratio*

Con una relativa menor incidencia, distintos participantes sitúan el excesivo número de alumnos/as por aula como un aspecto limitante a la hora de plantear dinámicas de creación musical: “a mí me gustaría enseñarles a improvisar, por ejemplo, sobre la escala pentatónica y tal, pero, por ejemplo, el número de alumnos pues ya te condiciona” (H57-OU-PC, 14:10).

Ciertos profesionales que ejercen en centros públicos inciden en una problemática gestión del alumnado, comprometiendo “ese tratamiento individualizado (...) tan necesario en la enseñanza musical” (H54-AC-PU, 13:10).

Yo tengo aquí equis tiempo a administrar entre 15 alumnos o entre 30, entonces, obvio que tocamos a menos. (M40-OU-PU, 6:48).

Estamos hablando de unos 30 alumnos en clase, una enseñanza musical que requiere un contenido de individualidad muy importante y muy elevado, porque a los alumnos y alumnas hay que corregirlos en el instrumento y para eso tiene que ser individual; si haces una corrección general, el alumno no te sigue, tienes que acercarte allí, tienes que enseñarle como se coge la baqueta, dónde está el sostenido, porque se toca o no se toca. (H54-AC-PU, 13:53).

Asimismo, otros docentes refieren la dificultosa armonización de las ratios en los espacios disponibles, especialmente en la consecución de ambientes de trabajo ordenados y la gestión del silencio:

Hay dificultades a nivel de espacios, es difícil hacer cosas de creación con 30 a la vez en un aula pequeña. (M34-AC-PC, 3:57).

Si quieres hacer creación individual, es decir, que un alumno en concreto, con su instrumento, un xilófono, pues invente una melodía (...) ese alumno va a tener que estar trabajando en una esquina, mientras que los otros 14 están en otras esquinas y eso... es muy difícil trabajar cuando no hay silencio, porque tu elemento de base es el sonido. (H50-LU-PU, 11:38).

No es lo mismo que les mandes, yo qué sé, hacer un poema, que están ahí calladitos con un papel (...) porque yo tengo clase de 30, tienes a 30 alumnos: “hala, poneos a improvisar durante 10 minutos cada uno lo que quiera”, imagínate eso con una flauta. (H57-OU-PC, 14:9).

En este aspecto, el profesor H50-LU-PU manifiesta la necesidad de una mayor inversión económica por parte de las administraciones, considerando que “por encima de 20 alumnos, es inviable dar una educación de calidad” (11:62).

3.2.3. Instalaciones e instrumental musical

El impacto de las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia COVID supusieron un revés en la práctica musical como proceso vivencial en el aula, especialmente en el curso previo al de la realización de las entrevistas: “entonces

[curso 2020/2021], yo estaba en el aula en el que daban el resto de materias y no tenían instrumentos ni nada” (M30-LU-PC, 2:17). El mantenimiento de las distancias, especialmente a la hora de recurrir al canto o a los instrumentos aerófonos, incorporó nuevas problemáticas relativas a la función del docente: “la flauta había que estar a 3 metros (...) ¿entonces en clase qué haces? (...) se optó por el ukelele, pero (...) encontramos ahí en un problema de si puedes obligar al chaval a traerlo” (H57-OU-PC, 14:5). Más relevante todavía, la enseñanza musical se desvincula de su propio espacio natural, el aula de música, obligando al profesorado a reinventarse:

El año pasado, por ejemplo, que no se podía cambiar de aula, ¿sabes lo que hacía yo? Me cogí un carrito de estos del comedor, lo llené con los instrumentos e iba como el “profesor de la compra” con los instrumentos clase por clase; incluso, monté un altavoz, una mesa de sonido, enchufada, para que algunos pudiesen cantar con micrófono, eso lo hice yo el año pasado. (H57-OU-PC, 14:36).

Pese a todo, el proceso de las entrevistas ahonda en las problemáticas contextuales detectadas por el profesorado en una situación estándar, una vez superadas las principales limitaciones inmanentes al COVID. Pese a todo, ciertos déficits persisten en centros educativos localizados, tales como la ausencia de un espacio habilitado para una docencia musical de calidad: “[en] mi colegio, al ser pequeño, nosotros no tenemos un aula propiamente de Música, yo voy a las clases como va el profesor de Matemáticas o como va la de Biología” (H34-OU-PC, 4:21). Por su parte, la profesora M53-PO-PU admite ejercer su docencia en un salón de actos que “no es operativo en absoluto, porque no hay espacio, porque el mobiliario ocupa prácticamente toda la superficie”, considerándolo *per se* un acicate al desánimo discente para con la asignatura.

En lo que atañe al planteamiento de propuestas de creación musical, ciertos docentes enumeran aquellas características ideales que habría de cumplir la perfecta aula de música: el profesor H50-LU-PU prioriza la amplitud del del aula, posibilitando el tránsito entre “un espacio con instrumentos y un espacio totalmente libre para poder moverse y para poder hacer otro tipo de cosas” (11:57); en el caso del docente H49-AC-PC, alega la necesidad de que la sala se ubique en un espacio separado en el centro, permitiendo que “se pueda hacer ruido” sin molestar a las aulas adyacentes, al tiempo que provista de recursos instrumentales que los estudiantes “puedan coger libremente y gestionar” (9:45). Adicionalmente, la visión de dos profesoras con

experiencias en sistemas educativos extranjeros comporta un contrapunto con respecto a la situación manifiesta:

En Inglaterra (...) tienen un despliegue muy amplio (...) En un instituto, que tengas cabinas de estudio, marca la diferencia. Tenían baterías, bajos eléctricos..., tenían un instrumental increíble. (M36-AC-PU, 5:19).

Yo he estado en Finlandia donde, aún tengo las fotos, el aula de música, a ver, los recursos por supuesto que no son todo, pero es que allí lo tienen todo (...) no sé cuántos *iMAC*, 20 guitarras, no sé cuántos teclados, la tecnología súper metida en todo. (M53-PO-PU, 12:51).

En lo que refiere al marco geográfico de estudio, la práctica unanimidad de profesionales entrevistados del ámbito privado y/o concertado señalan una deficitaria (o inexistente) dotación de instrumental musical en las aulas:

En el centro en el que estoy ahora, tengo bastantes quebraderos de cabeza para encontrar fórmulas para la práctica instrumental (...) no hay acceso a que todo el alumnado pueda tocar, como por ejemplo con el instrumental escolar Orff, que el año pasado sí que lo tenía. (H26-PO-PC, 1:6).

En mi caso, la primera limitación es la falta de recursos [instrumental], esa es la primera. (M30-LU-PC, 2:38).

Yo echo de menos más recursos (...) de alguna forma buscar que nos cedan algunos instrumentos durante el curso o de alguna forma, que los niños tengan contacto, porque a veces sí que te lo demandan. (H34-OU-PC, 4:23).

Las veces, por ejemplo, si me he visto con limitación de instrumentos o que no me dejan comprar algún instrumento. (H49-AC-PC, 9:46).

[Inventar una canción] se puede hacer, pero el principal problema... Primero, que tengan el instrumento. (H57-OU-PC, 14:3).

Este último informante asume una menor dotación económica para material y medios en los colegios privados o concertados que con respecto a los públicos, considerando que estos últimos “tienen instrumentos en el aula ahí para todos” (H57-OU-PC, 14:6). En todo caso, la limitada disposición de recursos queda paliada por dichos docentes mediante su propia inversión económica o a través del aporte de instrumental propio (M34-AC-PC, H34-OU-PC o H57-OU-PC).

De cara al planteamiento de propuestas de creación musical, ciertos profesionales manifiestan sus prioridades ideales en cuanto a la naturaleza del instrumental requerido. Mientras el docente H34-OU-PC considera el valor de contar con un teclado en el aula, dadas sus posibilidades polifónicas, el profesor H50-LU-PU refiere una necesaria disposición de instrumentos de lámina cromáticos suficientes para todo el grupo de estudiantes:

Tener instrumentos completos, instrumentos con todas las notas (...) los necesitas, hagas lo que hagas, no hay tanta música diatónica, al final, la mayor parte de la música es cromática, bueno, o tonal, pero en Re Mayor con dos sostenidos o en Mi mayor con cuatro (...) [con instrumentos diatónicos] no puedes ni modular, no puedes hacer nada. (H50-LU-PU, 11:84).

Otro sector de entrevistados/as, en su mayoría trabajadores/as en centros públicos, consideran que la ausencia de unas condiciones óptimas en cuanto a instrumental no condiciona por sí misma el planteamiento de propuestas de creación musical en el aula de secundaria:

En cuanto a medios (...) no creo que para la creación musical sea necesario un medio específico, creo que se puede hacer de muchísimas maneras, ¿no? Entonces, creo que hoy por hoy tenemos muchas cosas disponibles. (M36-AC-PU, 5:50).

Para trabajar la creatividad y la interpretación, creo que no necesitamos... hombre, si vienen, bienvenido sean, ¿no? Pero no sé, creo que es como cuando te sale mal un concierto y le echas la culpa al piano (...) yo creo que [para] hacer actividades de creación y de interpretación, de calidad, no es necesario un gran equipamiento. Ahí para subir. (M40-OU-PU, 6:60).

A mí las quejas por falta de material a mí es que me dan la risa, o sea, ya sabemos que existe eso (...) o sea, ese problema lo tienes también para la interpretación (...) Y yo creo que los profesores de Música de secundaria somos unos hachas en sacar instrumentos de donde no los hay, en reconvertir, en “llorarle” a los equipos directivos para conseguir cosas. (M49-PO-PU, 10:37).

Incluso la docente M53-PO-PU, pese a las mencionadas limitaciones espaciales inherentes a su contexto laboral considera que “las condiciones materiales no son las ideales ni de largo, pero puedo hacer cosas, puedo hacer cosas con los niños” (12:19). La profesora M34-AC-PC va más allá, refiriendo su parecer con respecto al requerimiento de instrumentos de lámina cromáticos:

Veo a la gente de secundaria siempre obsesionada con comprar instrumentos cromáticos, es como “cromáticos, cromáticos, es que no me llega a la escala diatónica” y es como, “¡cambia el chip, hay que cambiar el chip con ese instrumental!” (...) en realidad, con los diatónicos tienes todo un mundo por descubrir con escalas pentatónicas, con escalas modales... tienes ahí para tocar lo que te dé la gana. (M34-AC-PC, 3:74).

Adicionalmente, la misma profesional agrega alternativas ante un posible inmovilismo derivado de un constreñimiento al espacio aula: “yo a veces es lo que hago, salir al jardín y aprovechar otros espacios, a veces proponer tareas más cerradas, como que no dejen espacio a tanto barullo” (M34-AC-PC, 3:58).

En todo caso, la totalidad del profesorado es consciente de la existencia de alternativas viables a partir de las cuales dinamizar propuestas de creación musical en el aula de secundaria. El recurso al propio cuerpo (mediante percusión y/o la voz) se erige como la opción más recurrente en la muestra de entrevistados/as:

Aunque no tengas instrumentos, siempre nos quedará la percusión corporal, siempre nos quedará la voz..., no solo voz cantada, también todo el tema de expresión vocal, recitados. (M34-AC-PC, 3:67).

Yo el tema de la percusión corporal siempre la utilizo, al margen o no del material con el que yo cuente en el aula, en ese sentido me parece importantísimo, es un instrumento, el cuerpo, que llevamos todos encima, igual que la voz (...) pueden practicar en cualquier momento. (M47-LU-PU, 8:65).

La percusión corporal es un mundo por explorar y el canto (...) todos llevamos un instrumento de serie y hay gente que no canta nunca en el aula y a mí me parece increíble (...) lo llevamos de serie, es gratis y, encima, deberíamos de enseñarles a cuidarlo. (M49-PO-PU, 10:38).

Llegué a este centro, vi las dificultades materiales que había (...) a mí el tema del canto me parecía algo interesante, me gustaba, pero desde luego no como para irme al conservatorio, pero dije yo, bueno, es que tengo que ir porque yo no puedo desempeñar mi trabajo, digo, si no tenemos instrumentos. (M53-PO-PU, 12:18).

[La creación musical] se podría hacer desde el ámbito de la creatividad corporal, de una percusión corporal, por ejemplo, o movimientos de danza, sí se podría trabajar con mucha mayor libertad que con los instrumentos tradicionales (H54-AC-PU, 13:68).

Si no tuviéramos instrumento ninguno, pues hombre, cantar, el karaoke, por ejemplo (...) hoy pues hay un montón de medios, el que no quiere hacerlo es porque no quiere. (H57-OU-PC, 14:37).

También se recaban otro tipo de soluciones, principalmente por parte del profesorado más joven (hasta 41 años), tales como el aperturismo hacia los instrumentos reciclados (H26-PO-PC, M34-AC-PC y M40-OU-PU) y/o los objetos sonoros (M34-AC-PC, H34-OU-PC, H41-AC-PU y H49-AC-PC):

La falta de instrumental: creo que tampoco es la principal excusa porque se puede crear con cualquier cosa (...) a estas alturas de la película hay suficientes objetos sonoros e instrumentos que te puedes hacer tú como para decir “es que no tengo nada para tocar”, o sea, esa excusa ya está anticuada. (M34-AC-PC, 3:59).

Me gusta mucho la percusión corporal y con basura, lo que yo llamo “orquesta de instrumentos humildes”, al alcance de todos y con un altísimo potencial (M40-OU-PU, 6:25).

Podría decir que hay una carencia instrumental en los centros, pero (...) como muchas veces hago dinámicas (...) en base a la improvisación, objetos sonoros y grabación (...) no me parece una carencia más grave que la temporal. (H41-AC-PU, 7:52).

El utilizar determinados objetos, pues vasos de plástico o percusión muy sencilla, yo creo que sí, que ese es un recurso útil y bueno. (H49-AC-PC, 9:61).

Finalmente, docentes como H26-PO-PC, M36-AC-PU o H49-AC-PC también propugnan el valor de los recursos tecnológicos como medida supletoria ante una carencia de instrumentos musicales, en línea con la naturaleza de las propuestas promovidas desde su propia praxis profesional (punto 2.3.3).

3.3. Tipo de alumnado

En lo que respecta a los comentarios del profesorado entrevistado en lo relativo al condicionamiento de su alumnado, específicamente como valor influyente en la promoción exitosa de acciones de creación musical en el aula, se acomete una doble aproximación: en primer lugar, desde la naturaleza cognitiva y socioemocional del adolescente y, en segundo lugar, desde el grado de conocimientos musicales promedios que detenta el estudiante al alcanzar la educación secundaria.

3.3.1. *Naturaleza cognitiva y socioemocional del estudiante*

Como señala el docente H34-OU-PC, el alumnado de educación secundaria atraviesa una etapa vital dificultosa en la que “empiezan a madurar, otros se quedan ahí, empiezan las hormonas, están rebeldes” (4:119). Ante una posible falta de involucración del alumnado a la hora de acometer tareas creativas en las que se puedan expresar a través de la música, el profesorado entrevistado asume dos principales problemáticas.

Por una parte, profesionales como H34-OU-PC, H54-AC-PU y H57-OU-PC sugieren percibir una extendida falta de motivación “no hacia la asignatura específica sino, hacia la enseñanza en general” (H54-AC-PU, 13:54), en ocasiones traducida en comportamientos inadecuados con respecto a las normas de convivencia entre iguales o con el profesorado. De un modo más específico, el docente H34-OU-PC expresa que, desde su óptica, “los niños no entienden eso de componer en el aula” (4:32):

Ahora estamos un poco con lo de “¿y para qué me sirve?”. Entonces, cuando tú le propones algo de creatividad y le dices “experimenta con esto, con esto y con esto”, la mitad te lo va a hacer, pero va a haber un grupo, aunque sea reducido, que te va a decir “¿y esto para qué me va a valer?”. Entonces (...) desde mi perspectiva, de mi realidad de mis alumnos a día de hoy, yo eso [crear música] lo veo muy difícil. (H34-OU-PC, 4:101).

Por otra parte, las profesoras M30-PO-PC, M36-AC-PU, M47-LU-PU o M53-PO-PU consideran que la raíz del retraimiento del alumnado para con la creación musical se sitúa en el miedo a equivocarse, la cohibición o un bajo autoconcepto:

Hacen algo y les parece que no es suficiente o que el resultado no es bueno y entonces también lo desechan. (M30-LU-PC, 2:39).

En estas edades les da muchísima vergüenza: “lo que yo hago no vale”, nunca les es suficiente, aunque hacen cosas súper interesantes, pero ellos no lo consideran de sí mismos y es muy, muy difícil (...) a nivel de improvisar, por ejemplo, de sacar ideas musicales nuevas: “ay, yo no sé, no sé, profe” (...) la edad también influye muy negativamente por la vergüenza, por si se equivocan. (M36-AC-PU, 5:4; 5:7).

Hay muchísimo chaval muy retraído, entonces les cuesta, y, a lo mejor, son buenísimos alumnos que podrían hacer cosas maravillosas y mostrar su actividad a los demás sin problema, pero no todos los alumnos son iguales. (M47-LU-PU, 8:39).

Estamos en la adolescencia que todo les cuesta, se sienten observados, juzgados y “encima me estás pidiendo que haga algo expresivo”. (M53-PO-PU, 12:26).

A ello tampoco contribuye la naturaleza de un sistema educativo reproductivo, en el que el incentivo a la creatividad tiende a encorsetarse a “un trabajo de la [profesora] de Música o de la de Plástica y no un poco de todos” (M36-AC-PU, 5:48):

Notaba al alumnado bastante reacio, porque en cuanto le dabas algo que era “gestiónalo tú, tu libre albedrío”, no saben qué hacer (...) lo primero es la resistencia de “no, no, yo no voy a hacer esto, no puedo, no sé”; entonces, creo que ya están muy metidos en una mentalidad muy de “todo lo que sea improvisar, hasta luego” (...) la mentalidad que vamos creando en el alumnado es la mayor barrera, en realidad. (M30-LU-PC, 2:39).

Los alumnos no están nada acostumbrados a desarrollar sus propias ideas, tienen muchísimo miedo y en Música, por ejemplo, es fundamental. (M36-AC-PU, 5:2).

La mayoría del alumnado no está acostumbrado a crear nada, ni improvisar nada, pero no de música, de nada; les pones a hacer una hoja en blanco (...) y no saben qué hacer porque no sé si es que el sistema les ha constreñido tanto o que para crear hay que pensar y eso no les gusta a algunos, pues se quedan así, en “shock”. (M40-OU-PU, 6:49).

Este tipo de actividades [creativas], a lo mejor tiene que ver con este centro que son como un perfil como muy académico, no les agradan en principio porque los mueves un poquito de su zona de confort: “mira, a mí dame el temita, si me lo puedes colgar en el aula virtual, perfectísimo y dime que es lo que tengo que saber del examen, no me muevas, por favor, de aquí, no me molestes”. (M53-PO-PU, 12:25).

Pese a ello, el docente H49-AC-PC considera que el estado cognitivo del alumnado de secundaria no limita por sí mismo el establecimiento de tareas de creación musical, asumiendo el papel clave del profesorado al respecto: “lo primero que tenemos que hacer es adaptarnos nosotros a qué situación están y qué son capaces de comprender y qué son capaces de hacer” (9:52). En esta línea, ciertos comentarios sitúan el valor de la empatía y de la sensibilización del docente para con su estudiantado:

Es como el profesor de Inglés que suspende al chaval porque dice “es que no habla, no hace nada” y digo yo, claro, pero es que a lo mejor no puede porque es retraído o es tímido, tendrás que buscar otras... Claro, entonces en ese caso yo sí que intento no forzarlos nunca porque no tiene sentido tampoco. (M47-LU-PU, 8:39).

Ello conlleva, incluso, un reconocido proceso transformativo o de desinhibición del profesorado, en favor del establecimiento de lazos de confianza mutua con el alumnado que favorezcan la comunicación:

A lo mejor puedes hacer un poco tú “el ridículo” o, bueno... yo que tengo una sobrina, pues entonces como sé más o menos cómo piensa, saco de ella. (M36-AC-PU, 5:5).

Hice un curso de clown una vez, de teatro emocional, cosas que creo que pueden tener cierta relación o, bueno, que a mí me resultaban atractivos y que me han ayudado para ser profesor. Aprender a ser payaso me ha ayudado a ser profesor. (H50-LU-PU, 11:86).

Yo ahí realmente he reflexionado mucho porque, bueno, yo tengo un carácter bastante serio y realmente he cambiado o limado algunas cuestiones de carácter estos últimos años. (M53-PO-PU, 12:60).

En cualquier caso, docentes como H26-PO-PC consideran que generalmente “el alumnado está predispuesto, casi siempre, a expresarse musicalmente” (1:53), en línea con el profesor H54-AC-PU: “todo lo que sea creatividad en el alumnado, creatividad musical, les gusta, les atrae (...) les genera una actitud positiva” (13:43). Se detectan, sin embargo, opiniones confrontadas en lo que respecta a la idoneidad madurativa del estudiante según el curso: por una parte, el docente H41-AC-PU considera que el alumnado de 2º de la ESO alcanza un nivel de maduración suficiente para acometer tareas de creación musical respecto al curso previo; no obstante, el informante H26-PO-PC alude que en “1º de la ESO no encontré a casi ningún chico al que no se le iluminaran los ojos a la hora de poder expresarse con instrumentos”, mientras que en 2º de la ESO detecta una mayor “timidez a la exposición al grupo” (1:53). Se trata, en todo caso, de percepciones localizadas, ya que para el momento de la entrevista dicho profesorado dispone de una trayectoria laboral reducida en el cuerpo (1 y 2 cursos, respectivamente).

3.3.2. Bagaje musical previo del estudiante

Si bien el momento cognitivo y socioemocional del estudiante no tiende a considerarse como un requisito *sine qua non* poder integrar propuestas de creación musical en el aula de secundaria, la muestra de profesores/as sí constata una mayor preocupación en lo relativo al nivel de conocimientos musicales con los que el alumno/a alcanza dicha etapa educativa.

Entre las principales causas, los docentes entrevistados sitúan el foco en el escaso calado del aprendizaje musical adquirido por el alumnado a lo largo de los 6 cursos de la educación primaria:

Todo el alumnado que me ha llegado al cole [educación secundaria] en los dos últimos cursos (...) no ha habido ni uno, ni uno, que en el centro anterior hubiese tocado algo (...) y cuando les preguntas “¿y qué hiciste en el centro anterior?”: teoría. Entonces claro, así están (...) nunca han tocado un xilófono, nunca han tocado un pandero, no saben cómo se coge. (M34-AC-PC, 3:55).

La formación musical que traen cuando llegan a 2º, no es por echar negatividad al trabajo hecho en primaria, pero sí que es cierto que llegan con muy poquita, muy poquita base; yo no sé en qué radica esa situación (...) lo único que sé es que cuando llegan a 2º, yo debería poder hacer muchas más cosas de las que hago, entonces en ese sentido, tengo que empezar de cero prácticamente. (M47-LU-PU, 8:46).

Sí que noto, a medida que van pasando los años, vienen como con menos formación general ya desde primaria, pero bueno, en general en todas las áreas, pero en el área musical sí que me está llamando mucho la atención, que encuentro que una gran parte de la clase es totalmente analfabeta, musicalmente hablando y bueno pues, el tener que explicar cosas demasiado elementales, pues te quita tiempo. (H49-AC-PC, 9:48).

Cuando llegan a 1º de la ESO, el alumnado apenas sabe leer música, apenas tiene experiencia musical, excepto los que van a escuelas de música. (H50-LU-PU, 11:8).

La situación se agrava en aquellos institutos que no ofertan materias musicales en 1º de la ESO, provocando un curso de receso en la continuidad de la formación musical del estudiante:

De repente a 2º, que es el curso conflictivo, porque en 1º no hay Música: se te juntan niños que (...) en 6º de Primaria tocaban fantástico, que componían, que cantaban, que bailaban y que hacían un montón de cosas, con unos niños que no tienen las herramientas técnicas básicas para hacer nada. (M40-OU-PU, 6:56).

Ese parón me parece contraproducente, tendría más lógica (...) subir las horas de Música, 2 horas de Música en 1º (...) porque a veces también ellos mismos [estudiantes] se escudan: “es que no nos acordamos, es que hace mucho tiempo”. (H41-AC-PU, 7:54).

El parón, el parón de 1º (...) sí que me parece importante porque es una cuestión de actitud, es como una vuelta atrás (...) si el trabajo de primaria está bien hecho, tienen

una predisposición cuando acaban y llegan cantando y, de repente, un año de parón, parece una eternidad. Cuando quieres arrancar con ellos en 2º y, además, el cambio hormonal, personalidad... es demoledor. (M49-PO-PU, 10:42).

Realmente cuando llegan a secundaria, entiendo que esos profesores de Música especialistas tan buenos de primaria han hecho su aportación, pero llega un momento que, al haber un vacío en 1º de la ESO, olvidan muchísimo y muy rápido; entonces, cuando llegan a 2º de ESO que tienen la Música obligatoria, apenas recuerdan ni la escala musical ni los valores. (H54-AC-PU, 13:55).

La Música se da hasta 6º en primaria, más o menos van aprendiendo algo y luego en 1º de la ESO no la hay y se da en 2º (...) entonces claro, todo lo que aprendieron en primaria, se olvidó, tienes que empezar de cero, algunos hasta las notas en el pentagrama o algunos hasta no te saben decir la escala. (H57-OU-PC, 14:26).

Dicha situación conlleva hacia un reconocido desánimo docente a la hora de plantear propuestas de creación musical en el aula, tal y como ejemplifican los siguientes extractos en las narrativas de los entrevistados:

Cuando llegan a secundaria, la realidad es que siguen sin saber lo que son las figuras, las notas, nada. Entonces, hacer ciertas cosas que propone el currículum [creación musical], me parece que no son realistas y que puede ser, para algunos profesores, un poco frustrante intentar abarcar eso cuando ves que la realidad es otra. (M30-LU-PC, 2:40).

Lo iba a proponer un año, de hacer una canción nosotros de cero, pero después la desestimé porque los conocimientos que hay o que se estudian en el colegio, que vienen ya desde abajo, son, perdóneme la palabra, nulos. (H34-OU-PC, 4:78).

Realmente en 2º yo les tengo que enseñar las notas otra vez, a leer música, entonces, pensar en improvisar, en crear y demás, claro, en 2º de la ESO me queda súper lejano poder desarrollar eso. (M47-LU-PU, 8:47).

La creatividad del alumnado es muy difícil de trabajar (...) tú para ser creativo necesitas un vocabulario, con el vocabulario no me refiero solamente a tener palabras, sino, a lo mejor, conocer instrumentos musicales, haber escuchado música, una experiencia, ¿no? Tienes que tener algo sobre lo que crear (...) cuando llegan a 1º de la ESO, el alumnado apenas sabe leer música, apenas tiene experiencia musical, excepto los que van a escuelas de música. (H50-LU-PU, 11:4).

No obstante, la indagación acerca de la naturaleza de los requerimientos musicales que dicho profesorado sitúa como prerequisites para la creación permite discernir el porqué de su desaliento. En el caso del docente H50-LU-PU, su argumentación plantea lo siguiente:

Otra limitación, por supuesto, son los conocimientos de partida, el vocabulario que ellos [estudiantes] tienen. Si yo te pido que me escribas una redacción y tú no sabes ni leer ni escribir, pues es difícil, ¿no? A lo mejor puedes inventar un cuento oral fantástico y grabarlo, pero tienes que tener una experiencia de vida importante o un vocabulario con el que contarlo, ¿no? Entonces esto es lo mismo (...) Puedes ir hacia modelos de improvisación más libre, de creación más libre o apoyarte en otros recursos expresivos como podría ser, pues, “yo pongo una música de fondo o pongo unas imágenes de fondo y vosotros tenéis que hacer una melodía sobre esas imágenes” y establecer cierta conexión estética entre lo visual y lo sonoro. Puedo ir por ahí también, entonces esto me da más soltura, ¿no? (...) Pero si quiero componer algo (...) en el sentido de componer con su armonía, su melodía, sus elementos musicales, pues hay muchas limitaciones, por supuesto. (H50-LU-PU, 11:42).

La cita evidencia que el entrevistado sí reconoce modelos alternativos de creación musical que conceden una mayor adaptabilidad al alumnado de secundaria, independientemente de su “vocabulario” o “experiencia de vida” (11:42). Sin embargo, sus respuestas priorizan un planteamiento de la creación musical desde el condicionamiento del lenguaje musical tonal, “su armonía, su melodía, sus elementos musicales” (11:42), conduciendo al docente a reconocer su dificultosa puesta en práctica, ante el deficiente nivel de alfabetización musical del estudiante medio de secundaria en la referida gramática. Los comentarios del resto de profesorado inciden en ciertos saberes y habilidades consideradas como prerequisite *sine qua non* poder promover una satisfactoria experiencia de creación musical en el aula de secundaria, amparados nuevamente desde el prisma de la alfabetización musical a través de pentagrama: la lectura de las notas (M30-LU-PC, M47-LU-PU, M49-PO-PU, H50-LU-PU y H57-OU-PC), la comprensión de los valores, figuras o compases (M30-LU-PC, H54-AC-PU y H57-OU-PC) o la asimilación de las escalas (M47-LU-PU, H54-AC-PU y H57-OU-PC).

Sin embargo, el docente H41-AC-PU cuestiona la viabilidad pedagógica de una aproximación amparada en la “creación sobre la alfabetización” (H50-LU-PU, 11:6), promulgando un acercamiento ideológico alternativo:

Yo no sé si el profesorado considera que tiene un perfil improvisatorio... claro, ¿qué perfil improvisatorio? ¿En relación con qué? ¿Ese perfil improvisatorio que tienes es aplicable en secundaria? (...) ¿vas a poner [a los estudiantes] a “improvisar”? Hombre, en una escala pentatónica sí que los puedes poner a improvisar, pero ¿en todos los modos, en acordes de novena, en series armónicas? (...) ¿hasta qué punto no es útil también “otra” improvisación musical? (H41-AC-PU, 7:14).

Si bien la profesora M34-AC-PC admite que la falta de experiencias musicales en el estudiante de secundaria podría estrechar su horizonte de ideas, puesto que “no se les va a ocurrir de por sí a hacer un rondó hasta que al final haces uno” (3:27), aboga por una serie de estrategias adaptadas a la condición musical que presenta el estudiante promedio: “las opciones son notaciones no convencionales, aprender por imitación, aprender [que] antes de tocar una melodía, pues, la tienes que cantar, la aprendes de oído cantando las notas” (3:46). La docente asegura utilizar “muy poca notación convencional”, priorizando la experiencia de “ponerlos a funcionar y a tocar” frente a la lectoescritura: “en dos años, en 2º y 3º, que lean partituras, paso, es absolutamente absurdo” (3:44). En su lugar, incide en que el aprendizaje de melodías de oído propicia un entendimiento musical más profundo:

Muchas veces, por ejemplo, al no tener partitura, mi alumnado tiene que saber la forma de la pieza, tiene que saber: “¡ah, hay una introducción! ¡Ah, hacemos la parte A cuatro veces, la A y después la B o es ABAB tres veces!” (...) si lo haces leyendo una partitura, nada. O sea, sí, la puedes analizar y apuntar “AB...”, lo pones en la partitura, pero, en realidad, es una información que entra por un oído y sale por el otro. (M34-AC-PC, 3:73).

En esta misma línea, la profesora M36-AC-PU apuesta por una iniciación a la creación a través de gramáticas adaptadas al bagaje del estudiante, contemplando alcanzar mayores cotas de complejidad de manera progresiva, al tiempo que mostrándose crítica ante el inmovilismo pedagógico de ciertos docentes:

Con la escala pentatónica, que es algo que utilizo mucho porque siempre suena bien y, entonces, simplemente con que quiten [láminas del instrumento]... Esto lo hacía con los de primaria y (...) descubrí que, en secundaria, a veces es necesario empezar

por ahí (...) ¿es verdad que no tienen nivel? Es verdad, ¿pero eso quiere decir que no puedes empezar? No, tú empieza por ahí, ya irás subiendo, siempre hay tiempo para subir, pero es que si nos paramos en esas “excusitas” nunca hacemos nada, ¿sabes? Ese es el problema, que hay excusas para todo. Yo a la gente la veo excusarse mucho, pero actuar muy poco. (M36-AC-PU, 5:73).

Entre las propuestas de ambas docentes, por tanto, se distingue un propósito adaptativo en la búsqueda de recursos alternativos que favorezcan el acceso del estudiante a la creación musical, tal es el caso de las notaciones no convencionales, el pentatonismo o la realización de bordones modales (punto 2.3). A ello el profesor H41-AC-PU incorpora aquella “otra” improvisación musical (7:14), un experimentalismo bajo los términos de pedagogos como Schafer o Delalande acometido través de la exploración sonora. En este sentido, dicho profesional afirma que un planteamiento exclusivamente guiado a través del lenguaje musical tonal es poco operativo: “no me parece útil; hombre, que no quiere decir que no trabaje[n] las cosas (...) tocan la Cantiga 100 de Santa María con los xilófonos, con los metalófonos, con las flautas, la cantan... pero me lleva mucho tiempo” (7:57).

Por tanto, el planteamiento de los docentes M34-AC-PC, M36-AC-PU y H41-AC-PU no radica en una supresión del proceso de alfabetización musical del estudiante, sino en una complementación pedagógica que le permita expandir sus posibilidades creativas, considerando el limitado nivel musical que generalmente atesora al inicio de la etapa secundaria. En cuanto a la búsqueda de otras posibles soluciones, profesores/as como M40-OU-PU, M47-LU-PU, M49-PO-PU o H54-AC-PU sugieren la posibilidad de recurrir a dinámicas de improvisación rítmica y percusión corporal, como una alternativa “más fácil (...) más asequible y más rápid[a]” (H54-AC-PU, 13:70). Paralelamente, otros profesionales abogan por el potencial paliativo de las herramientas TIC:

Tienes que intentar componer de otra forma (...) Lo que te decía yo, de un programita, de hacer unas cosas, de hacer una canción. (H34-OU-PC, 4:105).

La creación puede utilizar muy fácilmente recursos informáticos, aplicaciones... que yo creo que lo facilitan mucho. (H49-AC-PC, 9:18).

La presencia de las tecnologías aplicadas a la música debía ser mayor (...) Creo que si tuviésemos una mayor formación en este sentido también se nos abrirían nuevos

campos de herramientas a utilizar con los alumnos, que posiblemente podrían funcionar mucho mejor. (M53-PO-PU, 12:48).

Ahora con las nuevas tecnologías, es muy fácil, es muy asequible, con unos conocimientos elementales, pues acceder a un tipo de formación y creatividad muy sencilla con pocos conocimientos. (H54-AC-PU, 13:21).

Puedes mandar hacer cosas con el ordenador, con teclados virtuales, hay programas para eso (...) hoy, por ejemplo, todos tienen ordenador o a veces cuando no traían instrumento también les mandaba buscar un teclado virtual y tocaban. (H57-OU-PC, 14:39).

Por último, en lo referente a la brecha del aprendizaje musical del estudiantado entre la etapa primaria y secundaria, docentes como H54-AC-PU atestiguan el efecto positivo de ofertar la materia de Obradoiro de Música en 1º de la ESO, brindando continuidad al “conocimiento adquirido de los profesores especialistas de primaria” (13:72). Por su parte, la profesora M34-AC-PC pondera los beneficios de un mantenimiento del profesorado durante la etapa primaria y secundaria en los centros privados o concertados: “a la falta esa [de Música] de 1º de la ESO, pues ya estuvieron conmigo [en] 5º y 6º [de primaria] (...) cuento ya con un mínimo de bagaje que ya no tengo que volver a explicarlo al inicio de 2º de la ESO” (3:61).

3.4. El profesorado

De un modo más introspectivo, finalmente se incluye la percepción de los informantes acerca de la impronta que ejerce su propio pensamiento y actuación en el estado de la cuestión, efectuando un recorrido desde lo general hacia lo específico: primero, desde aquellos aspectos correlacionados con la naturaleza del perfil formativo del docente; segundo, a partir de la praxis y del compromiso profesional, identificando factores que conduzcan a la apatía o la inacción; y tercero, explorando aquellas creencias, identidades e ideales expresados por los participantes en lo relativo a la viabilidad del planteamiento de los métodos creativos, esto es, de la democratización en el acceso a la creación musical a partir de gramáticas musicales alternativas de raíz contemporánea.

3.4.1. Condicionamiento formativo

Exceptuando al profesor autodidacta H57-OU-PC, el resto de los docentes participantes situados en la cincuentena resaltan la importancia de la formación técnica del profesorado de Música, como requisito *sine que non* ante el grado de especialización del área de conocimiento impartida:

Si yo no sé leer música, no puedo acceder a un libro de música, lo único que puedo hacer es aprender de oído y entonces, mi oído, me limita como profesor (...) si mi nivel como profesor va a estar aquí, el de mi alumno difícilmente me va a superar. (H50-LU-PU, 11:71).

Todos sabemos que bueno, los profesores de Música hay con todo tipo de formaciones, pero yo creo que, igual que se les exige a otros profesionales de otras materias, yo creo que, digamos, nuestra formación técnica tiene que ser muy potente. (M53-PO-PU, 12:13).

Hay profesorado que proviene de otras disciplinas y tiene una formación musical, pero quizá esa formación musical no es completa, entonces quizá, sí que hay algunas carencias en alguna parte de ese profesorado que procede de otros ámbitos. (H54-AC-PU, 13:19).

Por su parte, la profesora M40-OU-PU va más allá, declarando taxativamente la inadecuación de ciertos perfiles de acceso al cuerpo de docentes de Música en educación secundaria:

Tú eres profesor de Música, no de Historia de la Música, vaya por delante; la Historia de la Música es una de nuestras partes, un bloque importante, por supuesto que sí, pero ni de lejos la música es paleografía musical solo, ni solo historia, ni solo folklore (...) si tú no tienes una formación adecuada para poder interpretar en clase, escuchar y crear, no tienes la formación idónea para impartir Música en secundaria. (M40-OU-PU, 6:54).

Pese a ello, el profesorado entrevistado que ha cursado sus estudios musicales en conservatorios de España y, más aún, de Galicia, rara vez percibe una suficiencia técnica y/o pedagógica en su formación para la creación musical (puntos 1.1 y 2.1); en su lugar, la reducida y esporádica presencia de propuestas vivenciales comporta una falta de referentes específicos de actuación, más todavía en el ámbito de una creación musical amparada en lenguajes contemporáneos:

En un aula de secundaria, a mí no me vale de nada saber improvisar en todas las escalas o en todos los modos perfectamente (...) sí que me vale improvisar en otros lenguajes contemporáneos (...) en ese nivel, considero que el profesorado no está formado, porque la formación en los conservatorios o en los centros musicales de ese tipo de lenguajes, hombre, mejoró en los últimos años, pero es bastante deficitaria; la prueba está que siempre que ves Historia da Música, pues el siglo XX lo ves “por arriba”. (H41-AC-PU, 7:12).

El profesor H49-AC-PC alega una necesaria flexibilización de los planes de estudio de los conservatorios a la hora de incorporar “elementos de creación” y “elementos de agrupación” (9:59), mientras que el docente H34-OU-PC sugiere un aperturismo a mayor escala, diversificando el tipo de experiencia ofrecida al estudiante: “no todos nos vamos a dedicar al clásico o no todos se pueden dedicar al clásico, ¿por qué no le das la oportunidad de, un niño que acabe el profesional, que pueda ir al jazz?” (4:54). Mas, en todo caso, los profesionales entrevistados advierten una descompensación en el planteamiento *per se* de la enseñanza musical en los conservatorios con respecto a la realidad detectada a través de su praxis profesional en educación secundaria, inclusive entre aquellos/as más jóvenes:

Lo que se hace en un conservatorio no tiene prácticamente nada que ver con lo que se hace en un instituto, entonces yo me veía intentando enseñarles a chavales cosas que para ellos no eran importantes (...) es como intentar enseñarles intervalos a unos chavales que ni siquiera saben todavía seguir un ritmo, no tiene sentido (...) creo que no está nada conectado el conservatorio con el instituto. (M30-LU-PC, 2:46).

Hasta que tú empiezas a dar clase, no ves por donde puede ir tu línea pedagógica (...) Entonces somos un colectivo muy, muy ecléctico en ese sentido. Y en la formación oficial apenas hay elementos de pedagogía. (H50-LU-PU, 11:85).

Creo que hay un desfase entre la enseñanza de la música en los conservatorios, que es donde debe estar evidentemente; no la encuentro nunca enfocada hacia una pedagogía posterior de una educación secundaria, siempre está centrada en la interpretación del solista, del grupo orquestal, del grupo de cámara... pero nunca está enfocada a la enseñanza y a la pedagogía, entonces yo creo que es un choque para un porcentaje muy elevado del profesorado que tiene su formación académica en el conservatorio. (H54-AC-PU, 13:56).

El déficit pedagógico inherente a la preparación del profesorado especialista se considera como principal impedimento a la hora de transmitir el aprendizaje al estudiantado, como enfatiza nuevamente el profesorado de mayor edad de la muestra:

La pedagogía, como formación, no se contempla prácticamente, es decir, el mismo problema que puede tener un profesor de Física, que llega al último grado de la licenciatura con un conocimiento de Física importante, pero después una cosa es eso y otra es la pedagogía, es decir, ¿cómo voy a transmitir esto? (H50-LU-PU, 11:46).

Venimos con la deformación de, te dan los conocimientos y ya los sabes, luego te falta cómo, cómo transmitir esos conocimientos. (M53-PO-PU, 12:20).

En la época en que yo estudiaba (...) era bastante deficiente la formación pedagógica, creo que sigue siendo una carencia hoy en día, porque te enfrentas a un trabajo esencialmente pedagógico y no estás formado para ese ámbito, tienes una formación específica en tu disciplina, pero no en la pedagogía en general, que hace mucha falta. (H54-AC-PU, 13:22).

Muchos profesores que son del Superior de Música (...) cuando llegan a un aula y tienen a 30 “guajes” de 16 [años] delante, pues “se le ponen de corbata”: “¿y ahora pongo yo a estos cantar y tocar?”. (H57-OU-PC, 14:28).

En este sentido, la especialista en Pedagogía M47-LU-PU considera que los maestros/as de Música de educación primaria poseen una “formación muchísimo más específica en ese sentido” (8:21), incidiendo en la exigüidad de intentos como el Curso de Aptitud Pedagógica: “el famoso CAP, te formaba... nada, o sea, realmente, aprender un poquito cómo se hace una programación didáctica, pero no en la forma de enseñarle al alumno” (8:7), asumiendo una leve mejora con el presente Máster en Profesorado de Secundaria. En este aspecto, el docente H34-OU-PC constata el valor de ciertas asignaturas del Máster en su cotidianeidad profesional, si bien reconociendo que “hubo otras muchas que me debería[n] ayudar más, pero por la forma de impartirlas se han quedado muchas cosas en el tintero, entonces a veces te ves un poco abrumado o un poco desorientado en cómo controlar algunas situaciones” (4:115).

Ante dicha problemática, profesionales de diversas generaciones resaltan el valor de una formación permanente y actualizada del profesorado, en consonancia con el compromiso inherente a la función profesional desarrollada:

Hay que tener una formación constante, al final, a un médico se lo exigimos y a un educador que está formando personas no y después estamos a la cola de Europa y nos preguntamos el por qué. (M36-AC-PU, 5:66).

Ahora mismo, en mi actividad docente, el mayor aprendizaje no lo he sacado ni de la universidad ni del conservatorio, lo he sacado de mi experiencia y de toda la información que me he buscado fuera (...) del ámbito académico oficial, que además respondía más a mis intereses (...) buscas y suples. (M49-PO-PU, 10:34).

Piensas que lo sabes todo, no, no, para nada, vas a un curso y dices tú “bueno, pero vamos a ver, qué pena no haber sabido esto antes”. (M53-PO-PU, 12:49).

Sin embargo, profesoras como M49-PO-PU y M53-PO-PU también resaltan el carácter minoritario de la formación especializada en pedagogías de creación musical entre la oferta de cursos disponible. Por su parte, los docentes M30-LU-PC y H50-LU-PU consideran que existe una mayor preponderancia temática de cursos dirigidos a la práctica musical, más que a la creación musical en sí misma, en todo caso con un propósito más técnico que pedagógico: “hace falta mucho material porque hay que conectar, digamos, los conocimientos instrumentales con la pedagogía básica” (H50-LU-PU, 11:72). En cuanto a los recursos disponibles en internet, profesionales como H26-PO-PC y H34-OU-PC únicamente alegan encontrar un número creciente de “aplicaciones muy interesantes de creación musical y plataformas digitales, TIC de creación digital” (H26-PO-PC, 1:57), si bien en ningún caso recursos de aporte pedagógico: “desde mi punto de vista, consideraría que hay escasez (...) hay muchas aplicaciones, hay muchos recursos electrónicos, pero no hay ningún tipo de formación ya de cómo tú transmitirle (...) a un niño” (H34-OU-PC, 4:112).

Desde un mayor grado de conocimiento específico en el planteamiento de pedagogías de creación musical en el aula, la profesora M34-AC-PC defiende que el carácter minoritario de esta formación extraacadémica responde a una causa de índole geográfica, en contraste con su experiencia en Salzburgo. Asimismo, la docente M36-AC-PU considera que la oferta general de cursos de educación musical para el profesorado raramente adquiere una replicabilidad en el aula de secundaria, extrañando una mayor “concreción, ejemplos, experimentarlo, probarlo de primera mano” (5:70). En esta línea, el profesor H41-AC-PU resalta la ausencia de especialistas en pedagogías de creación musical que trabajen “de una forma seria, rigurosa y que quiera aplicarlo a la educación secundaria” (7:66). También refiere

que la oferta específica en cursos de formación en creación musical desde el repertorio electroacústico es minoritaria y demasiada centrada en los medios digitales, en detrimento de su aplicabilidad en educación secundaria.

Como resalta la docente M49-PO-PU, los Centros de Formación y Recursos (CFR) dependientes del servicio de Formación del Profesorado de la Consellería de Educación e Ordenanza Universitaria “están abiertos” a la solicitud de temáticas de interés para el profesional (10:46). En este sentido, el profesor H41-AC-PU alude que el CFR debería de tener la responsabilidad de formar al profesorado en las pedagogías de creación musical, ante el déficit formativo referido previamente. Por su parte, el docente H50-LU-PU plantea como alternativa la elaboración de tutoriales de calidad disponibles online, al tiempo que propugna una mayor retroalimentación entre los equipos de investigación universitarios y el profesorado de secundaria:

Tenemos la Universidad, por un lado, que hace investigación, pero no hace investigación sobre el “material” a investigar, que son los alumnos (...) necesita de material de campo y ese material de campo es mi alumnado, pero si yo estoy dando clase en un instituto, no puedo hacer investigación pedagógica porque no tengo conexión ni forma de acceder a la Universidad, entonces, para mí, hay falta de establecer puentes. (H50-LU-PU, 11:48).

En todo caso, considera a las universidades como un escenario “fantástico” a la hora de potenciar la formación del profesorado a través de cursos, advirtiendo que los “los centros de formación de profesorado no siempre tienen los recursos o no siempre entienden nuestras necesidades artísticas (...) nuestras necesidades como artistas” (H50-LU-PU, 11:77). En este respecto, ante una hipotética formación en pedagogías de creación musical adaptadas a la educación secundaria, la mayoría de los entrevistados/as admite su preferencia por una modalidad presencial (M30-LU-PC, M34-AC-PC, H34-OU-PC, M36-AC-PU, H41-AC-PU, M47-LU-PU, H49-AC-PC, M49-PO-PU, H50-LU-PU, M53-PO-PU, H54-AC-PU y H57-OU-PC), dado su componente práctico, anticipando “lo que va a ser después en el aula” (M30-LU-PC, 2:52).

Es la mejor forma de conocer la metodología porque si no... sí, te lo pueden explicar, lo puedes leer en un libro, pero, realmente, hasta que no (...) te quitas los zapatos, te pones a bailar, empiezas a cantar, a crear (...) “¡ay, que tenemos que hacer algo en grupo y nos dieron 15 minutos y nos pusimos a discutir y no nos dio tiempo”, lo que

les pasa a los niños, nos pasa a nosotros también, entonces ahí conoces mejor cómo funcionan las cosas. (M34-AC-PC, 3:68).

Ciertos participantes valoran positivamente el contacto vivencial con el profesional a cargo del curso: “estar en contacto con el que me va a impartir algo (...) en muy importante, porque después ese *feedback* que tú tienes con el profesor (...) tú ya lo vas a transmitir con los alumnos” (H34-OU-PC, 4:114). Al mismo tiempo, el docente H41-AC-PC solicita “una exposición teórica clara” (7:65) y favoreciendo un aperturismo hacia recursos y medios que permitan expandir el conocimiento. La asistencia presencial a cursos de formación también posibilita el establecimiento de vínculos con otros compañeros/as del cuerpo, compartiendo maneras de hacer entre el profesorado (M36-AC-PU y H49-AC-PC), incluso pudiendo aspirar a modelos de colaboración más abiertos:

Hacer como intercambios: “¿cómo haces esto?”, “voy a tu clase”, “ven a mi clase” y que nadie piense que atenta contra la libertad de cátedra de nadie, que no vas a juzgar, sino que vas a aprender, ¿no? Un poco, una visión más abierta, más europea, decir “a ver qué puedo aprender”. (M36-AC-PU, 5:69).

El argumentario en favor de las modalidades mixta y online responde a su inherente comodidad y al ahorro de tiempo y/o de desplazamientos (H26-PO-PC, M40-OU-PU, M49-PO-PU, H50-LU-PU y M53-PO-PU).

3.4.2. *Compromiso profesional*

La narrativa del profesorado entrevistado reincide en la existencia de ciertos modelos de actuación docente afines a un planteamiento pedagógico expositivo y eminentemente teórico, generalmente a partir del seguimiento de un libro de texto:

Tanto de primaria, como de secundaria; o sea, no sé qué está pasando en las aulas de música por aquí, pero (...) cuando les preguntas “¿y qué hiciste en el centro anterior?”: “teoría” (M34-AC-PC, 3:56).

[Ciertos docentes] dicen: “bueno, yo sé el Do, Re, Mi, Fa, Sol, puedo darlas yo y después en Historia de la Música, me bajo un libro o me bajo una información y se la doy a los chicos”. Eso sí que yo estoy bastante en contra. (H34-OU-PC, 4:38).

Nos acogemos demasiado a un libro, nos acogemos demasiado a la teoría y tiramos para adelante. (M36-AC-PU, 5:45).

Yo conozco casos de profesores que tiran de libro y se acabó, no hay más allá. (M47-LU-PU, 8:50).

Ello conlleva un receso en la práctica musical en el aula, en detrimento del específico incentivo a la creatividad del estudiante:

La realidad del aula es (...) teórico, teórico y teórico (...) estamos haciendo a los niños robots, no los estamos haciendo nada autónomos. (H34-OU-PC, 4:110).

Una clase de Música, que tiene que ser eso, creativa (...) no puedes tener al alumno día tras día sentado delante del libro, eso es lo que no puede ser. (M47-LU-PU, 8:51).

Está la Ley (...) pues interpreta los ítems: “interpreta, practica y memoriza canciones o piezas musicales de todos los estilos y épocas”. ¿Y eso quién lo hace? Pues unos pocos. Y ya no digamos en la creatividad, eso ya sería otro nivel. (H57-OU-PC, 14:30).

Entre las causas subyacentes a la contemplada omisión de lo creativo en el aula de música, los docentes M36-AC-PU y H41-AC-PU señalan la más inmediata: una específica falta de interés por la propia dinamización de propuestas de creación musical:

Aunque [el cuestionario] diga lo contrario, la encuesta que hiciste el año pasado, pero por lo que yo veo de los alumnos este año, por lo que yo veo de mis compañeros o por lo que hablo, no es algo que se ponga en primer lugar y creo que es fundamental. (M36-AC-PU, 5:47).

En este aspecto, el docente H34-OU-PC reconoce desconocer la oferta en cursos de formación en pedagogías de creación musical, ya que “como tengo enfocada yo la asignatura de Música, aunque yo haga una actividad como la que hablamos ahora, de componer, no la llevó más allá” (4:91). En este caso, el origen de dicha desatención parte de la realidad percibida en su aula: “los niños no entienden eso de componer en el aula o, por lo menos, en la realidad que llevo yo dando clases (...) los niños demandan escucharla” (4:32).

Por otra parte, la apatía del profesorado para con la creación musical pudiera ser fruto del arduo trabajo que subyace a su planificación y puesta en práctica. En términos generales, docentes como H34-OU-PC, M47-LU-PU o H57-OU-PC refieren el desgaste inherente a la docencia musical:

Yo, por ejemplo (...) para montar lo de los cortos y eso todo, me da trabajo: tengo que pensar la idea, pedir permiso, hablar con los chavales, decirles cómo funcionan los programas, decirles cómo tienen que transmitir la música... Yo tengo que buscar ejemplos (...) lleva mucho trabajo, evidentemente, pero es nuestro trabajo hacerlo. Entonces claro, si la gente está arraigada a “yo ya tengo tal, hago esto así, así... si puede el niño bien y si no puede el niño, pues también”. (H34-OU-PC, 4:56).

Conozco casos de profesores que tiran de libro y se acabó, no hay más allá, es decir, no hay un esfuerzo..., pero, a ver, es cansando, a mí me cansa mucho dar las clases de Música, ya ves como tengo hoy la voz, ayer casi no hablaba. (M47-LU-PU, 8:50).

Yo me estreso mucho, me gusta muchísimo estar con los alumnos, hacerlos tocar y cantar, pero estresa. (H57-OU-PC, 14:35).

Como indica el profesor H49-AC-PC, la creación musical “es lo más complejo que hay” desde un punto de vista organizativo, afirmando que “igual no todos los músicos (...) nos atrevemos o se pueden atrever o encontramos recursos para hacer que (...) un aula de 30 alumnos de secundaria que no saben música se ponga a crear” (9:11).

En relación con la procura de recursos, sin embargo, el propio H49-AC-PC admite su hastío para con la formación permanente: “me he visto, sobre todo en estos últimos años, una persona como que acabé muy cansado de tanta formación académica y ahora me veo que no busco, no busco más formación, no busco cursos” (9:57). Los docentes M47-LU-PU y H54-AC-PU señalan la falta de predisposición del profesorado para formarse como otro de los factores limitantes en su compromiso profesional para con la creación musical: “creo que la formación está, sí que la hay, pero sí que el acceso a ella o la predisposición a acceder no es la que debería ser” (H54-AC-PU, 13:59). No obstante, la falta de reconocimiento por parte de las administraciones promueve, en ciertos casos, un desapego hacia una inversión en cursos de formación:

Tengo que decir también (...) con cierta rabia lo digo, pues he presentado un concurso de méritos recientemente y, de 1000 horas de cursos que he presentado, sólo me han homologado unas 500, que eso quiere decir que mi formación es básicamente por cuenta propia, no por cuenta de la administración. Quiero decir, que muchísimos cursos de los que he hecho, pues no me los han homologado ni tenido en cuenta. (H50-LU-PU, 11:14).

Análogamente, las propias funciones desempeñadas por el profesor/a en su centro de trabajo podría limitar su propensión a continuar formándose: la docente M40-OU-PU alude una falta de tiempo derivada de una excesiva carga burocrática y por el condicionamiento de las materias extramusicales impartidas:

Yo ahora, ahora mismo, todas las formaciones que estoy haciendo son ajenas a la música. Pues, ¿por qué? Porque claro, como me toca dar otras cosas y quieres tener un poco de decencia, pues te quieres formar, entonces yo me he hecho un curso de educación emocional para la FP básica, estoy haciendo otro curso (...) pues porque me toca coordinar el Plan Digital. (M40-OU-PU, 6:59).

Finalmente, profesionales más jóvenes como H34-OU-PC y M36-AC-PU detectan el condicionamiento de ciertos modelos de actuación perpetuados en el sistema educativo, en favor de un manifiesto hieratismo institucional:

Habría que hacer un cambio, es difícil (...) está todo muy cuadrículado. Se piensa más en no tener problemas con los padres (...) se tiende un poco a no tener problemas con nadie, a hacer esto de esta forma, si esto me funciona no cambiarlo, incluso, o no tener problemas o no llevar trabajo. (H34-OU-PC, 4:55).

Yo en el otro colegio estaba yo sola y... no pasa nada, pero es que no tienes referentes y los referentes son importantes, incluso, cuando no te gusta tu referente porque sí, ves lo que no, a veces no te das cuenta, dices “ah pues yo esto también lo hago, esto está mal”. (M36-AC-PU, 5:71).

Una vez enmarcada la problemática, se mencionan las principales soluciones o alternativas aportadas por el profesorado entrevistado, a fin de facultar una enseñanza musical más activa y creativa. En línea con el sentir de la última cita, ciertas profesoras abogan por un espíritu de autocrítica en lo relativo a la propia praxis y al compromiso para con la calidad educativa, ya que, como admite la docente M49-PO-PU, “el principal escollo, posiblemente, somos nosotros: el profesor es el que marca lo que se hace en el aula” (10:32).

Yo creo que tenemos que ser un poco autónomos también, un poco autocríticos (...) tenemos un buen horario, un buen... ¿sabes? Para poder llevar esto a cabo y yo veo un poco de dejadez en general. (M36-AC-PU, 5:67).

Creo que tenemos que hacer un ejercicio [de autocrítica]; y yo también, que a veces me tengo que apartar esto, priorizarla [la creación musical] de verdad, quiero decir:

para nosotros es mucho más fácil hacer un examen teórico, “hala, analiza intervalos, niño”, “ay, que viene una reclamación, mira, sacó un 3 y ya está”. Para nosotros, realmente, es que es mucho más difícil diseñar las actividades, evaluar las actividades. (M40-OU-PU, 6:61).

Me he dado cuenta, a ver, he reflexionado muchísimo estos últimos años (...) no me quiero ni acordar de cómo eran mis primeras clases... Eran muy teóricas (...) ahora lo veo con perspectiva y digo yo, ¡madre mía! Pues no haría... vamos, para nada haría algo parecido. (M53-PO-PU, 12:30).

Mas todo ello parte de una necesaria concienciación acerca del beneficio intrínseco que comporta la creación musical como herramienta educativa, perseverando hacia un tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje menos reproductivos:

Creo que ya desde nosotros mismos darle la importancia, porque a veces parece que pesan más otros contenidos, que son más importantes, y entonces se le dedica menos tiempo a [la] creación; entonces, yo creo que primero uno mismo tiene que pensar que realmente eso aporta valor y a partir de ahí, picar piedra (...) saber que es un camino que bueno, que hay que ir abriéndolo, entonces, como que no desistir. (M30-LU-PC, 2:48).

Tenemos que hacer un ejercicio de salir de la zona de confort y decir, “pues yo creo que esto es importante y me voy a mantener en mis trece contra viento y marea”, porque el sistema, pues por esta y otras razones que hemos comentado, no nos ayuda, pero bueno, tenemos que estar ahí porque es que, si no, nuestra asignatura sería otra cosa (...) así que... resistir. (M40-OU-PU, 6:63).

La profesora M53-PO-PU resalta el implícito espíritu vocacional requerido en la profesión, que permita sortear limitaciones como las provistas en los previos apartados, situando al alumno/a en el centro de los esfuerzos del docente: “el alumno, si lo motivamos, lo vamos a tener de nuestro lado” (12:57). En este aspecto, el profesor H49-AC-PC (9:56) subraya la capacidad de la música para generar “ilusión y ganas” y para dinamizar la vida artística de los centros escolares, desde su experiencia realizando actividades extraescolares durante los recreos.

Por último, ciertas respuestas también refieren la relevancia de procurar mantener una vida musical activa más allá de la función docente en educación secundaria; la realización de conciertos didácticos, la participación en coros, la impartición de clases de instrumento o la grabación de discos son algunas de las actividades desempeñadas

por la participación, contribuyendo hacia otro tipo de aprendizajes que pueden revertir en la manera en que se afrontan las clases: “una cosa es lo que estudias y otra cosa después, cómo vives la música tú a nivel personal a lo largo de los años (...) si estás abierto y tienes actividad musical en tu vida, pues vas aprendiendo muchísimo” (H49-AC-PC, 9:55). Asimismo, las profesoras M36-AC-PU y M53-PO-PU inciden en el cambio de tendencia entre sus prioridades, a través de sendas experiencias profesionales en el extranjero.

3.4.3. Preconceptos: creencias, identidades e ideales

Conclusivamente, se incluyen aquellas referencias relativas a las creencias, identidades e ideales (profesionales y musicales) de los profesionales consultados, a la hora de ponderar la viabilidad de los principios pedagógicos formulados por las figuras del *creative music making*. Hacia dicho fin, se establece un acercamiento indirecto, a través de la pregunta: “¿cómo considera la aplicación de propuestas de creación adaptadas a la condición del estudiante (nivel musical)? Por ejemplo, músicas de otras culturas, tradición oral, más allá tonalidad, experimentación sonora...” (Bloque VII). En todo caso, también se incluyen extractos recabados a lo largo de los previos bloques de preguntas, según la interpretación acometida en la investigación en base a la revisión teórica de la literatura (Capítulos 1, 2 y 3).

En cuanto a la identidad profesional del entrevistado/a, la docente M40-OU-PU admite haber tenido siempre clara su vocación, considerando que ello la “salvó de líos varios, traumas mentales y de, muchas veces (...) ser una profesora amargada que elige el camino docente como un mal menor” (6:13). Si bien es cierto que ciertos profesores/as como ella asumen que “si tú no tienes una formación adecuada para poder interpretar en clase, escuchar y crear, no tienes la formación idónea para impartir Música en secundaria” (6:54), al mismo tiempo relativizan el nivel de desempeño necesario para la profesión: “no creo que un profesor de Música de secundaria tenga que ser un... en mi caso yo soy de tecla, no creo que tenga que ser un pianista formidable que esté tocando Rachmáninov todo el día” (6:8). Desde el ámbito de conocimiento relativo a la creación musical, dicho grado de especialización inherente al cargo es todavía menor: “vamos, no creo que haya que ser... que haya que haber hecho Composición en el conservatorio, tampoco” (M49-PO-PU, 10:51). Incluso, la disposición de un “talento” superior a la media se considera como ajeno

al perfil requerido: “¿cuántos de los que se dedican a componer o que saben componer van a perder el tiempo en dar clase? No digo perder el tiempo, si no... ¿voy a pasar yo mi creatividad en hacer cosas a los niños?” (H34-OU-PC, 4:34).

En este sentido, la profesora M34-AC-PC admite una generalizada insensibilización respecto a la importancia de la pedagogía en sí misma entre los músicos/as profesionales con una formación exclusiva como instrumentistas:

Son instrumentistas, entonces, tienen formación de instrumentistas, no de pedagogos, bueno, y no es solo formación, a veces también ideas de instrumentistas. Yo recuerdo, cuando estaba estudiando en *Musikene*, con mis compañeros que estaban en el Colegio Mayor, que también eran de ahí, tener auténticas broncas (...) porque no entendían qué hacíamos en la especialidad de Pedagogía (...) no entendían cuál era el valor de difundir la música. (M34-AC-PC, 3:69).

En lo referente al concepto de creatividad esgrimido por el profesorado, si bien la totalidad de los informantes lo vinculan directa o indirectamente con la enseñanza musical, ciertas acepciones adquieren connotaciones inherentes al “genio”, esto es, la *big C creativity*: “la creatividad es algo que es inherente a la persona, entonces sí es cierto que hay personas que tienen una creatividad y personas que no la tienen (...) no la hay y les cuesta y no sale adelante” (H54-AC-PU, 13:47). Dicha visión se correlaciona con una comprensión del desarrollo creativo del estudiante como “contenido individualizado” (13:10), implementado a través de procesos de enseñanza-aprendizaje “como individuo, o sea, en clases individuales” (H50-LU-PU, 11:38), siendo reconocido como difícilmente extrapolable al aula de secundaria.

Con respecto al ideal profesional del profesorado consultado, docentes como H50-LU-PU asumen que su principal propósito educativo radica en la alfabetización musical del estudiante, en aras de su autonomía futura más allá del aula:

Es como el actor que no sabe leer, que los hubo en su día, hubo una tradición de actores que se movían por todos los pueblos haciendo teatro, sabían 10/20 obras de memoria, pero no sabían leer. Fantástico, tienes una memoria brutal, desarrollas una serie de capacidades brutales, pero tienes que saber leer. (H50-LU-PU, 11:64).

En todo caso, el mismo profesor reconoce que el alumnado mayoritariamente acaba “prescindiendo y escapando de la lectura musical” en lo cotidiano, si bien persevera en que su función consiste en “perseguirlos para que no escapen de la lectura musical”

(H50-LU-PU, 11:69). No obstante, otros/as profesionales difieren con el compromiso tácito por y para la lectoescritura y la abstracción teórica de los conceptos inherentes al lenguaje musical, menos todavía como una primera aproximación a la enseñanza musical:

Yo eso no lo hago, o sea, a nivel teórico no les explico ni las notas, nunca, no sé si es un pecado, pero no me pongo a escribirles el cuadro de “la redonda vale cuatro” (...) Vamos a tocar y vamos a empezar por figuraciones más o menos constantes. Negras y corcheas y las blancas y las redondas vienen después. (H41-AC-PU, 7:25).

Nosotros tampoco le dedicamos mucho tiempo al tema del lenguaje musical, porque no me parece que sea el momento, es decir, si tú vas al conservatorio, de acuerdo, que ya yo creo que bastante lenguaje musical hay, quiero decir, y demasiada profundidad para lo que luego te vas a encontrar en una partitura (...) esa es mi postura, respeto cualquier otra porque sé que hay gente que se dedica a dar lenguaje musical y es que me parece... (M53-PO-PU, 12:39).

En cuanto a los preconceptos o creencias del profesorado entrevistado en lo relativo a la creación musical, queda comprendida prioritariamente desde su acepción académica arraigada al sistema tonal, las reglas de la armonía tonal, el ritmo y las estructuras formales arquetípicas de la tradición “clásica” occidental, como previamente se establece (punto 2.3.1). En lo referente a un posible aperturismo hacia a la incorporación de propuestas basadas en gramáticas musicales de otras culturas, el docente H50-LU-PU muestra reticencias de índole etnográfica:

¿Música de otras culturas? Fantástico, pero tú no puedes improvisar una música de otra cultura porque es otra cultura. ¿Me entiendes? Sí, yo les puedo poner música, pues que a veces lo hago, pues de los, no sé, música africana de tradición oral (...) pero ahora improvisa tú sobre música africana: no puedes hacerlo porque es nuestra cultura y necesitarías unos conocimientos... no saber escribir, pero sí unos conocimientos y una experiencia muy fuerte sobre esta música. (H50-LU-PU, 11:67).

Posteriormente, el propio docente matiza que ciertas dinámicas inherentes a conjuntos, como el gamelán indonesio, sí podrían adquirir un sentido “como un elemento más” en el aula de secundaria, pero nunca como un sustitutivo a la alfabetización del estudiante, evitando a toda costa el “como yo no puedo enseñar a leer música, pues voy a hacer todo lo que pueda sin leer música” (H50-LU-PU, 11:68). Sin embargo, otros profesores/as abogan por una visión más flexible,

inclusive incorporando instrumental musical nativo (M34-AC-PC) o bien contemplando su adaptación a través de programas online o mediante la percusión corporal (H54-AC-PU).

En cuanto a la implicación de repertorios de la música vanguardista y experimental del siglo XX como gramáticas alternativas a la tonal, el informante H50-LU-PU mantiene un análogo posicionamiento:

La creación hay que verla como algo muy amplio (...) la creación es tanto crear música tonal, como crear música concreta (...) o aleatoria, o convertir en música ruidos... vale, pero si lo metemos todo “en cajoncitos”, la música no escrita estaría en tres cajoncitos, a lo mejor, y el resto, a lo mejor estaría en siete. Bueno, no lo sé. Claro, la cuestión es no escapar de la música escrita. (H50-LU-PU, 11:70).

Por su parte, docentes como H34-AC-PC y M47-LU-PU consideran una problemática introducción de dichas gramáticas musicales a un alumnado que las desconoce:

Difícil, porque ¿cómo le explicas tú a un niño que cree algo que no sabe que existe? (H34-OU-PC, 4:100).

Es una música, que bueno, es muy compleja, muy compleja si no estás hecho a su uso y a su escucha, sobre todo (...) las propuestas se pueden hacer en ese sentido, pues seguramente que las hay y son factibles. Yo, a día de hoy, con el tipo de alumnado que manejo, bueno, sería un poco complejo. (M47-LU-PU, 8:62).

Otros/as profesionales admiten el potencial de la propuesta, aunque reconocen una limitación pedagógica inherente al condicionamiento de su formación inicial:

Yo creo que es una opción que está ahí, pero (...) creo que hay que saber hacerlo, porque yo lo pensé, para el siglo XX, hacer algo de ese estilo, pero la verdad es que yo me veía con poca información, yo misma no tenía mucha idea de eso, entonces no sabía transmitírselo a los alumnos, pero sí, sería una opción. (M30-LU-PC, 2:51).

Yo me veo con limitación de formación, o sea, mi propia formación sí que al final te das cuenta que se basa en la música tonal, aunque sea clásica como contemporánea, pero tonal. (H49-AC-PC, 9:63).

A ver, yo no es que lo haya explorado, pero me parece muy interesante, porque seguramente ahí estamos muy condicionados por nuestra formación. (M53-PO-PU, 12:63).

En este sentido, ciertos docentes de hasta 41 años indican tener en mente o haber realizado ciertas aproximaciones a la creación musical a través de gramáticas no tonales, tales como las que siguen:

Es una cosa muy interesante que la verdad es que ya tenía pensado hacer, lo experimental, aunque todavía no tengo organizado, por así decirlo, las fórmulas y tal, los medios. (H26-PO-PC, 1:60).

Hay una idea loca, no sé muy bien lo que voy a hacer, pero quiero hacer algo con el dodecafonismo. (M34-AC-PC, 3:43).

Tengo ahora previsto, para el próximo mes, hacer un proyecto de composición uniendo Bach con el Minimalismo, tomando como referencia la *Recomposición de las Suites de Cello*, que creo que se llama Gregson el autor, que las recompuso en estilo minimalista; pues vamos a hacer lo mismo: coger un fragmento de una Suite de Cello y recomponerlo nosotros entre todos siguiendo las técnicas minimalistas. (M34-AC-PC, 3:41).

Quiero meter ahora en 3º de la ESO (...) crear una matriz dodecafónica, por ejemplo (...) “vale, pues vamos a hacer esto y ahora vamos a componer una obra” (...) “pon ahí las notas, por el orden de la serie y, si tienes otra voz, le pones las mismas notas, pero empezando la serie en quinta inversión”, y explicarles esas cosas, inversión, retrogradación... y lo van a entender perfectamente porque ya tienen una capacidad abstracta bastante importante y entienden conceptos matemáticos mucho más difíciles. Y eso, y después la aleatoriedad, mucho más fácil explicarles el concepto, la importancia de no solo componer por componer, sino que hay una idea detrás y una fundamentación. Y, después también, en serialismo integral, pues decir “vale, hicimos patrones matrices de notas, vamos a hacer patrones de matrices, vamos a hacer patrones de instrumentos” (...) Claro, sí, y que es muy trabajable y no necesitas tanto conocimiento técnico clásico. (H41-AC-PU, 7:63).

Lo de las grafías modernas, a mí me gusta mucho y suelo hacer ahí, contra el final de curso, en 2º y en 1º Bachillerato, suelo hacer un ejercicio de que ellos inventen su propia grafía musical. (M40-OU-PU, 6:65).

Tuve una experiencia y es que, bueno, les enseñé las músicas de vanguardia (...) les sorprendió muchísimo lo de... John Cage y lo de 4'33", de hecho, hicieron una performance en el colegio que los pilló a todos desprevenidos (...) cuando les di esto, les hablé un poco del dodecafonismo, serialismo, entonces hicimos una serie, cutre, es verdad, “cutrilla”, con los xilófonos, cada uno tenía que hacer su serie, escribir su

serie y ellos después tenían que identificar su serie, los de otros; entonces, ¿no tienen nivel? ¿Para qué no tienen nivel? Para hacer una serie de 6 notas, sí, “haz tu serie, tú tienes estas notas”. (M36-AC-PU, 5:72).

Adicionalmente, la propia connotación sonora y estética de estos repertorios permite enfrentar al alumnado “a cosas diferentes que los descoloquen completamente” (M34-AC-PC, 3:43), favoreciendo la promulgación de debates y el “respeto a las opiniones de los demás” (H41-AC-PU, 7:74). Como manifestaciones contemporáneas, permiten asimismo situarlas y valorarlas como parte del legado histórico-musical, incluso estableciendo nexos de unión con la música popular: “al escuchar mucha música concreta electroacústica, yo lo que procuro es que valoren la importancia de esa música para la música popular comercial y que comprendan que el reggaetón no existiría sin esos compositores, sin Pierre Schaeffer y sin Stockhausen” (H41-AC-PU, 7:28).

En todo caso, su empleo como gramática musical subyacente a los procesos de creación en el aula queda amparada desde su adaptación al nivel musical del alumnado, favoreciendo simultáneamente una expansión estética y conceptual hacia aquello considerado como música:

Yo no tengo problema en hacer creación, creo con 6 notas, vale, pues con 6 notas, ¿y cuál es el problema? Mejor eso que no crear (...) el día de mañana puedo meter las 8 y se aprenden las notas, aprenden un montón, las relaciones, aprenden que no toda la música tiene que ser tonal, ni feliz, ni triste, que es lo típico. (M36-AC-PU, 5:74).

Como conclusión, la realización de las entrevistas ha permitido documentar un cambio en la visión de ciertos profesores/as hacia un mayor aperturismo pedagógico, principalmente entre el profesorado más joven:

Intento, dentro de mis posibilidades, centrarme un poco en la creación y, en la medida de lo posible, cada vez intentaré más, por supuesto, aunque tengo muy poca experiencia, relacionarlo cada vez más con estos contenidos un poco más teóricos para que sean más transversales. (H26-PO-PC, 1:59).

Lo de crear, ojalá yo pudiera crear, yo ahora voy a intentar también, a ver si podemos hacer una canción y un videoclip. (H34-OU-PC, 4:109).

En este segundo caso, el docente reconoce que le “gustaría entrar un poco más en conocimiento, porque lo que tú planteaste ahora también me dejaste así, un poco tal”

(H34-OU-PC, 4:119), requiriendo finalmente una mayor formación pedagógica específicamente vinculada con la creación musical:

A mí lo mejor sí que me gustaría que me digan “no, pero es que mira, es que tú para explicar esto así, tenemos que intentar hacer así o así o prueba esto o prueba lo otro o hazte esta formación porque te va a ayudar para poder entender aquello otro” (...) me gustaría que hubiese algo de eso. (H34-OU-PC, 4:113).

Adicionalmente, profesores/as de mayor edad aseguran haber descubierto una pedagogía por ellos/as desconocida, alentando un nuevo interés hacia la metodología de la creación musical en el aula de secundaria: “sobre todo cuando te lo he oído, sí que me ha resultado atractivo, que sería interesante conocer a ver qué pedagogías hay en ese en ese ámbito” (H49-AC-PC, 9:64). En este aspecto, y a petición de ciertos entrevistados/as, una vez finalizada la entrevista se establece un aporte de recursos didácticos propios o publicaciones con ejemplos prácticos secuenciados a través de repertorios alternativos a la tonalidad.

DISCUSIÓN

Y CONCLUSIONES

La fase final de esta investigación (Fase 5) comporta la reflexión acerca del grado de consecución de los objetivos delineados desde la revisión bibliográfica (Capítulos 1, 2 y 3). El análisis complementario de los resultados cuantitativos y cualitativos permite establecer una serie de conclusiones para ambas dimensiones de estudio y sus relativos ejes temáticos, a efectos de *establecer el diagnóstico del estado en que se encuentra la creación musical en el aula de secundaria en Galicia a través de la percepción técnica y el planteamiento pedagógico del profesorado de Música* (objetivo principal). Por tanto, este último capítulo especifica el aporte concreto del estudio al estado teórico de la cuestión, evaluando sus principales limitaciones metodológicas y planteando futuras líneas de acción.

Dimensión técnica

En lo que respecta a la competencia técnica del profesorado de Música para la creación musical, los resultados del cuestionario CPDMESG adquieren una correspondencia directa con el estudio original desarrollado por Carrillo y Vilar (2012) con docentes de primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Cataluña: se sitúa como aquella competencia musical menos reconocida en cuanto a su importancia relativa para el desempeño ideal de la función profesional, así como en lo que atañe a su propia movilización práctica. En ambos estudios, dicho convencimiento se cimenta en una también percibida menor preparación para la creación musical, tal y como se recoge a continuación.

La realización de las entrevistas evidencia el desarraigo de la enseñanza musical en conservatorios y universidades para con la creación musical, mediante una recogida de testimonios que resumen su esporádica o nula presencia, en concordancia con el sentir de la literatura nacional e internacional (Arriaga et al., 2022; Ballantyne y Packer, 2004; Bautista, 2020; Birnie, 2014; Brito, 2003; Galon da Silva, 2015; Glover, 2004; Ibarria-Urruzola y Arriaga-Sanz, 2019; Lage-Gómez, 2016; Orman, 2002; Schmidt et al., 2006; Zaragoza, 2009). Los informantes rememoran y describen propuestas con un mayoritario sesgo teórico, basadas en ejercicios individuales de componente estilístico y/o armonizaciones, mientras que el desempeño práctico para la composición, la improvisación y la realización de arreglos quedan habitualmente referidos desde la vida musical extraacadémica.

La capacitación técnica se presupone como un requisito indispensable para la utilización práctica y, por ende, para un hipotético planteamiento pedagógico en el aula (Birnie, 2014; Byo, 1999; Carrillo y Vilar, 2012; Randles y Smith, 2012). En lo que respecta al objetivo 1 (*analizar el grado de preparación técnica para la creación musical que el profesorado asume en base a su formación inicial*), los docentes participantes confirman la insuficiencia de su preparación técnica para la creación con respecto a los requerimientos exigidos por su rol profesional, específicamente entre aquel profesorado formado exclusivamente en conservatorios superiores de Galicia. El cuestionario evidencia que los profesionales formados -parcial o exclusivamente- en instituciones del resto de España asumen un significativo mayor nivel de preparación técnica, como en el caso del Conservatorio Superior de Música de Oviedo. Ello justifica el interés investigativo en el área geográfica de estudio, ante un detectado escaso énfasis en la creación musical durante los procesos de enseñanza en los conservatorios de la Comunidad Autónoma, en favor de planteamientos centralizados en la interpretación y la escucha musical (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2021a).

La percepción de los participantes situados en la veintena y la treintena suele ser más favorable que la de aquellos situados en la cincuentena, si bien no se trata de una mejora significativa que permita constatar un creciente aperturismo en los planes de estudio presentes en la formación inicial del profesorado. En este sentido, el factor generacional sí adquiere una mayor relevancia en relación con el objetivo 2 (*analizar el grado de importancia que el profesorado concede a la capacitación técnica para la creación musical, en cuanto a su relevancia para un desarrollo ideal de su actividad profesional*), mediante la consecución de resultados estadísticamente significativos entre ambos grupos de edades: la mayor relevancia específica otorgada por los profesores/as más jóvenes en el cuestionario coincide con un argumentos mayormente centralizados en términos de eficiencia y versatilidad profesional durante las entrevistas. Inclusive se registran testimonios de docentes en activo próximos o en la cincuentena que reconocen un cambio de tendencia en el pensamiento del profesorado hacia el reconocimiento del valor psicoeducativo de la creación musical como herramienta educativa. En todo caso, las entrevistas permiten discernir un unánime entendimiento del valor profesional de la capacitación técnica para la creación musical desde la realización de arreglos, en detrimento de opciones

como la improvisación o, especialmente, la composición (Baird, 1958; Clinton, 1962; Taebel, 1980).

Sin embargo, la capacitación técnica del profesorado para la creación musical no adquiere un carácter prioritario entre la participación (Baird, 1958; Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2012; Clinton, 1962; Taebel, 1980): las puntuaciones medias recabadas en el cuestionario la sitúan como una de las competencias menos valoradas del referencial (Carrillo y Vilar, 2012; 2016), considerando que es significativamente más importante disponer de ciertas competencias transversales y pedagógicas relativas a su actuación ética en el aula y su habilidad para conducir las clases o para potenciar su propio desarrollo como profesionales. Ello se extiende a los resultados inherentes al objetivo 3 (*analizar el grado de uso práctico o destreza que el profesorado concede a sus propias capacidades técnicas para la creación musical*): la involucración de aspectos concernientes a la creación musical se sitúa como uno de los aspectos significativamente menos reconocidos del referencial de competencias, consolidando unas valoraciones medias todavía inferiores a las del caso catalán (Carrillo y Vilar, 2012; 2016). Los docentes encuestados asumen un mayor dominio técnico para el análisis musical, la lectura y la interpretación instrumental, mientras que reconocen un gradual menor desempeño para la realización de arreglos, la improvisación y la composición.

En este aspecto, nuevamente existen diferenciaciones entre los grupos de edades señalados, advirtiendo una significativa mayor destreza para realizar arreglos por parte del profesorado menor de cuarenta años. No obstante, el proceso de las entrevistas constata que incluso los profesores/as más jóvenes reconocen carencias técnicas para la composición y la improvisación, inclusive su falta de hábito para crear música *motu proprio* desde cero. Entre las causas esgrimidas, refieren el influjo del idiosincrático modelo de enseñanza-aprendizaje en la formación en conservatorio, a través del cual se prioriza lo reproductivo sobre lo creativo (Brito, 2003; Lage-Gómez, 2016; Pedroso, 2003), así como la propia casuística de cada itinerario o instrumento de la especialización. No obstante, son precisamente aquellos entrevistados/as que alegan una mayor solvencia en sus capacidades técnicas los/as que promueven con un especial ahínco la relevancia profesional de la capacitación técnica del profesorado para la creación musical.

Dimensión pedagógica

A efectos de dirimir la incidencia de la creación musical en el planteamiento pedagógico del docente, la impronta de la propia formación musical recibida también adquiere un valor condicionante, tanto en el peso que ocupa en su ejercicio profesional, como en el tipo de recursos y modos de gestionar su implementación. La práctica ausencia de referentes específicos de actuación reconocidos por parte del profesorado entrevistado durante su etapa como estudiante (educación secundaria, conservatorio y/o universidad) es común entre aquellos profesionales que implican propuestas de creación musical aisladamente o de modo esporádico, movilizadas a menudo mediante procesos educativos directivos y restringidas al lenguaje musical tonal. A falta de una mayor investigación, ello podría devenir del influjo de los modelos de conducta experimentados como alumno/a (Bouij, 2004; Cox, 1997; Gillespie y Hamann, 1999; Isbell, 2008; Mark, 1998; Duling, 2000; Roberts, 1991), perpetuando los roles y las preconcepciones educativas asumidas como innatas a la enseñanza musical.

Como parte del objetivo 4 (*determinar el grado de preparación que el profesorado asume con respecto a las pedagogías específicas de creación musical*), los docentes participantes alegan una cierta familiarización con las metodologías instrumentales de Orff y Kodaly, en detrimento de las opciones activas promovidas por Dalcroze y Willems, mediante la formación a través de cursos. Sin embargo, en lo que respecta a una preparación pedagógica específica en los métodos creativos de la conocida “generación de los compositores”, no se halla ningún testimonio que refiera su inclusión explícita durante los planes de formación, ni tampoco a través de cursos especializados.

De un modo indirecto, las principales alusiones referidas a una vivenciación de procesos de creación musical grupales próximos al planteamiento del *creative music movement* provienen de profesionales con un recorrido formativo internacional: bien sea mediante experiencias como el *soundpainting* o a través de una inmersión o *training* en centros educativos reales. Sin embargo, ningún docente constata una familiaridad expresa en la pedagogía de figuras como Self, Dennis o Paynter, como causa o como efecto de un desconocimiento de sus propuestas metodológicas a la hora de dinamizar procesos de creación colaborativa adaptados al alumnado no

especialista. En todo caso, las únicas referencias se circunscriben a un conocimiento autodidacta de ciertas obras de Schafer y/o Delalande por parte de aquel profesorado captado mediante el muestreo de voluntarios/as, demostrando un interés específico por la temática abordada durante la fase cualitativa.

El extendido desconocimiento acerca de las posibilidades educativas que comporta la creación musical en el aula de secundaria, de la mano de los exponentes más influyentes del área, impele un planteamiento educativo que prioriza la audición y la interpretación musical, constituidas como las principales vías de acceso a la práctica musical del adolescente. En el análisis del objetivo 5 (*identificar la importancia que el profesorado concede a la creación musical en su planificación pedagógica*), el énfasis hacia procesos de enseñanza-aprendizaje de naturaleza reproductiva o imitativa (Vernia-Carrasco, 2020) semeja contradecir el propósito mismo de la asignatura: por un lado, los docentes entrevistados asumen la creatividad como una dimensión inherente a la enseñanza musical, expresando su ubicuidad y entendiéndola como un fin en sí misma, al tiempo que reconocen unánimemente a la creación musical como una de sus expresiones más directas, en línea con previos estudios (Arriaga et al., 2022; Fautley, 2013; Kanellopoulos, 2012; Kokotsaki, 2011; Randles y Smith, 2012); por otro lado, sin embargo, las narrativas recabadas permiten discernir que el papel de la creación musical dista de ser prioritaria en el planificación pedagógica de la mayoría de los profesionales consultados, contando con una presencia residual y decreciente conforme aumenta la exigencia académica.

En este aspecto, pese a que la participación del cuestionario admite vehementemente incluir actividades prácticas de escucha, interpretación y creación en sus programaciones, también reconoce un significativo menor compromiso en el incentivo de planteamientos de aula en los que el “hacer música” sea el eje fundamental, así como para incluir aspectos relacionados con las últimas investigaciones o innovaciones educativas. Cabe matizar, por tanto, que la percepción de ciertos profesores/as podría adquirir un mayor ajuste para con la “enseñanza creativa” (*creative teaching*) que para con la “enseñanza para la creatividad” (*teaching for creativity*), refiriendo una impronta tangencial de la creatividad en la experiencia en el aula y no mediante una involucración directa desde experiencias de exploración controlada (Craft, 2008; Jeffrey, 2005).

En todo caso, la planificación pedagógica asumida prioritariamente por parte del profesorado más veterano, situado en o próximo a la cincuentena y con una experiencia en el cuerpo de 20 o más años, tiende a contemplar una implicación menos equilibrada de la interpretación, la escucha y la creación musical, en línea con los resultados obtenidos por Leong (1999). Asimismo, en consonancia con Zbainos y Anastasopoulou (2008; 2012), se detecta una mayor proactividad en el incentivo de actividades orientadas a la creatividad por parte de los docentes noveles con una menor trayectoria profesional. En este aspecto, se identifican ciertos rasgos comunes entre aquella minoría que confirma un mayor arraigo y continuidad de la creación musical en su planificación docente: el mantenimiento de una vida musical proactiva, en la que la creación musical adquiere un papel transcendente; el haber dispuesto de ciertos modelos pedagógico-profesionales influyentes durante el período de formación inicial o permanente; o el “efecto rebote” ante un sistema educativo que en ocasiones penaliza el esfuerzo creativo de los estudiantes.

En cuanto al objetivo 6 (*describir y analizar el tipo de actividades de creación musical más recurrentes en la práctica profesional del profesorado, según su gramática, tipología, recursos sonoros implicados y finalidad*), la reconocida falta de referentes de actuación y/o de vivencias en procesos colaborativos de creación musical deviene en un preferente recurso hacia la improvisación rítmica y hacia procesos de composición amparados en lo tecnológico. Si bien ello adquiere su justificación desde el Decreto 133/2007, las propuestas promulgadas entre los profesores/as con una trayectoria profesional de 20 o más años connotan un alineamiento todavía más próximo al del currículum LOGSE (1990): concretamente, a través de la implicación (casi) exclusiva de actividades improvisatorias amparadas en el lenguaje musical tonal (Decreto 78/1993; Orden de 2 de mayo de 1996), habitualmente planteadas de forma directiva, desde el seguimiento de pautas o mediante demostraciones ejemplificativas.

Por su parte, las iniciativas de aquellos participantes con un inferior recorrido profesional en educación secundaria (entre 1 y 7 años) adquieren un menor compromiso hacia la alfabetización musical, en favor de fórmulas gramaticales alternativas: los modos, el pentatonismo e, incluso, la exploración sonora a través de objetos o de paisajes sonoros, en alineamiento con el aperturismo propiciado por el Decreto 133/2007 y el sentir pedagógico de Schafer o Delalande. En este sentido, el

profesorado más joven generalmente asume un mayor aperturismo hacia el experimentalismo y/o la sonorización de medios extramusicales, implicando para ello una mayor diversidad de recursos. Los resultados del cuestionario constatan dicha afirmación de un modo estadísticamente significativo, mientras que ningún entrevistado/a de 50 o más años reconoce implicar instrumentos reciclados y/o de otras culturas durante los procesos de creación, al contrario de lo que acontece con profesionales más jóvenes (hasta 41 años).

En todo caso, únicamente aquellos profesores/as que admiten disponer de conocimientos específicos en pedagogías de creación musical y/o admiten haber vivenciado experiencias de dicha índole, expresan una mayor concienciación acerca de su potencial psicoeducativo como práctica social interactiva (Bautista et al., 2018; Beineke, 2017; Brito, 2007; Freire, 1982; Galon da Silva, 2015; Giráldez, 2007b; Hogenes et al., 2016; Oriol López, 2009; Small, 2003); asimismo, también otorgan una mayor relevancia a la planificación previa de los procesos creativos y a la gestión eficaz de los tiempos, en favor de una experiencia creativa guiada a través de consignas que estimulen la reflexión, el descubrimiento y la toma de decisiones del discente (Giráldez, 2007b; Hemsy de Gainza, 1983). Por ello, en el estudio del objetivo 7 (*describir el rol que el profesorado asume durante el proceso creativo del alumnado*), los resultados adquieren un paralelismo con respecto a las investigaciones de Odena y Welch (2009; 2012), detectándose un menor rigor o detalle en la especificación del *modus operandi* implícito a la planificación y dinamización de los procesos creativos por parte de aquel profesorado que reconoce una falta de referentes específicos durante su formación académica.

Si bien el profesorado participante en el cuestionario asume un generalizado compromiso para con su actuación como modelo ético en el aula, procurando la consecución del orden durante la práctica diaria profesional, pedagogos como Self (1991) o Schafer (1975) advierten del contraproducente efecto de una actitud excesivamente autoritaria, entendida como la opuesta al florecimiento de la creatividad. Nuevamente, el profesorado entrevistado más joven y con una incipiente trayectoria profesional aboga por una actitud más próxima al adolescente, contemplando su involucración como uno más en la práctica musical (Veloso y Carvalho, 2012), así como abandonando excesivos tecnicismos que actúen en detrimento de la experiencia creativa.

En cuanto a la gestión de los grupos de estudiantes, la falta de detalle comportada en los sucesivos currículum coincide con una reconocida menor destreza entre los participantes del cuestionario a la hora de coordinarlos eficazmente. Adicionalmente, los docentes entrevistados resaltan la problemática integración de aquel alumnado con formación musical externa, aspecto también referenciado en el análisis del objetivo 8 (*describir el modo en que el profesorado evalúa las actividades de creación musical del alumnado*) como un impedimento a la hora de ponderar ecuánimemente al grupo aula, máxime al tratarse de calificar numéricamente su desarrollo creativo (Kokotsaki y Newton, 2015). Para ciertos docentes, dicha disyuntiva queda resuelta a través de una evaluación (parcial o exclusiva) del grado de compromiso demostrado por el estudiante durante el proceso creativo, mediante la observación de las actitudes y el recurso a rúbricas. No obstante, otros profesionales alegan la inadecuación de dicho planteamiento al amparo del marco curricular (Decreto 86/2015), priorizando un sistema de evaluación que contempla el seguimiento técnico-procedimental de las pautas prefijadas por el profesor/a, así como la competencia digital demostrada.

En todo caso, en ningún caso se menciona una evaluación del proceso creativo a través de esbozos (Molina, 2011), grabaciones sonoras (Bautista, 2007b), fotografías y vídeos (Bautista, 2007a) o el consenso entre expertos (Byrne, MacDonald y Carlton, 2003; Webster y Hickey, 1995): dichos recursos son únicamente referenciados como medios de difusión de las producciones, mas nunca entendidas como evidencias para la evaluación.

Diagnóstico del profesorado

En línea con la revisión literaria acometida, los profesionales entrevistados perciben una extendida tradición pedagógica en el cuerpo de profesores/as de Música en educación secundaria que privilegia un planteamiento expositivo de raíz teórico-historiográfica, basadas en el seguimiento de un libro de texto (Díaz Gómez, 2005; Giráldez, 2007b, 2010; Ivanova Iotova y Prado Jiménez, 2014; Lage Gómez, 2016; Oriol López, 2009; Vernia-Carrasco, 2020; Villanueva Liñán, 2014; Yelo Cano, 2021; Zaragozá, 2009). En el estudio del objetivo 9 (*identificar las limitaciones o dificultades inherentes a la creación musical en el aula detectadas por el profesorado*), primeramente, se incorporan aquellos principales factores extrínsecos

o propios del entorno (Korthagen, 2010) que condicionan el planteamiento pedagógico de la improvisación, la composición y la realización de arreglos en el aula.

El profesorado consultado refiere la ambigua concreción de la creación musical en la disposición curricular autonómica, en consonancia con los resultados recabados por autores/as como Martínez Hierrezuelo et al. (2019). A la falta de detalle metodológico se añade una problemática triangulación de los elementos curriculares, auspiciada por la convergencia de la creación y la interpretación en un sólo bloque. Pero más allá de ello, los profesionales subrayan con un prioritario énfasis el desapego de las propuestas del currículum con respecto a las necesidades y las realidades propias de la realidad de los centros (Arriaga et al., 2022; Cabedo-Mas, 2016; Lage-Gómez, 2016; Vaamonde et al., 2021; Yelo Cano, 2021; Zaragoza, 2009), a causa de:

- La inmanente falta de sesiones en la distribución horaria de las materias musicales, ante una propuesta curricular demasiado abarcadora.
- La falta de tiempo *per se* durante las sesiones, limitando las posibilidades y/o momentos para establecer dinámicas prácticas.
- La elevada ratio preexistente, dificultando la gestión grupal en el espacio y la atención individualizada al estudiante.
- La ausencia de aulas de música acondicionadas y/o la falta de instrumental, especialmente detectadas en los centros de titularidad privada o concertada.

Paralelamente, los docentes consideran que la exigencia del currículum no responde al desfase promedio de los conocimientos musicales que atesora el alumnado tras su paso por educación primaria, requiriendo una inversión de tiempo por su parte a la hora de afianzar conceptos y destrezas supuestamente adquiridas. En este aspecto, la ausencia de materias musicales obligatorias en 1º de la ESO trunca la continuidad de la formación musical del estudiante, perpetuando habituales problemáticas en la lectura en pentagrama, el entendimiento de la métrica y la asimilación de las escalas. Ello conduce al profesorado a desestimar la inclusión de actividades de creación musical, máxime al restringir su horizonte de posibilidades al dominio *sine qua non* de dichos rudimentos del lenguaje musical de raíz tonal (Giráldez, 2007a, 2007b; Zaragoza, 2009). En todo caso, se recogen testimonios que sí refieren un interés específico del alumnado por este tipo de propuestas, aunque reconociendo el influjo

de un sistema educativo reproductivo que restringe las posibilidades creativas del adolescente conforme progresa en su devenir académico (Al-Hashim, 2019; Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013; Ramírez-Hurtado, 2017).

Por otra parte, los participantes también reconocen aquellas limitaciones intrínsecas a su cualidad como profesores/as, desde su propia competencia y comportamiento en el aula (Korthagen, 2010). La falta de preparación técnica percibida durante su formación inicial se sitúa como un factor limitante a la hora de incorporar la creación musical en el aula de secundaria (Ballantyne y Packer, 2004), aspecto principalmente destacado entre el profesorado de más edad. En todavía mayor grado, los docentes expresan el desfase detectado entre el planteamiento educativo promovido desde la formación en conservatorio y la realidad profesional en educación secundaria: dicho choque de expectativas o *praxis shock* (Ballantyne, 2005; Ballantyne y Packer, 2004; Kelchtermans y Ballet, 2002; Mark, 1998) viene propiciado por la ausencia de una formación pedagógica acorde, menos todavía en relación con los métodos creativos: en línea con las valoraciones medias recabadas en el cuestionario para las competencias no musicales, el profesorado admite una menor preparación para las competencias transversales y pedagógicas en base a la formación inicial.

Si bien la incorporación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria supuso una progresión con respecto al previo CAP, el profesorado más joven tampoco manifiesta haber vivenciado experiencias de creación musical colaborativa durante el máster, ni tampoco haber recibido una formación específica en los principios del *creative music movement*. A ello tampoco contribuye la minoritaria presencia de recursos didácticos expresamente pensados para el alumnado de secundaria (Bautista et al., 2018; Zaragoza, 2009) y la carencia de cursos afines entre la oferta de cursos de formación permanente para el profesorado en activo, según los testimonios recabados.

Pese a todo, la propia predisposición del docente por seguir formándose o por incluir la creación en su planteamiento pedagógico se sitúan como parte del problema y solución: los entrevistados/as sitúan como factores condicionantes el desempeño de funciones alternativas a la docencia en el ámbito de trabajo, la impartición de materias no musicales o el peso de la burocracia, mientras que los más jóvenes añaden el hieratismo institucional a la hora de incorporar cambios. Pese a todo, en línea con

Shouldice (2014), son las propias creencias del profesorado aquellas que determinan la dinamización de la creación musical en el aula; en este sentido, la interpretación del discurso de cada entrevistado/a permite discernir una serie de preconceptos contrarios al planteamiento pedagógico de autores como Self, Paynter, Dennis, Schafer o Delalande:

- Una identificación profesional más próxima a la de “profesor/a focalizado en el contenido” que a la de “profesor/a focalizado en el alumno/a”¹¹¹ (Bouij, 2004, p. 7), en detrimento de un posicionamiento más paidocéntrico que magistrocéntrico.
- Una identificación profesional desarraigada de la composición musical (Bautista et al., 2018; Finney, 2011), asumida como un plus innecesario para el perfil del docente de Música en secundaria.
- Una acepción de “creatividad” como *big C creativity*, siendo promulgada sólo en ciertos niveles educativos y no en todos los estudiantes (Zbainos y Anastasopoulou, 2008; 2012).
- Una conceptualización de “creatividad musical” exclusivamente individualizada, obviando su entendimiento en términos de su utilidad y valor para el grupo social de pertenencia (Csikszentmihalyi, 1999; Frith, 2012; Hickey, 2003) o como actividad culturalmente situada (Hemsey de Gainza, 1983; Veloso, 2012).
- Un prioritario énfasis profesional por la alfabetización del estudiantado, entendiendo el rigor del lenguaje musical tonal como única vía de aprendizaje musical (Arriaga et al., 2022; Ibarria-Urruzola y Arriaga-Sanz, 2019; Murillo, 2006), en consonancia con el paradigma de la formación musical imperante en los conservatorios (Bautista, 2020; Brito, 2007; Galon da Silva, 2015).
- La minimización del espacio educativo y creativo a los repertorios musicales de otras culturas bien sea por criterios etnomusicológicos, o bien por eludir el proceso de lectoescritura en partitura (Lage-Gómez, 2016).
- La minimización del espacio educativo y creativo a los repertorios musicales contemporáneos vinculados con las vanguardias y/o el experimentalismo bien sea por eludir el proceso de lectoescritura en partitura (Lage-Gómez, 2016;

¹¹¹ Traducción del inglés original.

Yelo Cano, 2021), o bien por presuponer su rechazo por parte del estudiante (Alcázar Aranda, 2008; Arriaga et al., 2022; López Rodríguez, 2008; Lage-Gómez, 2016).

La conjunción de dichos factores propicia el consecuente desánimo o apatía del profesor/a, comportando una escasa presencia de las propuestas de creación musical en sus programaciones o una simplificación *per se* de las mismas. Con todo, la consecución del objetivo 10 (*determinar posibles soluciones adaptadas a los requerimientos, necesidades específicas y preferencias del profesorado*) permite agrupar una selección de alternativas enraizadas en el cambio de predisposición del profesional, como principal agente de cambio educativo.

El efecto de ciertos aspectos limitantes extrínsecos o inherentes al entorno podrían condicionar aquello que el docente considera posible, viable o útil, repercutiendo en su comportamiento (Korthagen, 2010). Sin embargo, ello no determina la posibilidad misma de plantear propuestas de creación musical: el profesorado consultado reconoce su potestad a la hora de interpretar el currículum y de personalizar sus programaciones (Giráldez, 2007b), inclusive posibilitando la formulación de propuestas integradas que optimicen los tiempos de la enseñanza en el aula (Dennis, 1991; NACCCE, 1999). Por otra parte, tal y como afirman principalmente los profesionales con edades inferiores a los 50 años, la carencia de instrumental musical en el aula puede verse paliada con el recurso a la percusión corporal, la voz, los instrumentos reciclados, los objetos sonoros o las TIC.

En todo caso, los docentes que admiten haber vivenciado procesos de creación colaborativa en el aula o que manifiestan un interés explícito por los métodos creativos adquieren el posicionamiento más aperturista y afin en la búsqueda de alternativas al inmovilismo: reconocen el valor educativo de la alfabetización musical, pero no desde un acercamiento unidireccional, como requisito *sine qua non* para poder desarrollar una creatividad musical en el alumnado, sino propugnando un acceso gradual y adaptado desde gramáticas musicales más allá de la tonal. En este sentido, el repertorio contemporáneo adquiere un especial valor entre sus propuestas o proyectos futuros, destacando su idoneidad a la hora de ampliar los horizontes sonoros del estudiante y de establecer puentes con la música de su tiempo (Espinosa, 2007; Gértrudix Barrio y Gértrudix Barrio, 2014; Yelo Cano, 2021).

Evaluación metodológica y limitaciones del estudio

El diseño metodológico de la investigación ha permitido *establecer un diagnóstico del estado en que se encuentra la creación musical en el aula de secundaria en Galicia a través de la percepción técnica y el planteamiento pedagógico del profesorado de Música*, objetivo principal del estudio. Su vertebración en torno a las dimensiones técnica y pedagógica, articulada a través de los ejes temáticos “preparación”, “importancia” y “uso”, ha posibilitado abordar sistemáticamente la visión del profesorado consultado a lo largo de las fases cuantitativa y cualitativa, en línea con los objetivos específicos previamente desglosados. Asimismo, la naturaleza diagnóstica de esta investigación adquiere su significado ante una detectada escasez de fuentes disponibles, tanto en el análisis de la praxis del profesorado de Música en secundaria, como en lo relativo a su perfil formativo y pensamiento educativo, específicamente en el marco de la Comunidad Autónoma de Galicia. La revisión bibliográfica acometida también constata el carácter minoritario y todavía incipiente de la investigación pedagógico-musical nacional vinculada con el análisis del estado en que se encuentra la creatividad y la creación musical en la educación secundaria (Lage-Gómez, 2016; Yelo Cano, 2021), más allá de los intentos acometidos desde el *Competence-Based Approach* desde el ámbito internacional.

La combinación mixta de métodos faculta una interpretación multidimensional e integrada de la preocupación temática. En cuanto a la parte cuantitativa del diseño de la investigación (Fase 1 y Fase 2), la implicación de un listado de competencias profesionales previamente validado y testeado favorece el establecimiento de un marco de partida común en la identificación de posibles necesidades educativas, en aras de delinear futuras medidas formativas adaptadas a los requerimientos específicos del profesorado (Álvarez-Rojo et al., 2009; Carrillo y Vilar, 2012).

En este sentido, la adaptación del instrumento original ha permitido acceder a una amplia muestra de docentes en activo en Galicia, posibilitando una identificación pionera de su perfil competencial en torno a aquellas capacidades, destrezas y hábitos priorizados y postergados. Su principal limitación radica, no obstante, en un problemático acceso a la cifra total de profesionales de la población de estudio (Carrillo y Vilar, 2012; Tojeiro Pérez, 2019): al amparo de la legislación relativa a la protección de los datos personales, se opta por un muestreo de voluntarios/as a través

del correo electrónico institucional de cada centro, si bien las posteriores entrevistas confirman una irregular recepción de las invitaciones por parte de ciertos profesores/as. Podría afirmarse, por tanto, que no todos los docentes han tenido la misma posibilidad de ser parte de la muestra (Amón, 2001). Asimismo, en línea con el instrumento original (Carrillo y Vilar, 2012), la toma de datos anónima del cuestionario CPDMESG imposibilita el contacto con una preselección de informantes en base a un criterio demográfico y/o por el tipo de respuestas concedidas. Sin embargo, dicha opción no ha sido contemplada durante el proceso de muestreo inherente a las entrevistas, priorizando el potencial informativo de cada profesor/a mediante técnicas como el muestreo de voluntarios/as y la cadena de referencia.

En cuanto a la etapa cualitativa del diseño de investigación (Fase 3 y 4), la prospección acometida mediante las entrevistas semiestructuradas ha facultado un ahondamiento en la reflexión y la percepción del profesorado, inclusive permitiendo detectar preconceptos inherentes a su formación musical. Recopilar los modos en que los docentes entienden y plantean las propuestas curriculares confiere un aporte sin precedentes al estado de la cuestión. En todo caso, la representatividad de los resultados se circunscribe a las peculiaridades, significados y prácticas de la selección de informantes (Flick, 2004; Kvale, 2011), nunca generalizables al resto de la población de estudio.

El cuestionamiento directo acerca de los significados, las destrezas y los hábitos musicales podrían ser interpretados por los informantes como medidores de su propia validez o competencia como profesionales. En este caso, una mayor experiencia como entrevistador podría haber consolidado un *rapport* de mayor riqueza informacional. Por otra parte, el mayor grado de confortabilidad y/o cercanía generacional del entrevistado/a con el entrevistador pudiera situarse como factor condicionante en el tipo de respuesta obtenida: en este caso, el profesorado más joven (situado en la veintena y la treintena) tiende a proporcionar un mayor detalle en cuanto a su destreza técnica para la creación musical, inclusive llegando a reconocer abiertamente sus limitaciones como músico/a, no así en el caso de aquel profesorado de mayor edad.

En todo caso, el alineamiento de las dimensiones y ejes temáticos de estudio, los objetivos de investigación y la confección del guion de las entrevistas facilitan el tratamiento de los datos durante el proceso de codificación, inclusive guiando el discurso del propio informe (Capítulo 6). Asimismo, la realización de las entrevistas ha contribuido a ampliar el horizonte de posibilidades pedagógicas inherentes a la creación musical en ciertos informantes, hacia una reconocida movilización práctica o en la procura de formación adicional.

Conclusiones y futuras líneas de acción

Una vez definido el alcance y cumplimiento de los objetivos e incidido en las limitaciones de la investigación, se sintetizan las principales aportaciones del estudio al estado de la cuestión según las valoraciones propiciadas por sus agentes protagónicos: el profesorado de Música de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia.

- El profesorado asume una limitada preparación técnica para la creación musical durante la formación en los conservatorios de Galicia y, en menor medida, del resto de España, la cual tiende a focalizarse en el desarrollo de las capacidades auditivas e interpretativas.
- En base a las necesidades detectadas en su cotidianeidad laboral, el profesorado posterga el valor concedido a su capacitación para componer o improvisar con respecto a sus destrezas para el análisis auditivo y la interpretación instrumental.
- El profesorado también enfatiza la insuficiencia de la formación pedagógica recibida en contraposición a las necesidades profesionales detectadas, más si cabe a la hora de dinamizar propuestas basadas en la creación musical, alegando un práctico desconocimiento específico acerca de los métodos creativos (Self, Paynter, Dennis, Schafer o Delalande, entre otros/as).
- El minoritario reconocimiento de los métodos creativos y/o la ausencia de referentes de actuación específicos durante la formación del profesorado auspician una esporádica, simplificada e inconexa presencia de la creación en la planificación escolar, prioritariamente al amparo de la gramática del lenguaje musical tonal, la realización de improvisaciones rítmicas y a un acceso a la composición restringido al recurso tecnológico.

- La deficitaria formación pedagógica para la creación musical, junto con el desamparo procedimental y metodológico de las propuestas curriculares, propicia una planificación del proceso creativo problemática o poco eficaz, habitualmente conducida mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje directivo y/o imitativo.
- El profesorado destaca la problemática calificación objetiva de los esfuerzos creativos de sus estudiantes, evidenciando una falta de formación específica en cuanto a instrumentos y medios de evaluación asumibles durante el proceso creativo.
- A la hora de implementar satisfactoriamente las propuestas de creación musical recogidas en el currículum, el profesorado admite el impacto negativo del condicionante contextual inmanente al propio sistema educativo: la ausencia de tiempo, las ratios elevadas, las carencias del instrumental y del aula de música, así como el escaso bagaje musical que atesora el estudiante promedio.
- Sin embargo, el profesorado reconoce en última instancia su propia responsabilidad para con el cambio de tendencia, si bien reclamando para ello una mayor disposición de recursos didácticos adaptados a educación secundaria y una formación pedagógica acorde al reto educativo.

El condicionamiento formativo se sitúa como un *letimotiv* subyacente al pensamiento musical y educativo imperante entre el profesorado de Música en secundaria, condicionando el tipo de preferencia en su planteamiento pedagógico. Se considera necesaria una mayor prospección acerca de aquellos ideales o creencias que el profesional hereda desde su período formativo y/o su vida musical, concretamente a través de las siguientes líneas de investigación: identificar las posibles reticencias a un aperturismo metodológico imbricado en gramáticas situadas más allá de la tonalidad, como vía de aprendizaje musical alternativo al lenguaje musical tradicional; dirimir de un modo más específico en qué medida el propio preconceito de creatividad atesorado por el profesional incide en el comportamiento del docente en el aula; y analizar el grado de identificación y compromiso que el profesorado adquiere para con su función en la enseñanza secundaria. De un modo más localizado, también se estima pertinente el análisis diagnóstico de los planes de estudio y del planteamiento pedagógico inmanente al profesorado de los conservatorios de la

Comunidad Autónoma de Galicia, a efectos de determinar el grado de viabilidad o de reticencia a la inclusión de propuestas análogas a las promovidas por la generación de los compositores/as.

La identificación de factores condicionantes en el tipo de respuestas recabadas generalmente se circunscribe al componente generacional: se identifica una mayor concienciación acerca de la relevancia de la capacitación para la creación musical por parte del profesorado más joven (veintena y treintena), promulgando un tipo de aproximación a la enseñanza musical menos tecnicista. Paralelamente, el grado de experiencia profesional en el cuerpo también auspicia nuevos interrogantes para futuros estudios, tras el detectado mayor conservadurismo metodológico en aquellos profesores/as que detentan una mayor veteranía: en un sentido, cabría discernir en qué medida el *burnout* o síndrome de desgaste profesional afecta al tipo de planteamiento pedagógico del docente en lo relativo a la creación musical; y, en otro sentido, cabría determinar la impronta que ejercen ciertas interpretaciones curriculares en el planteamiento del docente, particularmente aquellas innatas al momento en que el profesional adquiere su titularidad o bien por el propio condicionamiento de los libros de texto.

Pese a todo, la adquisición de formación específica en los métodos creativos y el haber podido vivenciar por uno/a mismo/a procesos de creación musical colaborativos se sitúan como aquellos factores más determinantes a la hora de promulgar un acceso genuino a la composición y la improvisación musical en el aula de secundaria. Se estima necesaria una mayor producción y difusión de propuestas teórico-divulgativas inherentes a dichas pedagogías entre la población de estudio, procurando diseños prácticos aplicados en contextos educativos concretos que ejemplifiquen e inspiren un acercamiento a la creación musical adaptado a las necesidades del alumnado de secundaria, en línea con la actividad previa del autor (Castro-Alonso, 2019; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2020; Castro-Alonso et al., 2021). En esta línea, plataformas como *Sons Creativos* proporcionan un espacio de contacto y de intercambio entre el profesorado, promoviendo un aperturismo sonoro desde el experimentalismo y la vanguardia.

La renovada presencia de la creación musical en el actual currículum en forma de “propuestas artístico-musicales (...) para potenciar la creatividad” (Decreto 156/2022,

p. 50375) y su expansión entre las materias de bachillerato (Decreto 157/2022) exige una dotación formativa afín entre el profesorado, a la hora de favorecer el desarrollo competencial provisto en los perfiles de salida del estudiantado de secundaria. Por ello, la ampliación de la oferta de cursos de formación permanente dirigidos a la capacitación pedagógica del profesorado para con los métodos creativos se asume como necesaria, tanto desde los mismos CFR como desde el ámbito de las universidades y los conservatorios. En concordancia con los docentes consultados, este tipo de formación adquiere un mayor sentido desde la presencialidad, específicamente a la hora de adquirir modelos de actuación pedagógica implícitos a la dinamización de este tipo de experiencias compartidas.

Finalmente, la inclusión de oportunidades de trabajo creativo en diversos estilos durante los programas universitarios de formación pedagógica adquiere un papel determinante en la conformación de una visión más aperturista hacia la creatividad y hacia las propias posibilidades del futuro alumnado (Alsina, 2006; Arriaga et al., 2022; Auh y Walker, 2002; Beineke, 2017; Kokotsaki, 2011; Kokotsaki y Newton, 2015; Koutsoupidou, 2005; Odena, 2006; Zbainos y Anastasopoulou, 2012). A modo de prueba piloto, se diseña e imparte un módulo de 9 sesiones en el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Enseñanza de Idiomas* (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña) durante el curso académico 2021/2022; la propuesta combina la vivenciación de procesos colaborativos de creación musical en el aula, junto con momentos de reflexión y análisis crítico acerca de los retos educativos percibidos (Anexo 18). En el transcurso de dos meses, el profesorado en formación logra adquirir una concienciación acerca de los beneficios psicoeducativos inmanentes a las pedagogías de creación musical, mediante reflexiones como las siguientes¹¹²:

Cuando empezamos [los compañeros/as] no nos conocíamos, íbamos cada uno un poco por su lado... pero ahora es como que hicimos más piña y creo que fue en parte por eso, de trabajar en equipo.

Es un conocimiento que no se pierde.

¹¹² Las citas son transcripciones de comentarios propiciados por el alumnado durante el *Focus Group Final* llevado a cabo el 20 de enero de 2022 en la Universidade da Coruña, previa autorización expresa en la toma de datos.

Veo la utilidad [de la música vanguardista] en un contexto escolar, de que puedan entrar en esto bien (...) creo que es mucho más fácil de entender así... a mí me parecía difícil meterles esto en la cabeza.

Lo que más me impresionó de estas actividades es el planteamiento: no se me hubiese ocurrido en casa, creo... vale, me acordaba de lo que era cada cosa de haberlo dado en el conservatorio desde una perspectiva muy “gruesa” y llegar aquí y ver que se puede plantear de esta forma es lo que más me impresiona (...) Es el punto donde yo aprendí lo que podría llegar a hacer.

El compromiso de ciertos estudiantes universitarios va más allá, integrando actividades de composición musical grupal en el aula de secundaria durante su período de prácticas, incluso expandiendo su conocimiento específico a través de sus Trabajos de Fin de Máster. El aperturismo ideológico, por tanto, se asume como la principal llave de cambio en el planteamiento pedagógico del docente (Shouldice, 2014), abogando por un modelo metodológico integrador, que promulgue un acceso más rico y democrático a la expresión creativa del estudiante.

DISCUSSION

AND CONCLUSIONS

The final phase of this research (Phase 5) involves reflection on the degree to which the objectives outlined in the literature review (Chapters 1, 2, and 3) have been achieved. The complementary analysis of the quantitative and qualitative results allows us to establish a series of conclusions for both dimensions subject of study and their relative thematic axes, for the purpose of *establishing the diagnosis of the state of musical creation in the secondary classroom in Galicia through the technical perception and the pedagogical approach of music teachers* (main objective). Therefore, this last chapter specifies the specific contribution of the study to the theoretical state of the question, evaluating its main methodological limitations and proposing future lines of action.

Technical dimension

Regarding music teachers' technical competence for music creation, the results of the CPDMESG questionnaire correspond directly with the original study carried out by Carrillo and Vilar (2012) with primary and secondary school teachers in the Autonomous Community of Catalonia: it is the least recognised musical competence in terms of its relative importance for the ideal performance of the professional role, as well as in terms of its practical mobilisation. In both studies, this conviction is based on a perceived lesser preparation for musical creation, as shown below.

The interviews reveal the lack of roots of music teaching in conservatories and universities in relation to musical creation, through a collection of testimonies that summarise its sporadic or non-existent presence, in accordance with the national and international literature (Arriaga et al., 2022; Ballantyne and Packer, 2004; Bautista, 2020; Birnie, 2014; Brito, 2003; Galon da Silva, 2015; Glover, 2004; Ibarria-Urruzola and Arriaga-Sanz, 2019; Lage-Gómez, 2016; Orman, 2002; Schmidt et al., 2006; Zaragoza, 2009). The informants recall and describe proposals with a mostly theoretical bias, based on individual exercises of stylistic component and/or harmonisations, while the practical performance for composition, improvisation, and arranging are usually referred to from extra-academic musical life.

Technical training is assumed to be an essential prerequisite for practical use and, thus, for a hypothetical pedagogical approach in the classroom (Birnie, 2014; Byo, 1999; Carrillo and Vilar, 2012; Randles and Smith, 2012). With regard to objective 1 (*to analyse the degree of technical preparation for musical creation that the*

teaching staff assume based on their initial training), the participating teachers confirm the insufficiency of their technical preparation for creation with respect to the requirements demanded by their professional role, specifically among those teachers trained exclusively in higher conservatories in Galicia. The questionnaire shows that professionals trained - partially or exclusively - in institutions in the rest of Spain assume a significantly higher level of technical preparation, as in the case of the Conservatorio Superior de Música de Oviedo. This justifies the research interest in the geographical area of study, in view of a detected scarce emphasis on musical creation during the teaching processes in the conservatories of the Autonomous Community, in favour of approaches centred on performance and musical listening (Domínguez-Lloria and Pino-Juste, 2021a).

The perception of participants in their twenties and thirties tends to be more favourable than that of those in their fifties, although it is not a significant improvement that allows us to indicate a growing openness in the curricula present in initial teacher training. In this sense, the generational factor does acquire greater relevance in relation to objective 2 (*to analyse the degree of importance that teachers attach to technical training for musical creation, in terms of its relevance for the ideal development of their professional activity*), through the achievement of statistically significant results between both age groups: the greater specific relevance given by younger teachers in the questionnaire coincides with a more centralised argument in terms of professional efficiency and versatility during the interviews. There are even testimonies of active teachers close to or in their fifties who recognise a change of trend in teachers' thinking towards the recognition of the psycho-educational value of musical creation as an educational tool. In any case, the interviews reveal a unanimous understanding of the professional value of technical training for music creation based on arranging, to the detriment of options such as improvisation or, especially, composition (Baird, 1958; Clinton, 1962; Taebel, 1980).

However, the technical training of teachers in music creation is not a priority for participation (Baird, 1958; Ballantyne and Packer, 2004; Carrillo and Vilar, 2012; Clinton, 1962; Taebel, 1980): the mean scores collected in the questionnaire place it as one of the least valued competences in the reference frame (Carrillo and Vilar, 2012; 2016), considering that it is significantly more important to have certain transversal and pedagogical competences relating to their ethical performance in the

classroom and their ability to lead classes or to enhance their own development as professionals. This extends to the results inherent to objective 3 (*to analyse the degree of practical use or dexterity that teachers grant to their own technical skills for musical creation*): the involvement of aspects concerning music creation is one of the significantly least recognised aspects of the competences referential, consolidating average evaluations that are even lower than those of the Catalan case (Carrillo and Vilar, 2012; 2016). The surveyed teachers assume a greater technical mastery for musical analysis, reading, and instrumental performance, while they recognise a gradually lower performance for the realization of arranges, improvisation, and composition.

In this aspect, there are again differences between the indicated age groups, with significantly more skill in arranging being found among teachers under the age of forty. However, the interview process shows that even the youngest teachers recognise technical deficiencies in composition and improvisation, including their lack of the habit of creating music *motu proprio* from scratch. Among the causes put forward, they refer to the influence of the idiosyncratic teaching-learning model in conservatory training, which prioritises the reproductive over the creative (Brito, 2003; Lage-Gómez, 2016; Pedroso, 2003), as well as the casuistry of each itinerary or instrument in the specialisation. However, it is precisely those interviewees who claim greater solvency in their technical skills that promote with particular emphasis the professional relevance of teachers' technical training for music creation.

Pedagogical dimension

For the purposes of determining the incidence of musical creation in the teacher's pedagogical approach, the imprint of the musical training received also acquires a conditioning value, both in the weight it occupies in their professional practice and in the type of resources and ways of managing its implementation. The virtual absence of specific performance references recognised by the interviewed teachers during their time as students (secondary education, conservatory and/or university) is common among those professionals who involve music creation proposals sporadically, often mobilised through educational management processes and restricted to tonal musical language. In the absence of further research, this could stem from the influence of role models experienced as a student (Bouij, 2004; Cox,

1997; Gillespie and Hamann, 1999; Isbell, 2008; Mark, 1998; Duling, 2000; Roberts, 1991), perpetuating educational roles and preconceptions assumed as innate to music teaching.

As part of objective 4 (*to determine the degree of preparation that the teaching staff assume with respect to the specific music creation pedagogies*), the participating teachers claim a certain familiarity with the instrumental methodologies of Orff and Kodály, to the detriment of the active options promoted by Dalcroze and Willems, through training courses. However, as far as a specific pedagogical preparation in the creative methods of the so-called "generation of composers" is concerned, there is no evidence of their explicit inclusion in the training plans, neither through specialised courses.

Indirectly, the main allusions referring to an experience of group musical creation processes close to the approach of the creative music movement come from professionals with an international training background: either through experiences such as *soundpainting* or through immersion or *training* in real educational centres. However, none of the teachers have any express familiarity with the pedagogy of figures such as Self, Dennis, or Paynter, either as a cause or as an effect of a lack of knowledge of their methodological proposals when it comes to dynamising collaborative creation processes adapted to non-specialist students. In any case, the only references are limited to a self-taught knowledge of certain works by Schafer and/or Delalande on the part of the teachers recruited through the sampling of volunteers, demonstrating a specific interest in the subject matter addressed during the qualitative phase.

The widespread lack of knowledge about the educational possibilities of musical creation in the secondary school classroom, according to the most influential exponents in the field, leads to an educational approach that prioritises listening and musical performance, which are the main ways of access to musical practice for adolescents. In the analysis of objective 5 (*to identify the importance that teachers attach to music creation in their pedagogical planning*), the emphasis on teaching-learning processes of a reproductive or imitative nature (Vernia-Carrasco, 2020) seems to contradict the very purpose of the subject: on the one hand, the teachers interviewed assume creativity as an inherent dimension of music teaching, expressing

its ubiquity and understanding it as an end in itself, while unanimously recognising musical creation as one of its most direct expressions, in line with previous studies (Arriaga et al., 2022; Fautley, 2013; Kanellopoulos, 2012; Kokotsaki, 2011; Randles and Smith, 2012); on the other hand, however, the collected narratives allow us to discern that the role of music creation is far from being a priority in the pedagogical planning of most of the consulted professionals, with a residual and decreasing presence as academic demands increase.

In this aspect, despite the fact that the participants in the questionnaire vehemently admit to including practical listening, performing, and creative activities in their programmes, they also recognise a significantly lower commitment to encouraging classroom approaches in which "making music" is the fundamental axis, as well as to including aspects related to the latest research or educational innovations. It should be therefore qualified that the perception of certain teachers could be more in line with "creative teaching" than with "teaching for creativity", referring to a tangential imprint of creativity in the classroom experience and not through direct involvement from controlled exploration experiences (Craft, 2008; Jeffrey, 2005).

In any case, the pedagogical planning undertaken as a priority by the most senior teachers, who are close to or in their fifties, and have 20 or more years' experience in the profession, tends to contemplate a less balanced involvement of playing, listening, and music creation, in line with the results obtained by Leong (1999). Also, in line with Zbainos and Anastasopoulou (2008; 2012), greater proactivity in encouraging creativity-oriented activities by novice teachers with shorter professional careers is detected. In this aspect, certain common features are identified among the minority who confirm a greater rootedness and continuity of musical creation in their teaching planning: the maintenance of a proactive musical life, in which musical creation acquires a transcendent role; having had certain influential pedagogical-professional models during the initial or permanent training period; or the "rebound effect" in the face of an educational system that sometimes penalises the creative effort of students.

As for objective 6 (*to describe and analyse the type of musical creation activities that are most frequently used in the professional practice of teachers, according to their grammar, typology, involved sound resources, and purpose*), the acknowledged lack of performance references and/or experiences in collaborative processes of music

creation leads to a preferential recourse to rhythmic improvisation and to composition processes based on technology. Although this is justified by Decree 133/2007, the proposals put forward by teachers with a professional career of 20 or more years connote an alignment even closer to that of the LOGSE curriculum (1990): specifically, through the (almost) exclusive involvement of improvisational activities based on tonal musical language (Decree 78/1993; Order of 2 May 1996), usually approached in a directive way, by following guidelines or through exemplifying demonstrations.

On the other hand, the initiatives of those participants with less professional experience in secondary education (between 1 and 7 years) are less committed to musical literacy, in favour of alternative grammatical formulas: modes, pentatonism, and even sound exploration through objects or soundscapes, in line with the openness promoted by Decree 133/2007 and the pedagogical sentiments of Schafer or Delalande. In this sense, younger teachers generally assume a greater openness towards experimentalism and/or the sonorisation of extra-musical media, implying a greater diversity of resources. The results of the questionnaire confirm this statement in a statistically significant way, while no interviewee aged 50 or over acknowledges involving recycled instruments and/or instruments from other cultures during the creative processes, contrary to what happens with younger professionals (up to 41 years of age).

In any case, only those teachers who admit to having specific knowledge of music creation pedagogies and/or admit to having had such experiences express greater awareness of its psycho-educational potential as an interactive social practice (Bautista et al., 2018; Beineke, 2017; Brito, 2007; Freire, 1982; Galon da Silva, 2015; Giráldez, 2007b; Hogenes et al., 2016; Oriol López, 2009; Small, 2003); likewise, they also give greater relevance to the prior planning of creative processes and effective time management, in favour of a creative experience guided through instructions that stimulate reflection, discovery, and decision-making by the learner (Giráldez, 2007b; Hemsy de Gainza, 1983). Therefore, in the study of objective 7 (*to describe the role that the teacher assumes during the creative process of the students*), the results are parallel to the research by Odena and Welch (2009; 2012), detecting less rigour or detail in the specification of the *modus operandi* implicit in

the planning and dynamisation of creative processes on the part of those teachers who recognise a lack of specific references during their academic training.

Although the teachers participating in the questionnaire are generally committed to acting as ethical role models in the classroom, striving to achieve order in their daily professional practice, pedagogues such as Self (1991) and Schafer (1975) warn of the counterproductive effect of an excessively authoritarian attitude, understood as the opposite of the flourishing of creativity. Again, the youngest interviewed teachers, with an incipient professional career, advocate an attitude that is closer to the teen, contemplating their involvement as one more in the musical practice (Velooso and Carvalho, 2012), as well as abandoning excessive technicalities that act to the detriment of the creative experience.

With regard to the management of student groups, the need for more detail in the successive curricula coincides with a recognised lack of skill among the participants in the questionnaire in coordinating them effectively. Additionally, the interviewed teachers highlight the problematic integration of students with external musical training, an aspect also referred to in the analysis of objective 8 (*to describe the way in which teachers evaluate the pupils' musical creation activities*) as an impediment to the fair assessment of the classroom group, especially when it comes to numerically grading their creative development (Kokotsaki and Newton, 2015). For some teachers, this dilemma is resolved through a (partial or exclusive) assessment of the degree of engagement shown by the student during the creative process, through the observation of attitudes and the use of rubrics. However, other professionals argue the inadequacy of such an approach under the curricular framework (Decree 86/2015), prioritising an assessment system that contemplates the technical-procedural monitoring of the guidelines set by the teacher, as well as the proven digital competence.

In any case, there is no mention of an evaluation of the creative process through sketches (Molina, 2011), sound recordings (Bautista, 2007b), photographs and videos (Bautista, 2007a) or consensus among experts (Byrne, MacDonald and Carlton, 2003; Webster and Hickey, 1995): these resources are only referenced as means of disseminating the productions, but never understood as evidence for evaluation.

Diagnosis of teachers

In line with the undertaken literature review, the interviewed professionals perceive a widespread pedagogical tradition in the body of music teachers in secondary education that favours an expository approach with theoretical-historiographical roots, based on following a textbook (Díaz Gómez, 2005; Giráldez, 2007b, 2010; Ivanova Iotova and Prado Jiménez, 2014; Lage Gómez, 2016; Oriol López, 2009; Vernia-Carrasco, 2020; Villanueva Liñán, 2014; Yelo Cano, 2021; Zaragoza, 2009). In the study of objective 9 (*to identify the limitations or difficulties inherent to music creation in the classroom detected by the teaching staff*), firstly, the main extrinsic factors or those inherent to the environment (Korthagen, 2010) that condition the pedagogical approach to improvisation, composition and the creation of arrangements in the classroom are incorporated.

The consulted teachers refer to the ambiguous specification of musical creation in the autonomous region's curricular provision, in line with the results gathered by authors such as Martínez Hierrezuelo et al. (2019). To the lack of methodological detail, a problematic triangulation of curricular elements is added, sponsored by the convergence of creation and performance in a single block. Nevertheless, beyond this, professionals underline with priority emphasis the detachment of curriculum proposals from the needs and realities of the reality of the centres (Arriaga et al., 2022; Cabedo-Mas, 2016; Lage-Gómez, 2016; Vaamonde et al., 2021; Yelo Cano, 2021; Zaragoza, 2009), due to:

- The immanent lack of sessions in the timetable distribution of music subjects, in the face of a curricular proposal that is too comprehensive.
- The lack of time *per se* during the sessions, limiting the possibilities and/or moments to establish practical dynamics.
- The high pre-existing ratio, making both group management in the space and individualised attention to the student difficult.
- The absence of conditioned music classrooms and/or the lack of instruments, especially detected in private or subsidised centres.

At the same time, teachers consider that the demands of the curriculum do not respond to the average gap in musical knowledge that students possess after primary education, requiring an investment of time on their part when it comes to

consolidating concepts and skills which are supposed to be previously acquired. In this respect, the absence of compulsory music subjects in 1st ESO truncates the continuity of the student's musical education, perpetuating common problems in stave reading, the understanding of metrics, and the assimilation of scales. This leads teachers to discourage the inclusion of music creation activities, especially when restricting their horizon of possibilities to the *sine qua non* mastery of these rudiments of tonal musical language (Giráldez, 2007a, 2007b; Zaragoza, 2009). In any case, there are testimonies that do refer to a specific interest of students in this type of proposal, although recognising the influence of a reproductive educational system that restricts the creative possibilities of teenagers as they progress in their academic career (Al-Hashim, 2019; Ball, 2003; Luengo and Saura, 2013; Ramírez-Hurtado, 2017).

On the other hand, the participants also recognise those limitations intrinsic to their quality as teachers, from their own competence and behaviour in the classroom (Korthagen, 2010). The lack of technical preparation perceived during their initial training is seen as a limiting factor in incorporating music making in the secondary school classroom (Ballantyne and Packer, 2004), an aspect mainly highlighted among older teachers. To an even greater extent, teachers express the gap detected between the educational approach promoted by conservatory training and the professional reality in secondary education: this clash of expectations or *shock praxis* (Ballantyne, 2005; Ballantyne and Packer, 2004; Kelchtermans and Ballet, 2002; Mark, 1998) is caused by the absence of appropriate pedagogical training, even less so in relation to creative methods: in line with the average ratings collected in the questionnaire for non-music competences, teachers admit that they are less prepared for transversal and pedagogical competences based on initial training.

Although the incorporation of the University Master's Degree in Secondary Education Teaching represented a progression with respect to the previous CAP, the youngest teachers do not report having experienced collaborative music creation during the Master's Degree, nor have they received specific training in the principles of the creative music movement. Nor does the minority presence of teaching resources expressly designed for secondary school students (Bautista et al., 2018; Zaragoza, 2009) and the lack of related courses among the offer of permanent training courses for active teachers, according to the collected testimonies, contribute to this.

In spite of everything, teachers' own predisposition to continue training or to include creation in their pedagogical approach is part of the problem and the solution: the interviewees consider the performance of alternative functions to teaching in the workplace, the teaching of non-music subjects or the weight of bureaucracy as conditioning factors, while the younger ones add institutional hieratism when it comes to incorporating changes. Nevertheless, in line with Shouldice (2014), it is the teachers' own beliefs that determine the dynamisation of musical creation in the classroom; in this sense, the interpretation of each interviewee's discourse allows us to discern a series of preconceptions contrary to the pedagogical approach of authors such as Self, Paynter, Dennis, Schafer, and Delalande:

- A professional identification closer to that of a "content-focused teacher" than to that of a "learner-focused teacher" (Bouij, 2004, p. 7), to the detriment of a more paido-centric rather than magister-centric positioning.
- A professional identification uprooted from music composition (Bautista et al., 2018; Finney, 2011), assumed as an unnecessary plus for the profile of the secondary school music teacher.
- An understanding of "creativity" as *big C creativity*, being enacted only at certain educational levels and not in all students (Zbainos and Anastasopoulou, 2008; 2012).
- An exclusively individualised conceptualisation of "musical creativity", obviating its understanding in terms of its usefulness and value for the social group to which it belongs (Csikszentmihalyi, 1999; Frith, 2012; Hickey, 2003) or as a culturally situated activity (Hemsey de Gainza, 1983; Veloso, 2012).
- A priority professional emphasis on student literacy, understanding the rigour of tonal musical language as the only way to learn music (Arriaga et al., 2022; Ibarria-Urruzola and Arriaga-Sanz, 2019; Murillo, 2006), in line with the prevailing paradigm of music education in conservatories (Bautista, 2020; Brito, 2007; Galon da Silva, 2015).
- The minimisation of the educational and creative space for musical repertoires from other cultures, either due to ethnomusicological criteria or to avoid the process of reading and writing music sheets (Lage-Gómez, 2016).

- The minimisation of the educational and creative space for contemporary musical repertoires linked to the avant-garde and/or experimentalism, either by avoiding the process of reading and writing music sheets (Lage-Gómez, 2016; Yelo Cano, 2021), or by presupposing its rejection by the student (Alcázar Aranda, 2008; Arriaga et al., 2022; López Rodríguez, 2008; Lage-Gómez, 2016).

The combination of these factors leads to the consequent discouragement or apathy of teachers, resulting in a scarce presence of musical creation proposals in their programmes or a simplification of these proposals *per se*. All in all, the achievement of objective 10 (*to determine possible solutions which are adapted to the requirements, specific needs, and preferences of the teaching staff*) allows us to group together a selection of alternatives rooted in the change of predisposition of the professional, as the main agent of educational change.

The effect of certain limiting aspects extrinsic or inherent to the environment could condition what the teacher considers possible, viable, or useful, affecting their behaviour (Korthagen, 2010). However, this does not determine the very possibility of proposing music creation proposals: the consulted teachers recognise their power when it comes to interpreting the curriculum and personalising their programmes (Giráldez, 2007b), even making it possible to formulate integrated proposals that optimise teaching time in the classroom (Dennis, 1991; NACCCE, 1999). On the other hand, as mainly professionals under 50 years of age state, the lack of musical instruments in the classroom can be alleviated by the use of body percussion, voice, recycled instruments, sound objects, or ICT.

In any case, teachers who admit to having experienced collaborative creation processes in the classroom or who express an explicit interest in creative methods acquire the most open and related position in the search for alternatives to immobility: they recognise the educational value of musical literacy, but not from a unidirectional approach, as a *sine qua non* requirement for developing musical creativity in pupils, but advocating a gradual and adapted access from musical grammars beyond the tonal one. In this sense, the contemporary repertoire acquires special value among their proposals or future projects, highlighting its suitability when it comes to broadening

students' sound horizons and establishing bridges with the music of their time (Espinosa, 2007; Gétrudix Barrio and Gétrudix Barrio, 2014; Yelo Cano, 2021).

Methodological evaluation and limitations of the study

The methodological design of the research has made it possible to *establish a diagnosis of the state of musical creation in the secondary school classroom in Galicia through the technical perception and pedagogical approach of the music teachers*, the main objective of this study. Its structuring around the technical and pedagogical dimensions, articulated through the thematic axes "preparation", "importance", and "use", has made it possible to systematically address the vision of the teachers consulted throughout the quantitative and qualitative phases, in line with the previously described specific objectives. Likewise, the diagnostic nature of this research acquires its significance in the face of a detected scarcity of available sources, both in the analysis of the praxis of music teachers in secondary education, and in relation to their training profile and educational thinking, specifically within the framework of the Autonomous Community of Galicia. The undertaken bibliographical review also confirms the minority and still incipient nature of national pedagogical-musical research linked to the analysis of the state of creativity and musical creation in secondary education (Lage-Gómez, 2016; Yelo Cano, 2021), beyond the attempts undertaken by the Competence-Based Approach from the international sphere.

The mixed combination of methods enables a multidimensional and integrated interpretation of the thematic concern. As for the quantitative part of the research design (Phase 1 and Phase 2), the involvement of a previously validated and tested list of professional competences favours the establishment of a common starting framework in the identification of possible educational needs, in order to outline future training measures adapted to the specific requirements of teachers (Álvarez-Rojo et al., 2009; Carrillo and Vilar, 2012).

In this sense, the adaptation of the original instrument has enabled access to a large sample of active teachers in Galicia, making possible a pioneering identification of their competence profile in terms of those abilities, skills and habits that have been prioritised and neglected. However, its main limitation lies in problematic access to the total number of professionals in the study population (Carrillo and Vilar, 2012;

Tojeiro Pérez, 2019): under the protection of legislation on personal data protection, we opted for a sampling of volunteers through the institutional email of each centre, although subsequent interviews confirm an irregular reception of invitations by certain teachers. It could therefore be stated that not all teachers have had the same opportunity to be part of the sample (Amón, 2001). Furthermore, in line with the original instrument (Carrillo and Vilar, 2012), the anonymous data collection of the CPDMESG questionnaire makes it impossible to contact a pre-selection of informants based on demographic criteria and/or the type of given answers. However, this option was not considered during the sampling process inherent to the interviews, prioritising the informative potential of each teacher by means of techniques such as volunteer sampling and the reference chain.

As for the qualitative stage of the research design (Phase 3 and 4), the prospecting undertaken by means of semi-structured interviews has enabled an in-depth study of the teachers' reflections and perceptions, even making it possible to detect preconceptions inherent to their musical training. Gathering the ways in which teachers understand and approach curricular proposals makes an unprecedented contribution to the state of the question. In any case, the representativeness of the results is limited to the peculiarities, meanings and practices of the selection of informants (Flick, 2004; Kvale, 2011), and can never be generalised to the rest of the study population.

Direct questioning about musical meanings, skills and habits could be interpreted by informants as gauges of their own validity or competence as professionals. In this case, greater experience as an interviewer might have consolidated a more information-rich *rapport*. On the other hand, the greater degree of comfort and/or generational closeness of the interviewee to the interviewer could be a conditioning factor in the type of response obtained: in this case, younger teachers (in their twenties and thirties) tend to provide greater detail in terms of their technical skills in musical creation, even openly acknowledging their limitations as musicians, whereas older teachers do not.

In any case, the alignment of the dimensions and thematic axes of the study, the research objectives and the preparation of the interview script facilitate the treatment of the data during the coding process, even guiding the discourse of the report itself

(Chapter 6). Moreover, the interviews have contributed to broadening the horizon of pedagogical possibilities inherent to musical creation in certain informants, towards a recognised practical mobilisation or in the pursuit of further training.

Conclusions and future lines of action

Once the scope and fulfilment of the objectives have been defined, and the limitations of the research have been highlighted, the main contributions of the study to the state of the question are summarised according to the assessments made by the leading agents: secondary school music teachers in the Autonomous Community of Galicia.

- Teachers assume a limited technical preparation for music creation during training in conservatories in Galicia and, to a lesser extent, in the rest of Spain, which tends to focus on the development of aural and interpretative skills.
- Based on the needs detected in their daily work, teachers defer the value placed on their ability to compose or improvise to their skills in aural analysis and instrumental interpretation.
- Teachers also emphasise the insufficiency of the received pedagogical training in contrast to the detected professional needs, even more so when it comes to dynamising proposals based on musical creation, alleging a virtual lack of specific knowledge about creative methods (Self, Paynter, Dennis, Schafer, or Delalande, among others).
- The minority recognition of creative methods and/or the absence of specific performance referents during teacher training foster a sporadic, simplified and unconnected presence of creation in school planning, mainly under the protection of the grammar of a tonal musical language, the performance of rhythmic improvisations, and access to composition being restricted to technological resources.
- The deficient pedagogical training for musical creation, together with the procedural and methodological neglect of the curricular proposals, leads to problematic or ineffective planning of the creative process, usually conducted through a directive and/or imitative teaching-learning process.
- Teachers highlight the problematic objective qualification of their students' creative efforts, showing a lack of specific training in terms of instruments and means of assessment that can be used during the creative process.

- When it comes to satisfactorily implementing the musical creation proposals included in the curriculum, teachers admit the negative impact of the contextual conditioning factors inherent to the education system itself: the lack of time, the high ratios, the deficiencies of instruments and the music classroom, as well as the limited musical background of the average student.
- However, teachers ultimately recognise their own responsibility for the change in trend, while calling for greater availability of teaching resources adapted to secondary education and pedagogical training according to the educational challenge.

Formative conditioning is situated as a *leitmotiv* underlying the prevailing musical and educational thinking among secondary music teachers, conditioning the type of preference in their pedagogical approach. It is considered necessary to explore further those ideals or beliefs that the professional inherits from their formative period and/or their musical life, specifically through the following lines of research: identifying possible reluctance to a methodological openness imbricated in grammars beyond tonality, as an alternative way of learning music to traditional musical language; determining in a more specific way to what extent the very preconception of creativity treasured by the professional affects the behaviour of the teacher in the classroom; and analysing the degree of identification and commitment that the teacher acquires for his or her role in secondary education. In a more localised way, a diagnostic analysis of the study plans and the pedagogical approach immanent in the teaching staff of the conservatories of the Autonomous Community of Galicia is also considered pertinent, in order to determine the degree of viability or reluctance to include proposals similar to those promoted by the generation of composers.

The identification of conditioning factors in the type of responses that were collected is generally limited to the generational component: a greater awareness of the relevance of training for musical creation is identified by younger teachers (in their twenties and thirties), promoting a less technical approach to music teaching. At the same time, the degree of professional experience in the corps also raises new questions for future studies, after the greater methodological conservatism detected in senior teachers: in one sense, it would be possible to discern to what extent burnout affects the type of pedagogical approach of the teacher with regard to music creation; and, in another sense, it would be possible to determine the influence of certain

curricular interpretations on the teacher's approach, particularly those innate to the moment in which the professional acquires his or her tenure, or those due to the conditioning of textbooks.

Nevertheless, the acquisition of specific training in creative methods and having been able to experience collaborative musical creation processes for oneself are the most decisive factors when it comes to promoting genuine access to musical composition and improvisation in the secondary school classroom. Greater production and dissemination of theoretical-informative proposals inherent to these pedagogies among the study population is deemed necessary, seeking practical designs applied in specific educational contexts that exemplify and inspire an approach to musical creation adapted to the needs of secondary school students, in line with the author's previous activity (Castro-Alonso, 2019; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; Castro-Alonso and Chao-Fernández, 2020; Castro-Alonso et al., 2021). In this line, platforms such as *Sons Creativos* provide a space for contact and exchange between teachers, promoting a sound openness based on experimentalism and the avant-garde.

The renewed presence of musical creation in the current curriculum in the form of "artistic-musical proposals (...) to promote creativity" (Decree 156/2022, p. 50375) and its expansion among baccalaureate subjects (Decree 157/2022) requires related training provision among teachers, in order to favour the development of the competences provided in the attainment targets of secondary school students. For this reason, the expansion of the offer of permanent training courses aimed at the pedagogical training of teachers in creative methods is considered necessary, both from the CFRs themselves and from the universities and conservatories. In agreement with the consulted teachers, this type of training acquires greater meaning from the face-to-face experience, specifically when it comes to acquiring models of pedagogical action that are implicit in the dynamisation of this type of shared experience.

Finally, the inclusion of opportunities for creative work in different styles during university teacher training programmes plays a decisive role in shaping a more open-minded view of creativity and the possibilities of future students (Alsina, 2006; Arriaga et al., 2022; Auh and Walker, 2002; Beineke, 2017; Kokotsaki, 2011; Kokotsaki and Newton, 2015; Koutsoupidou, 2005; Odena, 2006; Zbainos and

Anastasopoulou, 2012). As a pilot test, a 9-session module is designed and taught in *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas* (Faculty of Educational Studies, Universidade da Coruña) during the 2021/2022 academic year; the proposal combines the experience of collaborative processes of music creation in the classroom, together with moments of reflection and critical analysis about the perceived educational challenges (Annex 18). Over the course of two months, teachers undergoing training gain an awareness of the psycho-educational benefits immanent in music creation pedagogies, through reflections such as the following¹¹³:

When we started [the schoolfellows] we didn't know each other, we were each a bit on our own... but now it's like we've bonded more and I think it was partly because of that, working as a team.

It is knowledge that does not get forgotten.

I see the usefulness [of avant-garde music] in a school context, that they can get into it well (...) I think it is much easier to understand this way... I used to think it would be difficult to get this into their heads.

What impressed me the most about these activities is the approach: I don't think I would've thought of it at home... Okay, I did remember what each thing was from being taught at the conservatory from a very "coarse" perspective, and to come here and see that it can be approached in this way is what impresses me most (...) It's the point where I learnt what I could get to do.

The commitment of certain university students goes further, integrating group music composition activities in the secondary classroom during their internship, even expanding their specific knowledge through their Master's Thesis. Ideological openness is therefore assumed to be the main key to change in the teacher's pedagogical approach (Shouldice, 2014), advocating an integrative methodological model, which enacts richer and more democratic access to the student's creative expression.

¹¹³ The quotations are translations of the transcriptions of comments made by students during the *Final Focus Group* held on 20 January 2022 at the University of A Coruña, with their express consent to data collection.

REFERENCIAS

- Addessi, A. R. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base. En A. Coppi (Ed.), *REMUS: studi e ricerche sulla formazione musicale* (pp. 9-23). Universidad de Módena y Reggio Emilia.
- Al-Hashim, A. (2019). Critical thinking and reflective practice in the science education practicum in Kuwait. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 85-96. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/30062>
- Alcázar Aranda, A. (2008). Pedagogía de la creación musical: fundamentos, aportaciones. En A. Alcázar (Ed.), *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica* (pp. 25-42). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Alcázar Aranda, A. (2010). La Pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía*, 49, 81-92.
- Alcázar Aranda, A. (2014). La Pedagogía de la creación musical, una Pedagogía del sonido: algunas aplicaciones didácticas de los paisajes sonoros. En J. L. Carles y A. Núñez (Eds.), *Espacios Sonoros y Audiovisuales: experimentación sensorial y escucha activa* (pp. 221-231). CSIPM y Departamento Interfacultativo de Música, Universidad Autónoma de Madrid.
- Alegret, M. (2004). *La Creación Musical a través de la Información: Estudio de un caso en el primer ciclo de Secundaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona).
- Allsup, R. E. (2011). Sequoias, Mavericks, Open Doors... Composing Joan Tower. *Philosophy of Music Education Review*, 19(1), 24-36. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.1.24>
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de Secundaria: un estudio partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(2), 1-16. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0606110002A>
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía*, 41, 17-36.

- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., Garc3a-Nieto, N., Garc3a-Garc3a, M., Gil, J., Gonz3alez-Gonz3alez, D., Guardia, S., Ibarra, M., L3pez-Fuentes, R., Rodr3guez-Di3guez, A., Rodr3guez-G3mez, G., Rodr3guez-Santero, J., Romero, S. y Salmer3n, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educaci3n superior (EEES) en el 3mbito universitario espa3ol. *Revista Electr3nica de Investigaci3n y Evaluaci3n Educativa*, 15(1), 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4187>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westfield Press.
- Am3n, J. (2001). *Estadística para Psic3logos II. Probabilidad. Estadística inferencial*. Ediciones Pir3mide.
- Angrosino, M. (2012). *Etnograf3a y observaci3n participante en investigaci3n cualitativa*. Ediciones Morata.
- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracci3n: las competencias en la universidad. En J. Gimeno, A. I. P3rez G3mez, J. B. Mart3nez, J. Torres, F. Angulo y J. M. 3lvarez (Eds.), *Educaci3n por competencias ¿qu3 hay de nuevo?* (pp. 176-205). Ediciones Morata.
- Ar3stegui, J. L. (2000). *Democracia y curr3culo: la participaci3n del alumnado en la clase de m3sica* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada).
- Ar3stegui, J. L. (2006). La Formaci3n del Profesorado en Educaci3n Musical ante la Convergencia Europea en Ense3anzas Universitarias. *Revista de Educaci3n*, 341, 829-844. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/24279/19/0>
- Ar3stegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educaci3n Musical: del genio art3stico al trabajo colaborativo. *Educa33o, Santa Maria*, 37(1), 31-44. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/3792/2708>
- Ar3stegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. 10.1080/10632913.2015.1007406
- Arriaga, C., De Alba-Eguiluz, B. y Ibarria-Urruzola, G. (2022). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias

- creadoras en el profesorado novel de música. *Artseduca*, 31, 49-60.
<https://doi.org/10.6035/artseduca.6153>
- Auh, M. y Walker, R. (2002). *Predicting creativity in the music teaching of student teachers*. Acta presentada en 19th International Society for Music Education Research Seminar, Goteborg 3-9 Agosto. ISME.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Esic Editorial.
- Baird, F. J. (1958). Music teaching competencies in California. *Journal of Research in Music Education*, 6(1), 25-31. <https://doi.org/10.2307/3343604>
- Balkin, A. (1990). What is creativity? What is it not? *Music Educators Journal*, 76(9), 29-32. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3401074>
- Ball. S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979>
- Ballantyne, J. (2001). The distinctive nature of music education and music teacher education. En P. Singh y E. McWilliam (Eds.), *Designing educational research: theories, methods and practices* (pp. 1-12). Post Pressed.
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. En M. Cooper (Ed.), *Teacher Education: Local and Global: Australian Teacher Education Association Conference Proceedings* (pp. 39-44). Australian Teacher Education Association.
- Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. [10.1080/1461380042000281749](https://doi.org/10.1080/1461380042000281749)
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquizano, M., Porto Riobo, A., Marcos Malmierca, J. L. y Brenlla Blanco, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22844/19/0>

- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Open University Press.
- Barrett, M. S. (1997). Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking. *Research Studies in Music Education*, 8(1), 2-14. 10.1177/1321103X9700800102
- Barrett, M. S. (2000). Windows, Mirrors and Reflections: A Case Study of Adult Constructions of Children's Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 145, 43-75. <https://www.jstor.org/stable/40319021>
- Barrio Aranda, L. (2012). *La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria* (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona). <http://hdl.handle.net/10803/130797>
- Bautista, F. (2007a). El laboratorio de sonido, el diario sonoro de clase, el estudio de grabación. *Eufonía*, 39, 37-45.
- Bautista, F. (2007b). La grabación de sonido en el marco de la educación musical: usos y funciones. En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 77-95). Universidad de Cantabria.
- 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-Íñiguez (Coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381- 410). Ediciones Morata.
- Bautista, A., Toh, G. Z., Mancenido, Z. N. y Wong, J. (2018). Student-Centered Pedagogies in the Singapore Music Classroom: A Case Study on Collaborative Composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 1-25. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11.1>
- Beghetto, R. A. y Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity “. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>

- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beineke, V. A. (2008). A composição no ensino da música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, 20, 19-32. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/245>
- 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>
- Belisle, C. y Linard, M. (1996). Quelles nouvelles competences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? *Education Permanente*, 127, 19-47.
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R. y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa*. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 158-170. 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454
- Beltramino, F. (2021). Canon y educación musical. *Revista del ISM*, 18, 227-239. <https://doi.org/10.14409/rism.v0i18.10599>
- Berbel-Gómez, N., Murillo-Ribes, A., Sastre-Martínez, J. y Riaño-Galán, M. E. (2017). Sound Creation and Artistic Language Hybridization Through the Use of the Collaborative Creation System: Soundcool. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE 2017*, 997-1009. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13433>
- Berkley, R. (1999). Teaching Composing as Creative Problem Solving: Conceptualising Composing Pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239–263. 10.1017/S026505170400587X
- Bernabé, M. del M. (2014). Introducción a la composición musical: propuestas para el alumnado de primer ciclo de educación primaria. En J. J. Maquilón Sánchez, A. Escarbajal Frutos y R. Nortes Martínez-Artero (Coords.),

- Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 1-14). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Bernabé, M. del M. (2015). Organización intercultural en el aula de música de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 13-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.182971>
- Bernabé, M. del M. (2019). Is it possible to compose and educate interculturally? Experiences from the Spanish educational system. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187243>
- Bernard, R. (2006). Nonprobability sampling and choosing. En H. Russell Bernard (Ed.), *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches* (4ª ed., pp. 186-209). AltaMira Press.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. CIDE.
- Bernstein, D. W. (2014). John Cage's Cartridge Music (1960): A Galaxy Reconfigured. *Contemporary Music Review*, 33(5-6), 556-569. <https://doi.org/10.1080/07494467.2014.998419>
- Birnie, R. A. (2014). Composition and Recorders: A Motivating Experience. *Music Educators Journal*, 100(3), 73-78. <https://doi.org/10.1177/0027432113517120>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bitencourt, R. L., Pessôa, P. P. y Silva, J. A. S. E. (2008). *A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música*. Acta presentada en el 17 Encontro Nacional da ABEM, São Paulo, 8-11 octubre. Universidade Estadual Paulista de São Paulo.
- Boden, M. A. (1992). *The creative mind: Myths and mechanisms*. Basic Books.
- Borges, A. H. y Fonterrada, M. T. O. (2007). *Abordagens creativas: ensino/aprendizagem da música contemporânea*. Acta presentada en el

- Congresso da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Música, Sao Paulo.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32, 24-32. <https://doi.org/10.1177/025576149803200103>
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-14. http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf
- Boutin, G. y Julien, L. (2000). *L'obsession des competences: son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Éditions Nouvelles.
- Brito, T. A. (2003). *Musica na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. Editora Petrópolis.
- Brito, T. A. (2007). Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação (Tesis Doctoral, Pontificia Universidade Católica de São Paulo). <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4900>
- Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*, 88(1), 34-41. <https://doi.org/10.2307/339>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (6ª ed.). Oxford University.
- Buj-Corral, M. (2014). Partituras Gráficas Circulares: entre Tiempo y Espacio. *Barcelona Investigación Arte Creación*, 2(3), 277-300. <https://doi.org/10.4471/brac.2014.14>
- Bullough, R. V. y Baughman, K. (1995). Changing contexts and expertise in teaching: First year teacher alter seven years. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 461-477. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00005-Q](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00005-Q)
- Burkholder, J. P., Grout, D. J. y Palisca, C. V. (2006). *Historia de la música occidental* (7ª ed.). Alianza Música.
- 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), 1-15.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110002A>
- Burnard, P. (2007). Routes to understanding musical creativity. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts education* (pp. 1199-1214). Springer.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.
- Burnard, P. y Younker, B. A. (2004). Problem-solving and Creativity: Insights from Students' Individual Composing Pathways. *International Journal of Music Education*, 22(1), 59-76. <https://doi.org/10.1177/0255761404042375>
- Byo, S. J. (1999). Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123. <https://doi.org/10.1080/10632910009600271>
- Byrne, C., MacDonald, R. y Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: Flow as an assessment tool. *British Journal of Music Education*, 20(3), 277-290. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005448>
- Cabedo-Mas, A. (2016). Educación en valores a través de la música. *Eufonía*, 69, 7-12.
- 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. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/161160>
- Cabedo-Mas, A. y Díaz Gómez, M. (2012). Music making: A bridge joint of students' cultural and musical diversity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2215-2219. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812015868>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 1(2), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>

- Cain, M. Lindblom, S. y Walden, J. (2013). Initiate, Create, Activate: practical solutions for making culturally diverse music education a reality. *Australian Journal of Music Education*, 2, 79-97. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.194947961909154>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D. y Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. [10.1177/1744987120927206](https://doi.org/10.1177/1744987120927206)
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Graó.
- Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de primaria. *Música y Educación*, 76, 24-45.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>
- Cárdenas Serván, M. I. (2007). Los cuerpos sonoros y su entorno. Reflexiones entre la música contemporánea y la pedagogía de creación musical. *Quintana*, 6, 171-181. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6439>
- Cárdenas Serván, M. I. (2010). Sobre el Grupo de Creación Musical (GCMUS) y los Sons Creativos. Una experiencia músico/educativa de encuentro, análisis y difusión de músicas experimentales y sus aplicaciones pedagógicas. *European Review of Artistic Studies*, 1(3), 1-31. <https://doi.org/10.37334/eras.v1i3.22>
- Cárdenas Serván, M. I. (2021). Sobre el arte sonoro. Una propuesta desde la periferia (1987-2021). *LAOCOONTE. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 8, 205-222. <https://doi.org/10.7203/laocoonte.0.8.21511>
- Carretero, M. y León, J. A. (1990). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I* (pp. 311-326). Alianza Psicología.

- Carrillo, C. (2012). The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/cca1de1.pdf?sequence=1>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2009). *Les competències del mestre de música de primària: cap a una definició més holística del perfil professional*. Acta presentada en III Congrés d'Educació per les Arts Visuals, Barcelona, 3-5 septiembre. Facultats de Filosofia i Geografia i Història.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura & Educación*, 24(3), 319-335. 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, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción*, 32, 358-382. <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/21480>
- Casanova López, O. y Serrano Pastor, R. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 3-17. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Casas Anguita, J., Repullo Labradora, J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)

- Caspurro, H. (1999). A improvisação como proceso de significação: uma abordagem com base na Teoría de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da APEM*, 103, 1-4. <https://t.ly/O0GJ>
- Castro-Alonso, V. (2019). Metodologías activas en el aula de secundaria: la creación musical como recurso hacia la creatividad. En S. Alonso García, J. M. Romero Rodríguez, C. Rodríguez-Jiménez y J. M. Sola Reche (Eds.), *Innovación, investigación docente y TIC* (pp. 179-191). Dykinson.
- Castro-Alonso, V. (2021a). El desarrollo de actitudes interculturales a través de la creación musical: una experiencia inclusiva desde el gamelan indonesio. En V. Gisbert Caudeli y O. M. Alegre de la Rosa (Dir. y Eds.), *Inclusión e Innovación Educativa. Música y cultura como herramientas docentes* (pp. 159-175). Tirant Lo Blanch.
- Castro-Alonso, V. (2021b). El potencial educativo de la musique concrète: una experiencia significativa de creación musical mediante las TIC. En V. Gisbert Caudeli y O. M. Alegre de la Rosa (Dir. y Eds.), *Inclusión e Innovación Educativa. Música y cultura como herramientas docentes* (pp. 61-76). Tirant Lo Blanch.
- Castro-Alonso, V. (2021c). Las TIC como vehículo de creación artística en el aula: expresión personal, collages sonoros y Audacity. En M. Martín Molares, S. M. Peñasco González y R. Barros Roel (Eds.), *Nuevos Formatos para la oralidad en el aula. Bases y Experiencias I* (pp. 195-221). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Castro-Alonso, V. (2021d). Tras la estela pedagógica de Schönberg: el dodecafonismo como medio de composición musical en el aula de Secundaria. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 29-48. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7104>
- Castro-Alonso, V., Chao-Fernández, A. y Pérez-Crego, C. (2021). Siguiendo las “reglas del juego”: la aleatoriedad e indeterminación como casilla de salida de la composición en el aula. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8633>

- Castro-Alonso, V. y Chao-Fernández, R. (2020). Valores cohesivos de la creación musical en el aula. Estudio intercultural a través del gamelán indonesio. *Artseduca*, 29, 181-194. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.14>
- Centre de Formation des Musiciens Intervenants (2005). *Musicien intervenant à l'école*.
https://cfmi.unistra.fr/uploads/media/referentiel_competences_mi_02.pdf
- Chao-Fernández, A. y Castro-Alonso, V. (2021). Competencia digital en docentes de educación musical en la etapa de educación primaria. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders y R. M. Vicente-Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación* (pp. 219-223). Acta presentada en III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación, A Coruña, 27-29 mayo. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Chao-Fernández, R., Mato, M. D. y López, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1- 24. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Checa, R. (2004). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-11. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9749>
- Clinton, R. L. (1962). *An evaluative study of the effectiveness of the music education programs in Texas colleges and universities* (Tesis Doctoral, Texas Technological College). <http://bitly.ws/A7J2>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Colás-Bravo, P. y Hernández-Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Revista Fuentes*, 19(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.02>

- Comisión Europea (2004). *“Educación y formación 2010”*. Grupo de trabajo B “Competencias clave”. *Competencias clave para un aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. <https://rb.gy/o3zh5z>
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46152>
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ª ed.). Ediciones Morata.
- Costa, J. A., Pais-Vieira, L. y Pinto, I. (2018). A ausencia de outras músicas nas aprendizagens em formação musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 144, 51-59.
- Cox, P. (1997). The professional socialization of music teachers as musicians and educators. En R. Rideout (Ed.), *On the sociology of music education* (pp. 112-120). University of Oklahoma.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. Routledge.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. En A. Craft, B. Jeffrey y M. Liebling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45-61). Continuum.
- Craft, A. (2008). *Approaches to Assessing Creativity in Fostering Personalisation*. Acta presentada en DCSF Seminar, Londres, 3 octubre.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2ª ed.). Sage.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of creativity* (pp. 313-335). Cambridge University Press.

- Cuevas Romero, S. (2012). *La creación musical mediante dos modelos de enseñanza diferentes en educación secundaria obligatoria* (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla). <https://idus.us.es/handle/11441/24020>
- Cuevas Romero, S. (2013). *La composición musical creativa, como lenguaje y medio de expresión en Educación Secundaria Obligatoria*. Actas presentada en III Jornadas de Innovación Docente, Sevilla, 8-9 mayo. Universidad de Sevilla.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Debesse, M. (1977). *La adolescencia*. Oikos Tau Ediciones.
- Declaració de Bolònia (1999). *L'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior*. <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>
- Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (23 de junio de 2008). *Diario Oficial de Galicia* (120), 12183-12335.
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (13 de julio de 2007). *Diario Oficial de Galicia* (136), 12032-12199.
- Decreto 156/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (26 de septiembre de 2022). *Diario Oficial de Galicia* (183), 50010-50542.
- Decreto 157/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (26 de septiembre de 2022). *Diario Oficial de Galicia* (183), 50543-51110.
- Decreto 231/2002, de 6 de junio, por el que se modifica el Decreto 275/1994, de 29 de julio, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (15 de julio de 2002). *Diario Oficial de Galicia* (135), 10921-11037.

Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (2 de abril de 1993). *Diario Oficial de Galicia* (63), 2375-2454.

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obrigatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (29 de junio de 2015). *Diario Oficial de Galicia* (120), 25434-27073.

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana (10 de junio de 2015). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* (7544), 17437-18582.

Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi.

Delalande, F. (2007). De la exploración sonora a la invención musical. En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 71-76). Universidad de Cantabria.

Delgado, C. (2021). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*, 4(1), 51-64. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.004>

Demidoff, N. y Rusiñol, C. (1997). Ejercicios de creatividad en el aula de música. *Eufonía*, 8, 79-84.

Dennis, B. (1970). *Experimental Music in schools. Towards a New World of Sound*. Oxford University Press.

Dennis, B. (1991). *Proyectos sonorous*. Ricordi.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Prentice Hall.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The SAGE Handbook of qualitative research*. Sage publications.

Díaz Gómez, M. (2001). Estimulación de la creatividad en la educación musical. En J. Atance (Coord.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 77-94). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Díaz Gómez, M. (2005). Las improvisaciones infantiles como estrategia didáctica. *Eufonia*, 35, 68-80.
- Díaz Gómez, M. y Riaño, M. E. (Coords.) (2007). *Creatividad en educación musical*. Servicio de Publicaciones Universidad de Cantabria.
- Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2021a). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 39-48. <https://doi.org/10.5209/reciem.67474>
- Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2021b). La competencia digital en el profesorado de Música de Educación Secundaria en los centros de titularidad pública durante la pandemia derivada de la COVID-19. *Revista Electrónica LEEME*, 47, 80-97. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/20515>
- Driscoll, D. L., Appiah-Yeboah, A., Salib, P. y Rupert, D. J. (2007). Merging Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research: How to and Why Not. *Ecological and Environmental Anthropology*, 3(1), 19-28. shorturl.at/cgjBX
- Duling, E. (2000). Student teacher's descriptions and perceptions of their mentors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(1), 17-21. <https://doi.org/10.1177/87551233000190010>
- Dunn, R. E. (1997). Creative thinking and music listening. *Research Studies in Music Education*, 8, 42-55. <https://doi.org/10.1177/1321103X9700800105>
- Economidou Stavrou, N. (2020). Looking at the ideal secondary school music teacher in Cyprus: teachers' and students' perspectives. *Music Education Research*, 22(3), 346-359. 10.1080/14613808.2020.1762556
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Taurus Ediciones.
- Espinosa, S. (2007). Creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria. En J. L. Aróstegui, S. Espinosa, C. García, A. Giráldez, J. Gordillo, L. M. Herrera, R. Jones, S. Malbrán, M. Pau Méndez, J. R. Muñoz, S. Navarro, R. Pedrero, M. C. Prause-Weber, A. Sebastía, A. Suñer y M.

- Vázquez, *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 81-89). Graó.
- Fautley, M. (2013). *Formative Assessment of Composing at KS3*. <https://rb.gy/7odyfu>
- Fautley, M. y Murphy, R. (2015). Difficult questions in music education. *British Journal of Music Education*, 32(2), 119-122. 10.1017/S0265051715000194
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M. y Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Praeger.
- 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. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata.
- Fierro, A. (1990). Relaciones sociales en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I* (pp. 339-346). Alianza.
- Finney, J. (2011). John Paynter, music education and the creativity of coincidence. *British Journal of Music Education*, 28(1), 11-26. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000343>
- Finney, J. y Philpott, C. (2010). Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. *British Journal of Music Education*, 27(1), 7-19. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990167>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia: La música popular actual como herramienta en la educación musical* (Tesis Doctoral, UNED).
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>

- Frega, A. L. (1997). Creatividad, una constante deseable en la educación artística. *Eufonia*, 8, 51-54.
- Frega, A. L. (2001). La investigación en las enseñanzas musicales. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1(1), 35-47. <http://www.journals.unam.mx/index.php/cem/article/view/7306>
- Frega, A. L. (2005). ¿Componer música en la escuela? *Eufonia*, 35, 45-56.
- Freire, P. (1982). *Sobre a Educação: diálogos – Paulo Freire e Sérgio Guimaraes*. Paz e Terra.
- Frith, S. (2012). Creativity as a social Fact. En D. J. Hargreves, R. Macdonald y D. Miell (Eds.), *Musical imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 62-72). Oxford University Press.
- Gaeta González, M. L., Martínez Otero Pérez, V., Rodrigo Vega, M. y Rodrigo Gómez, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 341-357. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Galon da Silva, M. (2015). *Criação Musical Coletiva com Crianças: Possíveis Contribuições para Processos de Educação Humanizadora* (Tesis Doctoral, Universidade Federal de São Carlos). <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2749>
- García Calero, P. y Estebaranz, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Octaedro.
- García Pérez, A. (2009). *Estadística aplicada: conceptos básicos*. UNED.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. Basic Books.
- Gértrudix Barrio, F. y Gértrudix Barrio, M. (2014). Herramientas y recursos para la creación y consumo musical en la web 2.0. *Aplicaciones y potencialidades educativas. Educación XXI*, 17(2), 313-336. 10.5944/educxx1.17.2.11493
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativo en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Gill, S. L. (2020). Qualitative Sampling Methods. *Journal of Human Lactation*. 36(4), 579-581. <https://doi.org/10.1177/0890334420949218>
- Gillanders, C., y Candisano Mera, J. A. (2016). Paisaje sonoro y apps. En A. I. Allueva Pinilla y J. L. Alejandro Marco (Eds.), *Simbiosis del aprendizaje con las tecnologías. Experiencias innovadoras en el ámbito hispano* (pp. 229-239). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gillespie, R. y Hamann, D. L. (1999). Career choice among string music education students in American colleges and universities. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 266-278. <https://doi.org/10.2307/3345784>
- Giráldez, A. (2001). Técnicas y recursos para desarrollar la creatividad musical en Educación Primaria. En J. Atance (Coord.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 105-115). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Giráldez, A. (2007a). La composición en el aula de música. En J. L. Aróstegui, S. Espinosa, C. García, A. Giráldez, J. Gordillo, L. M. Herrera, R. Jones, S. Malbrán, M. Pau Méndez, J. R. Muñoz, S. Navarro, R. Pedrero, M. C. Prause-Weber, A. Sebastia, A. Suñer y M. Vázquez, *La creatividad en la clase de música: componer y tocar* (pp. 27-33). Graó.
- Giráldez, A. (2007b). La composición musical en el aula (8-12). En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 97-111). Universidad de Cantabria.
- Giráldez, A. (Ed.) (2010). *Música: investigación, innovación y buenas prácticas*. Graó.
- Giráldez, A. (2014). Enseñar y aprender en el aula de música. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en Primaria* (pp. 39-76). Editorial Síntesis.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Glover, J. (2004). *Niños compositores: 4 a 14 años*. Graó.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.

- Gómez, J. A. (2011). *Las artes plásticas como mediadoras en la creación sónica y en la recepción del arte musical contemporáneo en adolescentes* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/6919>
- Gonczy, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1(1), 27-44. <https://doi.org/10.1080/0969594940010103>
- Gonczy, A. (2003). Teaching and learning of the key competencies. En D. S. Rychen, L. H. Salganik y M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium* (pp. 117-132). Swiss Federal Statistical Office.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Graetzer, G. (1980). *La música contemporánea. Guía práctica a la composición e improvisación instrumental y un apéndice con 8 pequeñas piezas ilustrativas*. Melos.
- Green, L. (2002). From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British journal of music Education*, 19(1), 5-30. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000116>
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24, 101- 120. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761406065471>
- Greene, J. C. y Hall, J. H. (2010). Dialectics and Pragmatism: Being of Consequence. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2ª ed., pp. 119-143). Sage.
- Hall, D. (1960). *Orff-Schulwerk. Music for children (Teacher's manual)*. Schott.
- Hamilton, R. J. y Bowers, B. J. (2006). Internet recruitment and e-mail interviews in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 16, 821-35. [10.1177/1049732306287599](https://doi.org/10.1177/1049732306287599)
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, D. J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Ediciones Octaedro.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R. y Miell, D. (2012). Explaining musical imaginations: creativity, performance, and perception. En D. Hargreaves, D. Miell y R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception* (pp. 1-14). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F. y Marshall N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 665-682. [10.1348/000709906X154676](https://doi.org/10.1348/000709906X154676)
- Hargreaves, D. J., Welch, G., Purves, R. y Marshall, N. (2003). *ESRC End of award report: Effective teaching in secondary school music: teacher and pupil identities. Executive summary*. ESRC Economic & Social Research Council.
- Harris, A. (1997). The deprofessionalization and deskilling of teachers. En K. Watson, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Teachers, teacher education and training* (pp. 57-65). Cassel.
- Hemsey de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Ricordi Americana.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y Educación*, 24, 17-24. <https://rb.gy/h1rves>
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 58(201), 74-81. <https://rb.gy/pqa0ae>
- Hemsey de Gainza, J. (2002). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Lumen.

- Hendel, C. (1995). Behavioral Characteristics and Instructional Patterns of Selected Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 182-203. <https://doi.org/10.2307/3345635>
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hernández Bravo, J. R. (2011). *Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las TIC sobre el aprendizaje de la música en educación primaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23654>
- Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., y Milán Arellano, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 11-23. <https://rb.gy/mp6vz5>
- Hernández-Bravo, J. R., Hernández-Bravo, J., de Moya-Martínez, M. y Cózar-Gutiérrez, R. (2014). Music Education based on Competencies in Spain: Necessity or desire? *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237-249. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.14>
- Hickey, M. (2003). Creative Thinking in the Context of Music Composition. En M. Hickey (Ed.), *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education* (pp. 31-54). MENC.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K 12 music classrooms*. Oxford University Press.
- Hodges, D. A. (2000). Music and brain research: Sweeter music all the time. *The Education Digest*, 66(3), 49-54.
- Hogenes, M., Oers, B. y Diekstra, R. F. W. (2014). Music Composition in the Music Curriculum. *US-China Education Review*, 4(3), 149-162. 10.17265/2161-623X/2014.03A.002
- Hogenes, M., Oers, B., Diekstra, R. F. W. y Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and

- academic and music achievement: A quasiexperimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32-48. 10.1177/0255761415584296
- Hopkins, R. J. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Pirámide.
- Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 8(17), 10-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X017008010>
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives*. Cassell.
- Ibarmia-Urruzola, G. y Arriaga-Sanz, C. (2019). Reflexiones sobre el Soundpainting y sus aportaciones en Educación Primaria. *Revista Música Hodie*, 19, 1-11. <https://revistas.ufg.br/musica/article/download/59507/33673/262280>
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and Teachers: the socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. <https://eric.ed.gov/?id=EJ810670>
- Ivanova Iotova, A. y Prado Jiménez, J. (2014). Lo que piensan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de las clases de música y no se atreven a decirlo a sus profesores. *Magister*, 26(2), 75-81. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70021-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70021-0)
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189-200. <https://doi.org/10.1177/0255761404047401>
- Jeffrey, B. (2005). *Final Report of the Creative Learning and Student Perspectives Research Project (CLASP)*. Comisión Europea.
- Jeffrey, B. y Craft, A. (2003). *Creative teaching and teaching for creativity: distinctions and relationships*. Acta presentada en British Educational Research Association Special Interest Group in Creativity in Education Conference, Edinburgo, 10-13 septiembre. Heriot-Watt University.

- Jeffrey, B. y Craft, A. (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Jick, T. (1983). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. En J. V. Maanen (Ed), *Qualitative Methodology* (pp. 135-148). Sage.
- Kanellopoulos, P. A. (2012). Envisioning Autonomy through Improvising and Composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 151-182. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00638.x>
- Kelchtermans, G. (1999). *Narrative-biographical research on teachers' professional development: Exemplifying a methodological research procedure*. Acta presentada en the American Educational Research Association, Montreal, 19-23 abril. AERA.
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kirk, J. y Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Klotman, R. (Ed.) (1972). *Teacher Education in Music. Final report*. Acta presentada en Music Educators National Conference, Washington-DC.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. En I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). Routledge
- Kokotsaki, D. (2011). Student teachers' conceptions of creativity in the secondary music classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 100-113. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.04.001>
- 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>

- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276048.pdf>
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. y Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and teacher education*, 21, 157-176. 10.1016/j.tate.2004.12.004
- 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>
- Koutsoupidou, T. y Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278. <https://doi.org/10.1177/03057356080972>
- Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered education and constructivism: Challenges, concerns, and clarity for teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 97-105. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311>
- Kratus, J. (1995). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26, 27-38. <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lage-Gómez, C. (2016). *Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/36515/>
- Lara, E. M. (2011). *Fundamentos de investigación: un enfoque por competencias*. Alfaomega.

- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A. y Fortes del Valle, M. C. (1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 8, 7-21.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Leonard, K., Hafford-Letchfield, T. y Couchman, W. (2013). 'We're All Going Bali': Utilising Gamelan as an Educational Resource for Leadership and Teamwork in Post-Qualifying Education in Health and Social Care. *British Journal of Social Work*, 43, 173-190. 10.1093/bjsw/bcr166
- Leong, S. (1999). The plight of novice music teachers in Australia: Initial preparation and workplace expectations. *Issues in Educational Research*, 9(1), 23-31. <https://www.iier.org.au/iier9/leong.html>
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Ediciones Gestión.
- Ley 1/2016, de 18 de enero, de transparencia y buen gobierno (15 de febrero de 2016). *Diario Oficial de Galicia* (30), 1-36.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (6 de agosto de 1970). *Boletín Oficial del Estado* (187), 12525-12546.
- Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno (10 de diciembre de 2013). *Boletín Oficial del Estado* (295), 1-32.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* (18 de julio de 1945). *Boletín Oficial del Estado* (199), 385-416.
- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (27 de febrero de 1953). *Boletín Oficial del Estado* (58), 1119-1130.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (4 de octubre de 1990). *Boletín Oficial del Estado* (238), 28927-28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (4 de mayo de 2006). *Boletín Oficial del Estado* (106), 17158-17207.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (6 de diciembre de 2018). *Boletín Oficial del Estado* (294), 119788-119857.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (30 de diciembre de 2020). *Boletín Oficial del Estado* (340), 122868-122953.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (27 de junio de 1980). *Boletín Oficial del Estado* (154), 14633-14636.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (10 de diciembre de 2013). *Boletín Oficial del Estado* (295), 97858 – 97921.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (24 de diciembre de 2002). *Boletín Oficial del Estado* (307), 45188-45220.

Lines, D. K. (Comp.). (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Ediciones Morata.

López, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61, 1-19. <https://rb.gy/naek6y>

López de la Calle, M. A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la Música y su uso didáctico en Galicia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 107-120.

López García, N. J. (2017). Necesidades profesionales del profesorado especialista de Música de los centros de Primaria de Castilla La Mancha. *Revista Electrónica de LEEME*, 39, 74-102. 10.7203/LEEME.39.9904

López Rodríguez, J. M. (2005). Recursos y materiales didácticos: experiencias de aula desde poéticas musicales del siglo XX. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 62, 153-178. <https://rb.gy/bwxdt4>

- López Rodríguez, J. M. (2008). Aprendiendo a través de la indeterminación. *Revista electrónica de LEEME*, 22, 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9776>
- López Rodríguez, X. X. (2015). *Señal/ruido. Algunos usos del paisaje sonoro en el contexto del arte* (Tesis Doctoral, Universidade de Vigo).
- 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* (pp. 343-360). McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 139-153. www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038007
- Manzano Arrondo, V. (1996). Acerca de la finitud en las poblaciones. *Estadística Española*, 38(141), 237-244. <https://idus.us.es/handle/11441/96584>
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma - musician or teacher?. *International Journal of Music Education*, 32, 3-23. <https://doi.org/10.1177/025576149803200102>
- Martínez, A., Reyes, G., García, A. y González, J. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 18(1), 66-72. <https://www.psicothema.com/pdf/3177.pdf>
- Martínez Hierrezuelo, Y., Ivanova Iotova, A. y Martínez Valle, C. (2019). La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 74-92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Ediciones Morata.
- Mateu-Luján, B. (2021). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades

- autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 338-354. 10.5944/reec.37.2021.27541
- Matthews, W. (2012). *Improvisando: La libre creación musical*. Turner Música.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- MEFP (2021). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2021*. <https://rb.gy/zphomf>
- Mellizo, J. M. (2019). Exploring the effect of music education on intercultural sensitivity in early adolescence: a mixed methods inquiry. *Music Education Research*, 21(5), 473-487. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665005>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. 10.33132/01248146.65
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. Sage.
- Molina, E. (2011). Hacer música...para aprender a componer. Composición en grupo. *Eufonía*, 51, 53-64.
- Morgan, R. P. (1999). *La música del siglo XX*. Akal Música.
- Morse, J. M. (1998): Designing Funded Qualitative Research. En N. Denzin y S. Lincoln (Comps.), *Strategies of Qualitative Research* (pp. 56-85). Sage.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Mountford, R. D. (1976). Competency-based teacher education: the controversy and a synthesis of related research in music from 1964 to 1974. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 46, 1-11.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67-88. <https://rb.gy/mm3edc>

- Muñoz-Repiso, M., Murillo Torrecilla, F. J., Barrio Hernández, R., Brioso Valcárcel, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Ministerio De Educación, Cultura y Deporte.
- Murillo, A. (2006). Atrapando sonidos experiencias compositivas en el aula de música de secundaria. *Eufonía*, 37, 112-118.
- Murillo, A. (2007). La clase de composición colectiva. Las TIC como recurso para la composición. *Eufonía*, 39, 46-57.
- Murillo, A., Riaño, M. E. y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/14007>
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*.
<http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All our futures: creativity, culture and education*.
<https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- National Association for Music Education (2017). *Grade strand 3-5: Knowledge and Skills*. Reston: National Association for Music Education (NAFME).
<https://nafme.org/my-classroom/standards/>
- 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. 55-76). Edict Oràlia Llibres i Publicacions.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores* (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <http://www.tdx.cat/handle/10803/5004>
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. <https://rb.gy/cmms9q>

- Nebreda, P. L (2000). La música en la adolescencia. *Eufonía*, 18, 71-78.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. En M. L. Holly y C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp. 155-171). Falmer Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
<https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Oates, T. (2003). Key skills/key competencies: Avoiding the pitfalls of current initiatives. En D. S. Rychen, L. H. Salganik y M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium* (pp. 171-195). Swiss Federal Statistical Office.
- Odam. G. (2000). Teaching composing in secondary schools: the creative dream. *British Journal of Music Education*, 17(2), 109-127.
[10.1017/S0265051700000218](https://doi.org/10.1017/S0265051700000218)
- Odena, O. (2001). Developing a framework for the study of teachers' views of creativity in music education. *Goldsmiths Journal of Education*, 4(1), 59-67.
<https://core.ac.uk/download/pdf/1641757.pdf>
- Odena, O. (2006). *Musical creativity and the teacher: an examination of data from an investigation of secondary school music teachers' perceptions of creativity*. Acta presentada en 9th International Conference on Music Perception and Cognition, Bologna, 22-26 agosto. Università de Bologna.
- Odena, O. (2007). La creatividad en la educación musical. La relación entre la teoría y la práctica educativas. En M. Díaz Gómez y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en Educación Musical* (pp. 47-60). Universidad de Cantabria.
- Odena, O. (2008). El significado del término "instrumentos en la educación". *Música y Educación*, 73, 40-46. <http://eprints.gla.ac.uk/76397/>
- Odena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. En M. Díaz Gómez y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 99-115). Graó.

- 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>
- Odena, O. y Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. En O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 29-48). Ashgate.
- Olcina-Sempere, G. y Ferreira, M. (2020). La didáctica de la expresión musical y la inclusión: un estudio mixto realizado con estudiantes de grado de maestro sobre la importancia de la música en la educación primaria. *Artseduca*, 25, 23-39. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.2>
- Orde do 13 de xullo de 2016 pola que se amplía a relación de materias de libre configuración autonómica de elección para os centros docentes nas etapas de educación secundaria obrigatoria e bacharelato e se regula o seu currículo e a súa oferta (4 de agosto de 2016). *Diario Oficial de Galicia* (147), 34572-34596.
- Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (21 de enero de 1981). *Boletín Oficial del Estado* (18), 1384-1389.
- Orden de 2 de mayo de 1996 por la que se publica la relación de materias optativas del bachillerato, se establece el currículo de estas materias y se regula su oferta (30 de mayo de 1996). *Diario Oficial de Galicia* (106), 5085-5139.
- Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria (18 de abril de 1975). *Boletín Oficial del Estado* (93), 8049-8068.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (29 de enero de 2015). *Boletín Oficial del Estado* (25), 6986-7003.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria.

- aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(3), 1-63. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110003A>
- Oriol de Alarcón, N. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En J. Atance (Coord.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 9-23). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oriol López, M. de los A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6(1), 1-10. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/issue/view/2136>
- Orman, E. K. (2002). Comparison of the National Standards for Music Education and Elementary Music Specialists' Use of Class Time. *Journal of Research in Music Education*, 50(2), 155-64. <https://urlis.net/uyjrhycp>
- Palacios, F. (1997). Sentencias, máximas y comentarios sobre el sonido y su orden. *Eufonía*, 8, 23-35.
- Palacios, F. (2001). Orden, memoria y creatividad en la audición musical. En J. Atance (Coord.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 95-103). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Palacios, J. (1990). ¿Qué es la adolescencia? En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 299-310). Alianza Psicología.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. H., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. y Hoagwoos, K. (2013). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Adm Policy Ment Health*, 42, 533-544. 10.1007/s10488-013-0528-y
- Pascual, P. (2007). *Didáctica de la música en educación primaria*. Pearson Prentice Hall.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). Sage.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge University Press.

- Paynter, J. (1999). *Sonido y Estructura*. Akal.
- Paynter, J. y Aston, P. (1970). *Sound and Silence*. Cambridge University Press.
- Pedroso, F. (2003) *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)* (Tesis de Máster, Universidade do Porto).
- Peñalver, J. M. (2005). *La aplicación didáctica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza de la música en la Educación Obligatoria* (Tesis Doctoral, Universitat de València).
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-187. 10.1016/S0185-2698(14)70644-0.
- Pérez-Colodrero, C. y García-Gil, D. (2016). La Educación Musical en la escolaridad obligatoria durante el Franquismo. Un estudio a través de la legislación (1936-1982). *Revista Música Hodie, Goiânia*, 16(1) 86-100. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47130>
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1989). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/48302.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Revista Investigación en la Escuela*, 17, 51-73. <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i17.04>
- Pérez Prieto, M. (2005). La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España de 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1343167.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

- Pinnegar, S. y Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: thematic in the turn to narrative. En J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 3-34). Sage.
- Prieto, R. (2001a). El perfil del maestro de primaria especialista en educación musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/31525>
- Prieto, R. (2001b). Pedagogía de la improvisación musical. *Eufonía*, 22, 91-103.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y Coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales de la Universidad Rafael Belloso Chacín*, 12(2), 112-123. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>
- Ramírez-Hurtado, C. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la “transverdad” en la era de la “posverdad”. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 129-151. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54777>
- Randel, D. (1997). *Diccionario Harvard de música*. Alianza Editorial.
- Randles, C. y Smith, G. D. (2012). A first comparison of pre-service music teachers’ identities as creative musicians in the United States and England. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 173-187. <https://doi.org/10.1177/1321103X12464836>
- Real Academia Española. (2023). Creatividad. En *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario). Consultado el 11 de febrero de 2023. <https://dle.rae.es/creatividad?m=form>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (3 de enero de 2015). *Boletín Oficial del Estado* (3), 169-546.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (13 de septiembre de 1991). *Boletín Oficial del Estado* (220), 30228-30231.

- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria [suplemento] (13 de septiembre de 1991). *Boletín Oficial del Estado* (220), 39-94.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (6 de noviembre de 2007). *Boletín Oficial del Estado* (266), 45381-45477.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (5 de enero de 2007). *Boletín Oficial del Estado* (5), 677-773.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (30 de marzo de 2022). *Boletín Oficial del Estado*, (76), 41571-41789.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (16 de enero de 2001). *Boletín Oficial del Estado* (14), 1810-1858.
- Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (7 de septiembre de 2001). *Boletín Oficial del Estado* (215), 33733-33795.
- Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato (7 de septiembre de 2001). *Boletín Oficial del Estado* (215), 33795-33879.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2ª ed.). Prentice-Hall.
- Resolución de 5 de marzo de 1992 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (25 de marzo de 1992). *Boletín Oficial del Estado* (73), 9856-9946.

Resolución do 13 de febreiro de 2019, da Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos, pola que se convoca un procedemento para a elaboración das listas de interinidades e substitucións para impartir docencia no corpo de profesores de ensino secundario, especialidades de francés (590010), música (590016), análise e química industrial (590102), informática (590107), organización e proxectos de fabricación mecánica (590112); e no corpo de profesores técnicos de formación profesional, especialidades de instalacións e mantemento de equipos térmicos e de fluídos (591205), sistemas e aplicacións informáticas (591227), soldadura (591228) (14 de febrero de 2019). <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/26995>

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 1-88.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid, Subdirección General de Inspección Educativa.

Roberts, B. A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30-39. <https://doi.org/10.1177/025576149101800104>

Roberts, B. A. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(2), 1-42. http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf

Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. 10.1080/14780887.2013.801543

Rodríguez, A., Estévez, M. y Palomares, J. (2015). Tratamiento curricular de la imagen corporal, autoestima y autoconcepto en España. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 9-70. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.68>

Rodríguez García, D. (2022). Papel de la formación inicial en la adquisición de las competencias profesionales docentes en los conservatorios profesionales y

- centros autorizados de música de Galicia. En M. P. Cáceres Reche, J. A. López Núñez, S. M. Arias Romero y M. Ramos Navas-Parejo (Coords.), *Análisis sobre metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 114-123). Dykinson.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Algibe.
- Rosa-Napal, F. C., Muñoz-Carril, P. C., González-Sanmamed, M. y Romero Tabeayo, I. (2020). Musical expression in the training of future primary education teachers in Galicia. *International Journal of Music Education*, 39(1), 50-65. <https://doi.org/10.1177/0255761420919566>
- Rosa-Pereira, E. P. y Gillanders, C. (2021). Aproximación a la investigación iberoamericana en educación musical. *Revista Musical Chilena*, 75(235), 55-75.
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/53888>
- Rosales Pineda, M., Valle, M. E. y de la Ossa Osegueda, T. (2009). *Del Concepto a la Expresión: Una Propuesta Multidisciplinaria para la Educación Artística*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Rohwer, D. A. y Henry, W. H. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18-27. <https://urlis.net/3qzx9azo>
- Rusinek, G. (2002). *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en educación secundaria* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Rusinek, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker*, 14, 191-208. <https://core.ac.uk/download/pdf/11502428.pdf>
- Russell, J. A. (2012a). The Occupational Identity of In-Service Secondary Music Educators: Formative Interpersonal Interactions and Activities. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 145-165. <https://doi.org/10.1177/0022429412445208>

- Russell, J. A. (2012b). The Short and Long-Term Career Plans of Secondary Music Educators: Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers. *Bulletin of the Council for Research in Music Educatio*, 191, 61-80.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 41-62). Hogrefe & Huber Publishers.
- Ryhammar, L. y Brolin, C. (1999). Creativity research: historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(3), 259-273. <https://doi.org/10.1080/0031383990430303>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Sandelowski, M. (2000). Combining Qualitative and Quantitative Sampling, Data Collection, and Analysis Techniques in Mixed-Method Studies. *Research in Nursing & Health*, 23, 246-255. [10.1002/1098-240x\(200006\)23:3<246::aid-nur9>3.0.co;2-h](https://doi.org/10.1002/1098-240x(200006)23:3<246::aid-nur9>3.0.co;2-h)
- Saunders, T. C. y Baker, D. S. (1991). In-Service Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 248-261. <https://doi.org/10.2307/3344724>
- Saunders, M., Lewis, P. y Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students* (6ª ed.). Pearson Education Limited.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining creativity: the science of human innovation* (2ª ed.). Oxford University Press.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi.
- Schafer, R. M. (1998). *Limpieza de oídos*. Ricordi.
- Schmitt, T. (1998). La música contemporánea en la educación. Ideas sobre la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza. *Eufonía*, 13, 69-75.

- Schmidt, C. P., Baker, B. H. R. y Kwan, E. (2006). A Descriptive Study of Public School Music Curricular in Indiana. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 169, 25-37.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research*. Teachers College Press.
- Self, G. (1991). *Nuevos sonidos en clase: una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de música contemporánea en las escuelas*. Ricordi Americana.
- Sellar, S. y Cole, D. (2017). Accelerationism: a timely provocation for the critical sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(1), 38-48. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1256190>
- Seltzer, K. y Bentley, T. (1999). *The creative age: knowledge and skills for the new economy*. Demos.
- Shouldice, H. N. (2014). Teachers' beliefs regarding composition in elementary general music: Definitions, values, and impediments. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 215-230. <https://doi.org/10.1177/1321103X14556574>
- Small, C. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía*, 28, 8-19.
- Sosa Godoy, F. (2013). *Análisis de la práctica instrumental en la materia de música en la educación secundaria obligatoria. Modelo de intervención* (Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/11272?locale=es&mode=full>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge.
- Taebel, D. K. (1980). Public School Music Teachers' Perceptions of the Effect of Certain Competencies on Pupil Learning. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 185-197. <https://doi.org/10.2307/3345236>
- Taylor, C. (2008). "Both Sides, Now": Balancing the Extrinsic and Intrinsic Benefits of Music in Music Advocacy. *The Canadian Music Educator*, 49(3), 36-38.

- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41. <https://doi.org/10.2307/3345464>
- Teddlie, C. y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. [10.1177/1558689806292430](https://doi.org/10.1177/1558689806292430)
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14. <https://urlis.net/hswexg3h>
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26-34. <https://doi.org/10.1177/025576149703000104>
- Thompson, W. (2009). Soundpainting, el arte de la composición en directo. *Eufonía*, 47, 77-83.
- Tillman, J. (1976). *Exploring Sound. Creative musical projects for teachers*. Galliard.
- Tojeiro Pérez, L. (2019). *La música como recurso didáctico para la Educación Ambiental: análisis de la realidad y perspectivas en la Comunidad Autónoma de Galicia* (Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela). <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20511>
- Toups, K. E. (2008). *The consensual assessment technique as a measure of creativity in children's musical compositions motivated by visual and verbal stimuli* (Tesis de Fin de Máster, Louisiana State University). https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/3081/
- Trost, J. E. (1986). Statistically non-representative stratified sampling: A sampling technique for qualitative studies. *Qualitative Sociology*, 9, 54-57. <https://doi.org/10.1007/BF00988249>
- UNESCO (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNIR (2018). *Estadística descriptiva*. Universidad Internacional de la Rioja.

- Uribe Urzola, A., Ramos Vidal, I., Villamil Benítez, I. y Palacio Sañudo, J. E. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente* 21(40), 440-457. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3082>
- 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), 65-73. <https://doi.org/10.1177/23074841211046715>
- Van Huizen, P. H. (2000). *Becoming a teacher: Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. (Tesis Doctoral, Utrecht University). <https://urlis.net/uu3qx363>
- Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447. <https://doi.org/10.1080/13636829900200087>
- Vélez Ibarrola, R., Ramos Méndez, E., Hernández Morales, V., Carmena Yáñez, E. y Navarro Fernández, J. (2004). *Métodos Estadísticos en Ciencias Sociales*. Ediciones Académicas.
- Veloso, A. L. (2012). *Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de significados partilhados no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1º Ciclo do EB* (Tesis Doctoral, Universidade de Aveiro). <https://ria.ua.pt/handle/10773/9066>
- Veloso, A. L. (2017). Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children's collaborative creativity. *British Journal of Music Education*, 34(3), 259-276. 10.1017/S0265051717000055
- Veloso, A. L y Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. En O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (pp. 73-92). Ashgate.
- Vernia-Carrasco, A. M. (2020). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae*, 7, 17-29. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.17-29>

- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. En J. A. Glover, R. R. Ronning y C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity: perspectives on individual differences* (pp. 93-110). Plenum Press.
- Viig, T. (2019). There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du...: Mediating cultural tolos in a Norwegian creative music-making Project. *British Journal of Music Education*, 36(2), 125-138.
<https://doi.org/10.1017/S026505171900007X>
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.
- Vílchez, E. (2009). *La música y su potencial educativo*. SM.
- Villanueva Liñán, R. (2014). *La enseñanza musical instrumental en la enseñanza obligatoria análisis de la situación actual y la clase de cuerda como alternativa al currículo* (Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá).
<https://urlis.net/ktwnh4fz>
- Webster, P. (1992). Research on Creative Thinking: The assessment literature. En R. C. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press.
- Webster, P. (2002). Creative thinking in music: advancing a model. En T. Sullivan y L. Willingham (Eds.), *Creativity and music education* (pp. 16-33). Canadian Music Educator's Association.
- Webster, P. y Hickey, M. (1995). Rating scales and their use in assessing children's compositions. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(4), 28-44.
<https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1817&context=vrme>
- Wiggins, J. H. (2007). Compositional Process in Music. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 453-470). Springer.

- Wiggins, J. H. (2016). Children's Strategies for Solving Compositional Problems with Peers, *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 232-52. <https://doi.org/10.2307/3345702>
- Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 675-694). Oxford University Press.
- Woods, P. y Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/01425690120102872>
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K. y Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52(1), 130-142. <https://doi.org/10.1037/dev0000067>
- Wright, R. y Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27, 71-87. [10.1017/S0265051709990210](https://doi.org/10.1017/S0265051709990210)
- Wuytack, J. (1970). *Musica viva. Pour une éducation musicale active. Instrumentarium Orff. 1- Sonnez...Battez*. Alphonse Leduc.
- Yelo Cano, J. J. (2021). *La composición musical en el aula de educación secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico a partir de la experimentación sonora* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/110448>
- Zabala, A. (1997). Los contenidos procedimentales, qué son, cómo se aprenden, cómo se enseñan y cómo se evalúan. *Eufonía*, 7, 7-15.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

- Zbainos, D. y Anastasopoulou, A. (2008). *The role of creative music activities in Greek compulsory education: An investigation of Greek music teachers' perceptions*. Acta presentada en Conference Proceedings, Excellence in Education 2008: Future minds and Creativity, París, 1-4 julio. International Centre for Innovation in Education.
- Zbainos, D. y Anastasopoulou, A. (2012). Creativity in Greek music curricula and pedagogy: an investigation of Greek music teachers' perceptions. *Creative Education*, 3(1), 55-60. 10.4236/ce.2012.31009

ANEXOS

Anexo 1. Fundamentación metodológica del análisis de contenido de las disposiciones curriculares de la Comunidad Autónoma de Galicia

Con objeto de establecer una visión fidedigna y exhaustiva del tipo de propuestas de creación musical contempladas en las disposiciones educativas de la Comunidad Autónoma de Galicia, se establece un análisis de contenido (Bisquerra, 2004; Casanova y Serrano, 2018; Frega, 2001; Mayring, 2000) de la siguiente muestra documental:

- *Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.* Currículum de Música (ESO).
- *Orden de 2 de mayo de 1996 por la que se publica la relación de materias optativas del bachillerato, se establece el currículo de estas materias y se regula su oferta.* Currículum de Música (Bachillerato).
- *Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.* Currículum de Música (ESO).
- *Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia.* Currículum de Lenguaje y Práctica Musical (Bachillerato).
- *Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obrigatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.* Currículum de Música (ESO) y de Lenguaje y Práctica Musical (Bachillerato).
- *Orde do 13 de xullo de 2016 pola que se amplía a relación de materias de libre configuración autonómica de elección para os centros docentes nas etapas de educación secundaria obrigatoria e bacharelato e se regula o seu currículo e a súa oferta.* Currículum de Obradoiro de Música (ESO).

El análisis de contenido comporta una planificación sistemática (Cáceres, 2003; Latorre, 2003). Previa realización de una lectura de aproximación a los currículum referidos, se formulan unos incipientes indicadores temáticos, definiendo las unidades de análisis de base gramatical: “creación”, “composición”, “improvisación” y “arreglos”, “expresión”, “exploración”, “experimentación”, “sonorización” e “invención”, así como en sus respectivas formas verbales.

En este sentido, la creación musical “es una variable compleja y abstracta que necesita operativizarse en dimensiones e indicadores concretos, medibles y relevantes para el estudio” (Martínez Hierrezuelo et al., 2019, p. 78). En este caso, se pretende ahondar en el grado de concreción procedimental que detenta la creación musical en sus distintas manifestaciones. Mediante un proceso de análisis inductivo, se codifica el surgimiento de nuevos valores de relevancia, en base a los criterios de exclusividad, objetividad, concreción y triangulación citados por Rodríguez et al. (2015). Se delimitan, pues, las siguientes reglas del análisis:

- Se contemplan aquellas referencias explícitas a propuestas de creación musical, en línea con su definición como “área de habilidades creativas (...) que se expresan a través de la improvisación, el arreglo y la composición” (National Association for Music Education, 2017, p. 2).
- Se contemplan aquellas referencias alternativas a propuestas de creación musical, en alusión a la expresión personal, la exploración sonora, la experimentación, la sonorización o la invención de ideas musicales de propia autoría (términos extraídos de forma inductiva tras la realización de la primera lectura). La presencia de cada término *per se* no implica su adecuación: su estimación deriva del contexto en que se insertan.
- Se contemplan referencias a propuestas de creación musical en los distintos elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y/o competencias), inclusive en el preámbulo introductorio de cada materia.
- No se contemplan coincidencias terminológicas cuyo objeto no comporte la dimensión procedimental de la creación musical, como finalidad intrínseca. Es el caso, por ejemplo, del recurso tecnológico hacia los medios de conservación y difusión de las creaciones, como fin en sí mismo.
- No se contemplan tipos de creación artística alternativas a la musical, como el caso de la improvisación corporal o teatral.

Se generan los códigos de clasificación y se organiza la totalidad del material recopilado a través de categorías, en base a los criterios de exhaustividad, exclusividad, pertinencia y objetividad (Pérez, 1994). La siguiente tabla recoge el alineamiento de los códigos y de las categorías resultantes.

Categorías	Códigos
Naturaleza gramático-musical	Improvisación melódica, Composición melódica, Improvisación rítmica, Improvisación acordal, Improvisación formal, Creación experimental, Exploración experimental
Recursos sonoros	Creación instrumental, Improvisación instrumental, Composición instrumental, Realización de arreglos instrumentales, Expresión instrumental, Creación vocal y/o de canciones, Improvisación vocal y/o de canciones, Composición vocal y/o de canciones, Realización de arreglos vocales y/o de canciones, Invención vocal y/o de canciones, Expresión vocal y/o de canciones, Improvisación con percusión corporal, Expresión con percusión corporal, Creación a través de las TIC, Composición a través de las TIC, Realización de arreglos a través de las TIC, Expresión a través de las TIC, Exploración a través de las TIC, Expresión a través de objetos, Exploración a través de objetos
Gestión del grupo	Creación individual, Improvisación individual, Composición individual, Creación grupal, Improvisación grupal, Composición grupal
Gestión del proceso creativo	Creación libre, Creación dirigida, Improvisación libre, Improvisación dirigida, Composición dirigida, Realización de arreglos dirigida
Finalidad	Sonorización de pautas extramusicales desde la improvisación, Sonorización de pautas extramusicales (sin especificar), Sonorización de imágenes desde la improvisación, Sonorización de imágenes desde la composición, Sonorización de imágenes (sin especificar), Sonorización de imágenes desde la creación de bandas sonoras, Sonorización de dramatizaciones (sin especificar), Sonorización de danza desde la improvisación, Sonorización de danza (sin especificar), Comunicación de ideas desde la improvisación, Comunicación de ideas desde la expresión, Expresión personal desde la improvisación, Expresión personal desde la composición, Expresión personal (sin especificar), Comprensión musical desde la creación, Comprensión musical desde la improvisación, Comprensión musical desde la realización de arreglos, Sensibilización estética desde la creación, Sensibilización estética desde la improvisación, Promulgar actitudes de respeto desde la improvisación, Promulgar actitudes de respeto desde la composición, Promulgar actitudes de respeto desde la expresión.

Las 5 categorías de contenido quedan definidas del siguiente modo:

- Naturaleza gramático-musical: identifica el tipo de gramática/proceso musical implícito en las propuestas curriculares de creación musical.

- Recursos sonoros: incide en el tipo de recursos sonoros implicados en las propuestas curriculares de creación musical.
- Gestión del grupo: refiere los modos de participación discente contemplados en las propuestas curriculares de creación musical.
- Gestión del proceso creativo: refleja la naturaleza del proceso creativo en cuanto al equilibrio entre el control y la libertad de las propuestas curriculares de creación musical.
- Finalidad: refleja el propósito estético, afectivo y/o educativa subyacente a las propuestas curriculares de creación musical.

La obtención de dichas categorías permite, asimismo, establecer un análisis comparativo (Arias, 2012; Martínez Hierrezuelo et al., 2019) entre los currículum estudiados. Para ello, las categorías previamente dispuestas son operativizadas y desarrolladas en indicadores medibles a través de una escala de medición nominal dicotómica sí/no por cada documento, tal y como establecen Martínez Hierrezuelo et al. (2019) (Anexo 2).

Anexo 2. Tipología de propuestas curriculares sobre creación musical presentes en los currículos de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia

Categorías	Indicadores	LOGSE		LOE		LOMCE		
		Música (ESO)	Música (Bach.)	Música (ESO)	LPM (1º Bach.)	Música (ESO)	Obradoiro (1º ESO)	LPM (1º Bach.)
		Doc.1	Doc.2	Doc.3	Doc.4	Doc.5	Doc.6	Doc.7
Naturaleza gramático-musical	<i>Lenguaje musical tradicional: melodía</i>	I			I	I	I	I
	<i>Lenguaje musical tradicional: ritmo</i>	I			I	I	I	I
	<i>Lenguaje musical tradicional: acordes</i>	I						
	<i>Lenguaje musical tradicional: formas</i>	I						
	<i>Lenguaje musical tradicional: acompañam.</i>	I		A	I/C	A		I/C
	<i>Lenguaje modal</i>					I	I	I
	<i>Pentatónica y ostinato</i>						I	
	<i>Lenguaje experimental: exploración</i>						X	
Recursos sonoros	<i>Instrumental</i>	I	I	C/A		C/A	I	I
	<i>Vocal</i>	I	I	C/A	A	C/A	I	I
	<i>Percusión corporal</i>						I	
	<i>TIC</i>			A	X	X	X	X
Gestión del grupo	<i>Individual</i>	I		C/A	I/C	C	I	I
	<i>Grupal</i>	I		C/A	I/C	C		I
Gestión del proceso creativo	<i>Libre</i>	I			I/C			I
	<i>Dirigido mediante "pautas"</i>	I			I/C	I/C	I	I

		LOGSE		LOE		LOMCE		
		ESO	Bach.	ESO	Bach.	ESO	ESO	Bach.
		Doc.1	Doc.2	Doc.3	Doc.4	Doc.5	Doc.6	Doc.7
Finalidad	<i>Expresión de pautas extramusicales</i>	I	I					
	<i>Sonorización de imágenes</i>			X	I/C	S		I/C
	<i>Sonorización de dramatizaciones</i>			X				
	<i>Sonorización de danza</i>			X				
	<i>Comunicativo-expresiva</i>	I	I	X	I/C	X	X	X
	<i>Promover la comprensión musical</i>	I		X	I/C	X	X	X
	<i>Promover la sensibilización estética</i>		X	X				

Nº de documentos: 1) Decreto 78/1993; 2) Orden de 2 de mayo de 1996; 3) Decreto 133/2007; 4) Decreto 126/2008; 5) Decreto 86/2015; 6) Orden del 13 de julio de 2016; 7) Decreto 86/2015.

Leyenda: I (improvisación); C (composición); A (realización de arreglos); X (creación sin determinar)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Cuestionario Competencias Profesionales del Docente de Música en Educación Secundaria en Galicia (CPDMESG)

Introducción

Estimados/as compañeros/as,

El objetivo de esta encuesta anónima radica en conocer las percepciones del profesorado de secundaria de Música (Galicia) acerca de sus propias realidades de trabajo. Este estudio, sin precedentes en nuestra Comunidad Autónoma, busca CONOCER y COMPRENDER las voces de un sector minoritariamente escuchado. Su núcleo de interés se focaliza principalmente en el AUTOCONCEPTO DOCENTE respecto a su propia actividad laboral (las competencias profesionales), valorando asimismo aspectos como la adecuación de la formación inicial recibida.

El cuerpo del cuestionario se subdivide en 3 bloques: 1) datos personales y profesionales, formación y centro de trabajo (13 preguntas); 2) competencias del docente de Música (20 preguntas); y 3) mi práctica docente y musical (87 preguntas). Las preguntas con ASTERISCO (*) han de ser contestadas OBLIGATORIAMENTE. Su duración aproximada es de 15-20 minutos.

Entendemos que la situación sanitaria actual impide ciertas dinámicas habituales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A efectos de este estudio, por favor, conteste SIN TENER EN CUENTA LAS ADAPTACIONES DERIVADAS DE LA PANDEMIA COVID-19.

Agradecemos de antemano su tiempo y dedicación, sus valoraciones ayudarán a detectar tanto potencialidades de nuestro sistema educativo como dificultades o limitaciones, permitiendo establecer propuestas que contribuyan hacia una Educación Musical reconocible y significativa.

Atentamente,

Vicente Castro Alonso

Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa (GIACE) - Universidade da Coruña

*Preguntas de respuesta obligatoria

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES¹¹⁴

Marque la respuesta que mejor se adapte a su perfil personal y profesional.

1. Edad: *
 - Hasta 29
 - 30-39
 - 40-49
 - 50 o más

2. Sexo: *
 - Mujer
 - Hombre

3. Tipología de servicio profesional: *
 - Titular de la plaza
 - Interino/a
 - Sustituto/a

4. Años de experiencia como docente de Música: *
 - Hasta 4
 - De 5 a 10
 - 11 o más

Formación

5. Titulación o titulaciones que le permiten trabajar como profesor de Música (puede marcar más de una respuesta): * Selecciona todos los que correspondan.
 - Licenciado en Historia, especialidad de Historia del Arte (sección musicología)
 - Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (musicología)
 - Grado/Título/Profesor Superior de Música (interpretación)
 - Grado/Título/Profesor Superior de Música (composición)
 - Grado/Título/Profesor Superior de Música (musicología)
 - Grado/Título/Profesor Superior de Música (pedagogía)
 - Grado Intermedio/Profesional de Música
 - Título oficial de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
 - Curso de Aptitud Pedagógica
 - Título de Maestro, Diplomatura en profesorado de Educación General Básica, Maestro de Enseñanza Primaria, Grado en Educación Primaria

¹¹⁴ A efectos de economizar espacio en este anexo, aquellos enunciados que ofrecen opciones con viñetas de forma circular representan preguntas de respuesta única. Las viñetas de forma cuadrada representan preguntas que permiten marcar más de una opción.

- Licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía
 - Otro:
6. Centro donde ha cursado sus estudios (puede marcar más de una respuesta): *
- Selecciona todos los que correspondan.
- Conservatorio Superior de Música da Coruña
 - Conservatorio Superior de Música de Vigo
 - Universidade da Coruña
 - Universidade de Santiago de Compostela
 - Universidade de Vigo
 - Otro:
7. Si ha participado en actividades de formación permanente relacionadas con la Educación Musical, indique el tipo de actividad/es realizada/s (puede marcar más de una respuesta): selecciona todos los que correspondan.
- Seminarios, conferencias o cursos organizados por una universidad
 - Seminarios, conferencias o cursos organizados por un conservatorio de música
 - Actividades formativas organizadas por los servicios territoriales (Centro de Recursos Pedagógicos u otros planes de formación)
 - Cursos o actividades de formación organizados por escuelas de verano o similares
 - Cursos de formación en el método Dalcroze
 - Cursos de formación en el método Willems
 - Cursos de formación en el método Orff
 - Cursos de formación en el método Martenot
 - Cursos de formación en el método Kodály
 - Otro:
8. ¿Ha cursado o está cursando un tercer ciclo universitario relacionado con la Educación Musical? *
- Si
 - No

Lugar de trabajo

9. Titularidad del centro donde trabaja: *
- Pública
 - Concertada
 - Privada
10. Ubicación del centro: *
- A Coruña

- Lugo
- Ourense
- Pontevedra

11. Dimensión de la población donde se encuentra el centro: *

- Menos de 1.000 habitantes
- De 1.000 a 10.000 habitantes
- De 10.000 a 100.000 habitantes
- Más de 100.000 habitantes

12. Nivel socioeconómico y cultural del alumnado: *

- Alto
- Medio
- Bajo

13. Si en los últimos 5 años ha combinado su trabajo como profesor de Música con alguna otra tarea en el centro donde trabaja, por favor indique qué otra tarea ha desempeñado (puede marcar más de una respuesta): selecciona todos los que correspondan.

- Maestro/a de Primaria
- Profesor/a de alguna otra asignatura en Secundaria
- Profesor/a de Música en Bachillerato
- Profesor/a de Apoyo
- Profesor/a de Música como actividad extraescolar
- Tutor/a de grupo
- Participación en la gestión del centro
- Otro

BLOQUE I: Competencias del docente de Música (1 de 2)¹¹⁵

Por favor, valore la **IMPORTANCIA** que tienen las siguientes competencias en el ejercicio de su profesión.

1. Competencia relacionada con desarrollo profesional del docente: impulsar el propio desarrollo profesional, tanto en términos de mejora de habilidades y capacidades personales como respecto a la participación en actividades de formación permanente *

¹¹⁵ Las respuestas de este bloque de enunciados se ajustan a valoraciones en una escala Likert de 6 puntos: Nada – Muy poca – Poca – Bastante – Mucha – Muchísima.

2. Competencia relacionada con la actuación del docente en el aula: gestionar un grupo/ clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y su desarrollo personal y social *
3. Competencia relacionada con la actuación del docente en el marco del centro escolar: trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los alumnos/as y participar en la gestión del colegio con el fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro *
4. Competencia relacionada con la actuación ética como docente: actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de afrontar y de buscar soluciones a los problemas derivados de la práctica profesional *
5. Competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas a la escucha musical: ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar, a nivel auditivo, los elementos que la constituyen y utilizar, si es su caso, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta *
6. Competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación musical: interpretar con corrección y musicalidad un variado repertorio de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares *
7. Competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas a la creación musical: realizar creaciones musicales integrando, si es su caso, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje *
8. Competencia relacionada con la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje: planificar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en relación con la educación musical, promoviendo la adquisición de las competencias propuestas en el currículo vigente del área *
9. Competencia relacionada con la aplicación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje: conducir y evaluar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en relación con la educación musical, promoviendo la adquisición de las competencias propuestas en el currículo vigente del área *
10. Competencia relacionada con la adaptación de las secuencias de enseñanza-aprendizaje: adaptar las intervenciones a las necesidades y características de los

alumnos/as y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo *

BLOQUE II: Competencias del docente de Música (2 de 2)¹¹⁶

Por favor, valore la PREPARACIÓN recibida en su FORMACIÓN INICIAL de cara al satisfactorio ejercicio de las siguientes competencias (las mismas del apartado anterior).

1. Competencia relacionada con desarrollo profesional del docente: impulsar el propio desarrollo profesional, tanto en términos de mejora de habilidades y capacidades personales como respecto a la participación en actividades de formación permanente *
2. Competencia relacionada con la actuación del docente en el aula: gestionar un grupo/ clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y su desarrollo personal y social *
3. Competencia relacionada con la actuación del docente en el marco del centro escolar: trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y los alumnos/as y participar en la gestión del colegio con el fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro *
4. Competencia relacionada con la actuación ética como docente: actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de afrontar y de buscar soluciones a los problemas derivados de la práctica profesional *
5. Competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas a la escucha musical: ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar, a nivel auditivo, los elementos que la constituyen y utilizar, si es su caso, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta *
6. Competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación musical: interpretar con corrección y musicalidad un variado repertorio de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares *

¹¹⁶ Las respuestas de este bloque de enunciados se ajustan a valoraciones en una escala Likert de 6 puntos: Nada – Muy poca – Poca – Bastante – Mucha – Muchísima.

7. Competencia relacionada con el desarrollo de capacidades vinculadas a la creación musical: realizar creaciones musicales integrando, si es su caso, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje *
8. Competencia relacionada con la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje: planificar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en relación con la educación musical, promoviendo la adquisición de las competencias propuestas en el currículo vigente del área *
9. Competencia relacionada con la aplicación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje: conducir y evaluar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en relación con la educación musical, promoviendo la adquisición de las competencias propuestas en el currículo vigente del área *
10. Competencia relacionada con la adaptación de las secuencias de enseñanza-aprendizaje: adaptar las intervenciones a las necesidades y características de los alumnos/as y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo *

BLOQUE III: Mi práctica docente y musical¹¹⁷

1. En mi práctica profesional:
 1. Participo en actividades de formación permanente para mejorar mi práctica profesional *
 2. Me gusta hacer y recibir críticas sobre mi trabajo para mejorarlo *
 3. Es fácil para mí comunicarme en contextos diversos (en el aula, en las reuniones de padres/madres, en los claustros...) *
 4. Sé cómo organizar bien el tiempo tanto dentro como fuera del aula *
 5. Es fácil para mí buscar información en las fuentes más apropiadas y hacer un buen uso de las mismas *
 6. Utilizo las TIC como ayuda para preparar mis clases y para comunicarme con los alumnos/as, familias, profesores/as y otros agentes sociales *

¹¹⁷ Las respuestas de este bloque de enunciados se ajustan a valoraciones en una escala Likert de 6 puntos: Nada/nunca – Muy poco/casi nunca – Poco/poco a menudo – Bastante/bastante a menudo – Mucho/casi siempre – Muchísimo/siempre.

7. Es fácil para mí hablar en un idioma extranjero *
 8. Me preocupo por conocerme mejor y favorecer las relaciones con mis compañeros/as *
 9. Tengo presentes los principios éticos de la profesión en mis actuaciones como docente *
 10. Es fácil para mí argumentar mis decisiones tanto en relación con el aprendizaje de los alumnos/as como con cualquier otro aspecto de mi profesión
2. En mi actuación en el aula:
1. Ilusiono a mis alumnos/as y despierto su interés por aprender *
 2. Los proyectos que impulso hacen que mis alumnos/as aprendan en los aspectos esperados *
 3. Estimulo el interés, el esfuerzo y la perseverancia de los estudiantes *
 4. Defino guías y objetivos muy claros en las tareas propuestas a los alumnos/as *
 5. Con mi comportamiento y mis acciones, intento transmitir a los alumnos/as los valores de respeto y convivencia *
 6. Creo mecanismos para dirigir y mantener el orden de los grupos, velando por hacer co-responsables a los propios alumnos/as *
 7. Proporciono la atención apropiada al alumnado *
 8. Recomiendo conocer al alumnado tanto a nivel académico como personal*
 9. Busco soluciones pacíficas y dialogantes a los problemas que surgen en el aula *
3. En mi práctica en el centro escolar:
1. Hago de tutor, orientando a las familias y al propio alumnado *
 2. Es fácil para mí coordinar los diferentes grupos de manera efectiva *
 3. Colaboro con el equipo docente en la definición de la línea pedagógica del centro *
 4. Me involucro en la vida y las actividades del centro *
 5. Analizo situaciones y prácticas complejas junto con el equipo docente *

-
6. Es fácil para mí avanzar en la resolución de conflictos a través de la reflexión colectiva *
 7. Participo en la gestión del centro educativo *
 8. Implico a las familias en el desarrollo y el aprendizaje del alumnado *
 9. Es fácil para mí correlacionar las competencias de las diferentes áreas que imparto con las competencias clave que el alumnado ha de desarrollar a lo largo de la etapa de secundaria *
 10. Participo en la creación y en la aplicación de unas normas comunes de funcionamiento democrático del centro *
 11. Me involucro a la hora de evitar cualquier tipo de discriminación hacia los alumnos, las familias y los compañeros/as de profesión *
 12. Las actividades musicales que organizo fuera del aula ayudan a mejorar la convivencia en el centro (si no organizas actividades musicales fuera del aula, por favor, no contestes)
 13. Solicito orientación a las personas pertinentes a la hora de atender mejor a los adolescentes con necesidades educativas especiales *
4. En mis clases:
1. Mantengo una actitud abierta y, al mismo tiempo, analítica ante el mundo sonoro que nos rodea *
 2. Utilizo un variado repertorio de audiciones de diferentes géneros, estilos musicales y culturas *
 3. Utilizo un repertorio de música tradicional gallega *
 4. Utilizo la grafía musical convencional *
 5. Utilizo otras grafías musicales no convencionales *
 6. Cuando hablo de las obras musicales, utilizo la terminología específica del lenguaje musical *
 7. Utilizo otros lenguajes (plástico, corporal) como medio para expresar sensaciones, emociones o para representar los elementos constitutivos de una obra musical *
 8. Valoro con criterios flexibles y abiertos las audiciones, las interpretaciones y las creaciones trabajadas en el aula *

9. Tengo un amplio bagaje cultural y musical que me permite fundamentar mis opiniones sobre las audiciones, las interpretaciones y las creaciones de los alumnos/as *
 10. Utilizo un repertorio de canciones de géneros, estilos y culturas diversos *
 11. Cuando canto en el aula, lo hago con buena técnica vocal, afinación y con expresividad (si no cantas en el aula, por favor, no contestes)
 12. Utilizo un variado repertorio de piezas musicales para interpretar con instrumentos escolares (instrumentos Orff, flauta dulce u otro) *
 13. Utilizo un repertorio de danzas de diferentes estilos y culturas *
 14. Cuando acompaño las canciones infantiles con un instrumento armónico, lo hago con corrección y musicalidad (si no utilizas un instrumento armónico para acompañar las canciones infantiles, por favor, no contestes)
 15. Es fácil para mí utilizar el gesto de dirección para conducir las interpretaciones vocales y/o instrumentales del alumnado *
5. En mi práctica musical:
1. Es fácil para mí dejarme llevar por las emociones y la imaginación cuando escucho música *
 2. Mantengo una actitud respetuosa, abierta y, al mismo tiempo, analítica al escuchar todo tipo de música *
 3. Cuando escucho música, me resulta fácil identificar y analizar los diferentes elementos musicales que la constituyen (melodía, ritmo, armonía y otros como la estructura, la textura, el estilo, el timbre y la expresividad) *
 4. Cuando escucho música, es fácil para mí transcribir sus elementos melódicos, rítmicos y armónicos *
 5. Utilizo la interpretación musical como medio para comunicarme a través de la voz, los instrumentos y el propio cuerpo *
 6. Es fácil para mí interpretar a primera vista partituras vocales e instrumentales de dificultad media *

7. Es fácil para mí identificar y analizar en una partitura los diferentes elementos musicales (melodía, ritmo, armonía y otros elementos musicales como la estructura, la textura, el estilo y la expresividad) *
 8. Cuando interpreto piezas musicales con los instrumentos escolares (instrumentos Orff, flauta dulce u otros), lo hago con buena técnica y con musicalidad (si no utilizas este tipo de instrumentos, por favor, no contestes)
 9. Cuando interpreto un repertorio de danzas, lo hago con una buena técnica corporal y con expresividad (si no utilizas la danza, por favor, no contestes)
 10. Cuando creo música, lo hago para comunicar sentimientos, emociones, sensaciones o ideas (si no creas música, por favor, no contestes)
 11. Integro otros lenguajes (plástico y corporal) en la creación musical *
 12. Utilizo diferentes elementos (la voz, los instrumentos, el propio cuerpo y otros materiales como juguetes, objetos cotidianos y los recursos TIC) en mis composiciones musicales *
 13. Es fácil para mí improvisar melodías y acompañamientos con la voz, con instrumentos y con sonidos producidos por el propio cuerpo *
 14. Es fácil para mí transcribir en una partitura las obras musicales creadas *
 15. Es fácil para mí adaptar las piezas musicales a los diferentes niveles, formaciones musicales o contextos de aprendizaje *
6. Cuando planifico mis clases:
1. Introduzco aspectos musicales de actualidad en la programación del aula *
 2. Integro aspectos de las últimas investigaciones y/o innovaciones en el ámbito de la Educación Musical en la programación de aula *
 3. Selecciono los conocimientos disciplinares más adecuados que necesitare para desarrollar en el alumnado las competencias deseadas *
 4. Diseño una programación que potencie la apropiación de aprendizajes musicales de forma progresiva *
 5. Introduzco actividades que promuevan el aprendizaje autónomo de los alumnos/as *

6. En mi programación de aula propongo actividades donde el "hacer música" sea el eje fundamental *
 7. En mi programación contemplo actividades relacionadas con la interpretación, la creación y la escucha *
 8. Estructuro mis clases de manera que no decaiga la atención del alumno/a a lo largo de cada una de las sesiones *
 9. Soy flexible en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje*
 10. Reflexiono sobre la línea metodológica más adecuada que haya que adoptar para desarrollar en el alumnado las competencias deseadas *
 11. Adopto las estrategias didácticas, los recursos y los materiales más coherentes con la línea metodológica, el programa del área y el PE del centro *
 12. Organizo actividades extraescolares para ampliar las posibilidades educativas del aula *
7. Cuando aplico mi programación de aula:
1. Propongo las actividades de aprendizaje en un nivel de dificultad progresivo *
 2. Pongo a disposición de los alumnos/as los recursos necesarios para favorecer su aprendizaje *
 3. Integro las TIC como una herramienta más para trabajar en el aula aspectos específicos de la programación *
 4. Implico al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje *
 5. Guío a los alumnos/as en la realización de las actividades de aprendizaje*
 6. Propongo actividades que promueven un entorno de aprendizaje cooperativo *
 7. Promuevo la adquisición de hábitos perdurables en cuanto a la práctica y la participación en actividades musicales *
 8. Evalúo de manera que los alumnos/as se sientan integrados en el proceso de evaluación y aprendan de sus errores *
 9. Tengo en cuenta los hábitos y gustos musicales de los alumnos/as en las actividades que propongo *

10. Tengo en cuenta el entorno social y cultural del alumnado en las actividades que propongo *
11. Planteo las actividades teniendo en cuenta el desarrollo de las capacidades musicales en las diferentes etapas evolutivas de los alumnos/as *
12. Proporciono el apoyo necesario al alumnado con necesidades educativas especiales *
13. Planteo las actividades musicales teniendo en cuenta la diversidad del alumnado *

Agradecimiento

¡Ha finalizado el cuestionario!

Este formulario ha sido adaptado según el estudio previo de C. Carrillo y M. Vilar en el contexto catalán (<https://doi.org/10.1174/113564012802845668>).

¡Muchas gracias por su colaboración y por su tiempo!

Anexo 4. Solicitud para el acceso al censo de profesorado en activo en la Comunidad Autónoma de Galicia

OBXECTO DA SOLICITUDE DE INFORMACIÓN

Eu, Vicente Castro Alonso, con DNI ██████████, e doctorando no programa de Desenvolvemento Psicolóxico, Aprendizaxe e Saúde na Universidade da Coruña, solicito a cifra total (ou censo) do profesorado de Música en activo neste curso 2020-2021: concretamente, a cifra de profesores/as de Música no ensino secundario (ESO e Bacharelato) da Comunidade Autónoma de Galiza (centros públicos e, no caso de ser posible, dos centros privados/concertados).

Procedemos a devandita socityde tras a consulta da dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos, tal e como cito a continuación:

"O artigo 26 da Lei 2/2016, do 18 de xaneiro, de transparencia e bo goberno establece que o procedemento para o exercicio do dereito de acceso iniciárase coa presentación da correspondente socityde, que deberá dirixirse á persoa titular do órgano administrativo ou da entidade que posúa a información.

Para facilitar o exercicio deste dereito, o día 4 de marzo de 2016 publicouse no Diario Oficial de Galicia a Orde de do 3 de marzo do 2016 pola que se aproba o modelo normalizado de socityde de acceso á información pública da Administración xeral e das entidades integrantes do sector público autonómico de Galicia.

Para o correcto exercicio do seu dereito a solicitar a información pública que pide, pode descargarse o modelo de socityde na páxina web da Xunta de Galicia, na sede electrónica ou a través do Portal da Transparencia, sendo posible tamén descargar a socityde para presentala nalgún dos rexistros administrativos aos que se refire o artigo 16.4 da Lei 39/2015, do 1 de outubro, de procedemento administrativo común das administracións públicas, ou utilizar a vía electrónica a través da presentación na sede electrónica (<https://sede.xunta.es>) ou no Portal da Transparencia."

O interese desta petición responde a un estudio cuantitativo da poboación mencionada (profesorado galego de Música en educación secundaria), como parte da miña tese, a efectos de proceder á posterior análise estatística.

Anexo 5. Resolución para el acceso al censo de profesorado en activo en la Comunidad Autónoma de Galicia

Asunto: resolución de concesión de acceso a información pública

O 9 de maio de 2021 tivo entrada no Rexistro electrónico da Xunta de Galicia, unha solicitude de acceso á información pública presentada por Vicente Castro Alonso ao abeiro da *Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno* e do artigo 26 da *Lei 1/2016, do 18 de xaneiro, de transparencia e bo gobierno* (LTBG), solicitude que quedou rexistrada co número 2021/790161, no que solicita:

“a cifra total (ou censo) do profesorado de Música en activo neste curso 2020-2021: concretamente, a cifra de profesores/as de Música no ensino secundario (ESO e Bacharelato) da Comunidade Autónoma de Galiza (centros públicos e, no caso de ser posible, dos centros privados/concertados)”.

Unha vez analizada, a Secretaría Xeral Técnica resolve conceder o acceso á información á que se refire a solicitude deducida por Vicente Castro Alonso, que é a seguinte:

Profesorado de Música en centros públicos

CORPO	Nº EFECTIVOS
511 Catedráticos de ensino secundario Música	2
590 Profesores de ensino secundario Música	408
TOTAL	410

En canto á solicitude de Profesorado de Música en centros privados/concertados, non é posible dar un dato exacto porque na aplicación que existe de centros privados non se validan as materias que introduce o centro senón que unicamente se facilita o dato xenérico de “Materias/áreas”.

A este respecto, por se lle resultase de utilidade, o número de docentes para os que estes centros indicaron algunha das materias de Música na pestana "Materias/áreas" da dita aplicación é de 220. Este persoal docente imparte algunha das materias seguintes : Ensino Materia Educación secundaria obrigatoria (LOMCE) Música Educación primaria (LOMCE) Música Educación infantil (LOE) Infantil - Música Educación infantil (LOMCE) Música.

Contra a presente resolución, que pon fin á vía administrativa, poderase interpoñer recurso contencioso-administrativo, ante a xurisdición contencioso-administrativa, no prazo de dous meses ou, previa e potestativamente, unha reclamación ante a Comisión de Transparencia de Galicia adscrita á institución do Valedor do Pobo, de acordo co disposto nos artigos 28 e 33 da LTBG e no artigo 24 da *Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno*, no prazo de un mes; en ambos os dous casos, o prazo contarase desde o día seguinte ao da notificación da presente resolución.

Santiago de Compostela, na data da súa sinatura

O secretario xeral técnico

Manuel Vila López

 Xacobeo 21-22

Anexo 6. Carta de invitación para la difusión del cuestionario CPDMESG

22/9/22, 20:43

Cuestionario: Competencias Profesionais Profesorado de Música (Ed. Sec.)

<p>Data: 20/04/21 [16:39:41 CEST] De: Vicente Castro Alonso [REDACTED] Asunto: Cuestionario: Competencias Profesionais Profesorado de Música (Ed. Sec.)</p>
--

Estimado/a director/a,

Dende o Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa (GIACE) da Universidade da Coruña (UDC) e como parte da tese de doutoramento de Vicente Castro Alonso, estase a desenvolver un estudo vencellado ás COMPETENCIAS PROFESIONAIS do profesorado de Música en Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato (Comunidade Autónoma de Galicia).

No seguinte enlace (<https://forms.gle/LsTLUF98H4cMw9JY7>) dase acceso a un cuestionario anónimo adicado a este corpo de profesores/as, ca finalidade de recoñecer o seu perfil formativo e comprender a súa visión acerca das realidades laborais imperantes. A meta deste estudo consiste en establecer o perfil competencial do corpo de docentes galegos de Música, á hora de discernir os aspectos máis favorables e deficitarios do noso sistema educativo, permitindo deseñar futuras propostas de mellora contextualizadas ás necesidades e requerimentos educativos e laborais existentes.

Agradeceríamos, por tanto, o reenvío desta mensaxe ao profesorado de Música adscrito ao seu centro educativo (profesorado tanto titular coma substituto ou interino), a efectos de obter unha mostra estatisticamente significativa do panorama galego. A data límite para cumprimentar o formulario é o **10 de maio de 2021**. Adxuntamos o documento de consentimento informado, coas cuestións de natureza ético-legais derivadas deste estudo.

Dende o GIACE, alentamos á participación nesta enquisa sen precedentes na nosa Comunidade Autónoma. A escoita deste sector do profesorado contribuiría á visibilización e dinamización de respostas acordes ás súas necesidades educativas específicas.

Un cordial saúdo,

Vicente Castro Alonso

ACCESO **Á** **ENQUISA** **(CLICK** **NO**
ENLACE): http://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeeNoZvslBOadmo2TVYTzfd8sL2g2IK01uK2P9RgrbNzD6d3Q/viewform?usp=sf_link

Estimado/a director/a,

Desde el Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa (GIACE) de la Universidade da Coruña (UDC) y como parte de la tesis de doctorado de Vicente Castro Alonso, se está desarrollando un estudio vinculado a las COMPETENCIAS PROFESIONALES del profesorado de Música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Comunidad Autónoma de Galicia).

En el siguiente enlace (<https://forms.gle/LsTLUF98H4cMw9JY7>) se accede a un cuestionario anónimo dedicado a este cuerpo de profesores/as, con la finalidad de reconocer su perfil formativo y comprender su visión acerca de las realidades laborales imperantes. La meta de este estudio consiste en establecer el perfil competencial del cuerpo de docentes gallegos de Música, a la hora de discernir los aspectos más favorables y deficitarios de nuestro sistema educativo, permitiendo diseñar futuras propuestas de mejora contextualizadas a las necesidades y requerimientos educativos y laborales existentes.

Agradeceríamos, por tanto, el reenvío de este mensaje al profesorado de Música adscrito a su centro educativo (profesorado tanto titular como sustituto o interino), a efectos de obtener una muestra estadísticamente significativa del panorama gallego. La fecha límite para cumplimentar el formulario es el **10 de mayo de 2021**. Adjuntamos el documento de consentimiento informado, con aquellas cuestiones de naturaleza ético-legales derivadas de este estudio.

Dende el GIACE, alentamos la participación en esta encuesta sin precedentes en nuestra Comunidad Autónoma. La escucha de este sector del profesorado contribuiría a la visibilización y dinamización de respuestas acordes a sus necesidades específicas.

Un cordial saludo,

Vicente Castro Alonso

ACCESO A LA ENCUESTA (CLICK EN EL ENLACE): http://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeeNoZvsIBOadmo2TVYTzfd8sL2g2IK01uK2P9RgrbNzD6d3Q/viewform?usp=sf_link

Anexo 7. Documento de consentimiento informado (cuestionario CPDMESG)

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

Usted ha sido invitado/a a participar en el cuestionario *Las competencias profesionales del docente de Música en Educación Secundaria (Galicia)*. El objetivo de esta encuesta anónima, adaptada según el estudio previo de C. Carrillo y M. Vilar en el contexto catalán (<https://doi.org/10.1174/113564012802845668>), radica en conocer las percepciones del profesorado de secundaria de Música (Galicia) acerca de sus propias realidades de trabajo. Este estudio, sin precedentes en nuestra Comunidad Autónoma, busca **conocer** y **comprender** las voces de un sector minoritariamente escuchado. Su núcleo de interés se focaliza principalmente en el **autoconcepto docente** respecto a su propia actividad laboral (las competencias profesionales), valorando asimismo aspectos como la adecuación de la formación inicial recibida.

El investigador responsable de este estudio es D. **Vicente Castro Alonso**, doctorando en la Universidade da Coruña (UDC) y actualmente profesor de Música (Educación Secundaria Obligatoria). Participa el **Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa** (GLACE) de la UDC.

NATURALEZA DE SU PARTICIPACIÓN

Su participación de carácter voluntario en este estudio consistirá en cumplimentar un formulario. La realización de dicho cuestionario es online (mediante la plataforma *Google Forms*), a través del siguiente enlace, proporcionado en el correo electrónico remitido a la dirección de su centro de trabajo: <https://forms.gle/LsTLUF98H4cMw9JY7>

El cuerpo del cuestionario se subdivide en 3 bloques:

- 1) Datos personales y profesionales, formación y centro de trabajo (13 preguntas).
- 2) Competencias del docente de música (20 preguntas).
- 3) Mi práctica docente y musical (87 preguntas).

Las preguntas con asterisco (*) han de ser contestadas obligatoriamente.

Su duración aproximada es de 15-20 minutos.

La fecha límite de cumplimentación del cuestionario es el **10 de mayo del 2021**.

Entendemos que la situación sanitaria actual impide ciertas dinámicas habituales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A efectos de este estudio, por favor, conteste sin tener en cuenta las adaptaciones derivadas de la pandemia COVID-19.

CONFIDENCIALIDAD

La presente investigación se ampara en los derechos de confidencialidad del/de la participante: no se produce una recogida de datos personales ni de contacto, al ser un cuestionario plenamente **anónimo**.

La posterior difusión de los resultados será, por tanto, impersonal y sin estar asociada a ninguna opinión o valoración particular.

Se asume un compromiso riguroso y éticamente fundamentado, sin plagio y/o falsificación de datos o resultados, así como sin suprimir o informar de forma selectiva.

CONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS

Tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación, publicados tanto en la tesis doctoral del principal investigador que lleva a cabo este estudio, como en artículos científicos y/o ponencias en congresos sobre educación/educación musical.

Dichos trabajos podrán ser consultados en el futuro en el perfil personal de researchgate.net del investigador principal, en el siguiente enlace web: <https://www.researchgate.net/profile/Vicente-Castro-Alonso>

CONTACTO PERSONAL

Para cualquier tipo de consulta o de información adicional, puede contactar con el investigador responsable del estudio en el siguiente correo electrónico:


████████████████████

Agradecemos mucho su tiempo y dedicación. Sus valoraciones ayudarán a detectar tanto potencialidades de nuestro sistema educativo como dificultades o limitaciones, permitiendo establecer propuestas que contribuyan hacia una Educación Musical reconocible y significativa.

Un cordial saludo,

CASTRO ALONSO
VICENTE -

████████████████████

 Firmado digitalmente por CASTRO
ALONSO VICENTE - ██████████
Fecha: 2021.04.20 12:33:46 +02'00'

Vicente Castro Alonso

Anexo 8. Tabla de distribución de frecuencias de las variables PREP (cuestionario CPDMESG)

	Nada	Muy poca	Poca	Bastante	Mucha	Muchísima	Total
PREP.C1	3 (2,7%)	10 (8,9%)	20 (17,9%)	41 (36,6%)	29 (25,9%)	9 (8,0%)	112 (100,0%)
PREP.C2	9 (8,0%)	11 (9,8%)	23 (20,5%)	25 (22,3%)	33 (29,5%)	11 (9,8%)	112 (100,0%)
PREP.C3	15 (13,4%)	11 (9,8%)	23 (20,5%)	28 (25,0%)	29 (25,9%)	6 (5,4%)	112 (100,0%)
PREP.C4	7 (6,3%)	12 (10,7%)	22 (19,6%)	25 (22,3%)	33 (29,5%)	13 (11,6%)	112 (100,0%)
PREP.C5	2 (1,8%)	2 (1,8%)	4 (3,6%)	34 (30,4%)	52 (46,4%)	18 (16,1%)	112 (100,0%)
PREP.C6	4 (3,6%)	2 (1,8%)	11 (9,8%)	38 (33,9%)	44 (39,3%)	13 (11,6%)	112 (100,0%)
PREP.C7	5 (4,5%)	5 (4,5%)	16 (14,3%)	40 (35,7%)	35 (31,3%)	11 (9,8%)	112 (100,0%)
PREP.C8	7 (6,3%)	10 (8,9%)	24 (21,4%)	32 (28,6%)	34 (30,4%)	5 (4,5%)	112 (100,0%)
PREP.C9	9 (8,0%)	7 (6,3%)	28 (25,0%)	29 (25,9%)	36 (32,1%)	3 (2,7%)	112 (100,0%)
PREP.C10	9 (8,0%)	8 (7,1%)	27 (24,1%)	31 (27,7%)	28 (25,0%)	9 (8,0%)	112 (100,0%)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 9. Tabla de distribución de frecuencias de las variables IMP (cuestionario CPDMESG)

	Nada	Muy poca	Poca	Bastante	Mucha	Muchísima	Total
IMP.C1	1 (0,9%)	0 (0,0%)	4 (3,6%)	37 (33,0%)	50 (44,6%)	20 (17,9%)	112 (100,0%)
IMP.C2	0 (0,0%)	1 (0,9%)	5 (4,5%)	26 (23,2%)	46 (41,1%)	34 (30,4%)	112 (100,0%)
IMP.C3	1 (0,9%)	0 (0,0%)	11 (9,8%)	39 (34,8%)	43 (38,4%)	18 (16,1%)	112 (100,0%)
IMP.C4	0 (0,0%)	1 (0,9%)	2 (1,8%)	20 (17,9%)	53 (47,3%)	36 (32,1%)	112 (100,0%)
IMP.C5	1 (0,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	17 (15,2%)	57 (50,9%)	37 (33,0%)	112 (100,0%)
IMP.C6	0 (0,0%)	2 (1,8%)	4 (3,6%)	34 (30,4%)	51 (45,5%)	21 (18,8%)	112 (100,0%)
IMP.C7	0 (0,0%)	1 (0,9%)	11 (9,8%)	39 (34,8%)	43 (38,4%)	18 (16,1%)	112 (100,0%)
IMP.C8	1 (0,9%)	1 (0,9%)	4 (3,6%)	40 (35,7%)	58 (51,8%)	8 (7,1%)	112 (100,0%)
IMP.C9	0 (0,0%)	1 (0,9%)	8 (7,1%)	44 (39,3%)	50 (44,6%)	9 (8,0%)	112 (100,0%)
IMP.C10	0 (0,0%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	37 (33,0%)	55 (49,1%)	18 (16,1%)	112 (100,0%)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 10. Tablas de distribución de frecuencias de las preguntas de las variables USO (cuestionario CPDMESG)

Pregunta	Nada/ nunca	Muy poco/ casi nunca	Poco/ poco a menudo	Bastante/ bastante a menudo	Mucho/ casi siempre	Muchísimo/ siempre	Total
1.1	0	5	13	42	36	16	112
	(0,0%)	(4,5%)	(11,6%)	(37,5%)	(32,1%)	(14,3%)	(100,0%)
1.2	1	0	16	40	36	19	112
	(0,9%)	(0,0%)	(14,3%)	(35,7%)	(32,1%)	(17,0%)	(100,0%)
1.3	1	1	6	38	46	20	112
	(0,9%)	(0,9%)	(5,4%)	(33,9%)	(41,1%)	(17,9%)	(100,0%)
1.4	1	1	8	33	53	16	112
	(0,9%)	(0,9%)	(7,1%)	(29,5%)	(47,3%)	(14,3%)	(100,0%)
1.5	0	1	4	33	46	28	112
	(0,0%)	(0,9%)	(3,6%)	(29,5%)	(41,1%)	(25,0%)	(100,0%)
1.6	1	0	3	28	42	38	112
	(0,9%)	(0,0%)	(2,7%)	(25,0%)	(37,5%)	(33,9%)	(100,0%)
1.7	5	16	30	31	20	10	112
	(4,5%)	(14,3%)	(26,8)	(27,7%)	(17,9%)	(8,9%)	(100,0%)
1.8	0	0	6	45	42	19	112
	(0,0%)	(0,0%)	(5,4%)	(40,2%)	(37,5%)	(17,0%)	(100,0%)
1.9	0	0	1	9	46	56	112
	(0,0%)	(0,0%)	(0,9%)	(8,0%)	(41,1%)	(50,0%)	(100,0%)
1.10	0	1	3	26	59	23	112
	(0,0%)	(0,9%)	(2,7%)	(23,2%)	(52,7%)	(20,5%)	(100,0%)

Pregunta	Nada/ nunca	Muy poco/ casi nunca	Poco/ poco a menudo	Bastante/ bastante a menudo	Mucho/ casi siempre	Muchísimo/ siempre	Total
2.1	1	0	5	54	41	11	112
	(0,9%)	(0,0%)	(4,5%)	(48,2%)	(36,6%)	(9,8%)	(100,0%)
2.2	0	0	8	46	53	5	112
	(0,0%)	(0,0%)	(7,1%)	(41,1%)	(47,3%)	(4,5%)	(100,0%)
2.3	0	0	5	44	47	16	112
	(0,0%)	(0,0%)	(4,5%)	(39,3%)	(42,0%)	(14,3%)	(100,0%)
2.4	0	0	7	42	50	13	112
	(0,0%)	(0,0%)	(6,3%)	(37,5%)	(44,6%)	(11,6%)	(100,0%)
2.5	0	0	0	13	33	66	112
	(0,0%)	(0,0%)	(0,0%)	(11,6%)	(29,5%)	(58,9%)	(100,0%)

2.6	1 (0,9%)	1 (0,9%)	4 (3,6%)	37 (33,0%)	50 (44,6%)	19 (17,0%)	112 (100,0%)
2.7	1 (0,9%)	0 (0,0%)	3 (2,7%)	30 (26,8%)	53 (47,3%)	25 (22,3%)	112 (100,0%)
2.8	0 (0,0%)	1 (0,9%)	4 (3,6%)	33 (29,5%)	46 (41,1%)	28 (25,0%)	112 (100,0%)
2.9	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	22 (19,6%)	41 (36,6%)	49 (43,8%)	112 (100,0%)

Pregunta	Nada/ nunca	Muy poco/ casi nunca	Poco/ poco a menudo	Bastante/ bastante a menudo	Mucho/ casi siempre	Muchísimo/ siempre	Total
3.1	9 (8,0%)	6 (5,4%)	16 (14,3%)	28 (25,0%)	32 (28,6%)	21 (18,8%)	112 (100,0%)
3.2	2 (1,8%)	1 (0,9%)	6 (5,4%)	51 (45,5%)	42 (37,5%)	10 (8,9%)	112 (100,0%)
3.3	6 (5,4%)	7 (6,3%)	23 (20,5%)	31 (27,7%)	33 (29,5%)	12 (10,7%)	112 (100,0%)
3.4	0 (0,0%)	1 (0,9%)	9 (8,0%)	30 (26,8%)	36 (32,1%)	36 (32,1%)	112 (100,0%)
3.5	3 (2,7%)	7 (6,3%)	21 (18,8%)	42 (37,5%)	28 (25,0%)	11 (9,8%)	112 (100,0%)
3.6	1 (0,9%)	2 (1,8%)	18 (16,1%)	39 (34,8%)	44 (39,3%)	8 (7,1%)	112 (100,0%)
3.7	10 (8,9%)	16 (14,3%)	24 (21,4%)	29 (25,9%)	15 (13,4%)	18 (16,1%)	112 (100,0%)
3.8	3 (2,7%)	8 (7,1%)	28 (25,0%)	46 (41,1%)	15 (13,4%)	12 (10,7%)	112 (100,0%)
3.9	1 (0,9%)	4 (3,6%)	14 (12,5%)	57 (50,9%)	30 (26,8%)	6 (5,4%)	112 (100,0%)
3.10	3 (2,7%)	9 (8,0%)	17 (15,2%)	39 (34,8%)	27 (24,1%)	17 (15,2%)	112 (100,0%)
3.11	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (3,6%)	20 (17,9%)	33 (29,5%)	55 (49,1%)	112 (100,0%)
3.12*	28 (25,0%)	2 (1,8%)	6 (5,4%)	20 (17,9%)	27 (24,1%)	29 (25,9%)	112 (100,0%)
3.13	1 (0,9%)	1 (0,9%)	9 (8,0%)	28 (25,0%)	41 (36,6%)	32 (28,6%)	112 (100,0%)

* Se codifican los valores “no respuesta” como 0 “nada/nunca”

Pregunta	Nada/ nunca	Muy poco/ casi nunca	Poco/ poco a menudo	Bastante/ bastante a menudo	Mucho/ casi siempre	Muchísimo/ siempre	Total
4.1	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,9%)	19 (17,0%)	56 (50,0%)	36 (32,1%)	112 (100,0%)
4.2	0 (0,0%)	1 (0,9%)	2 (1,8%)	14 (12,5%)	51 (45,5%)	44 (39,3%)	112 (100,0%)
4.3	2 (1,8%)	3 (2,7%)	30 (26,8%)	45 (40,2%)	25 (22,3%)	7 (6,3%)	112 (100,0%)
4.4	0 (0,0%)	2 (1,8%)	5 (4,5%)	22 (19,6%)	52 (46,4%)	31 (27,7%)	112 (100,0%)
4.5	4 (3,6%)	22 (19,6%)	39 (34,8%)	36 (32,1%)	10 (8,9%)	1 (0,9%)	112 (100,0%)
4.6	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,9%)	36 (32,1%)	44 (39,3%)	31 (27,7%)	112 (100,0%)
4.7	2 (1,8%)	5 (4,5%)	24 (21,4%)	44 (39,3%)	24 (21,4%)	13 (11,6%)	112 (100,0%)
4.8	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	34 (30,4%)	46 (41,1%)	32 (28,6%)	112 (100,0%)
4.9	1 (0,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	31 (27,7%)	52 (46,4%)	28 (25,0%)	112 (100,0%)
4.10	0 (0,0%)	1 (0,9%)	2 (1,8%)	24 (21,4%)	49 (43,8%)	36 (32,1%)	112 (100,0%)
4.11*	21 (18,8%)	5 (4,5%)	9 (8,0%)	29 (25,9%)	34 (30,4%)	14 (12,5%)	112 (100,0%)
4.12	2 (1,8%)	5 (4,5%)	6 (5,4%)	29 (25,9%)	48 (42,9%)	22 (19,6%)	112 (100,0%)
4.13	8 (7,1%)	24 (21,4%)	34 (30,4%)	24 (21,4%)	15 (13,4%)	7 (6,3%)	112 (100,0%)
4.14*	27 (24,1%)	0 (0,0%)	5 (4,5%)	22 (19,6%)	33 (29,5%)	25 (22,3%)	112 (100,0%)
4.15	2 (1,8%)	3 (2,7%)	10 (8,9%)	37 (33,0%)	37 (33,0%)	23 (20,5%)	112 (100,0%)

* Se codifican los valores “no respuesta” como 0 “nada/nunca”

Pregunta	Nada/ nunca	Muy poco/ casi nunca	Poco/ poco a menudo	Bastante/ bastante a menudo	Mucho/ casi siempre	Muchísimo/ siempre	Total
5.1	1 (0,9%)	0 (0,0%)	3 (2,7%)	23 (20,5%)	41 (36,6%)	44 (39,3%)	112 (100,0%)

5.2	1 (0,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	13 (11,6%)	47 (42,0%)	51 (45,5%)	112 (100,0%)
5.3	1 (0,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	15 (13,4%)	57 (50,9%)	39 (34,8%)	112 (100,0%)
5.4	1 (0,9%)	0 (0,0%)	8 (7,1%)	36 (32,1%)	46 (41,1%)	21 (18,8%)	112 (100,0%)
5.5	0 (0,0%)	1 (0,9%)	5 (4,5%)	31 (27,7%)	50 (44,6%)	25 (22,3%)	112 (100,0%)
5.6	0 (0,0%)	3 (2,7%)	5 (4,5%)	28 (25,0%)	40 (35,7%)	36 (32,1%)	112 (100,0%)
5.7	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,9%)	21 (18,8%)	49 (43,8%)	41 (36,6%)	112 (100,0%)
5.8*	9 (8,0%)	0 (0,0%)	2 (1,8%)	23 (20,5%)	51 (45,5%)	27 (24,1%)	112 (100,0%)
5.9*	37 (33,0%)	12 (10,7%)	13 (11,6%)	28 (25,0%)	14 (12,5%)	8 (7,1%)	112 (100,0%)
5.10*	34 (30,4%)	4 (3,6%)	7 (6,3%)	16 (14,3%)	28 (25,0%)	23 (20,5%)	112 (100,0%)
5.11	6 (5,4%)	11 (9,8%)	34 (30,4%)	34 (30,4%)	21 (18,8%)	6 (5,4%)	112 (100,0%)
5.12	8 (7,1%)	8 (7,1%)	21 (18,8%)	36 (32,1%)	29 (25,9%)	10 (8,9%)	112 (100,0%)
5.13	2 (1,8%)	11 (9,8%)	20 (17,9%)	32 (28,6%)	32 (28,6%)	15 (13,4%)	112 (100,0%)
5.14	2 (1,8%)	2 (1,8%)	12 (10,7%)	30 (26,8%)	41 (36,6%)	25 (22,3%)	112 (100,0%)
5.15	1 (0,9%)	3 (2,7%)	12 (10,7%)	35 (31,3%)	39 (34,8%)	22 (19,6%)	112 (100,0%)

* Se codifican los valores “no respuesta” como 0 “nada/nunca”

Pregunta	Nada/ nunca	Muy poco/ casi nunca	Poco/ poco a menudo	Bastante/ bastante a menudo	Mucho/ casi siempre	Muchísimo/ siempre	Total
6.1	0 (0,0%)	4 (3,6%)	8 (7,1%)	29 (25,9%)	49 (43,8%)	22 (1,6%)	112 (100,0%)
6.2	4 (3,6%)	6 (5,4%)	28 (25,0%)	41 (36,6%)	28 (25,0%)	5 (4,5%)	112 (100,0%)
6.3	0 (0,0%)	2 (1,8%)	5 (4,5%)	46 (41,1%)	52 (46,4%)	7 (6,3%)	112 (100,0%)

6.4	0 (0,0%)	3 (2,7%)	4 (3,6%)	41 (36,6%)	48 (42,9%)	16 (14,3%)	112 (100,0%)
6.5	0 (0,0%)	1 (0,9%)	5 (4,5%)	53 (47,3%)	41 (36,6%)	12 (10,7%)	112 (100,0%)
6.6	0 (0,0%)	6 (5,4%)	15 (13,4%)	44 (39,3%)	25 (22,3%)	22 (19,6%)	112 (100,0%)
6.7	0 (0,0%)	1 (0,9%)	2 (1,8%)	33 (29,5%)	43 (38,4%)	33 (29,5%)	112 (100,0%)
6.8	0 (0,0%)	1 (0,9%)	4 (3,6%)	40 (35,7%)	50 (44,6%)	17 (15,2%)	112 (100,0%)
6.9	0 (0,0%)	1 (0,9%)	2 (1,8%)	42 (37,5%)	46 (41,1%)	21 (18,8%)	112 (100,0%)
6.10	0 (0,0%)	2 (1,8%)	3 (2,7%)	43 (38,4%)	49 (43,8%)	15 (13,4%)	112 (100,0%)
6.11	1 (0,9%)	3 (2,7%)	9 (8,0%)	48 (42,9%)	41 (26,6%)	10 (8,9%)	112 (100,0%)
6.12	8 (7,1%)	13 (11,6%)	14 (12,5%)	29 (25,9%)	25 (22,3%)	23 (20,5%)	112 (100,0%)

Pregunta	Nada/ nunca	Muy poco/ casi nunca	Poco/ poco a menudo	Bastante/ bastante a menudo	Mucho/ casi siempre	Muchísimo/ siempre	Total
7.1	0 (0,0%)	1 (0,9%)	2 (1,8%)	33 (29,5%)	46 (41,1%)	30 (26,8%)	112 (100,0%)
7.2	0 (0,0%)	1 (0,9%)	0 (0,0%)	37 (33,0%)	41 (36,6%)	33 (29,5%)	112 (100,0%)
7.3	0 (0,0%)	3 (2,7%)	9 (8,0%)	29 (25,9%)	38 (33,9%)	33 (29,5%)	112 (100,0%)
7.4	0 (0,0%)	1 (0,9%)	6 (5,4%)	49 (43,8%)	40 (35,7%)	16 (14,3%)	112 (100,0%)
7.5	0 (0,0%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	36 (32,1%)	51 (45,5%)	23 (20,5%)	112 (100,0%)
7.6	0 (0,0%)	1 (0,9%)	10 (8,9%)	37 (33,0%)	43 (38,4%)	21 (18,8%)	112 (100,0%)
7.7	0 (0,0%)	2 (1,8%)	1 (0,9%)	49 (43,8%)	42 (37,5%)	18 (16,1%)	112 (100,0%)
7.8	0 (0,0%)	3 (2,7%)	5 (4,5%)	47 (42,0%)	41 (36,6%)	16 (14,33%)	112 (100,0%)
7.9	1 (0,9%)	4 (3,6%)	11 (9,8%)	36 (32,1%)	40 (35,7%)	20 (17,9%)	112 (100,0%)

7.10	0 (0,0%)	5 (4,5%)	9 (8,0%)	41 (36,6%)	35 (31,3%)	22 (19,6%)	112 (100,0%)
7.11	0 (0,0%)	2 (1,8%)	1 (0,9%)	28 (25,0%)	56 (50,0%)	25 (22,3%)	112 (100,0%)
7.12	0 (0,0%)	3 (2,7%)	8 (7,1%)	44 (39,3%)	37 (33,0%)	20 (17,9%)	112 (100,0%)
7.13	0 (0,0%)	1 (0,9%)	7 (6,3%)	38 (33,9%)	42 (37,5%)	24 (21,4%)	112 (100,0%)

Fuente: Elaboración propia

Anexo 11. Resumen numérico de las preguntas de las variables USO (cuestionario CPDMESG)

Pregunta	N		Media	Mediana	Desv. tip	Rango	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
1.1	112	0	3,40	3,00	1,02	4	3,00	3,00	4,00
1.2	112	0	3,49	3,00	1,00	5	3,00	3,00	4,00
1.3	112	0	3,67	4,00	,92	5	3,00	4,00	4,00
1.4	112	0	3,64	4,00	,91	5	3,00	4,00	4,00
1.5	112	0	3,86	4,00	,87	4	3,00	4,00	4,75
1.6	112	0	4,00	4,00	,92	5	3,00	4,00	5,00
1.7	112	0	2,67	3,00	1,30	5	2,00	3,00	4,00
1.8	112	0	3,66	4,00	,82	3	3,00	4,00	4,00
1.9	112	0	4,40	4,50	,68	3	4,00	4,50	5,00
1.10	112	0	3,89	4,00	,79	4	3,00	4,00	4,00
2.1	112	0	3,49	3,00	,81	5	3,00	3,00	4,00
2.2	112	0	3,49	4,00	,70	3	3,00	4,00	4,00
2.3	112	0	3,66	4,00	,78	3	3,00	4,00	4,00
2.4	112	0	3,62	4,00	,77	3	3,00	4,00	4,00
2.5	112	0	4,47	5,00	,70	2	4,00	5,00	5,00
2.6	112	0	3,71	4,00	,89	5	3,00	4,00	4,00
2.7	112	0	3,87	4,00	,85	5	3,00	4,00	4,00
2.8	112	0	3,86	4,00	,87	4	3,00	4,00	4,75
2.9	112	0	4,24	4,00	,76	2	4,00	4,00	5,00
3.1	112	0	3,17	3,00	1,45	5	2,00	3,00	4,00
3.2	112	0	3,43	3,00	,90	5	3,00	3,00	4,00
3.3	112	0	3,02	3,00	1,29	5	2,00	3,00	4,00
3.4	112	0	3,87	4,00	,99	4	3,00	4,00	5,00
3.5	112	0	3,05	3,00	1,15	5	2,00	3,00	4,00
3.6	112	0	3,31	3,00	,95	5	3,00	3,00	4,00
3.7	112	0	2,69	3,00	1,51	5	2,00	3,00	4,00
3.8	112	0	2,88	3,00	1,16	5	2,00	3,00	3,00
3.9	112	0	3,15	3,00	,90	5	3,00	3,00	4,00
3.10	112	0	3,15	3,00	1,25	5	2,00	3,00	4,00
3.11	112	0	4,24	4,00	,87	3	4,00	4,00	5,00
3.12*	112	0	2,92	3,50	1,92	5	,25	3,50	5,00
3.13	112	0	3,81	4,00	1,03	5	3,00	4,00	5,00
4.1	112	0	4,13	4,00	,72	3	4,00	4,00	5,00
4.2	112	0	4,21	4,00	,80	4	4,00	4,00	5,00

4.3	112	0	2,97	3,00	1,01	5	2,00	3,00	4,00
4.4	112	0	3,94	4,00	,90	4	3,00	4,00	5,00
4.5	112	0	2,26	2,00	1,02	5	2,00	2,00	3,00
4.6	112	0	3,94	4,00	,80	3	3,00	4,00	5,00
4.7	112	0	3,09	3,00	1,11	5	2,00	3,00	4,00
4.8	112	0	3,98	4,00	,77	2	3,00	4,00	5,00
4.9	112	0	3,94	4,00	,82	5	3,00	4,00	4,75
4.10	112	0	4,04	4,00	,83	4	4,00	4,00	5,00
4.11*	112	0	2,82	3,00	1,66	5	2,00	3,00	4,00
4.12	112	0	3,63	4,00	1,11	5	3,00	4,00	4,00
4.13	112	0	2,31	2,00	1,32	5	1,00	2,00	3,00
4.14*	112	0	2,97	4,00	1,85	5	2,00	4,00	4,00
4.15	112	0	3,54	4,00	1,11	5	3,00	4,00	4,00
5.1	112	0	4,10	4,00	,92	5	4,00	4,00	5,00
5.2	112	0	4,30	4,00	,79	5	4,00	4,00	5,00
5.3	112	0	4,18	4,00	,77	5	4,00	4,00	5,00
5.4	112	0	3,69	4,00	,92	5	3,00	4,00	4,00
5.5	112	0	3,83	4,00	,86	4	3,00	4,00	4,00
5.6	112	0	3,90	4,00	1,00	4	3,00	4,00	5,00
5.7	112	0	4,16	4,00	,75	3	4,00	4,00	5,00
5.8*	112	0	3,68	4,00	1,31	5	3,00	4,00	4,00
5.9*	112	0	1,95	2,00	1,69	5	,00	2,00	3,00
5.10*	112	0	2,62	3,00	1,97	5	,00	3,00	4,00
5.11	112	0	2,63	3,00	1,21	5	2,00	3,00	3,00
5.12	112	0	2,89	3,00	1,32	5	2,00	3,00	4,00
5.13	112	0	3,13	3,00	1,25	5	2,00	3,00	4,00
5.14	112	0	3,62	4,00	1,11	5	3,00	4,00	4,00
5.15	112	0	3,55	4,00	1,06	5	3,00	4,00	4,00
6.1	112	0	3,69	4,00	,99	4	3,00	4,00	4,00
6.2	112	0	2,88	3,00	1,10	5	2,00	3,00	4,00
6.3	112	0	3,51	4,00	,76	4	3,00	4,00	4,00
6.4	112	0	3,63	4,00	,87	4	3,00	4,00	4,00
6.5	112	0	3,52	3,00	,78	4	3,00	3,00	4,00
6.6	112	0	3,38	3,00	1,11	4	3,00	3,00	4,00
6.7	112	0	3,94	4,00	,86	4	3,00	4,00	5,00
6.8	112	0	3,70	4,00	,80	4	3,00	4,00	4,00
6.9	112	0	3,75	4,00	,81	4	3,00	4,00	4,00
6.10	112	0	3,64	4,00	,82	4	3,00	4,00	4,00
6.11	112	0	3,38	3,00	,92	5	3,00	3,00	4,00
6.12	112	0	3,06	3,00	1,51	5	2,00	3,00	4,00
7.1	112	0	3,91	4,00	,84	4	3,00	4,00	5,00
7.2	112	0	3,94	4,00	,84	4	3,00	4,00	5,00

7.3	112	0	3,79	4,00	1,04	4	3,00	4,00	5,00
7.4	112	0	3,57	3,50	,84	4	3,00	3,50	4,00
7.5	112	0	3,84	4,00	,79	4	3,00	4,00	4,00
7.6	112	0	3,65	4,00	,92	4	3,00	4,00	4,00
7.7	112	0	3,65	4,00	,82	4	3,00	4,00	4,00
7.8	112	0	3,55	4,00	,89	4	3,00	4,00	4,00
7.9	112	0	3,52	4,00	1,07	5	3,00	4,00	4,00
7.10	112	0	3,54	4,00	1,04	4	3,00	4,00	4,00
7.11	112	0	3,90	4,00	,82	4	3,00	4,00	4,00
7.12	112	0	3,56	4,00	,96	4	3,00	4,00	4,00
7.13	112	0	3,72	4,00	,90	4	3,00	4,00	4,00

* Se codifican los valores “no respuesta” como 0 “nada/nunca”

Fuente: Elaboración propia

Anexo 12. Guía de preguntas de la entrevista semiestructurada

[Introducción informativa leída al entrevistado/a]¹¹⁸. El propósito de esta investigación es contribuir a la mejora del estado en que se encuentra la práctica musical en el aula de secundaria. Y para eso es necesario establecer, previamente, un marco realista de partida, para posteriormente de proponer medidas que realmente se adapten a las necesidades concretas detectadas por el profesorado. En todo momento se mantendrá su anonimato, por tanto, agradecería mucho que tratase de aportar su visión de la forma más precisa y crítica posible con respecto a su realidad educativa.

[Toma de datos adicionales]:

- Contexto del centro de trabajo: titularidad del centro, número de habitantes aproximado y nivel socioeconómico-cultural tipo de los estudiantes [opciones del cuestionario CPDMESG].
- Datos profesionales: tipo de servicio, años experiencia laboral en secundaria como profesor/a de música y materias que imparte y ha impartido.
- Confirmación de la participación (o no) en el cuestionario CPDMESG llevado a cabo el curso 2020-2021.

PARTE I (Bloques I, II y III)

1. Como primera pregunta de la entrevista, me gustaría conocer qué significado tiene para usted la “creatividad” en el aula de música; es decir, en qué podría traducirse en la enseñanza musical.
2. En el mencionado cuestionario [CPDMESG], el profesorado de Música de secundaria otorga entre “bastante” o incluso “mucha” importancia al hecho de que los docentes posean capacidades de creación a la hora de desempeñar idealmente su trabajo (composición, improvisación, arreglos). Según su experiencia, ¿qué opina sobre esto? / [Pregunta de incentivo: ¿qué destrezas musicales considera prioritarias de cara a las exigencias de la profesión?]
3. Por otra parte, el cuestionario también ha reflejado que el profesorado asume “bastante” destreza a la hora de componer, improvisar o hacer arreglos en el

¹¹⁸ Las aclaraciones entre corchetes sirven a un propósito informativo al lector/a y como herramienta de apoyo al entrevistador durante la realización de las entrevistas.

- ámbito personal. ¿Cuál es su caso? [Pregunta de incentivo: ¿desarrolla algún tipo de actividad relacionada?]
4. Hablemos de su perfil académico: ¿qué titulaciones musicales/pedagógicas posee?
 5. ¿Recuerda haber vivido algún tipo de experiencia de creación musical durante su etapa como alumno/a, momentos en los que se le permitiese experimentar o salirse de una partitura preestablecida?
 6. Por tanto, ¿cómo evalúa su formación en creación musical respecto a los requerimientos como profesor/a de Música en secundaria? ¿Considera que ha sido suficiente/insuficiente?

PARTE II (Bloques IV y V)

7. En cuanto al peso que ocupa la práctica musical en las materias que imparte, ¿qué tipo de actividades son las más habituales o comunes, en cuanto a tiempo de dedicación?
8. ¿Propone (o en alguna ocasión ha propuesto) actividades de composición, de improvisación o de realización de arreglos en el aula? / [Lista de comprobación en caso de respuesta afirmativa]

Categoría:	Ejemplos:
Materia/s en que se lleva a cabo	<i>ESO, bachillerato...</i>
Tipo de creación	<i>Composición, improvisación o arreglos</i>
Gestión del grupo	<i>Individual o grupal</i>
Naturaleza gramático-musical subyacente	<i>Melodía, ritmoacompañamientos... Tonalidad, modalidad, pentafonismo...</i>
Recursos sonoros implicados	<i>Instrumentos, voz, percusión corporal, TIC, objetos...</i>
Nivel de complejidad y tiempo dedicado	<i>Esporádico, proyecto...</i>
Finalidad	<i>Expresión personal, comunicación, sonorización de medios artísticos...</i>

9. [En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 8] En cuanto a su experiencia, ¿cómo ha gestionado el proceso, cuál ha sido su rol como profesor/a?
10. [En caso de respuesta afirmativa en la pregunta 8] ¿Ha llegado a evaluar dicho trabajo? ¿Cómo? [Pregunta de incentivo: ¿ha contemplado la coevaluación?]
11. ¿Posee algún tipo de formación específica en pedagogías de creación musical en el aula o conoce el trabajo de algún pedagogo/a específico en este tipo de

aproximación? / [En caso de respuesta afirmativa: ¿cómo ha influenciado en su práctica?]

PARTE III (Bloques VI y VII)

12. Según su opinión, ¿qué dificultades o limitaciones presenta el llevar a cabo actividades de creación musical con sus alumnos/as de educación secundaria? [Lista de comprobación de los principales núcleos temáticos a abordar]:

Categorías:	Preguntas:
Contexto escolar	[Pregunta de incentivo: ¿cómo considera de determinantes aquellas limitaciones inherentes al propio contexto educativo? (tiempo, instrumental, ratios, espacios, cantidad de contenidos curriculares...)]
Naturaleza del alumnado	[Pregunta de incentivo: ¿en qué medida considera que el estado cognitivo del adolescente y/o el nivel de conocimientos musicales del estudiante condicionan, de alguna forma, el poder implementar tareas de creación musical en el aula?]
Formación	[Pregunta de incentivo: ¿cree que el tipo de formación recibida condiciona cómo enseñamos? / ¿Considera que, tal vez, exista una escasez de ejemplos metodológicos, de recursos o de oferta educativa?]
Currículum	[Pregunta de incentivo: ¿cómo considera la presencia de la creación musical en el currículum LOMCE? / ¿En qué medida precisa aquello que se espera del profesor/alumnos, es decir, qué tipo de acciones llevar a cabo?]

13. Como conclusión, ¿cómo cree que se podrían superar aquellas limitaciones o dificultades mencionadas? ¿Qué está realmente en la mano del profesorado? [Lista de comprobación, al margen de las informaciones sugeridas por el entrevistado]:

Categorías:	Preguntas:
Contexto escolar	[Pregunta de incentivo: ante la falta de recursos, ¿cómo considera la opción de la exploración sonora? ¿Y, ante la falta de tiempo, abordar contenidos en proyectos integrados?]
Naturaleza del alumnado	[Pregunta de incentivo: ¿cómo considera la aplicación de propuestas de creación adaptadas a la condición del estudiante (nivel musical)? Por ejemplo, músicas de otras culturas, tradición oral, más allá tonalidad, experimentación sonora...]
Formación	[Pregunta de incentivo: ¿qué tipo de formación sería más atractiva para usted?]

Anexo 13. Ficha de aporte de datos personales, académicos y profesionales (entrevista semiestructurada)

ID ENTREVISTADO:

APORTE DE DATOS ACADÉMICO/PROFESIONALES (ENTREVISTAS)

Por favor, indique su **fecha de nacimiento**: / /

Por favor, marque con una “x” (primera columna) aquella/s **titulación/es que posea**.

Añada el centro donde ha cursado dicha/s titulación/es (tercera columna):

X	Titulación	Centro de estudios
	Licenciado en Historia, especialidad de Historia del Arte (sección musicología)	
	Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (musicología)	
	Grado/Título/Profesor Superior de Música (interpretación)	
	Grado/Título/Profesor Superior de Música (composición)	
	Grado/Título/Profesor Superior de Música (musicología)	
	Grado/Título/Profesor Superior de Música (pedagogía)	
	Grado Intermedio/Profesional de Música	
	Título oficial de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	
	Curso de Aptitud Pedagógica	
	Título de Maestro, Diplomatura en profesorado de Educación General Básica, Maestro de Enseñanza Primaria, Grado en Educación Primaria	
	Licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía	
	Otro/s (indique cuál):	

ID ENTREVISTADO:

Por favor, marque con una "x" aquella/s **opciones de formación permanente relacionadas con la Educación Musical** que haya realizado:




- Seminarios, conferencias o cursos organizados por una universidad
- Seminarios, conferencias o cursos organizados por un conservatorio de música
- Actividades formativas organizadas por los servicios territoriales (Centro de Recursos Pedagógicos u otros planes de formación)
- Cursos o actividades de formación organizados por escuelas de verano o similares
- Cursos de formación en el método Dalcroze
- Cursos de formación en el método Willems
- Cursos de formación en el método Orff
- Cursos de formación en el método Martenot
- Cursos de formación en el método Kodály
- Otro/s:

Si en los últimos 5 años ha combinado su trabajo como profesor de Música con alguna otra tarea en el centro donde trabaja, por favor indíquela:

- Maestro/a de Primaria
- Profesor/a de alguna otra asignatura en Secundaria
- Profesor/a de Música en Bachillerato
- Profesor/a de Apoyo
- Profesor/a de Música como actividad extraescolar
- Tutor/a de grupo
- Participación en la gestión del centro
- Otro/s:

Anexo 14. Muestreo de voluntarios/as a través de una captación basada en anuncios

Invitación a entrevistas

 **Vicente Castro Alonso**  8 abr 2022, 17:47   


para ASOMÚSICA ▾

Boa tarde,

Son Vicente Castro, membro de ASOMUSICA dende o ano pasado, curso no que tiven a sorte de ser profesor de Música nun IES da provincia de Lugo. Neste curso comecei unha nova etapa na Facultade de Ciencias da Educación da UDC, contribuíndo a formar ao futuro profesorado do ensino secundario.



Con motivo da miña tese de doutoramento, e tras poñer en práctica un cuestionario o pasado curso, estou a realizar entrevistas a profesorado de Música (institutos públicos e privados) vencelladas á práctica musical na aula: a formación do profesorado, en como abordamos certos aspectos da práctica musical e á búsqueda de vías de mellora para o futuro. As entrevistas son anónimas, por suposto, e contribuirán á adaptación da formación do profesorado dende as necesidades reais que detectan os/as profesionais dende a súa experiencia.

Se así o consideran, gustaríame extender a miña invitación ao profesorado de ASOMUSICA que quixese participar. Requerimos participantes de todas as provincias (en maior medida de Ourense e Pontevedra).

Facilito este mail para os/as interesados/as:  Deberán incluír os seguintes datos: provincia de traballo, titularidade do centro e idade.

Moitas grazas pola vosa labor e boa fin de semana,




Vicente




 **Profesorado de secundaria de Galiza/Galicia** 

8 de abril · 🌍

Boa tarde a todas e a todos!

Con motivo da miña tese de doutoramento, e tras poñer en práctica un cuestionario o pasado curso, estou a realizar entrevistas a profesorado de Música (institutos públicos e privados) vencelladas á práctica musical na aula: a formación do profesorado, en como abordamos certos aspectos da práctica musical e á búsqueda de vías de mellora para o futuro. As entrevistas son anónimas, por suposto, e contribuirán á adaptación da formación do profesorado dende as necesidades reais que detectan os/as profesionais dende a súa experiencia. Requerimos participantes de todas as provincias (en maior medida de Ourense e Pontevedra). Os interesados/as deberán incluír os seguintes datos: provincia de traballo, titularidade do centro e idade. Podenme contactar por privado, moitas grazas!

   1 comentario

 Me gusta  Comentar  Enviar

Anexo 15. Correo electrónico de invitación al profesorado participante en las entrevistas



Vicente Castro Alonso



Para: ○ [Redacted]

Vie 08/04/2022 17:48

[Redacted]

Envío toda la información relacionada con la entrevista, junto con un documento de aporte de datos académico-profesionales. El DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO contiene lo siguiente:

- Documento informativo (pp.1-2) se refleja el motivo de la investigación, en qué consiste la entrevista y el papel del entrevistado/a.
- Compromiso de confidencialidad (p.3), en el que se expresa aquellas precauciones tomadas por mi parte (especialmente importante en lo relacionado al anonimato del entrevistado/a).
- Compromiso informado (pp.5-6), a cubrir por parte del entrevistado/a.

De cara al día que concertemos la entrevista, es importante que haya leído este documento completo.

Podrá cubrir el compromiso informado (pp.5-6) y la FICHA DE DATOS DEMOGRÁFICAS el mismo día de la entrevista, o bien fotocopiar esas páginas y presentarlas físicamente ya cubiertas. A su elección.

Ante cualquier duda, por favor no dude en escribirme.

Saludos cordiales,

Vicente Castro Alonso

Anexo 16. Documento de consentimiento informado. Entrevistas

DOCUMENTO INFORMATIVO, COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

El objetivo de este documento es informar sobre las características de la entrevista a la que se le invita a participar y los principios éticos inherentes a la misma, solicitando su consentimiento informado. Por favor, revíselo detenidamente y, de ser el caso, aclare todas sus dudas con el investigador principal.

DOCUMENTO INFORMATIVO

Esta entrevista queda enmarcada en la tesis *Diagnóstico de la creación musical en el aula de educación secundaria. Percepción técnica y planteamiento pedagógico del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia*, investigación llevada a cabo en la Universidade da Coruña (UDC) y en el Centro de Investigación en Psicología de la Música y Educación Musical (CIPEM) en Oporto. Tras la realización de un cuestionario relacionado con las competencias profesionales del profesorado gallego de Música en secundaria (curso 2020/2021), los resultados evidencian que el profesorado asume un diferente posicionamiento para con la escucha, la interpretación y la creación musical, tanto en la importancia concedida como en su formación asumida.

La contribución de este estudio radica en la identificación y mejora del estado en qué se encuentra la práctica musical en el aula de Música de secundaria. Para ello, durante la entrevista es imprescindible conocer su propio punto de vista, en base a su experiencia tanto académica como docente. En su papel como entrevistado/a, no se requiere ningún conocimiento específico previo: **solamente compartir su perspectiva de la manera más fidedigna posible con respecto a la realidad educativa que ha vivido.**

En este sentido, su participación queda en todo momento amparada por el **anonimato, tanto suyo como de su centro de trabajo** (más información en el compromiso de confidencialidad).

La información recabada se empleará únicamente con fines de investigación y docencia. En caso de ser de su interés, se facilitará la posibilidad de acceder a los resultados publicados, para lo que tendrá que indicar una cuenta de correo electrónico en el consentimiento informado.


Se plantea una entrevista cuya duración aproximada sea de 45 minutos.

Si acepta en el consentimiento informado, la entrevista será **grabada en audio** para su posterior transcripción y análisis¹. En caso contrario, la alternativa será la recogida de información por escrito durante la entrevista.

Una vez finalizada la transcripción, le será remitida junto con el audio de la entrevista, por si desea matizar algún comentario o apreciación.

Si así lo consiente, podría ser necesario volver a contar con usted para complementar alguna información.

Dada la naturaleza voluntaria de su participación, podrá decidir no participar o retirarse del proyecto en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin consecuencias.

El investigador responsable de este estudio es D. **Vicente Castro Alonso**, doctorando en la UDC. Puede contactar con el investigador en el siguiente correo electrónico: 

¹ En el caso de entrevistas telemáticas, la grabación se realizaría en vídeo y audio, desde la plataforma elegida para la comunicación.

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Se adoptarán medidas para proteger la confidencialidad de sus datos personales, conforme a lo dispuesto en la *LO 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos persoais e garantía dos dereitos dixitais* y en el *Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeo e do Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo á protección das persoas físicas no que respecta ao tratamento de datos persoais e á libre circulación destes datos e polo que se derroga a Directiva 95/46CE (Regulamento xeral de protección de datos)*.

Los datos identificativos recabados para llevar a cabo este estudio serán **codificados**, de forma que no puedan atribuirse a una persona participante concreta sin el recurso a información adicional. Sólo el equipo investigador conocerá el código que permitirá conocer su identidad.

No obstante, pese a las medidas previstas para mantener la confidencialidad de las personas participantes, existe un riesgo de identificación ante la posibilidad de correlacionar posibles experiencias educativas concretas, difundidas en el ámbito de la comunidad educativa. Para este caso, se contempla la ocultación de los títulos de proyectos o actividades llevadas a cabo en el aula que desee compartir durante la entrevista, así como el nombre del centro, ubicación y curso académico en que han tenido lugar.

Por otra parte, puede ejercer su derecho al acceso, rectificación, supresión, limitación, portabilidad y oposición de los datos ofrecidos, poniéndose en contacto con el investigador principal. En cuanto a la cesión, reutilización y período de retención de los datos, se prevé una **conservación** de los datos para futuros proyectos vinculados con la formación del profesorado de secundaria, para lo que se solicita su autorización específica en el consentimiento informado.

Por último, se asume un compromiso riguroso y éticamente fundamentado, sin plagio y/o falsificación de datos o resultados, así como sin suprimir o informar de forma selectiva acerca de los hallazgos.

COMPROMISO INFORMADO

Don/Doña, mayor de edad y con DNI, por el presente documento:

Declaro que...		
He leído el documento informativo y el compromiso de confidencialidad	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
He comprendido mi participación en el estudio	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Sé a quién dirigirme para realizar preguntas sobre el estudio (en el presente o en el futuro)	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Confirmando que mi participación es voluntaria	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Comprendo que puedo revocar mi consentimiento en cualquier momento	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

Consiento...		
Que se utilicen los datos facilitados para la investigación principal (tesis doctoral), bajo las condiciones establecidas en el compromiso de confidencialidad	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Que se utilicen los datos facilitados en publicaciones científicas, bajo las condiciones establecidas en el compromiso de confidencialidad	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Que se utilicen los datos facilitados en congresos o simposios científicos, bajo las condiciones establecidas en el compromiso de confidencialidad	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Que se utilicen los datos facilitados en el marco de la docencia universitaria, bajo las condiciones establecidas en el compromiso de confidencialidad	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Que se grabe en audio la entrevista ²	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Que se utilicen fragmentos de audio como aporte de evidencias en la defensa de la tesis doctoral, bajo las condiciones establecidas en el compromiso de confidencialidad	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Que se utilicen fragmentos de audio como aporte de evidencias en un congreso o simposio científico, bajo las condiciones establecidas en el compromiso de confidencialidad	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Que se conserven los datos codificados al finalizar el estudio para su uso en futuras investigaciones, respetando los acuerdos de este documento	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Que contacten conmigo para una posible complementación de datos	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

² En el caso de entrevistas telemáticas, en video y audio.

Solicito...		
El acceso a los resultados del estudio (en forma de tesis doctoral y/o publicaciones científicas publicadas) mediante la siguiente cuenta de correo electrónico:	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
La destrucción de mis datos (transcripción de entrevista y audio) una vez concluido el estudio	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
Incluir las siguientes restricciones en el uso de mis datos:	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

Como muestra de conformidad, firmo este compromiso informado en el lugar y hora referido.

En, a de de 2022.

Firma:

Por su parte, el equipo de investigación agradece mucho su tiempo y dedicación. Consideramos su participación como una **oportunidad única** de enriquecimiento que condensa sus vivencias, experiencias y opiniones. Sus valoraciones ayudarán a detectar tanto las potencialidades de nuestro sistema educativo como aquellas necesidades que permitan construir nuevas propuestas hacia una Educación Musical plena.

Un cordial saludo,

Vicente Castro Alonso

Anexo 17. Descripción de los códigos de las entrevistas

MACROCATEGORÍA: PERCEPCIÓN TÉCNICA

Categoría: Preparación técnica

Subcategoría: Suficiente

Código	Explicación	ID
Sin complemento	Refiere que la preparación técnica para la creación musical adquirida durante la formación inicial es suficiente ante los básicos requerimientos en el aula de secundaria.	A.PREPTEC1.Suf01.SinCo
Con complemento	Refiere que la preparación técnica para la creación musical adquirida durante la formación inicial es suficiente ante los básicos requerimientos en el aula de secundaria, con el complemento de vivencias extracadémicas y/o formación continua.	A.PREPTEC1.Suf02.ConCo

Subcategoría: Insuficiente

Déficit en creación	Constata una deficitaria formación técnica para la creación musical durante los estudios iniciales en conservatorio.	A.PREPTEC2.Ins01.DefCrea
Déficit en creación digital	Constata una deficitaria formación para lo tecnológico durante los estudios iniciales, en lo relativo a su aplicación como herramienta de creación musical.	A.PREPTEC2.Ins02.DefTIC
Complementada con formación permanente	Constata una preparación técnica insuficiente, paliada a través de cursos específicos en composición con TIC o en pedagogías concretas.	A.PREPTEC2.Ins03.CoFP
Complementada con vida musical	Constata una preparación técnica insuficiente, paliada con experiencias musicales extraacadémicas (amistades, grupos de músicos...).	A.PREPTEC2.Ins04.CoVida

Categoría: Importancia técnica

Subcategoría: Acuerdo

Beneficios psicopedagógicos	Agrupar los beneficios de una buena capacitación técnica para la creación musical en cuanto a favorecer un acceso activo al desarrollo creativo del alumnado.	A.IMPTEC1.Pos01.Psicoped
Herramienta eficaz	Agrupar los beneficios de una buena capacitación técnica para la creación musical como contribución a la eficacia profesional, bien sea a través de una dinamización didáctica solvente o en la elaboración de materiales.	A.IMPTEC1.Pos02.Eficaz
Modelo de enseñanza	Agrupar los beneficios de una buena capacitación técnica para la creación musical atesorando el conocimiento o destreza que permita al docente actuar como un modelo de actuación competente.	A.IMPTEC1.Pos03.Modelo

Subcategoría: Acuerdo selectivo

Para arreglos	Recoge la importancia de la capacitación técnica para hacer arreglos en cuanto a su versatilidad profesional.	A.IMPTEC2.Sel01.Arreglos
Capacitación para interpretación	Refiere una igual o mayor relevancia a la capacitación técnica para la interpretación a efectos de ejercer como docente en educación secundaria.	A.IMPTEC2.Sel02.CapInterp
Para improvisación	Recoge la importancia de la capacitación técnica para la improvisación en cuanto a sus posibilidades didácticas.	A.IMPTEC2.Sel03.Improvisa

Subcategoría: Desacuerdo

Capacitación pedagógica	Refiere una prioritaria capacitación pedagógica para la creación musical sobre el conocimiento o destreza técnicos.	A.IMPTEC3.Neg01.CapPed
Exigencia profesional	Refiere una escasa importancia a la capacitación técnica para la creación musical debido a los básicos requerimientos de la enseñanza musical en secundaria.	A.IMPTEC3.Neg02.Exigenc

Categoría: Destreza/hábito técnico*Subcategoría: Positivo*

Destreza en arreglos	Refiere solvencia técnica en la realización de arreglos gracias a la propia experiencia o tipo de formación.	A.USOTEC1.Pos01.DestArr
Destreza en improvisación	Refiere solvencia técnica en la improvisación musical en lenguajes musicales específicos.	A.USOTEC1.Pos02.DestImp
Hábito en arreglos	Refiere un hábito recurrente en la realización de arreglos con fines pedagógicos o musicales.	A.USOTEC1.Pos03.HabArr
Hábito en arreglos y composición	Refiere un hábito recurrente en la realización de arreglos y componer con fines pedagógicos o musicales.	A.USOTEC1.Pos04.HabArCo
Destreza general	Refiere solvencia técnica en la creación musical (sin especificar) ante un tipo de formación específicamente enfocado en ello.	A.USOTEC1.Pos05.DestGen

Subcategoría: Relativo

Destreza general	Asume solvencia técnica para la creación musical (sin especificar), pero lejos de un nivel profesional.	A.USOTEC2.Rel01.DestGen
Destreza en arreglos	Asume destreza técnica en la realización de arreglos, siendo suficiente para paliar las necesidades del aula.	A.USOTEC2.Rel02.DestArr
Destreza en improvisación	Asume destreza técnica para la improvisación musical, pero lejos de un nivel experto.	A.USOTEC2.Rel03.DestImp

Subcategoría: Negativo

Hábito general	Incluye un hábito escaso o inexistente a efectos de crear música a causa de una práctica musical y/o formación centrada en la interpretación.	A.USOTEC3.Neg01.HabGen
Destreza en composición	Incluye la escasa destreza técnica para la composición en relación con la improvisación o la realización de arreglos.	A.USOTEC3.Neg02.DestCo
Hábito en composición	Incluye un hábito escaso o inexistente a efectos de componer música.	A.USOTEC3.Neg03.HabCo
Delegar	Refiere la delegación de las tareas de creación musical (elaboración de arreglos) a terceros.	A.USOTEC3.Neg04.HabOtro

MACROCATEGORÍA: PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO

Categoría: Recuerdos formación*Subcategoría: Influencias pedagógicas*

Código	Explicación	ID
Modelos de enseñanza	Describe que el tipo de experiencia educativa recibida condiciona la pedagogía del docente, positiva o negativamente.	B.RECUPED1.Inf01.ModEns
Otros condicionantes	Describe que el tipo de itinerario o instrumento escogido condiciona la pedagogía del docente, así como sus destrezas.	B.RECUPED1.Inf02.Otros
Hieratismo en conservatorios	Agrupar críticas a la enseñanza en conservatorio: la exclusividad de la música clásica y sus modelos de enseñanza, la falta de atención a la diversidad de perfiles discentes, el inmovilismo pedagógico y la desvinculación con el ámbito universitario y la investigación.	B.RECUPED1.Inf03.HieCons

Subcategoría: Educación generalista

Educación Primaria	Confirma la ausencia de recuerdos relativos a la creación musical en educación primaria.	B.RECUPED2.EduGen01.Pri
Educación Secundaria	Confirma la presencia/ausencia de recuerdos relativos a la creación musical en educación secundaria en favor de la pura teoría e historiografía.	B.RECUPED2.EduGen02.Sec

Subcategoría: Grado Profesional

Galicia: Sin	Confirma la ausencia de recuerdos relativos a la creación musical durante el Grado Profesional de Música en Galicia.	B.RECUPED3.GP01.GASin
Galicia: Interpretación	Confirma la presencia de pequeñas licencias individuales, fragmentos de improvisación jazzística u ornamentación antigua en las clases de interpretación (Grado Profesional de Música en Galicia).	B.RECUPED3.GP02.GAInter
Galicia: Piano Complementario	Confirma la presencia de pequeños ejercicios individuales en materias como Acompañamiento y Transposición o Piano Complementario (Grado Profesional de Música en Galicia).	B.RECUPED3.GP03.GAPC

Galicia: Jazz	Confirma la presencia de improvisaciones sobre estándares de jazz (Grado Profesional de Música en Galicia).	B.RECUPED3.GP04.GAJazz
España: Sin	Confirma la ausencia de recuerdos relativos a la creación musical durante el Grado Profesional de Música en España.	B.RECUPED3.GP05.ESSin
España: Piano Complementario	Confirma la presencia de pequeños ejercicios individuales en materias como Acompañamiento y Transposición o Piano Complementario (Grado Profesional de Música en España).	B.RECUPED3.GP06.ESPC
España: Armonía	Confirma la posibilidad de improvisar más allá de lo establecido en Armonía (Grado Profesional de Música en España).	B.RECUPED3.GP07.ESArm
<i>Subcategoría: Grado Superior</i>		
Galicia: Sin	Confirma la ausencia de recuerdos relativos a la creación musical durante el Grado Superior de Música en Galicia.	B.RECUPED4.GS01.GASin
Galicia: Interpretación	Confirma la presencia de pequeñas licencias individuales, creación de cadencias o fragmentos de improvisación durante las clases de instrumento (Grado Superior de Música en Galicia).	B.RECUPED4.GS02.GAInter
Galicia: Piano Complementario	Confirma la presencia de pequeños ejercicios individuales en materias como Repentización, Transporte y Acompañamiento (Grado Superior de Música en Galicia).	B.RECUPED4.GS03.GAPC
Galicia: Análisis y Armonía	Confirma la presencia de ejercicios teórico-prácticos de estilo individuales en Análisis o Armonía (Grado Superior de Música en Galicia).	B.RECUPED4.GS04.GAAr
Galicia: Folk	Confirma la presencia de arreglos de canciones preexistentes e improvisación en Folk (Grado Superior de Música en Galicia).	B.RECUPED4.GS05.GAFIk
Galicia: Pedagogía	Confirma la presencia de improvisaciones grupales e individuales e improvisaciones rítmicas en el itinerario de Pedagogía (Grado Superior de Música en Galicia).	B.RECUPED4.GS06.GAPed
España: Sin	Confirma la ausencia de recuerdos relativos a la creación musical durante el Grado Superior de Música en España.	B.RECUPED4.GS07.ESSin

España: Interpretación	Confirma la presencia de pequeñas licencias individuales, creación de cadencias o fragmentos de improvisación durante las clases de instrumento (Grado Superior de Música en España).	B.RECUPED4.GS08.ESInter
España: Piano Complementario	Confirma la presencia de pequeños ejercicios individuales en materias como Repentización, Transporte y Acompañamiento (Grado Superior de Música en España).	B.RECUPED4.GS09.ESPC
España: Pedagogía	Confirma la presencia de improvisaciones grupales e individuales e improvisaciones rítmicas en el itinerario de Pedagogía (Grado Superior de Música en España).	B.RECUPED4.GS10.ESPed
<i>Subcategoría: Musicología</i>		
Galicia: Composición y Armonía	Confirma la presencia de ejercicios teórico-prácticos de estilo individuales en Composición y Armonía (itinerario en Musicología en Galicia)	B.RECUPED5.Mu01.GAArm
España: Sin	Confirma la ausencia de recuerdos relativos a la creación musical durante la Licenciatura o Máster en Historia y Ciencias de la Música en España.	B.RECUPED5.Mu02.ESSin
<i>Subcategoría: Otras experiencias</i>		
Nacional	Confirma la disposición de experiencias sobre creación musical en Posgrados, Máster o cursos especializados del panorama nacional.	B.RECUPED6.Otro01.Nacion
Extranjero	Confirma la disposición de experiencias sobre creación musical a través de experiencias educativas en el extranjero.	B.RECUPED6.Otro02.Extran
Categoría: Preparación pedagógica		
<i>Subcategoría: Sin conocimiento</i>		
Asistencia cursos	Asume la falta de conocimiento acerca de las pedagogías específicas de creación musical (pese a la disposición de formación en los métodos de Orff, Kodály, Willems o Dalcroze).	B.PREPPED1.Neg01.SiCurs
Sin asistencia cursos	Asume la falta de conocimiento acerca de las pedagogías específicas de creación musical (además de la no disposición de formación en los métodos de Orff, Kodály, Willems o Dalcroze).	B.PREPPED1.Neg02.NoCurs

Búsquedas	Asume la falta de conocimiento acerca de las pedagogías específicas de creación musical, paliado con búsquedas <i>motu proprio</i> .	B.PREPPED1.Neg03.Busca
Sin interés	Asume la falta de conocimiento acerca de las pedagogías específicas de creación musical, aludiendo a un mayor interés personal por otro tipo de metodologías.	B.PREPPED1.Neg04.SinInte
<i>Subcategoría: Con conocimiento</i>		
Asistencia cursos	Incluye la disposición de nociones acerca de las pedagogías específicas de creación musical, así como en los métodos de Orff, Kodály, Willems o Dalcroze.	B.PREPPED2.Pos01.SíCurs
Schafer	Incluye la disposición de nociones acerca del método Schafer.	B.PREPPED2.Pos02.Schafer
Delalande	Incluye la disposición de nociones acerca del método Delalande.	B.PREPPED2.Pos03.Delalan
Categoría: Importancia pedagógica		
<i>Subcategoría: Importancia creatividad</i>		
Importante presencia	Refiere la importancia (teórica o ideal) de la creatividad en el ámbito educativo a causa de sus beneficios.	B.IMPPED1.ImCrt01.Importa
Como un fin	Refiere la importancia (teórica o ideal) de la creatividad en el ámbito educativo como constante y propósito de las asignaturas musicales.	B.IMPPED1.ImCrt02.Fin
<i>Subcategoría: Creatividad práctica</i>		
Creación musical	Asume la creación musical como materialización de la creatividad en el aula de música.	B.IMPPED2.Trad01.Creación
Creación multiartística	Asume la realización de cortometrajes, vídeos, podcast, artes plásticas... como materialización de la creatividad en el aula de música.	B.IMPPED2.Trad02.Multiart
Práctica musical	Asume la interpretación musical como materialización de la creatividad en el aula de música.	B.IMPPED2.Trad03.PracMus
Audición	Asume la escucha creativa o analítica como materialización de la creatividad en el aula de música.	B.IMPPED2.Trad04.Audición
Resolución de problemas	Asume la resolución de ejercicios, problemas o toma de decisiones conjunta como materialización de la creatividad en el aula de música.	B.IMPPED2.Trad05.ResProbl

Subcategoría: Importancia creación

Importancia de la práctica musical	Refiere el carácter imprescindible de la práctica musical como garante de la experimentación del aprendizaje, la significación y la generación de predisposición en el alumnado.	B.IMPPED3.Prác01.PracMus
Interpretación instrumental/vocal	Refiere el carácter mayoritario interpretación instrumental o vocal en la práctica musical.	B.IMPPED3.Prác02.Int>C
Interpretación instrumental	Refiere el carácter mayoritario de la interpretación instrumental en la práctica musical.	B.IMPPED3.Prác03.IntIns>C
Interpretación vocal	Refiere el carácter mayoritario de la interpretación vocal en la práctica musical.	B.IMPPED3.Prác04.IntVo>C
Percusión corporal	Refiere el carácter mayoritario de la percusión corporal en la práctica musical.	B.IMPPED3.Prác05.PCorp>C
Audición	Refiere el carácter mayoritario de la audición en la práctica musical.	B.IMPPED3.Prác06.Aud>C
Creación musical e interpretación	Refiere el carácter mayoritario de la interpretación y creación en la práctica musical.	B.IMPPED3.Prác07.CreaInt
Creación	Refiere la importancia de la creación musical en la planificación docente mediante proyectos.	B.IMPPED3.Prác08.Crea
Creación minoritaria	Refiere la escasa presencia o inexistencia de la creación musical en la planificación docente.	B.IMPPED3.Prác09.PocCrea
<i>Subcategoría: Importancia curso</i>		
Obradoiro sobre ESO	Refiere una menor presencia de la creación musical en Música (2º y 3º ESO) que Obradoiro Musical (1º ESO).	B.IMPPED4.Curso01.1>ESO
Menos en 3º ESO	Refiere una menor presencia de la creación musical en Música de 3º ESO a causa de los contenidos relacionados con Historia de la Música.	B.IMPPED4.Curso02.>3
Progresivamente más	Refiere una presencia de la creación musical en aumenta conforme avanzan los cursos.	B.IMPPED4.Curso03.4>3>2
En bachillerato	Refiere la presencia de la creación musical en las materias de bachillerato.	B.IMPPED4.Curso04.BacSí
Bachillerato ausencia	Refiere la inexistencia de la creación musical en la materia de Historia de la Música y de la Danza.	B.IMPPED4.Curso05.BacNo

Subcategoría: Tiempo dedicación

Esporádico	Incluye una dedicación esporádica a las propuestas de creación musical mediante un trabajo mecánico de calentamiento o pasatiempo.	B.IMPPED5.Dedica01.Poco
Varias sesiones	Incluye una dedicación intermedia a las propuestas de creación musical mediante proyectos cortos que implican un número consistente de horas, si bien contemplando en ocasiones el trabajo a domicilio.	B.IMPPED5.Dedica02.Medio
Largo plazo	Incluye una dedicación elevada a las propuestas de creación musical mediante proyectos de trimestre que implican un número de horas consistente.	B.IMPPED5.Dedica03.Largo

Categoría: Propuestas*Subcategoría: Gramática subyacente*

Lenguaje tonal	Indica una gramática musical de las propuestas vinculada a la tonalidad y la armonía.	B.USO1PED1.Gram01.Tonal
Lenguaje modal	Indica una gramática musical de las propuestas vinculada a los modos.	B.USO1PED1.Gram02.Modos
Lenguaje pentatónico	Indica una gramática musical de las propuestas vinculada a la escala pentatónica.	B.USO1PED1.Gram03.Penta
Experimentación sonora	Indica una gramática musical de las propuestas vinculada a la exploración sonora.	B.USO1PED1.Gram04.Exper
Técnica minimalista	Indica una gramática musical de las propuestas vinculada al minimalismo.	B.USO1PED1.Gram05.Minim
Música concreta	Indica una gramática musical de las propuestas vinculada a la música concreta y al paisaje sonoro.	B.USO1PED1.Gram06.MConc
Lenguaje tonal sin acordes	Indica una gramática musical de las propuestas vinculada a la tonalidad, pero evitando el recurso a los acordes para evitar su complejidad intrínseca.	B.USO1PED1.Gram07.TonSin

Subcategoría: Tipo creación

Acompañamiento: con ritmos	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en acompañar melodías con ritmos inventados.	B.USO1PED2.Tipo01.AcRitm
Acompañamiento: con bajos	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en acompañar melodías utilizando bajos y ritmos.	B.USO1PED2.Tipo02.AcBajo
Acompañamiento: con acordes	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en acompañar melodías tocando acordes.	B.USO1PED2.Tipo03.AcAcor
Acompañamiento: complejo	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en acompañar melodías utilizando bordones, acordes, <i>ostinatos...</i>	B.USO1PED2.Tipo04.AcCom

Improvisación rítmica: imitativa	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la improvisación por rondas con/sin ritmo base, de manera imitativa.	B.USO1PED2.Tipo05.ImpRIm
Improvisación rítmica: libre	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la improvisación con/sin ritmo base, de manera no imitativa e ideando nuevos modelos ronda a ronda.	B.USO1PED2.Tipo06.ImpRLi
Improvisación verbal	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en el rapeo de letras.	B.USO1PED2.Tipo07.ImpVer
Improvisación melódica: sobre acordes	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la improvisación melódica sobre secuencias de acordes cíclicas.	B.USO1PED2.Tipo08.ImpMA
Improvisación melódica: sobre escalas	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la improvisación melódica sobre ciertas escalas (pentatónica, blues, modos, Do Mayor...).	B.USO1PED2.Tipo09.ImpME
Composición melódica	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la composición de melodías sobre ritmos y/o acordes/tono dados o no, siendo fijada en soporte digital.	B.USO1PED2.Tipo10.CoMel
Variación rítmica sobre melodía	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en realizar variaciones rítmicas a una melodía mediante cambios de compás o de figuración.	B.USO1PED2.Tipo11.VarRit
Arreglo	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en el arreglo de piezas preexistentes, facilitando sus acordes.	B.USO1PED2.Tipo12.Arr
Armonización	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la realización de armonizaciones sobre un bajo, construyendo los acordes y la melodía de forma teórico-digital.	B.USO1PED2.Tipo13.Armo
Composición con secuenciador	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la creación de una canción por capas mediante software.	B.USO1PED2.Tipo14.CoSec
Composición con editor	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la creación de una obra mediante un editor de audio.	B.USO1PED2.Tipo15.CoEdit
Exploración sonora	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en la exploración libre con fines expresivos y/o mediante partituras gráficas.	B.USO1PED2.Tipo16.Explor
Creación idiomática	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en el estilo minimalista.	B.USO1PED2.Tipo17.Idioma

Arreglo vocal	Refiere un tipo de propuesta didáctica basada en el arreglo vocal, adaptando un poema para ser rapeado.	B.USO1PED2.Tipo18.ArrVoc
<i>Subcategoría: Recursos sonoros</i>		
Instrumentos	Precisa un tipo de propuesta didáctica que implica la utilización de instrumentos Orff, baterías, guitarras, instrumentos de creación propia, de otras culturas, etc.	B.USO1PED3.Rec01.Instr
Digital	Precisa un tipo de propuesta didáctica que implica la utilización de sintetizadores o bancos de sonidos.	B.USO1PED3.Rec02.Digital
Sonidos grabados	Precisa un tipo de propuesta didáctica que implica la utilización de sonidos grabados en vivo por el alumnado.	B.USO1PED3.Rec03.Grabac
Objetos	Precisa un tipo de propuesta didáctica que implica la utilización de vasos u otros objetos.	B.USO1PED3.Rec04.Objet
Voz	Precisa un tipo de propuesta didáctica que implica la utilización del canto.	B.USO1PED3.Rec05.Voz
Percusión corporal	Precisa un tipo de propuesta didáctica que implica la utilización de percusión corporal.	B.USO1PED3.Rec06.PerCor
<i>Subcategoría: Finalidad</i>		
Aprendizaje musical	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigido hacia el aprendizaje rítmico, melódico y/o armónico.	B.USO1PED4.Fin01.AprenMu
Vía multiartística	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigido hacia la creación de BSO o a musicar imágenes fijas: la música es condicionada por el mensaje de otro medio.	B.USO1PED4.Fin02.Multiart
Puesta en común	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigido hacia la presentación y explicación del proceso creativo o los conciertos de aula.	B.USO1PED4.Fin03.PueComu
Difusión	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigido hacia la difusión de las producciones mediante redes sociales o videoclips.	B.USO1PED4.Fin04.Difusión
Expresión emocional	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigido hacia la evocación de unas emociones determinadas.	B.USO1PED4.Fin05.Expresión
Comunicar mensaje	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigido hacia la comunicación de un mensaje a través de la selección de temáticas de impacto social.	B.USO1PED4.Fin06.Comunica
Competición	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigido hacia la competición, como incentivo a la participación.	B.USO1PED4.Fin07.Competic
Sensación de grupo	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigido hacia el afianzamiento de la sensación de grupo.	B.USO1PED4.Fin08.SensGrup

Calentamiento	Refiere un tipo de propuesta didáctica como calentamiento previo la práctica instrumental.	B.USO1PED4.Fin09.Calentami
Pasatiempo	Refiere un tipo de propuesta didáctica como juego o divertimento.	B.USO1PED4.Fin10.Entreteni
Categoría: Rol docente		
<i>Subcategoría: Planificación</i>		
Temporalización	Menciona aspectos inherentes a la importancia de una buena planificación y su temporalización, optimizando el tiempo.	B.USO2PED1.Plan01.Tempori
Programación progresiva	Menciona aspectos inherentes a la secuenciación de los contenidos en progresiva dificultad según el curso.	B.USO2PED1.Plan02.Progresi
Accesibilidad	Menciona aspectos inherentes a la facilitación en el acceso a la creación, contemplando momentos para la alfabetización instrumental o la realización de tutoriales para las TIC.	B.USO2PED1.Plan03.Accesibl
Conocimiento técnico-gramatical y flexibilidad	Menciona aspectos inherentes a la preparación del docente y su conocimiento a todos los niveles de la gramática a abordar, otorgándole un margen para lo que pueda surgir en el aula.	B.USO2PED1.Plan04.ConFlex
Autonomía	Menciona aspectos inherentes al favorecimiento de la autonomía del alumno en sus creaciones, brindándole herramientas que posibiliten desarrollos cada vez más complejos.	B.USO2PED1.Plan05.Autonom
<i>Subcategoría: Secuenciación</i>		
Proceso imitativo	Detalla una secuenciación del proceso creativo guiado por la imitación, a partir de un modelo magistrocéntrico.	B.USO2PED2.Sec01.ProcImit
Secuenciación cerrada	Detalla una secuenciación del proceso creativo paso a paso y sin apenas conceder opciones creativas.	B.USO2PED2.Sec02.SecCerra
Equilibrio libertad-guía	Detalla una secuenciación del proceso creativo paso a paso y otorgando libertad.	B.USO2PED2.Sec03.Equilibr
Libertad total	Detalla una secuenciación del proceso creativo libre y sin apenas consigna, en ocasiones fruto de un propósito irreflexivo.	B.USO2PED2.Sec04.Libertad
Ofrecer ideas	Admite el ofrecimiento de instrucciones no cerradas al alumnado durante el proceso creativo: posibles soluciones, consejos de mejora y resolución de dudas.	B.USO2PED2 Sec05.Ideas

Subcategoría: Modo actuación

Orden y disciplina	Refiere los principales comportamientos y actitudes del docente a la hora de evitar el caos en el aula.	B.USO2PED3.Act01.OrdDisci
No protagonista	Refiere la concesión del protagonismo al alumnado, incluyéndose como uno más en la práctica musical.	B.USO2PED3.Act02.NoProtag
Motivador	Refiere la concesión de incentivos hacia el interés del estudiante, actuando como modelo de referencia.	B.USO2PED3.Act03.Motiva
Sin excesivo purismo	Refiere el necesario descenso del grado de exigencia y perfeccionismo, favoreciendo la experiencia en el aula.	B.USO2PED3.Act04.NoPurist
Refuerzo positivo	Refiere los principales comportamientos del docente a la hora de valorar y respetar los resultados obtenidos.	B.USO2PED3.Act05.RefuePos
Espíritu de equipo	Refiere los principales comportamientos del docente a la hora de favorecer lo colectivo sobre lo individual.	B.USO2PED3.Act06.EspiEqui

Subcategoría: Gestión grupo

Minoría	Refiere un tipo de propuesta didáctica dirigida hacia una minoría que detenta conocimientos o aptitudes determinadas.	B.USO2PED4.Gru01.Minorías
Individual	Refiere un tipo de propuesta didáctica planteada mediante dinámicas individuales.	B.USO2PED4.Gru02.Individu
Pequeño grupo	Refiere un tipo de propuesta didáctica planteada mediante dinámicas en pequeño grupo o parejas.	B.USO2PED4.Gru03.PequeñG
Gran grupo	Refiere un tipo de propuesta didáctica planteada mediante dinámicas en gran grupo.	B.USO2PED4.Gru04.GranG
Mixto	Refiere un planteamiento de propuestas didácticas mediante una diversidad de agrupaciones.	B.USO2PED4.Gru05.Mixta
Gestión alumnado especialista	Engloba las medidas contempladas para el alumnado especialista de conservatorio, aumentando la exigencia o incentivando su inclusión.	B.USO2PED4.Gru06.AlumEs
Decisiones de líderes	Refiere una toma de decisiones creativa llevada a cabo por unos pocos/as.	B.USO2PED4.Gru07.DeLider
Decisiones democracia	Refiere una toma de decisiones llevada a cabo de forma democrática, con/sin intervención del docente.	B.USO2PED4.Gru08.DeDemo
Rotación	Refiere un tipo de propuesta didáctica que contempla la rotación de roles del alumnado.	B.USO2PED4.Gru09.Rotación

Categoría: Evaluación

Subcategoría: Existencia

Contemplada	Incluye la evaluación de la creación musical propuesta en el aula.	B.USO3PED1.Exis01.Sí
Poco	Incluye la evaluación de la creación propuesta en el aula, pero cuantitativamente poco.	B.USO3PED1.Exis02.Poco
Extra	Incluye la evaluación de la creación propuesta en el aula sin una estandarización y sólo para subir la nota.	B.USO3PED1.Exis03.Extra

Subcategoría: Aspectos valorados

Actitudinal sobre técnico	Refiere la preponderancia de lo actitudinal sobre lo técnico a la hora de evaluar las creaciones propuestas en el aula, paliando las carencias técnicas con la predisposición.	B.USO3PED2.Val01.Ac>Tec
Técnico sobre actitudinal	Refiere la preponderancia de lo técnico sobre lo actitudinal a la hora de evaluar las creaciones propuestas en el aula, ya que la actitud se sobreentiende.	B.USO3PED2.Val02.Tec>Ac
Actitudinal y técnico	Refiere una contemplación del aspecto actitudinal y técnico a la hora de evaluar las creaciones propuestas en el aula.	B.USO3PED2.Val03.Tec=Ac

Subcategoría: Dificultades

Ambigüedad creatividad	Agrupar las dificultades intrínsecas a evaluar la creatividad: cómo poner una nota y cómo justificarla.	B.USO3PED3.Dif01.Creat
Subjetividad actitudinal	Agrupar las dificultades intrínsecas a cómo saber si una mala actitud es fruto de la rebeldía o la timidez.	B.USO3PED3.Dif02.Actitud
Injusticia ante desigualdades	Agrupar las dificultades intrínsecas a ponderar al alumnado especialista o con necesidades educativas específicas de apoyo.	B.USO3PED3.Dif03.Injusta

Subcategoría: Coevaluación

Contemplada	Incluye la coevaluación de la creación musical propuesta en el aula.	B.USO3PED4.Coeva01.Sí
No contemplada	Refiere la no contemplación de la coevaluación de las creaciones propuestas en el aula por desconocimiento o por el <i>feedback</i> negativo que se produce entre iguales.	B.USO3PED4.Coeva02.No
Feedback	Asume la solicitud de <i>feedback</i> del alumnado mediante comentarios de los trabajos de compañeros/as.	B.USO3PED4.Coeva03.Feed

MACROCATEGORÍA: LIMITACIONES Y SOLUCIONES

Categoría: Contexto*Subcategoría: Tiempo*

Código	Explicación	ID
Horario insuficiente	Agrupar aquellas limitaciones inherentes a falta de sesiones respecto a otras materias, fruto de una dotación horaria no realista respecto a las exigencias curriculares.	C.LS1CTX1.Tiem01.HorarInsf
Realidad aula	Agrupar aquellas limitaciones inherentes a la pérdida de tiempo propia de la práctica instrumental y del comportamiento del alumnado.	C.LS1CTX1.Tiem02.RealiAula
Consecuencias	Refiere el consiguiente empobrecimiento de las propuestas de creación y su relego a los recreos o al domicilio.	C.LS1CTX1.Tiem03.Consecu
No limitación	Asume que las limitaciones temporales no son determinantes, ya que la distribución del tiempo la decide el docente.	C.LS1CTX1.Tiem04.NoLimita
Soluciones	Asume un mejor aprovechamiento del tiempo mediante diseños concentrados.	C.LS1CTX1.Tiem05.Solu

Subcategoría: Ratio

Ratio excesiva	Agrupar aquellas limitaciones inherentes a la realidad de muchas aulas, cuya ratio supera a los 20 estudiantes.	C.LS1CTX2.Rat01.RatioExcesi
Consecuencias	Refiere que las amplias ratios no permiten una atención individualizada, dificultando las tareas de creación ante el ruido de la práctica colectiva.	C.LS1CTX2.Rat02.Consecu

Subcategoría: Espacios e instrumentos

Aulas deficientes	Agrupar aquellas limitaciones inherentes a la presencia de centros sin aula de música o con aulas sin acondicionar.	C.LS1CTX3.Mat01.AulaDefic
-------------------	---	---------------------------

Aula ideal	Refiere el preconcepto de aula de música ideal, así como las realidades educativas de otros países.	C.LS1CTX3.Mat02.IdealAula
Instrumental deficiente	Agrupar aquellas limitaciones inherentes a la presencia de centros sin instrumentos o sin instrumentos adecuados, con la consiguiente inversión por parte del docente.	C.LS1CTX3.Mat03.InstrDeficie
Instrumental ideal	Refiere el preconcepto de instrumental ideal en un aula de música.	C.LS1CTX3.Mat04.IdealInstr
Limitaciones COVID	Agrupar las limitaciones inherentes al COVID-19: prohibición para usar flauta o cantar, distancias, expectativas rotas del alumnado, profesorado itinerante, pérdida de contacto con la práctica instrumental o receso en el interés discente.	C.LS1CTX3.Mat05.LimCovid
No limitación	Asume que las limitaciones materiales no son determinantes a efectos de incentivar la creación musical.	C.LS1CTX3.Mat06.NoLimita
Soluciones para aula	Incluye la posibilidad de salir a otros espacios.	C.LS1CTX3.Mat07.SolucAula
Soluciones para instrumental	Incluye la posibilidad de utilizar ukeleles, instrumentos reciclados, instrumentos del docente o establecer una mejor administración de la economía.	C.LS1CTX3.Mat08.SolucInstr
Alternativas al instrumento	Incluye la posibilidad de usar la voz, la percusión corporal, las TIC o los objetos sonoros.	C.LS1CTX3.Mat09.AlternInstr
Categoría: Alumnado		
<i>Subcategoría: Fase madurativa</i>		
Disrupción e insubordinación	Agrupar aquellas limitaciones derivadas del descontrol y ruido durante la práctica cooperativa, el incumplimiento de directrices o las faltas de respeto.	C.LS2ALU1.FMad01.DisruInsu
Apatía y pasividad	Agrupar aquellas limitaciones derivadas de la falta de motivación o de interés del estudiante, junto con su pasividad.	C.LS2ALU1.FMad02.ApatPas
Vergüenza y bajo autoconcepto	Agrupar aquellas limitaciones derivadas del estado de cohibición o la falta de confianza ante la exposición pública o el sacar ideas de uno mismo/a.	C.LS2ALU1.FMad03.Vergüenz
Sistema educativo reproductivo	Agrupar aquellas limitaciones derivadas de un sistema educativo que habitúa a reproducir y no a “hacer” o crear.	C.LS2ALU1.FMad04.SisRepro
No limitación	Refiere la predisposición favorable por parte del alumnado hacia la creación.	C.LS2ALU1.FMad05.NoLimita

Soluciones empatía y confianza	Incluye modos de actuación docente alternativos, mediante la empatía, el refuerzo positivo y la confianza y escucha al alumnado.	C.LS2ALU1.FMad06.SoluEmp
Soluciones motivación	Incluye modos de actuación docente alternativos, mediante una actitud sin miedo al ridículo y el planteamiento de actividades entretenidas y motivantes.	C.LS2ALU1.FMad07.SoluMoti
<i>Subcategoría: Bagaje musical</i>		
Formación deficiente en primaria	Agrupar aquellas limitaciones derivadas de una deficiente formación musical del alumnado en educación primaria.	C.LS2ALU2.Bag01.FDefPrimar
Ruptura 1º ESO	Agrupar aquellas limitaciones derivadas de la falta de continuidad en los estudios musicales al no ser Música obligatoria en 1º de la ESO.	C.LS2ALU2.Bag02.Ruptura1
Limitación TIC	Agrupar aquellas limitaciones derivadas de una falta de formación básica en las TIC.	C.LS2ALU2.Bag03.LimTIC
Preconcepto: no capaces sin bagaje	Refiere el desánimo docente ante la posibilidad de que el alumnado no especialista pueda acceder a la creación musical.	C.LS2ALU2.Bag04.PrecNoCap
Preconcepto: no interés por crear	Refiere el desánimo docente ante una falta de interés por la creación musical por parte del alumnado no especialista.	C.LS2ALU2.Bag05.PrecInterés
Consecuencias	Refiere una consecución de resultados poco complejos.	C.LS2ALU2.Bag06.Consecu
No limitación	Asume que la falta de conocimientos musicales no afecta en exclusiva a la creación musical, pudiendo establecerse alternativas viables.	C.LS2ALU2.Bag07.NoLimita
Soluciones continuidad	Incluye alternativas educativas basadas en el mantenimiento del mismo profesorado para distintas etapas educativas.	C.LS2ALU2.Bag08.SoluContin
Soluciones pedagógicas	Incluye alternativas educativas basadas en el aprendizaje imitativo, las simplificaciones, el prescindir de partitura o el aprender cantando antes que tocando.	C.LS2ALU2.Bag09.SoluPedago
Soluciones gramaticales	Incluye alternativas educativas basadas en gramáticas pentatónicas, la adaptación y los modos.	C.LS2ALU2.Bag10.SoluGram
Soluciones recursos TIC	Incluye alternativas educativas basadas en las TIC por sus posibilidades más asequibles y motivantes.	C.LS2ALU2.Bag11.SoluTIC

Categoría: Currículum

Subcategoría: Problemas generales

No realista	Refiere la gran cantidad de contenidos teóricos a abordar y su falta de adaptación al bagaje del alumno.	C.LS3CUR1.Gene01.NoReal
Cambios continuos	Refiere la falta de acuerdo político y el continuo reformismo.	C.LS3CUR1.Gene02.Cambio

Subcategoría: Presencia creación

Presencia escasa	Refiere la presencia testimonial de la creación en el currículum, estableciéndose un mayor énfasis en la interpretación.	C.LS3CUR2.Pres01.Escasa
Presencia suficiente	Refiere una presencia clara y aceptable de la creación en el currículum, otorgando una guía suficiente al profesorado.	C.LS3CUR2.Pres02.Suficiente
Presencia anticuada	Refiere el planteamiento tradicional del currículum, con ausencia de referencias a las gramáticas contemporáneas.	C.LS3CUR2.Pres03.Anticuada
Presencia excesiva	Refiere la presencia inabordable de las referencias curriculares en lo que respecta a la creación musical.	C.LS3CUR2.Pres04.Excesiva

Subcategoría: Concreción deficiente

Muy concreto	Refiere el alto nivel de concreción de las propuestas curriculares relativas a la creación musical, en detrimento la exploración personal de cada docente.	C.LS3CUR3.ConcDef01.Concr
Ambiguo	Refiere la falta de concreción de las propuestas curriculares relativas a la creación musical, provocando el desconcierto y la descoordinación según la visión de cada docente.	C.LS3CUR3.ConcDef02.Ambig
Libros texto simples	Refiere la falta de adecuación de las propuestas de creación musical que aparecen en los libros de texto, demasiado simples e infantiles.	C.LS3CUR3.ConcDef03.Libro

Subcategoría: No limita

Concreción docente	Asume la potestad del docente para hacer efectiva su programación, pudiendo trabajar contenidos teóricos desde la creación musical.	C.LS3CUR4.NoLim01.Concrec
--------------------	---	---------------------------

Libertad otorgada por ambigüedad	Asume la libertad que otorga el currículum en el aprovechamiento de la riqueza de perfiles del profesorado o en la inclusión de aproximaciones menos convencionales.	C.LS3CUR4.NoLim02.Libertad
Apuntes propios	Incluye la realización de apuntes propios a efectos de paliar unos deficitarios libros de texto.	C.LS3CUR4.NoLim03.Apuntes
Categoría: Docente		
<i>Subcategoría: Déficit formativo</i>		
Déficit formación técnica	Refiere el déficit formativo a nivel técnico que detenta el profesorado de primaria y ciertos docentes de secundaria.	C.LS4DOC1.DefiFor01.ForTec
Déficit formación pedagógica	Refiere el déficit formativo a nivel pedagógico del profesorado, el choque con la realidad en las aulas y las lagunas en la transmisión conocimiento.	C.LS4DOC1.DefiFor02.ForPed
Déficit TIC	Refiere el desfase formativo del profesorado respecto a las TIC ante su rápido avance.	C.LS4DOC1.DefiFor03.ForTIC
Déficit creación musical	Refiere la deficitaria presencia de la creación musical en los itinerarios y planes de estudio de los conservatorios.	C.LS4DOC1.DefiFor04.ForCre
Limitada oferta en cursos	Refiere la escasez de cursos en creación musical y de recursos metodológicos concretamente adaptados a secundaria.	C.LS4DOC1.DefiFor05.Oferta
No limitación	Asume la idoneidad formativa del profesorado, situando el problema en su propia actitud.	C.LS4DOC1.DefiFor06.NoLimi
<i>Subcategoría: Apatía</i>		
Hastío formativo	Refiere el hastío docente por continuar o retomar su formación.	C.LS4DOC2.Apat01.HastíoFor
Falta de interés	Refiere la falta de un interés intrínseco por la creación en el aula, manifestada por el desconocimiento de la oferta de cursos específicos.	C.LS4DOC2.Apat02.FaltaInter
Comodidad	Refiere el laborioso planteamiento de propuestas de creación musical con respecto a soluciones más cómodas.	C.LS4DOC2.Apat03.Comodid
Multifunción	Refiere la multiplicidad de funciones desempeñadas por los docentes en el centro y la carga burocrática.	C.LS4DOC2.Apat04.Multifunc
Inmovilismo institucional	Refiere la impronta de los modelos de conducta de los compañeros/as hacia la propia.	C.LS4DOC2.Apat05.InmovInsti

Subcategoría: Preconceptos

Tradicionalismo metodológico del profesorado	Agrupación de críticas al modo en que se imparte la docencia musical en secundaria: una exigencia mal enfocada, ejercicios de teoría asepticos, una implementación pasiva de las TIC o la escasa presencia de la práctica musical.	C.LS4DOC3.Prec01.TradMetPr
Ejemplos tradicionalismo metodológico	Incluye preconceptos supeditados a un tradicionalismo metodológico: arraigo hacia el solfeo y la alfabetización como principales modelos de la enseñanza musical.	C.LS4DOC3.Prec02.EjTradMet
Ejemplos identidad profesional músico	Incluye preconceptos supeditados a su identidad profesional como músico/a: la idea de perder el tiempo dando clase o el no requisito de talento para trabajar en secundaria.	C.LS4DOC3.Prec03.EjIdenProf
Ejemplos idealización creatividad	Incluye preconceptos supeditados a la idealización de la creatividad: requiere de un enfoque individualizado o de un previo dominio instrumental <i>sine qua non</i> .	C.LS4DOC3.Prec04.EjIdCreat
Ejemplos idealización creación	Incluye preconceptos supeditados a la idealización de la creación musical: requiere saber leer y escribir previamente o de un proceso completamente libre.	C.LS4DOC3.Prec05.EjIdCreac
Ejemplos idealización música clásica	Incluye preconceptos supeditados a la idealización de la música clásica como único vehículo de la docencia.	C.LS4DOC3.Prec06.EjIdMClas
Ejemplos idealización tonal	Incluye preconceptos supeditados a la idealización de la tonalidad como único vehículo de la creación musical.	C.LS4DOC3.Prec07.EjIdTonal
Ejemplos creación otras culturas	Incluye preconceptos supeditados al desánimo para con la creación musical con repertorios de otras culturas.	C.LS4DOC3.Prec08.EjOtrCultu
Ejemplos creación siglo XX	Incluye preconceptos supeditados al desánimo para con la creación musical con repertorios vanguardistas y/o experimentales.	C.LS4DOC3.Prec09.EjXX
Ejemplos desánimo hacia planteamiento	Incluye preconceptos supeditados al desánimo para con la creación musical con repertorios ajenos a la tonalidad.	C.LS4DOC3.Prec10.EjNoPlan

Subcategoría: Aperturismo y alternativas

Autocrítica	Aporta soluciones desde el propio espíritu de transformación del docente para mejorar.	C.LS4DOC4.Alt01.Autocrítica
Formación continua	Aporta soluciones desde el compromiso docente por seguir formándose, exigiendo cursos y formación continua.	C.LS4DOC4.Alt02.ForContinua
Cursos de creación presenciales	Refiere la preferencia por realizar cursos de creación musical presenciales.	C.LS4DOC4.Alt03.CursPresenc
Cursos de creación online	Refiere la preferencia por realizar cursos de creación musical online.	C.LS4DOC4.Alt04.CursOnline
Aperturismo formativo	Aporta soluciones desde la revalorización de la pedagogía, más allá de la interpretación y de lo técnico.	C.LS4DOC4.Alt05.ApertForma
Aperturismo vital	Aporta soluciones desde el aperturismo en la actividad musical personal, más allá de lo académico.	C.LS4DOC4.Alt06.ApertVital
Aperturismo profesional	Aporta soluciones desde la revalorización de la creatividad, generando ilusión y yendo más allá de la teoría.	C.LS4DOC4.Alt07.ApertProfes
Beneficios expresión personal	Incluye los beneficios de la creatividad en el aula como herramienta hacia la expresión personal.	C.LS4DOC4.Alt08.BeneExpPer
Beneficios incentivo aprendizaje	Incluye los beneficios de la creatividad en el aula en la adquisición de competencias y el incentivo del interés.	C.LS4DOC4.Alt09.BeneIncApr
Beneficios valoración artística	Incluye los beneficios de la creatividad en el aula en el reconocimiento y respeto por el valor del arte.	C.LS4DOC4.Alt10.BeneValArt
Beneficios gratificación	Refiere la satisfacción profesional proporcionada por el cambio de actitud en el estudiante.	C.LS4DOC4.Alt11.BeneGratifi
Aperturismo otras culturas	Aporta soluciones desde el aperturismo hacia la música tradicional.	C.LS4DOC4.Alt12.ApertCultur
Aperturismo música siglo XX	Aporta soluciones desde el aperturismo hacia la música experimental y/o vanguardista.	C.LS4DOC4.Alt13.AperXX
Cambio actitud entrevista	Refiere los cambios de actitud en el informante ante los planteamientos sugeridos durante la entrevista.	C.LS4DOC4.Alt14.CambioEntr

Fuente: Elaboración propia

Anexo 18. Propuesta de formación inicial

Titulación:	<i>Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas</i>
Materia:	<i>Deseño e Desenvolvemento Curricular na Educación Musical: a Metodoloxía e Avaliación (MS-DDCEMMA 437A222223)</i>
Curso:	2021/2022
Institución:	Universidade da Coruña

Sesión:	Título sesión:	Contenidos sesión:
1	<i>Focus Group Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre el estado de ciertos contenidos curriculares. - Análisis crítico sobre cómo se está impartiendo docencia. - Planteamiento de alternativas.
2	<i>¿Cómo afrontar “ese” repertorio de forma creativa?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de generación de ideas: <ul style="list-style-type: none"> • Guía. • Condicionamiento de nuestro perfil académico y personal. • Cristalización de actividades. - Escucha pasiva <i>versus</i> escucha activa: <ul style="list-style-type: none"> • Musicograma como herramienta de análisis. - Interculturalidad en el aula de música: <ul style="list-style-type: none"> • Escala pentáfona como recurso adaptativo. - Secuenciación de una sesión / grupo de sesiones: <ul style="list-style-type: none"> • Fase de desinhibición. • Transición. • Clímax final. - Taller de creación musical: el gamelán (Castro-Alonso, 2021a; Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2020).
3	<i>“¿Qué entendemos por modelo ético?”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar nuestro “público” para identificar nuestra “meta”: <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación con el adolescente. • Empatía. • Compromiso ético/actuación inherente al cargo. - ¿Qué música consumen los adolescentes? - Valoración: ¿estamos en el “buen camino”? <ul style="list-style-type: none"> • Debate: la flauta dulce. • Debate: música popular urbana. - <i>Engagement</i> a través de la música electrónica y de las TIC: <ul style="list-style-type: none"> • De lo próximo a lo lejano. • Apertura de oídos.

		- Taller de creación musical: <i>musique concrète</i> a través de Audacity (Castro-Alonso, 2020; 2021b; 2021c).
4	<i>“Adaptarse o deprimir” (1/2)</i>	- Creatividad: el rol del/la docente como “guía”: <ul style="list-style-type: none"> • Del control/autoridad a libertad creativa. • Planificación: “consignas”. • Flexibilidad. - Adaptar repertorios/técnicas al bagaje previo del alumnado: <ul style="list-style-type: none"> • De dónde partimos. • Inventario material. - Dinámicas de trabajo grupal (pequeño/gran grupo): <ul style="list-style-type: none"> • Cómo gestionarlo. • Desdobles. - Comprensión musical mediante “retro-ingeniería”: <ul style="list-style-type: none"> • Obtener información a partir de un producto final: determinar cuáles son sus elementos constituyentes, entender cómo interactúan entre sí y dilucidar cuál fue su proceso de creación. - Taller de creación musical: el “hexafonismo” como adaptación del dodecafonismo (Castro-Alonso, 2021d).
5	<i>“Adaptarse o deprimir” (2/2)</i>	- Taller de creación musical: el “triserialismo” como adaptación del serialismo integral (Castro-Alonso, 2019).
6	<i>“Abre tu mente”</i>	- Accesibilidad y adaptabilidad en el aprendizaje musical. - Sistemas de representación simbólica de la música. - Aprendizaje rítmico a través de la palabra. - El juego y el azar como incentivo pedagógico. - El rol creativo del/la intérprete. - La importancia del silencio. - Taller de creación musical: “30 segundos” (Castro-Alonso et al., 2021).
7	<i>“Recoger lo sembrado”</i>	- Espectáculos musicales en el aula: <ul style="list-style-type: none"> • Como incentivo directo hacia la motivación. • Como conclusión de un proyecto / unidad didáctica. - Técnicas de fijación de ideas musicales: fichas de registro. - Sonorización de distintos medios audiovisuales. - La grabación como testimonio audiovisual. - Taller de creación musical: creación de una banda sonora para un videojuego.
8	<i>Exposición de propuestas</i>	- Exposición y puesta en práctica de propuestas de creación musical diseñadas por el alumnado del máster. - Coevaluación.

-
- 9 *Focus Group Final* - Evaluación del aprendizaje recabado durante el transcurso de las sesiones.
- Establecimiento de una comparativa con respecto a las impresiones del *Focus Group Inicial*.
 - Reflexión sobre aspectos directamente relacionados con la realidad en el aula durante la implementación de este tipo de diseños.
-

Anexo 19. Documentación complementaria

Por motivos de espacio, este anexo únicamente se incluye en formato digital (CD). Se aportan dos archivos: la transcripción de las 14 entrevistas semiestructuradas (Archivo A) y el informe de códigos generado por el software de análisis cualitativo ATLAS.ti (Archivo B). Ambos documentos incorporan su propio índice.