



La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria

Luis del Barrio Aranda

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL
Y CORPORAL**

**La creación musical: una propuesta educativa
basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical
en la etapa de Educación Primaria**

Doctorando

Luis del Barrio Aranda

Programa de Doctorado:

**Ciencias de la Educación y Didácticas específicas
Bienio 2004-2005
Universidad de Zaragoza**

Directores de la Tesis:

**Dra. Dña. Maria Àngels Subirats Bayego
Universidad de Barcelona**

**Dr. D. Juan Ramón Soler Santaliestra
Universidad de Zaragoza**

Capítulo 2

La creación musical

2.1. CONCEPCIONES DE LA CREACIÓN MUSICAL

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), el vocablo “creación” viene definido como acción y efecto de crear, y el término crear, que toma su origen de la voz latina *creare*, se refiere en una primera acepción a “producir algo de la nada” y en una segunda, a “establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado”.

Aunque el término “creación” es muy amplio y admite diversas definiciones según el ámbito de conocimiento al que se refiere, descubrimos que todas sus acepciones están relacionadas con la producción, la fundación o la institución. Con el fin de conocer un poco mejor las características que definen este término nos referimos a continuación a algunas de sus interpretaciones más relevantes.

El término “creación” se aplica de un modo más directo, más inmediato y universal al ámbito artístico (Marín y de la Torre, 1991, 98). Desde una dimensión psicológica estos autores consideran la creación musical como “un nivel creativo basado en la capacitación productiva musical que permite al sujeto realizar ciertas obras cumpliendo determinadas reglas de carácter estético o dentro de una normatividad social” (Ibid., 86).

Desde una dimensión social, la creación es considerada como un recurso que el hombre necesita para vivir en sociedad. Así, solo en la medida en que sentimos que podemos crear, las cosas nos pertenecen (Borthwick, 1982, 51). Por tanto, el trabajo educativo de la creación desarrollado de un modo continuo supone el desarrollo expresivo y comunicativo del individuo a través de sus propias obras, en favor de su integración social.

En el contexto musical, Hemsy de Gainza (1983, 12) afirma que la creación y la invención musical son las principales acciones que configuran la culminación de la actividad creativa musical. Así, la capacidad creativa del individuo forma parte de la actividad de la creación tanto en el proceso de crear como en el producto final. Por ello, ser creativo para algunos conlleva una serie de características propias del ser talentoso, en el que dicha capacidad es casi genética.

Otros autores como García y Estebaranz (2005, 13), se fijan más en las cualidades propias del ser creador y afirman que independientemente de la influencia genética, el poder creador es inherente a aquellos individuos que poseen mentes con pocos mecanismos de represión, sensibles a sus elaboraciones, con gran empatía con la gente y amplia penetración en lo desconocido. Estos individuos de gran curiosidad intelectual distinguen y observan de un modo diferente a los demás, están siempre alerta y poseen amplia información que pueden armonizar, elegir y sintetizar para resolver problemas de manera creativa.

Desde una dimensión pedagógica, Delalande (1995, 104) entiende la creación como el modo más natural de motivar la escucha. Así, la práctica de la creación provoca que el niño se sienta muy motivado cuando escucha la música que él mismo ha producido. En este sentido, el origen de la creación se encuentra en el juego, siendo esa actividad de producción la que determina la curiosidad del individuo por explorar, llegando a ser una progresión pedagógica ideal, resultado del encadenamiento de las motivaciones. Si nos referimos a una visión pedagógica musical contemporánea, la actividad creadora colectiva es una de las principales finalidades educativas que contribuyen al desarrollo de la creatividad y responsabilidad del alumnado.

Hacer música es, bajo muchos puntos de vista, organizar. Los músicos, ya hagan, ya escuchen, tienen en común tres grandes capacidades: ser sensibles a los sonidos, encontrar en ellos una significación y gozar de su organización (Ibid., 11), por lo que la capacidad para percibir esa organización es precisamente la que determina el grado de satisfacción, tanto del creador como del oyente, hacia esa producción.

En tal organización influye directamente la capacidad creativa que posee toda persona y que según algunos tratadistas se caracteriza por una división de la mente pensante en dos componentes: la mente enjuiciadora que analiza, compara y elige, y la mente creadora, que visualiza, prevé y genera ideas. Así, aunque uno nace con capacidad creativa la falta de su ejercitación nos va haciendo cada vez más críticos y enjuiciadores, ya que la mayor parte de las situaciones no requieren la creatividad sino la capacidad crítica, estimulando el desarrollo de ésta, en detrimento de la otra. De tal modo, según Gervilla (1980, cit. por García y Estebaranz, 2005, 17), el desarrollo de esta capacidad no sólo depende de la originalidad, sino también del reconocimiento social.

Tras la revisión de las diversas interpretaciones, nuestra versión se ciñe a la mera interpretación de su significado, por lo que definimos la creación musical como la *acción de producir música o de fundar por primera vez un producto musical*. En nuestro estudio, desmitificamos esa interpretación artística que, de un modo exclusivo, asocia la creación a los grandes genios, y la entendemos de un modo más generalizado como una actividad constructiva determinada por la capacidad artística, interpretativa o intelectual de su autor. De este modo, cualquier persona está en disposición de crear música independientemente del nivel de capacidades cognitivas y musicales que tenga. Así pues, nuestro interés pedagógico se centrará en que el niño entienda la educación musical desde la creación como una dimensión artística, productiva, generativa y expresiva que contribuye a su desarrollo musical e integral como persona.

2.2. LA CREATIVIDAD ENTENDIDA COMO CAPACIDAD PARA CREAR

Dado que nuestro estudio se centra en la práctica de la creación musical, y teniendo en cuenta la influencia que tiene la capacidad creativa individual en la actividad de la producción, profundizaremos en el conocimiento de esta facultad y en la evolución del término.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), se entiende por creatividad “la facultad de crear”, “la capacidad de creación”.

Aunque posiblemente cuando hablamos de creatividad lo primero que nos viene a la mente es una cualidad o manifestación a un nivel altamente desarrollado que distingue a ciertas personas con una elevada capacidad intelectual o artística, en nuestro caso consideramos la creatividad en la línea de Tafuri (2007, 37) como aquel potencial que se nos da a todos cuando nacemos, cuyo desarrollo y conciencia dependen de un gran número de factores como la genética, la edad, la práctica, la influencia social, cultural...

La diversidad de ámbitos en los que está presente el estudio de la creatividad le confiere a esta capacidad una multitud de interpretaciones vinculadas con el pensamiento creativo, las habilidades del pensamiento, los productos, las soluciones, los problemas y los

proyectos creativos, así como los procesos, las personalidades, el tipo de decisiones, etc. que trataremos de abordar de un modo resumido en el siguiente epígrafe.

2.2.1. Evolución conceptual del término creatividad

De acuerdo con un orden cronológico, nos referimos a continuación a la evolución del término según los diversos estudios realizados por los más destacados investigadores a lo largo de la historia. El origen de la creatividad lo encontramos a mitad del siglo pasado con Guilford (1950, 444-454), quien estableció una conexión entre creatividad e inteligencia al afirmar la existencia de una serie de factores de la inteligencia característicos de la conducta creativa como son: la *fluidez*, entendida como la capacidad para generar gran cantidad de ideas; la *flexibilidad* o habilidad para ver las cosas de un modo no usual; la *originalidad* o habilidad para generar ideas novedosas; la *elaboración* o habilidad para detallar una idea; el *análisis* o *sensibilidad* para los problemas, habilidad que permite descubrir diferencias, dificultades, fallos o imperfecciones y la *capacidad de redefinición* que consiste en la habilidad del individuo para reestructurar percepciones, conceptos o cosas. Incorporó el concepto de creatividad a través de la definición del pensamiento divergente, el cual permite moverse en varias direcciones en busca de varias alternativas o soluciones para la resolución de problemas, frente al pensamiento convergente referido a la búsqueda de una solución lógica, convencional y única.

Posteriormente Taylor (1972), defendió la existencia de varios niveles de creatividad considerados como fases de un proceso que llevaban a la verdadera innovación: aquél que está relacionado con la expresión de la idea, el asociado a la técnica utilizada en la consecución de un producto, el relacionado con la inventiva, con la innovación y con la creatividad emergente.

Desde 1983, los planteamientos teóricos de Gardner (2005) forman parte de una nueva concepción de inteligencia denominada teoría de las *Inteligencias Múltiples*, en la que creatividad e inteligencia se refieren a lo mismo. Así pues, la creatividad o inteligencia es concebida como una habilidad que permite la resolución de problemas o elaboración de productos valorados en uno o más contextos culturales. Su idea principal fue considerar que todo individuo poseía siete “inteligencias” o formas de talento desarrolladas en un nivel particular en mayor o menor grado como son: la musical, cinético-corporal, lógico-

matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Cada inteligencia se basaba inicialmente, en un potencial biológico expresado como el resultado de la interacción de factores genéticos y ambientales (Ibid., 125).

La inteligencia musical propia de ejecutantes, compositores, críticos y aficionados musicales era entendida como aquella capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales. Igualmente, se incluía la sensibilidad al ritmo, para escuchar una melodía y distinguir el timbre o el tono. Cada inteligencia constaba de varias subinteligencias. En el dominio de la música destacaban la apreciación musical, la ejecución, el canto, la producción, la escritura musical, la dirección orquestal y la crítica. La creatividad apoyada en lo que denominaba “pacto faustiano” se basaba en la renuncia del individuo a lo fácil y agradable hacia objetivos determinados, convirtiéndose en un impulso de persistencia para plantearse nuevas metas. La creatividad era entendida como un fenómeno multidisciplinario.

En el ámbito escolar, la educación y evaluación de estas inteligencias han sido trabajadas mediante diversos proyectos de investigación en las diferentes etapas: el *proyecto Spectrum* en la primera infancia, cuyo aprendizaje musical se centraba en el desarrollo de las habilidades de la producción musical con el fin de evaluar las diferentes capacidades musicales del niño (auditivas, vocales...) y el modelo educativo de la *Key School*, en Educación Primaria que estimulaba diariamente las inteligencias múltiples del niño con actividades cinético corporales, de música e informática, talleres y proyectos.

En su estudio sobre el tema, Gardner (Ibid., 82) concibió la creatividad como una caracterización reservada a los productos inicialmente considerados como novedosos en una especialidad, reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente. Los juicios de creatividad solo podían ser emitidos por los miembros conocedores del ámbito. Así, existía una tensión entre creatividad y experiencia, pues consideró que uno podía ser experto sin ser creativo, y posiblemente alguien podía manifestar creatividad antes de determinar que había alcanzado el nivel de maestro.

Nuestra investigación mantiene algunos puntos en común con la teoría de Gardner y de un modo más explícito, con el enfoque cognitivo que defiende el *proyecto Zero* (1967) de Goodman, en la Universidad de Harvard sobre la educación artística, del que

Gardner es coautor. Este proyecto trata de comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes y otras disciplinas, en individuos e instituciones. Los puntos comunes de este proyecto con nuestro estudio son los siguientes: la actividad de producción debe ser central en cualquier forma artística; las actividades perceptivas deben surgir de las propias producciones del niño; el currículo debe ser impartido por docentes con un conocimiento profundo que ayuden al alumno a pensar musicalmente; el aprendizaje debe organizarse en torno a proyectos significativos motivadores que impliquen la discusión y la reflexión del alumno; la habilidad musical debe evaluarse a través de medios musicales y no de “filtros” del lenguaje (Gardner, 2005, 194).

De acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), Sternberg y Lubart (1997, 20), establecieron la importancia que tiene la inteligencia para la creatividad a partir de su *teoría triárquica*. Según esta teoría, la inteligencia desempeñaba tres papeles clave en la creatividad: un papel sintético, uno analítico y uno práctico. La función sintética permitía ver un problema de un modo distinto o redefinirlo; la función analítica consistía en el reconocimiento de nuevas ideas, independientemente del grado de utilidad de las mismas, y la función práctica se refería a estimular la capacidad de ser crítico con uno mismo y, además, favorecer la difusión social de la validez del producto creado. La creatividad y la inteligencia fueron facultades entendidas de igual modo por Sternberg y Gardner. Sin embargo, Sternberg diferenciaba en la creatividad un carácter teórico comprensivo más abarcador, y consideraba en su desarrollo la importancia de los factores contextuales y sociales además de las habilidades humanas (Li, 1996, 37).

Otra visión de la creatividad ha estado relacionada con la habilidad de tener ideas y comunicarlas que, adaptada al contexto escolar, tendría que ver con “capacitar al alumno para percibir estímulos, transformarlos y hacerle competente para comunicar sus ideas o realizaciones personales mediante los códigos a los que esté más predispuesto” (Marín y de la Torre, 1991, 33).

Si consideramos la creatividad como el acto o proceso de producir algo nuevo, lo que implica un conocimiento en el manejo de ciertos materiales según determinadas reglas, y asociamos el significado de novedad con originalidad, podemos entender la creatividad como la “habilidad para percibir interrelaciones inusuales o ignoradas previamente” (Díaz y Frega, 1998, 55). En este sentido, Frega (Ibid.) consideró la creatividad como una

constante deseable en la educación artística mediante la cual el individuo podía llegar a su plena autorrealización, en el momento que hubiera desarrollado al máximo sus capacidades.

Para Waisburd (2004), la creatividad fue entendida de un modo genérico como la capacidad de amar, de fluir con pasión; la energía que favorecía el cambio de buscarle sentido a la vida y de dar respuesta a los problemas cotidianos. Era la capacidad de generar ideas, de innovar y arriesgarse que involucraba el pensamiento, las emociones y las acciones de la persona de forma integral y holística. Por tanto, la teoría era básica para la fundamentación del trabajo creativo, ya que las técnicas eran importantes, pero si se utilizaban de un modo aislado perdían su poder. Admitió que el potencial creativo era un don innato de todas las personas, que siempre estaba en espera de ser expresado y desarrollado (Waisburd y Erdmenger, 2007, 55).

Más recientemente, la creatividad ha sido considerada por Csikszentmihalyi (2006, 41), como un tipo de actividad mental basada en una idea o acción nueva y valiosa producida en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Una intuición propia de algunas personas especiales como quienes expresaban pensamientos inusitados, consideradas personas brillantes, como un conversador brillante o una persona con diversas aficiones y una mente ágil; quienes experimentaban el mundo de maneras novedosas y originales y aquellos individuos que han cambiado nuestra cultura en algún aspecto importante como Picasso, Edison... entre otros. Propuso una visión de la creatividad como una función de la persona (quien realiza el acto creativo) en interacción con el campo (lugar o disciplina en la que ocurre) y los sistemas de dominio (configurado por un grupo social de expertos en esa materia).

En la misma línea, Tafuri (2007, 38) concibió la creatividad musical como un elemento básico de su modelo conceptual en el que la “cultura” y la “habilidad creativa” son consideradas como dimensiones ortogonales, cuya interacción permite entender que muchos comportamientos creativos pueden ser activados y desarrollados por las personas. La libertad de los niños respecto al modelo crítico del adulto se refleja en sus aportaciones creativas mediante ideas nuevas, combinaciones, nuevos enfoques, transformaciones... Sin embargo, el carácter novedoso creativo de la infancia refleja una carencia de habilidades y

modelos mentales que el niño adquiere con la edad, lo que provoca una transformación de su creatividad, cuyo resultado final afectará a su libertad creadora.

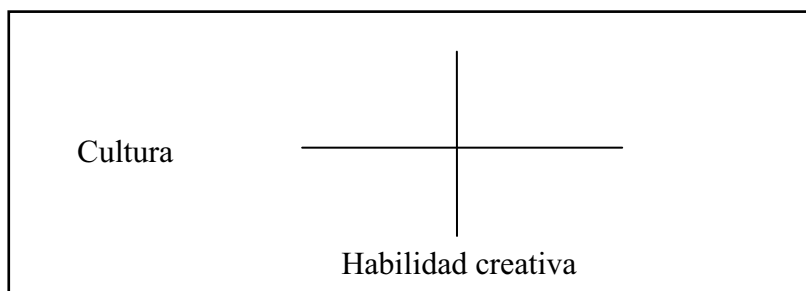


Figura 7. Modelo de creatividad propuesto por Tafuri (2006)

Por su parte, Maslow (2008, 83), asocia el concepto de creatividad con el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana. Es decir, se refiere a aquella persona segura de sí misma capaz de afrontar con confianza una situación que jamás ha existido. El análisis psicológico del proceso de la creatividad y del individuo creativo le lleva a diferenciar entre creatividad primaria o fase de inspiración de la creatividad y creatividad secundaria basada en el proceso creativo que conlleva el proceso de elaboración y desarrollo de la inspiración y que tiene por resultado los productos reales, los grandes cuadros, las grandes obras... Además, piensa que la educación a través del arte resulta especialmente importante no tanto para producir artistas, sino más bien para obtener personas mejores. Así, la educación artística puede convertirse en el paradigma para toda otra educación.

Desde el punto de vista epistemológico y de acuerdo con Prieto, López y Ferrándiz (2003, 28), resulta indudable la consideración que muchos estudiosos han venido dando a la creatividad a lo largo de las últimas décadas, al abordar el estudio de la misma desde diferentes enfoques: psicométrico (Binet, 1905; Thurstone, 1960; Guilford, 1967 o Torrance, 1982); psicodinámico (Freud, 1908/1959); pragmático (Osborn, 1953; Gordon, 1961; De Bono, 1967, 1986, 1994); cognitivo (Finke, Ward y Smith, 1992); de la personalidad (Corbalán, 1992; Simonton, 1984, 1999); de la confluencia (Csikszentmihalyi, 1999; Gardner, 1994; Sternberg y Lubart, 1999); experimental (Sternberg y Lubart, 1999); historiométrico (Simonton, 1999); biográfico o estudio de casos (Wallace y Gruber, 1989; Gardner, 1994); biológico (Martindale, 1999); computacional (Boden, 1999) y contextual (Gardner, Feldman y Csikszentmihalyi, 1994).

En nuestra investigación, entendemos la creatividad como aquella capacidad expansiva del individuo que le lleva a experimentar, percibir y producir nuevas ideas musicales, cuyo reconocimiento, por parte del contexto social de referencia, afectará a su interés por el proceso de aprendizaje.

Si bien el estudio de la capacidad creativa del niño no es una de las finalidades de nuestra investigación, debemos reconocer que el desarrollo de esta propuesta educativa basada en la práctica creativa musical debería estimular el trabajo del potencial creativo del individuo como factor educativo que favorece la motivación y su autonomía en el aprendizaje, reflejado en el desarrollo de su capacidad de aprender a aprender.

El desarrollo de la creatividad del individuo puede clasificarse en diferentes niveles según el grado de transformación o alteración del medio en el que se opera.

2.2.2. Niveles de creatividad

De un modo genérico, la creatividad no se ha revelado siempre en el mismo sentido, sino que según Taylor (1974, cit. por Gervilla Castillo, 1986, 16), podría categorizarse en torno a cinco estadios o niveles:

- ◆ *Creatividad expresiva*: observada en cualquier campo de la expresividad como puede ser la música, la pintura, la poesía, la danza... Es la forma más elemental de transformación. Se relaciona con el descubrimiento de nuevas formas para expresar sentimientos, que permite al individuo por una parte, autoidentificarse con su propia obra, y por otra, mejorar la comunicación con el entorno y con los demás.
- ◆ *Creatividad productiva*: caracterizada por la propuesta de pautas o límites a la realización libre del creador. En este nivel se muestra un mayor interés por la aplicación de técnicas y estrategias hacia la consecución de un producto determinado, por lo que se fija el objetivo a alcanzar. Además, su orientación hacia la productividad requiere un incremento numérico del producto. Un ejemplo lo

encontramos en las características que debían reunir las obras por encargo que se mandaban a los artistas.

- ◆ *Creatividad inventiva*: caracterizada por un mayor nivel de invención y capacidad para descubrir nuevas realidades. Asimismo, exige una flexibilidad perceptiva para detectar nuevas relaciones. Si la expresividad obedecía a la espontaneidad y la productividad se amoldaba a ciertos presupuestos, ésta se acomoda a las dos. En este sentido, el ambiente es un factor determinante de la creatividad inventiva.
- ◆ *Creatividad innovadora*: entendida como aquella potencialidad que le permite al sujeto desarrollar sus realizaciones creadoras. Supone un nivel flexible en la invención y selección de ideas y un alto nivel de originalidad. Así, el individuo transforma el medio logrando resultados únicos e importantes. A modo de ejemplo, el niño que era educado desde la creatividad resultaba ser más innovador.
- ◆ *Creatividad emergente*: referida a la creatividad del creador que poseía una “permanente actitud creadora”. Es el nivel que define al talento o al genio. No se producen modificaciones de principios antiguos sino la creación de ideas o principios totalmente nuevos. En general, se suele presentar en el lenguaje abstracto.

Así pues, comprobamos la organización de estos niveles de creatividad en una escala progresiva de menor a mayor riqueza creativa.

En nuestro estudio, fomentamos el desarrollo de la *creatividad expresiva* musical del alumno a través de la práctica continua de la producción desde los diversos medios de expresión. Asimismo, orientamos al trabajo de la *creatividad productiva*, con la realización semanal de tareas creativas musicales sujetas a normas establecidas. El descubrimiento de características relacionadas con el nivel *inventivo* e *innovador* dependerá más bien de las características y experiencias personales del alumno en el ámbito de la producción musical.

2.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ACTIVIDAD CREATIVA MUSICAL

De acuerdo con la idea inicial, por la que todos podemos ser creativos, y siguiendo la línea de estudio de Sternberg y Lubart (1997, 19) nos referimos a continuación a la existencia de los factores o recursos que determinan la actividad creativa del individuo y, por ende, la musical como son: la inteligencia, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el contexto medioambiental.

La *inteligencia* desempeña tres funciones¹ clave en el desarrollo de la creatividad musical: sintética, analítica y práctica. La capacidad para percibir y redefinir las ideas musicales iniciales de distintos modos, la habilidad para estructurar un producto, para elaborar recursos creativos y evaluar nuevas ideas analizando su utilidad y potenciando su difusión son elementos esenciales en el trabajo creativo.

El *conocimiento*, entendido como el resultado de todas esas experiencias acumuladas debe permitir al individuo el planteamiento de nuevos logros que le lleven a trabajar más allá de aquello que ya conoce. Así, para no aceptar lo aceptado, ni redescubrir lo descubierto, primeramente, es preciso conocerlo. Por tanto, la actividad creativa musical del individuo se construye sobre su bagaje experiencial. En ocasiones, la posesión de gran conocimiento musical conlleva una postura rígida y una incapacidad de ir más allá de los límites establecidos que afectan a la visión creativa. Así pues, la visión creativa musical requiere tener conocimiento y voluntad para arriesgarse y hacerla posible.

Los *estilos de pensamiento* se refieren a los modos de uso de la propia inteligencia. Es decir, los estilos que utilizan las personas para abordar los problemas generales o particulares. De todos ellos, el “estilo legislativo” es entendido como una de las funciones del autogobierno mental que define el estilo de pensamiento creativo del ser humano caracterizado por poner en tela de juicio las normas existentes y formular sus propias reglas. Por tanto, el estilo es un componente básico de la creatividad. El “estilo legislativo” en la actividad creativa musical no se refiere a una capacidad, sino a un modo de usar esta habilidad en la elaboración de productos musicales extraordinarios que, en nuestro estudio, podríamos identificar con la actividad creativa musical libre.

¹ A las que nos hemos referido anteriormente al hablar de la *teoría triárquica* de Sternberg y Lubart (1997, 20).

La *personalidad* es un factor creativo que viene definido por una serie de cualidades determinadas que distinguen a aquellas personas que tienen gran capacidad imaginativa, sensibilidad por la escucha interior, voluntad para explorar nuevas alternativas, inconformismo con lo establecido, autonomía, independencia, necesidad de dar su testimonio personal y sentido del humor como estrategia que le puede ayudar a superar la inseguridad o los momentos difíciles, etc. más allá de aquellas cualidades relacionadas con el coeficiente intelectual y la nulidad respecto al miedo al fallo.

La *motivación* es una cualidad que caracteriza a la persona creativa. En este sentido, las personas creativas musicales con un elevado nivel de motivación suelen ser personas enérgicas, productivas, motivadas por la planificación y la consecución de metas extrínsecas (reconocimiento, compensación, prestigio) o intrínsecas (expresión de uno mismo, desafío personal) que invierten su esfuerzo en lo que les gusta.

El *contexto medioambiental* constituye el marco en el que se estimulan las ideas y conductas creativas musicales de los participantes. El desarrollo de la creatividad está determinado por la interacción entre la persona y su contexto. De acuerdo con Barcia Moreno (2003), lo más importante para crear es reunir una serie de condiciones necesarias para desarrollar un ambiente que estimule la iniciativa personal y las ideas creativas, recompense una amplia gama de ideas y comportamientos y, a su vez, favorezca la autonomía y la independencia del individuo, siendo todos ellos factores básicos en la configuración de la personalidad del individuo con consecuencias creadoras. Lograr que el individuo sea autónomo implica incorporar en el contexto educativo elementos que potencien la sensibilización hacia la conducta de aprender a aprender. Por ello, y siguiendo la línea de Barron (1976, 186), la configuración de un ambiente didáctico creativo requiere la consideración paradójica de la disciplina y la libertad. Es decir, debemos usar la disciplina para ganar una mayor libertad, acostumbrarnos al orden para incrementar nuestra flexibilidad, pero también debemos permitir el desorden para lograr que surja un orden mayor, tolerar la difusión e incluso provocarla para lograr una integración más compleja.

Por último, la capacidad para analizar y corregir errores en una tarea creativa con consignas y para sugerir diversas alternativas en el desarrollo de una tarea determinada, son rasgos creativos característicos de la *autonomía*.

2.4. FORMAS CREATIVAS MUSICALES Y SU PRECISIÓN TERMINOLÓGICA

La revisión de estudios y artículos relacionados con la práctica de la creación musical nos ha permitido comprobar que, en ocasiones, el uso indistinto de los términos “creación”, “improvisación” y “composición” ha podido inducir a error, por lo que consideramos necesaria la pertinente aclaración, de acuerdo con nuestro marco de estudio.

Así, consideramos que la **creación musical** se corresponde con aquella actividad generativa fundamentada en la invención y elaboración artística de un producto u obra musical original. La puntualización en las formas de creación nos permite diferenciar entre distintas categorías que de acuerdo con Giráldez (2007a, 31) pueden ser: la elaboración de arreglos, la improvisación y la composición.

La *elaboración de arreglos* es una modalidad creativa musical en la que el individuo toma como base un ritmo, una melodía o una canción dada y la somete a procedimientos de transformación, elaborando un acompañamiento rítmico, melódico o armónico, variando su ritmo, su línea melódica o su estructura formal... (Ibid). La creación de un arreglo o acompañamiento supone la introducción en la obra de unos elementos que transforman y enriquecen el producto musical original y al mismo tiempo, permite entender que no es algo fijo y definitivo, sino que admite una gran variedad de modos interpretativos diferentes.

La *improvisación musical* es una actividad proyectiva definida como “toda ejecución instantánea producida por un individuo o grupo. El término designa tanto a la actividad misma como a su producto” (Hemsey de Gainza, 1983, 11). En este sentido, la improvisación puede ser entendida como la práctica que consiste en hacer música en el momento, sin oportunidad para la corrección o la revisión. Del mismo modo que se hace con las técnicas del lenguaje verbal, la improvisación debería introducirse en las primeras etapas del proceso educativo musical para que pudiera llegar a incorporarse como parte natural y operativa de la creatividad individual y no dejar su práctica exclusiva para los niveles superiores. Algunos investigadores se refieren a la práctica de la improvisación desde la terminología de la creación sonora en tiempo real, como la herramienta óptima para lograr la participación colectiva de los alumnos de Educación Secundaria (Espinosa, 2005, 28). La metodología didáctica de la improvisación comprende desde la más absoluta

libertad, en la que el niño puede expresarse de un modo totalmente espontáneo, hasta aquella libertad más limitada, sujeta a reglas, patrones o pautas establecidas por el propio niño o por el maestro. De tal modo, en la práctica de la improvisación musical diferenciamos dos tipos de actividades: una de carácter imitativo, que lleva al niño a la imitación, la variación y la interpretación de acuerdo con un modelo dado, y otra de carácter generativo, basada en la creación de modelos propios. Es decir, en la línea de Hemsy de Gainza (1983, 13), podemos diferenciar entre la improvisación que trata de reeditar fórmulas o estructuras estereotipadas, cuyo resultado final es un producto basado en el descubrimiento de nuevas combinaciones de elementos conocidos, y la improvisación basada en el desarrollo de nuevas formas propias del acto de la improvisación, fundamentada en la exploración sonora y en la búsqueda de nuevos elementos y modos de producción sonora.

La *composición musical* es el resultado de la elaboración escrita de un producto musical que puede ser separado de su creador e interpretado en diferentes ocasiones sin su compositor (Folkestad, 1998, 109). Respecto a su constitución, la composición musical requiere un proceso más cerebral que incluye la reflexión y la toma de decisiones para modificar y refinar las ideas y la fijación de lo creado en un soporte que permita conservar la obra (Giráldez, 2007, 31). En el ámbito de la educación básica el niño puede experimentar el deseo de componer música a medida que adquiere un mayor conocimiento y experiencia creativa, tal y como afirma el compositor francés Guy Reibel² (ibid. 30):

Las ejecuciones musicales y todas las experiencias musicales de invención que se pueden proponer a los niños, a los grupos, desarrollan un sentido de la invención, del hallazgo sonoro, de la escucha, pero llega un momento en que los participantes tienen ganas de ir un poco más lejos. Tienen ganas de dominar el resultado, de poder reproducirlo, de poder elaborarlo, es decir, de construir la música. Eso es a lo que generalmente se le da el muy solemne título de composición.

Así, desde una dimensión educativa entendemos la composición en el ámbito de la Educación Primaria como la actividad creativa musical más compleja, reflexionada y elaborada en la que el niño deja impresa su experiencia musical y su carácter personal.

² Miembro del Groupe de Recherches Musicales (GRM) de París desde 1963 a 1983, creado por el compositor Pierre Schaeffer cuya actividad se basa en la creación e investigación en el dominio del sonido y de las músicas electroacústicas. El GRM es un laboratorio de experimentación sonora único en el mundo que ha colaborado con los más importantes compositores.

