

Una explicación desde la creatividad de la competencia musical en Educación Primaria

An Explanation the Creativity of Musical Competence in Primary Education

Francisco Javier Zarza Alzugaray* y María Begoña Zarza Alzugaray**

*Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Zaragoza

** Colegio Santa Ana de Zaragoza

Resumen: En el sistema educativo español, la enseñanza musical en los estadios educativos obligatorios adolece tradicionalmente de falta de un corpus sólido de investigación. En este sentido la educación musical básica intenta desarrollar en el alumnado competencias esenciales relacionadas con la interpretación y ejecución musical. En este trabajo se presenta cómo las autopercepciones sobre las interpretaciones musicales de los estudiantes están determinadas en buena medida por constructos como la creatividad y la motivación académica. A tenor de esta nueva vía de investigación, se podrán desarrollar, en un futuro, mejoras docentes que fomenten la creatividad interpretativa que redundarán en mayores niveles motivacionales y mejoras en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado.

Abstract: In the Spanish education system, music education in the compulsory education stage traditionally lacks a solid body of research. In this sense basic music education aims to develop in students essential skills related to musical interpretation and performance. This paper explains how self-perceptions about the musical performances of students are largely determined by constructs such as creativity and academic motivation. According to this new line of research, improvements in teaching may be developed in the future, that encourage interpretive creativity that will lead to higher motivational levels and improvements in the acquisition of knowledge by students.

Keywords: Music Education | Creativity

Palabras Clave: Educación Musical | Creatividad

Recepción: 22 de abril de 2016

Aceptación/Publicación: 16 de mayo de 2016

Correspondencia: fjzarza@unizar.es

Citar: Zarza-Alzugaray, F.J. y Zarza-Alzugaray, M.B. (2016). Una explicación desde la creatividad de la competencia musical en Educación Primaria. *ulu*, 1, 36-41.

Tal y como se recoge en Kaufman y Beghetto (2009) el movimiento de la psicología positiva ha generado mucha energía y emoción dentro de los campos no sólo de la psicología sino también de la educación y áreas relacionadas. En este sentido, y tal y como refrenda Simonton (2002) no resulta sorprendente que los estudios sobre la creatividad representen un papel importante dentro de este recién, en términos históricos, abierto ámbito de estudio e investigación. En este sentido las escuelas y los centros educativos representan emplazamientos excepcionales para el reconocimiento humano de la creatividad y el desarrollo del talento creativo de los estudiantes.

En términos académicos, Kaufman y Sternberg (2007) señalan que la creatividad es un constructo con tres componentes diferenciados. En primer lugar, las ideas creativas necesitan representar o explicar algo diferente, nuevo o innovador. En segundo lugar, las ideas creativas tienen que tener una calidad elevada, a menudo refrendada por la opinión de otros expertos en el área o áreas en las que las nuevas ideas surgen y en tercer lugar las ideas creativas deben ser apropiadas o ajustadas a las tareas u objetivos para los cuales la idea creativa surgió.

Adaptados al contexto académico consideramos que una de las interpretaciones válidas que podemos dar respecto al pensamiento creativo de nuestros estudiantes es la de Beghetto y Kaufman (2007) para quienes el concepto de creatividad es interpretado como las interpretaciones significativas, personales y novedosas, de las experiencias, acciones y eventos.

Llegados al punto del manejo de la creatividad en el aula de los centros educativos, debemos ver, como señalan (Beghetto y Plucker, 2006), cómo no es extraño que el profesorado, si bien aprecian las muestras creativas espontáneas del alumnado, fallan en apreciar la relevancia real que tiene en los resultados obtenidos por sus estudiantes. En este sentido debemos señalar que ya en 2006 Beghetto apuntó cómo en estudiantes de secundaria y enseñanzas medias, el feedback positivo o negativo que recibían por parte de los profesores acerca de las prácticas creativas de los estudiantes, resultaba ser un potente predictor de las creencias propias de creatividad. Debemos comprender que la mayor o menor presencia de prácticas creativas puede tener múltiples beneficios de cara a implementar, por ejemplo, nuevas técnicas de estudio personal, colectivo, mejoras en las relaciones inter-personales o en la resolución de conflictos escolares de diversa índole.

Podemos ver cómo en áreas relacionadas con las prácticas artísticas (música y educación plástica) el desarrollo de la creatividad es clave para adquirir mejores cualidades, si bien no es excluyente para que ayude a los estudiantes a mejorar en otras áreas de conocimiento no tan relacionadas de forma directa con la música, atendiendo a las normas curriculares actuales, como puedan ser las áreas de ciencias, las “letras” o la educación física tal y como se extrae de Hallam (2010).

En este sentido y centrados en la relación entre creatividad y producción musical debemos comprender que, tal y como apunta González-Moreno (2015) la enseñanza artística y en nuestro caso la musical, está “relacionada con el desarrollo de habilidades creativas”.

De otra parte, encontramos que, en los centros educativos, tal y como apuntan García et al. (1998), uno de los principales retos a los que se deben enfrentar a nivel general tanto centros educativos como el profesorado que en ellos imparte docencia radica en la falta de motivación de los alumnos que acuden a las aulas. En este sentido los anteriores autores señalan que constituye un serio problema que el alumnado, en términos generales, presente una “falta de interés por los contenidos escolares, lo cual les lleva a no querer esforzarse lo más mínimo por la comprensión y adquisición de tales conocimientos”.

Así García et al. (1998) apuntan a la motivación como el constructo o característica personal inicial que explica la base de la presencia de conductas más o menos adaptativas de cara a la consecución del objetivo marcado del logro de una determinada meta, en nuestro caso el aprendizaje de los contenidos escolares.

Así, los alumnos con presencias conductuales adaptativas tratan de lograr unas determinadas metas de aprendizaje relacionadas con el proceso del mismo, es decir, se preocupa por general estrategias que resuelvan correctamente el proceso de comprensión un contenido determinado. Por otra parte, si el alumno es motivado preferentemente para la obtención de un determinado resultado (nota, evaluación positiva, metas de rendimiento), para conseguir una recompensa deseada no se centra en la adquisición de competencias centradas en el proceso de aprendizaje significativo, sino que se centra en generar estrategias que le aseguren una calificación determinada con el menor esfuerzo posible. Por último, encontramos una tercera opción motivacional relacionada con el valor social del logro de las metas. En esta última aproximación motivacional encontramos que los estudiantes se cuestionan sus opciones de resolverlas con éxito y qué les van a reportar socialmente esos éxitos con respecto a los demás (García et al. 1998; Bandura, 1997; García y Pintrich, 1994).

Llegados a este punto nos proponemos estudiar cómo se relacionan los constructos anteriormente explicados (creatividad y motivación académica) de cara a explicar la competencia musical práctica en estudiantes de educación primaria. Podríamos definir la competencia musical práctica como aquellas destrezas que el alumnado debe presentar al

final de los distintos periodos formativos obligatorios, que le garanticen poder realizar interpretaciones musicales adecuadas a su nivel formativo y curricular de manera solvente y eficaz.

Las relaciones entre estas variables no han sido estudiadas en España y consideramos que puede ser un magnífico punto de partida para, no solo tratar de explicar las relaciones que estas variables presenten, sino también para la mejora de las prácticas educativas en el aula.

Método

Participantes

La muestra empleada en este estudio piloto está compuesta por 57 estudiantes (24 chicos, 24 chicas y 7 casos perdidos) de 6º curso de Educación Primaria del Colegio Santa Ana de Zaragoza.

Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron tres. En primer lugar, un cuestionario *ex novo* creado *ad hoc* (Cuestionario de Competencia Musical Autopercebida) y circunscrito contexto escolar ($\alpha=.715$). Es un instrumento que surge a partir de Vernia (2015) y que presenta 2 factores determinantes en las ejecuciones musicales, la competencia musical en términos de cuán habil es el alumnado en las ejecuciones musicales y cómo de nervioso se auto-percibe durante las mismas. Es un instrumento de 12 ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos en donde tras la recodificación de 6 ítems, a mayor puntuación mayor competencia musical. En este cuestionario se distinguen dos subescalas. Una subescala que comprende ítems relacionados de forma directa con la práctica música (8 ítems) y 4 ítems que integran pensamientos ansiosos con respecto a una ejecución musical frente a compañeros y el profesorado.

El segundo de los instrumentos empleado es el cuestionario de creatividad de Martínez-Beltran y Rimm niveles V y VI (1985). En este sentido y siguiendo a Prieto, López y Bermejo (1999) es un cuestionario que sirve en este caso para que el alumnado valore su propia creatividad. Es un cuestionario plenamente validado y asentado en la comunidad científica y sirve para que los estudiantes, en situaciones poco convencionales, se decanten de manera dicotómica por un sí o no a la situación presentada en los enunciados. Es una escala de 34 ítems que se agrupan en tres subescalas que evalúan la variedad de intereses de los estudiantes, la independencia respecto de compañeros en la realización de tareas y la imaginación como característica del pensamiento en lo que, a fluidez, flexibilidad originalidad y elaboración se refiere. A mayor puntuación, mayor creatividad.

El tercero de los instrumentos es el cuestionario de metas académicas de García et al. (1998) compuesto por 20 ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos en donde las preguntas se agrupan en tres factores o subescalas, metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa. A mayor puntuación mayor motivación.

Procedimiento

Para la recogida de información en primer lugar se contactó con el centro educativo, con quién se acordaron las fechas y horas exactas en las que los estudiantes debían completar los cuestionarios. Al ser menores de edad se requirió la aceptación previa de los padres, madres o representantes legales de los estudiantes para la participación en el estudio. En todo momento el anonimato de las respuestas estuvo garantizado.

Análisis de datos

El análisis de datos responde a técnicas cuantitativas, empleando en este caso el programa informático SPSS en su versión 22 con la licencia concedida a tal efecto para la Universidad de Zaragoza.

Resultados

Una primera aproximación correlacional entre todas las subescalas presentadas en el marco teórico y en los instrumentos muestra cómo la competencia musical práctica correlaciona significativamente con la subescala de interés de la creatividad ($r=.429$; $p=.003$), también con la subescala de nervios de competencia musical correlaciona significativamente con la subescala práctica de competencia musical ($r=.351$; $p=.014$) así como con la escala de metas académicas de recompensa ($r=.284$; $p=.047$).

De otra parte, vemos cómo la subescala de imaginación de creatividad correlaciona significativamente con la subescala de interés ($r=.294$; $p=.043$) y con la de independencia ($r=.400$; $p=.005$). Además, también vemos cómo las metas académicas de aprendizaje tienden a tener de Deliens et al. (2013) a correlacionar significativamente con las de valoración social ($r=.258$; $p=.071$).

	Competencia Musical práctica	Creatividad interés	Creatividad independencia	Metas académicas aprendizaje
Competencia Musical nervios	,351(*)			
Creatividad interés	,429(**)			
Creatividad imaginación		,294(*)	,400(**)	
Metas académicas valoración social				,258(***)
Metas académicas recompensa	,287(*)			

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 *** Indicativo de correlación significativa a nivel 0.1. Resultados tendentes a ser significativos según criterios de Deliens et al., 2013.

Llegados a este punto resulta lógico plantear un modelo tentativo de la explicación de la competencia musical práctica como fruto de las relaciones intrínsecas de todas las variables o características personales anteriormente descritas. En este sentido las técnicas de regresión nos permiten explicar éstas relaciones, siendo para el tipo de variables y la población presente la técnica de pasos sucesivos hacia adelante la más adecuada.

Así, vemos cómo se obtiene un modelo significativo ($F_{3,37}=6.881$; $p=.001$; $D-W=2.220$) que permite explicar en torno al 30% de la competencia musical práctica autopercibida por parte de los estudiantes a partir de la inclusión del factor de interés de la creatividad ($\beta=.361$; $t=2.587$; $p=.014$), del factor de recompensa de las metas académicas ($\beta=.331$; $t=2.422$; $p=.020$) y el factor de nervios de la competencia musical autopercibida ($\beta=.291$; $t=2.103$; $p=.042$).

	Beta	t	Sig.	R ² corregida	F	Sig.
Creatividad (Interés)	,361	2,587	,014	.306	6.881	.001
Metas académicas (recompensa)	,331	2,422	,020			
Competencia musical (nervios)	,291	2,103	,042			

Conclusiones

Las competencias musicales prácticas de los estudiantes de educación primaria en España no han sido tradicionalmente objeto de estudios de carácter cuantitativo como el aquí presentado. Sin embargo, resulta altamente interesante ver cómo, se puede obtener una explicación de la competencia musical autopercebida por parte de los estudiantes a partir de la interacción de tres variables como son los nervios ante las actuaciones musicales, las metas académicas y la creatividad.

En este sentido, se puede pensar que son los estudiantes que presentan una mayor creatividad los que presentan una mayor competencia musical autopercebida lo cual se enlaza con lo descrito por Williamon, Thompson, Lisboa y Wiffen, (2006) para quienes las personas capaces de producir interpretaciones originales, innovadores y adecuadas y ajustadas dentro de las características propias de cada género musical son aquellas que gozan de mayor reconocimiento.

Así investigaciones como las de Fryer (2006) muestran el importante papel del profesorado para el desarrollo de competencias creativas adecuadas para la mejora en las interpretaciones musicales. De autores como Csikszentmihalyi (2006) y Burnard (2012) encontramos un marco teórico de la creatividad que nos permitirá indagar sobre distintos tipos opciones de mejoras creativas provenientes del estudio de tres ámbitos diferenciados e interrelacionados, un primer ámbito constituido por las tareas específicas (en este caso las musicales), el del ejecutante de las tareas (el alumnado) y el evaluador de las prácticas creativas (el profesorado) como ente experto en la materia sujeta a innovación.

Por otra parte, en lo concerniente a la influencia de las metas podemos ver cómo únicamente es el factor de recompensa el que presenta carga explicativa lo que nos hace pensar, a tenor de García et al. (1999) que los estudiantes están presentando conductas adaptativas centradas en la consecución de resultados que les faciliten la obtención de algún tipo de recompensa mientras que sería deseable que hubieran estado conducidos por las metas de aprendizaje más centradas en la asimilación real de los contenidos y capacidades musicales en este caso.

La relación directa y significativa de la competencia musical práctica con la escala de los nervios resulta ser digna de mención en tanto en cuanto funciona de manera contraria a lo que en situaciones similares describen autores como Kenny, Davies y Oates (2004) o Zarza, Orejudo, Casanova y Mazas (2015) en donde las sensaciones de ansiedad ante las ejecuciones musicales se muestran como debilitantes de la competencia musical práctica. Sin embargo, podemos encontrar una explicación, sin que ello sea óbice para futuras investigaciones, en tanto en cuanto se conciba a los nervios como mediadores directos entre la consecución de las metas de recompensa y la creatividad y sean activadores de conductas adaptativas que generen mayores niveles de competencia musical práctica autopercebida.

Sea como fuere, consideramos que es un tema novedoso que sin duda alguna debe seguir explorándose y explotándose en futuras investigaciones, no solo centradas en el alumnado sino también en el profesorado y sus prácticas ya que éstas resultan un factor clave para la mejora no sólo de los estudiantes si no del propio sistema educativo en general.

Referencias

Beghetto, R.A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447-457.

Beghetto, R.A., & Plucker, J.A. (2006). The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here?" In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* Cambridge. London: Cambridge University Press.

- Beghetto, R.A., & Kaufman, J.C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 13–79.
- Beltrán, J.M. y Rimm, S. (1985). Cuestionarios de creatividad. Madrid: San Pío X.
- Burnard, P. (2012b). Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. En O. Odena, *Musical creativity* (pp. 5-12). Ashgate.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, y J. Wisdom, *Developing creativity in Higher Education*. New York, NY: Routledge.
- Deliens, T., Clarys, P., Van Hecke, L., de Bourdeaudhuij, I., & Deforche, B. (2013). Changes in weight and body composition during the first semester at university. A prospective explanatory study. *Appetite*, 66, 111-116.
- Fryer, M. (2006). Facilitating creativity in Higher Education: A brief account of National Teaching Fellows' views. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. London: Routledge.
- García, M.S., González-Pineda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariiega, S., Álvarez, L., Rocas, C., González, R. y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- González-Moreno, P.A. (2015). Creatividad en la interpretación musical: Aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 103-114.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and Young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Kaufman, J.C., & Beguetto, R.A. (2009). Creativity in the Schools: A Rapidly Developing Area of Positive Psychology. In *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Ed. Rich Gilman, E. Scott Huebner y M. J. Furlong. New York: Taylor and Francis.
- Kaufman, J.C., & Sternberg, R.J. (2007). Resource review: Creativity. *Change*, 39, 55–58.
- Kenny, D.T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757-777.
- Simonton, D.K. (2002). Creativity. In C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Prieto, D., López-Martínez, O. y Bermejo, R. (1999). *Ingenio, creatividad y superdotación*. Murcia: DM.
- Vernia Carrasco, A.M. (2015). Las competencias personales y sociales en la enseñanza de lenguaje musical en adultos. Un estudio empírico. *Tesis doctoral sin publicar*. Universidad de Barcelona.
- Williamon, A., Thompson, S., Lisboa, T., y Wiffen, C. (2006). Creativity, originality, and value in music performance. En I. Deliège y G. A. Wiggins, *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove, England: Psychology Press.
- Zarza Alzugaray, F.J., Orejudo Hernández, S., Casanova López, Ó., y Mazas Gil, B. (2015). Kenny Music Performance Anxiety Inventory: Confirmatory Factor Analysis of the Spanish versión. *Psychology of Music*, 1-13. DOI: 10.1177/0305735614567932.