

***Special Issue, 2014***

***“Creativity in art teaching”***

**Ana Lucía Frega (Coordinator)**

***[www.ugr.es/local/jett](http://www.ugr.es/local/jett)***

**SEJ-059 LabOSfor**

*Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización  
Universidad de Granada.*



## MANAGING BOARD

**Director:** M<sup>a</sup> Jesús Gallego Arrufat, *University of Granada*

**Secretary:** José Gijón Puerta, *University of Granada*

**Technical secretary:** Francisco Díaz Rosas, *University of Granada*

**Executive advisor:** Pablo García Sempere, *University of Granada*

## EDITORIAL BOARD

Charo Barrios Arós, *Rovira i Virgili University*

Manuel Fernández Cruz, *University of Granada*

Mette Høie, *Akershus University College*

Enriqueta Molina, *University of Granada*

Daniel Niclot, *University of Reims Champagne Ardenne*

Manuela Terrasêca, *University of Porto*

Özgen Kormaz, *Mevlana University Education Faculty*

## EDITORIAL ADVISORY BOARD

Dolly Camacho, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

José Alberto Correia, *University of Porto*

Carlos Da Fonseca Brandão, *Sao Paulo State University*

Eduardo Emilio Fabara Garzón, *Universidad Central del Ecuador*

Gustavo Fischman, *Arizona State University*

Ana Lucía Frega, *Universidad CAECES, Argentina*

Angel Pío González Soto, *Rovira i Virgili University*

Ali Ilker Gümüşeli, *Yildiz Technical University*

Anne-Lise Høstmark Tarrou, *Akershus University College*

Zalizan Jelas, *Universiti Kebangsaan (Malaysia)*

Cendel Karaman, *Middle Eastern Technical University (METU)*

Mahadeva Kunderi, *Mysori University*

María José León Guerrero, *Universidad de Granada*

Sverker Lindblad, *University of Gothenburg*

María Teresa Martínez, *Universidad Nacional de Salta, Argentina*

Danielle Potocki Malicet, *Université de Reims Champagne Ardenne*

Luis Porta, *Universidad Nacional del Mar del Plata*

Sonia María Portella Kruppa, *University of Sao Paulo*

José Tejada, *University Autònoma of Barcelona*

Francois Victor Tochon, *University of Wisconsin-Madison*

Fortino Sosa Treviño, *Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza" del Estado de Nuevo León*

Gabriela Hernández Vega, *Universidad de Nariño, Colombia*

Ángel Díaz-Barriga, *emeritus scholar of IISUE-UNAM*

Özgen Kormaz, *Mevlana University Education Faculty*

## PRODUCTION TEAM

Webmaster: Martín G. Gijón Fages, *University of Granada*

Desktop publishing: María del Pilar Ibáñez Cubillas & Emilio Lizarte Simón *University of Granada*

Translation: Yasmine Leulmi, *University of Granada*

## EDITORIAL

SEJ-059 Labosfor. Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización.

Despacho 265-4. Universidad de Granada. 18071- Granada (Spain)

Tel. +34 958248396 Fax. +34 958248965 - [jett@ugr.es](mailto:jett@ugr.es)

[www.ugr.es/local/jett](http://www.ugr.es/local/jett)

© LabOSfor

ISSN 1989-9572

## **Journal for Educators, Teachers and Trainers**

The objectives of Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT are therefore entered in different aspects of academic and research diffusion related to the teaching professionals. In one hand, JETT pretends to become an educational research database. In the other hand, a second objective of the publication is to facilitate for young researchers the diffusion of their work, masters and doctorates students above all, and to serve as an advertisement vehicle for works which have not reached the article format yet. Besides, another function for JETT will be the diffusion of publications through reviews.

## CONTENTS

### EDITORIAL

- Creativity in art teaching** 6-8  
*Ana Lucía Frega (special issue coordinator)*

### ARTICLES

- Invoking a creative and innovative spirit in music teacher education** 9-18  
*Carlos R. Abril*
- Mafalda and museum educators. Strategies for teaching creation from Childhood Visual Culture** 19-30  
*Amparo Alonso-Sanz*
- Creative connections with Asia using videoconferencing** 31-44  
*Myung-sook Auh, Robert Walker*
- Thinking in motion pictures: scientific research and creationship on the movie To cinematic Circe (praise of cinema)** 45-54  
*Manuel Broullón Lozano*
- Warm-up exercises in the introduction to the singing voice work: an experience with adults with intellectual disabilities** 55-67  
*Lucía Casal de la Fuente*
- Final report on creativity as assessed by functional magnetic resonance imaging and SCAMPER tool** 68-79  
*Ana Lucía Frega*
- Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning** 80-89  
*Marcelo Giglio*
- Concept Education, disability and development of creativity** 90-102  
*Mag Mabel Del Giúdice*

<b>Creativity in music performance: Aspects that facilitate and inhibit its development in higher education</b> <i>Patricia Adelaida González Moreno</i>	103-114
<b>Representation as training action stage for the acquisition of skills in higher education students</b> <i>Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez, María del Carmen García de Viguera, Belén Donoso Pérez</i>	115-123
<b>Motivation in dance education: analysis of self-determination theory</b> <i>Delia Ibáñez Granados, Manuel Fernández Cruz</i>	124-138
<b>Teacher's performance: the theater classroom as a space for creation</b> <i>Gilberto Icle, Marcia Dal Bello</i>	139-150
<b>Artistic creativity development in secondary education.</b> <i>Natalia Larraz Rábanos</i>	151-161
<b>An Integrated Project for the development of creativity in Secondary Education</b> <i>Sara Mahillo Miranda, Carmen Martínez Samper, Pilar Abós Olivares</i>	162-176
<b>Psycho-semiotic reflection on creativity in Arts: critical discussion from a neuroscience research and their equivalent in the teaching-learning process.</b> <i>Violeta Schwarcz López Aranguren</i>	177-192
<b>Learning music form everyday things: creative experiences</b> <i>Jusamara Souza</i>	193-203
<b>STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS</b>	204
<b>STANDARDS FOR EVALUATORS</b>	206



## EDITORIAL

**Creatividad en enseñanzas artísticas**

**Creativity in art teaching**

**Ana Lucía Frega,**

*Instituto Universitario Nacional del Arte Buenos Aires, Argentina*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Frega, A. L. (2013). Creatividad en enseñanzas artísticas. Editorial. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 6–8 .



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**EDITORIAL**

**Creatividad en enseñanzas artísticas**

**Creativity in art teaching**

Ana Lucía Frega, Instituto Universitario Nacional del Arte Buenos Aires, Argentina  
[analuciafrega@yahoo.com.ar](mailto:analuciafrega@yahoo.com.ar)

Tema el del título que me ocupa hace mucho tiempo y que he podido recorrer inicialmente en colaboración con una notable experta canadiense, la Doctora Margery M. Vaughan (Frega, Vaughan, 1980), he transitado un proceso reflexivo y actualizado de las fuentes en mi obra *Educación en creatividad* (2007/9). Pongo esas construcciones a la disposición del lector.<sup>1</sup>

Para la gente de arte, con intereses en formación profesional, así como en el tema de acercar el arte a todos en el marco del sistema general de educación, este foco de pensamiento es habitual y recurrente.

Por ese motivo, fue un placer aceptar la invitación de Manuel Fernández Cruz para solicitar a algunos colegas de distintos lugares del mundo que consideraran la posibilidad de compartir con el lector de este número de JETT enfocado hacia "*La creatividad en las artes*", alguna síntesis de su muy amplia experiencia. Así lo han hecho y agradezco mucho el aporte original que han enviado.

Son diversos los lugares geográficos, desde Argentina, mi país y el de Mabel y Violeta, hasta Suiza (Marcelo), Brasil (Jusamara y Gilberto), hasta Corea y Australia (Auh y Robert), incluyendo la colaboración de Carlos desde USA. A todos, mi agradecimiento por la generosidad y el trabajo realizado.

Cada uno de ellos, desde su amplia experiencia, ha elegido un aporte especial para este monográfico: entregan diferentes focos y perspectivas, distintas historias de vida y magnitudes de interés por aspectos puntuales del vasto mundo de la creatividad aplicado a las enseñanzas artísticas.

Los colegas españoles, por su parte, responden al marco que caracteriza este momento de revisiones del contexto local y entiendo que sus presentaciones constituyen un elemento valiosísimo, cada uno desde su ámbito de experiencia y de acción.

Tiene entonces el lector de este monográfico la oportunidad de mirar en escorzo este gran tema de la creatividad y su cultivo /desarrollo en el ámbito de los procesos educativos de formación en arte. De su perspicaz lectura en varios planos y niveles, una eminentemente creativa, logrará síntesis de enriquecimiento personal y profesional.

Cierro esta breve introducción con la siguiente cita del segundo de mis trabajos mencionados arriba, afirmaciones de síntesis que condensan mis creencias:

- todos los seres humanos son creativos en algún grado;

---

<sup>1</sup> [www.analuciafrega.com.ar](http://www.analuciafrega.com.ar): puede bajarse "Creatividad musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo", M.M.Vaughan, A.L.Frega, ebook

- la creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada, ya que acepta modificaciones;
- todos los haceres humanos son ámbitos que permiten del ejercicio de la creatividad;
- la creatividad se manifiesta normalmente en conexión con algún campo o disciplina específica;
- el proceso creativo puede ser considerado, descripto y explicado científicamente;
- los procesos de estimulación sistemática de la creatividad de cada persona pueden ser planificados, desenvueltos didácticamente y evaluados;
- en su sentido esencial, toda la creatividad tiene elementos equivalentes.

Completo la entrega personal de hoy con la reproducción de un informe perteneciente a una de las más recientes líneas de investigación respecto del tema central de este monográfico, que presenté y fue discutido en el Seminario Internacional de investigación en educación musical que, organizado por la ISME, (Internacional Society for Music Education) tuvo lugar en Tesalónica, Grecia, en Julio 2012. Creo que esta incursión interdisciplinar en el ámbito de los estudios con marco en las Neurociencias, muestra otro aspecto de lo por estudiar en este vasto tema: la creatividad: *Final report on Creativity as assessed by functional magnetic resonance imaging and SCAMPER tool*<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Este informe se articula con el trabajo de Violeta Schwarcz Lopez Aranguren que se incluye en este mismo monográfico



## **Convocando un espíritu creativo e innovador en la preparación de educadores de música**

## **Invoking a creative and innovative spirit in music teacher education**

Carlos R. Abril,  
*University of Miami, USA*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 10 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2013

Abril, C. (2013). Convocando un espíritu creativo e innovador en la preparación de educadores de música. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp.9 –18.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Convocando un espíritu creativo e innovador en la preparación de educadores de música**

**Invoking a creative and innovative spirit in music teacher education**

Carlos R. Abril, University of Miami, USA [c.abril@miami.edu](mailto:c.abril@miami.edu)

**Resumen:** En el documento, *Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning*, diseñado para preparar a los estudiantes de primaria y secundaria para el éxito en una economía global, la creatividad y la innovación es esencial. En todas las materias, los alumnos deben *pensar en forma creativa* lo que significa que deben utilizar una amplia gama de técnicas y generación de ideas, crear ideas nuevas y que valgan la pena, y elaborar, refinar, analizar y evaluar sus propias ideas con el fin de mejorar y maximizar los esfuerzos creativos. También se espera que estudiantes *trabajen creativamente* con otros en el proceso de innovar. Los estudiantes deben comunicar sus ideas de manera efectiva a los demás, ser sensible a las diversas ideas y puntos de vistas, demostrar originalidad, reconocer restricciones y limitaciones, y aprender de los errores y fracasos. Además, deben innovar, es decir, crear algo útil y tangible como resultado de su pensar y de su trabajo en conjunto (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2011). Esta visión del plan de estudios, con un ojo hacia la creatividad y la innovación, tiene como meta orientar a los profesores de primaria y secundaria. Desafortunadamente, muchos de estos profesores no fueron educados en sistemas que valoran o se practican estas ideas, lo cual puede haber limitado su propia creatividad o innovación. Es lógico asumir que estos profesores se sienten incómodos en incorporar estos hábitos de la mente y la práctica en sus propias aulas. Esto podría explicar la razón por la cual composición e improvisación, la escucha creativa e interpretación imaginativa en las escuelas tienden ser menos importante que las experiencias de aprendizaje más directivos. Este artículo ofrece ideas a los profesores que preparan a estos maestros, que se encuentran responsable para facilitar el empleo de la creatividad en pensamiento y la práctica musical. De esta manera, maestros del mañana podrán alcanzar un mayor nivel de creatividad e innovación, que les ayudara a estar mejor preparados para guiar a sus propios estudiantes.

**Abstract:** Students in all subject areas are expected to *think creatively* which means they should “use a wide range of idea creation techniques, create new and worthwhile ideas, and elaborate, refine, analyze and evaluation their own ideas in order to improve and maximize creative efforts.” They are also expected to *work creatively* with others and *innovate*. Students should communicate their ideas effectively to others, be responsive to the diverse ideas and viewpoints of others, demonstrate originality while recognizing constraints and limitations, and learn from mistakes and failures. Additionally, they should innovate, that is, create something useful and tangible as a result of their thinking and working with others (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2011). This vision of curriculum with an eye towards creativity and innovation is meant to guide primary and secondary teachers. Unfortunately, many of the teachers for whom this was intended were not educated in settings where such ideas were valued or practiced, thus those who did not have experiences creating and innovating might be less comfortable and well versed in incorporating those habits of mind and practice in their own classrooms. For example, this might explain why composition and improvisation, creative listening and interpretative performance in school music programs have taken a backseat to more top-down, teacher directive music learning experiences. This article offers ideas for music teacher educators to facilitate more creative and innovative thinking and practice in preservice education. In so doing, preservice teachers can become more creative and innovative, and thus be better prepared to guide their own students.

**Palabras clave:** Creatividad; Innovación; Didáctica aplicada; Formación del profesorado de música; Currículum.

**Keywords:** Creativity; Innovation; Signature pedagogies; Music teacher education; Curriculum

## 1. Introducción

Las preguntas sobre lo que los maestros necesitan saber y ser capaces de hacer son temas fundamentales para los programas de formación del docente de artes. Linda Darling-Hammond (2006), una profesora de educación en Stanford University, describe una multitud de cosas que los maestros deben saber acerca de sus estudiantes (cómo aprenden, piensan, sienten, y se motivan), el contenido de la disciplina, y la pedagogía. También hay cosas que deben ser capaces de hacer en el aula, incluyendo cómo comunicarse, gestionar el aula, reflexionar, y el uso de materiales y tecnologías. Darling-Hammond explica que los maestros también necesitan formar/desarrollar una disposición de/para resolver nuevos problemas y poder responder a situaciones inesperadas. Hacia ese fin, yo propongo que tenemos que abordar la preparación de los maestros de música para que puedan pensar en formas creativas y actuar de maneras innovadoras en el currículo y la instrucción.

Antes de seguir adelante, sería negligente no revelar que este argumento proviene de mi punto de vista sobre temas de educación en música y vistas desde mi experiencia como profesor de música y pedagogía en los Estados Unidos. Los problemas que describo son específicos a/de la música y de la educación musical. Sin embargo, es probable que los educadores de otras artes se enfrentan a problemas similares y algunos de los mismos temas críticos. Puede haber transferencia posible a otros contextos culturales y nacionales, pero eso es para que el lector decida.

Voy a comenzar con un relato de algo que he notado en una de mis clases universitarias de pedagogía musical, una clase para principiantes. Al principio de cada semestre en el curso, les pido a los estudiantes que imaginen una “*educación musical en acción*” y que creen un dibujo que represente a esa visión. Año tras año, las imágenes tienen muchos puntos en común: Casi todos incluyen un profesor que se coloca al frente del aula, dirigiendo o tocando el piano o una guitarra, rodeado de estudiantes (niños o adolescentes) que están cantando o tocando instrumentos. El aula tiene decoraciones que incluyen carteles de compositores de música clásica, instrumentos, ritmos, y términos musicales. Cuando mis alumnos hablan de sus ilustraciones, ellos las describen como estados ideales, donde los niños están enfocados en el maestro, instrumentos y otros materiales que son abundantes, y el aula es lo suficientemente amplia para realizar varias actividades musicales. También explican que las ilustraciones representan la educación musical como lo recuerdan en sus propias escuelas en varias partes de los Estados Unidos y Latino América, aunque incluyan pequeñas mejorías. Lo que no se incluyen en estas imágenes y las discusiones revelan los valores, las expectativas, y las fronteras que rodean la educación musical. Lo que falta es la visión de algo nuevo, creativo, o innovador.

¿Cómo podemos interpretar estos dibujos? Podríamos empezar con el término “*educación musical*.” Es un término repleto de historia, expectativas, y connotaciones, específicas a los Estados Unidos en este caso. Primero, los dibujos reflejan las memorias y experiencias personales en un aula de música. Algunos vienen de experiencias relativamente distantes, en la escuela primaria, con música en la escuela compuesta de experiencias con el canto, instrumentos elementales, y los elementos básicos de la música. La mayoría de mis estudiantes llegan directamente de programas de música en la secundaria, que en los Estados Unidos, son predominantemente conjuntos de actuación musicales—bandas y orquestas sinfónicas y coros. Sus dibujos también reflejan esos contextos y tradiciones que se perpetúan y refuerzan en muchos de nuestros programas universitarios. Algunos escriben sobre las limitaciones de estos modelos de la educación musical y critican los programas por ser anticuados y fuera de sintonía con las formas en que la gente se involucra con la música hoy en día (Kratz, 2007; Williams, 2011).

Los dibujos recrean las normativas de ambientes, sistemas, y pedagogías familiares. Se limitan en/a los estilos de música que se permiten (los clásicos), los instrumentos (percusión básico o instrumentos sinfónicos), los métodos (directivos), y espacios escolares (formales y en grupo). Asumiendo que la formación de docentes incluye crear líderes y expertos en educación artística, que pueden responder a las necesidades cambiantes, la enseñanza artística en innumerables contextos, y el compromiso social con la música, tenemos que también prepararlos para que piensen creativamente y actuar de maneras innovadoras.

## **2. ¿Por qué hay una necesidad de innovar?**

### **2.1. Contexto**

En los Estados Unidos, profesionales de la educación y el público apoyan abrumadoramente la inclusión de la música y las artes en las escuelas (Abril, 2009b). Además, la mayoría de escuelas primarias (94%) y secundarias (91%) ofrecen instrucción en música a sus alumnos, impartida por especialistas (NCES, 2012). En la escuela primaria, la música es una asignatura obligatoria; en las secundarias, normalmente son asignaturas optativas. La disponibilidad de la educación musical no sugiere calidad, significado, o relevancia pero sí ofrece oportunidades ya que las posiciones y los recursos ya están asignados.

Música en las escuelas secundarias (programas electivos) sirven como un indicador de la relevancia e importancia de este tipo de educación musical en las escuelas (Abril & Gault, 2008). Investigaciones recientes son preocupantes en ese frente. Por ejemplo, las asignaturas optativas de música más comúnmente ofrecidas (banda y coro sinfónico) tienen una participación de poco más del 21% de estudiantes in 12º grado. Sin embargo, han sufrido una disminución de casi el 10% de la matrícula de 1982 a 2004 (Elpus & Abril, 2011). Obviamente no hay estudios que puedan determinar la causa directa de este descenso, pero está claro también que muchas variables socioeconómicas, políticas, y filosóficas forman una compleja explicación.

Otra explicación que se ha articulado es que estos tipos de cursos no pueden satisfacer las necesidades personales y educativas de los estudiantes. Esta desconexión se ha investigado con estudiantes en la primaria (Campbell, 2010) y la secundaria (Campbell, Connell, & Beegle, 2007) que hablan de dos mundos separados: la música en la escuela y la música en sus vidas. Los adolescentes también sienten que la enseñanza de la música en las escuelas es limitada y expresan el deseo de más ofertas innovadoras, incluyendo estudio de guitarra, piano, composición y la música popular (Campbell, Connell, & Beegle, 2007).

Hay algunos que sugieren que las ofertas de música en la escuela deben mejorar su conexión con música de las culturas y herencias de los estudiantes (Kelly McHale, 2011) y de nuestro tiempo (Woody, 2007). Desde la perspectiva del filósofo de la educación, John Dewey, Myers (2008) se afirma que los programas de música son más significativos cuando sus objetivos trascienden los años escolares, creando en el estudiante el deseo de continuar de creando y aprendiendo música a lo largo de su vida. De los tres temas principales que se utilizan para explicar la disminución de interés en la oferta de cursos electivos de música, aquellas sobre las que tenemos control directo, al menos dentro de la formación del profesorado de música, son el currículo y la instrucción.

La universidad debe ser un ambiente donde los que se preparan para la maestría no solamente aprenden entre las tradiciones del pasado, pero también piensan de una manera creativa donde puedan realizar una visión nueva e innovadora. Aunque está claro que la manera en que los jóvenes usan la música en sus vidas ha cambiado, la manera en que educamos a los maestros de música no ha cambiado sustancialmente. En los Estados Unidos, estos programas se centran en la preparación de futuros docentes para enseñar música formalmente a los niños y adolescentes en las escuelas primarias y secundarias, principalmente por medio de grandes conjuntos de música basados en sistemas occidentales. En mi experiencia, las personas que no encajan en ese molde (un guitarrista, cantante de góspel, o compositor), pero tienen un interés en la enseñanza de música, tienen dificultades para saber cuál es su lugar dentro de los modelos actuales de educación musical tal como se ofrecen en las universidades. Aunque muchos programas universitarios de educación musical no quisieran rechazar estos músicos, no es fácil que encajen en los sistemas que tenemos.

### **2.2. Hay interés y deseo**

Teniendo en cuenta las inversiones monetarias y temporales en la música que sugieren que hay gran interés por la música y el aprendizaje de la música, por ejemplo: los productos musicales son ingresos para las industrias de miles de millones de dólares (IFPI, 2013; NAMM, 2011). Suscripciones de pago a los servicios de música, como Pandora, se han incrementado un 44% desde 2011 hasta 2012, con más de 20 millones de personas suscritas (IFPI, 2013). La gente de todas las edades está oyendo música en grandes cantidades. La guitarra representa el instrumento dominante en cualquier categoría, con unas ventas de 2,38 millones de unidades en 2010 y la venta de los instrumentos de teclado (especialmente los electrónicos) representa otra mayor parte de las

ventas (NAMM, 2011). Estos comportamientos son indicadores fuertes de que la gente quiere hacer música y que están dispuestos a utilizar sus recursos para hacerlo. Desafortunadamente, el estudio de la guitarra y los instrumentos de teclado se encuentra en menos de 20% de las escuelas (Abril & Gault, 2008).

En momentos en que la educación musical en las escuelas parece estar luchando dado el estado de algunas de las economías estatales y locales, los intereses y la participación en los centros de música en la comunidad prosperan. La organización GALA reporta que los números de coros comunales en todo el mundo aumentó de 39 en 1983 a 180 en 2012 (<http://www.galachoruses.org/about/history>). En la ciudad de Chicago, el Old Town School of Folk Music, que es una escuela de música privada para la comunidad, la matrícula en las clases de música, que incluyen clases de Latin Groove Ensemble, Guitarra electrónica, Blues, Djembe, el Oud, ha aumentado de poco más de 1,000 en 1997 a más de 6,000 en 2010. Cinco de los últimos seis años la inscripción de participantes (niños a ancianos) ha superado todos los años anteriores. De hecho, el interés es tan alto que tienen planes de ampliar sus instalaciones para servir a miles de personas más (Kot, 2010). School of Rock, una comunidad de la música con franquicia de educación centrado en la música rock, ha crecido de una escuela en 1998 a 100 en 2012, con una matrícula de aproximadamente 10,000 estudiantes reportados. Se proyecta un crecimiento de 20 a 40 lugares en 2013. CNN Money nombró School of Rock una de las cinco franquicias de carreras de los años (Kavilanz, 2013). Estos son sólo algunos ejemplos de los programas de música de la comunidad que están cumpliendo con las necesidades de aprendizaje y la participación musical de la gente.

### 2.3. La oportunidad

Uno de los problemas que enfrenta la educación musical escolar de hoy es la decreciente participación en los cursos electivos de música (es decir, conjuntos musicales). El peligro es que otros, tal vez menos accesibles, medios de decisiones y el aprendizaje musical reemplazará la instrucción musical secuencial, sostenida, y económicamente accesible en las escuelas. Sin embargo, soy optimista ya que este problema se ve compensado por una serie de oportunidades: (a) Los miembros de la comunidad educativa y el público en general son un apoyo abrumadoramente mayoritario de la música como parte de las escuelas primarias y secundarias, (b) la gran mayoría de las escuelas siguen contratando especialistas en música, y (c) los niños, adolescentes, y adultos desean aprender y relacionarse con la música. Sin embargo, si las escuelas no proporcionan las experiencias significativas y relevantes de música que está buscando una nueva generación de estudiantes, tenemos el peligro de perder el especialista de música en la mayoría de las escuelas públicas. Ahora es el tiempo en que los docentes de música necesitan aprender a innovar en sus ideas de currículo y la instrucción de música en las escuelas secundarias.

### 3. La formación de docentes de música

El trabajo de enseñar música en las escuelas no es solo el trabajo de la enseñanza en si. Sin duda, lo que significa enseñar música es en si bastante complicada, multifacético y multitudinario. Este proceso requiere la formación de metas y habilidades musicales y un conocimiento y habilidad con la enseñanza. Además, yo sugiero que en el período de cambio en el que nos encontramos, también hay una necesidad de preparar de forma sistemática a los docentes para pensar creativamente y actuar de manera innovadora en respecto al currículo y la instrucción, tanto a nivel de la escuela, así como niveles más allá.

La formación de docentes de música requiere de la aplicación de "*signature pedagogies*," un término acuñado y descrito por Lee Shulman (2005) como las formas características de la enseñanza y el aprendizaje que son fundamentales a la profesión en la cual se están preparando. Schulman recomienda que la preparación de los docentes se hará de tal manera que tendrán experiencias educativas en las que puedan observar y practicar las costumbres de la mente, los hábitos del corazón, y los hábitos de la mano que son fundamentales para una disciplina dada. Esto prepara a los docentes con una socialización en los valores y las prácticas esenciales, y también en las rutinas de pensamiento y acciones tanto como para los momentos inesperados. Afirmando que un aspecto de esta pedagogía para profesores de música debe ser la innovación.

#### 4. Invocando un espíritu creativo e innovativo

La creatividad y la innovación están íntimamente relacionados entre sí, pero no son la misma cosa. La experta en creatividad y profesora de Harvard University, Teresa Amabile (1996), explica que la creatividad es la producción de ideas novedosas y útiles en un dominio específico y es un componente necesario y un precursor de la innovación. La innovación requiere la creación de algo que sirva como objeto pragmático y tenga éxito en su aplicación. Las ideas que siguen se manifiestan como puntos de acción dirigidos a los que preparan a los docentes de música (u otras artes) y se basan en la suposición de que la innovación es esencial en la educación musical y debe ser parte de una “signature pedagogy.” Estos principios de acción de parte de quien prepara a los maestros están basados principalmente en mis experiencias como profesor de docentes de música y en varias investigaciones pedagógicas mías y de otros.

##### 4.1 Validar

Para empezar, quiero explicar cómo podríamos validar los pensamientos, las habilidades y las culturas de nuestros estudiantes para que podamos crear una atmósfera que los valore y aproveche las diferentes perspectivas, y formas de pensar sobre la música. El conocimiento de uno mismo es esencial creando una atmósfera donde se pueda cultivar una disposición para la creatividad en el aula (Hickey, 2012). Por eso, el primer principio de acción es la validación de los docentes.

Esta idea de validar a los estudiantes está basada en principios constructivista, específicamente en “culturally responsive pedagogy.” Geneva Gay (2010) caracteriza “culturally responsive pedagogy” como una pedagogía constructivista que valida y afirma a cada estudiante por lo que él o ella trae al salón de clases, incluyendo pero no limitado a contextos culturales y las identidades personales, y la enseñanza de y por medio de sus experiencias de vida, cosmovisión y fortalezas. Mientras que los estudiantes son inicialmente validados por ser aceptados en una escuela o departamento de la música, ya que han alcanzado un alto nivel de ejecución de su instrumento o voz, en general no son validados/valorados por los demás fondos/antecedentes musicales y experiencias que son tanto o más parte de sí mismos.

Varios estudios han examinado este fenómeno en contextos educativos. Clements y Campbell (2006) describen cómo los miembros de una banda de rock, que también eran estudiantes en el programa de educación musical en un departamento de música universitaria, se sintieron distanciados en la escuela como alumnos de música en la secundaria y en la universidad. No encontraron apoyo para mejorar sus talentos en el rock. Se encontraron desafiados por la necesidad de cambiar los códigos musicales desde el rock a la música clásica. Uno de los miembros de la banda, dijo que a menudo se sentía la tensión, cuando no abiertamente hostil, de su profesor de violín para tocar rock. Julia Koza (2008) señala cómo muchos de los estudiantes de música universitarios se encuentran silenciados. A veces subrepticamente participan en los placeres musicales no valorados por nuestras instituciones, y los profesores tienden a mirar hacia otro lado con tal de que la otra música no interfiera con el “negocio serio” del estudio musical.

Estos comportamientos por parte de los profesores de nuestros departamentos de música universitarios conducen a la supresión de otras partes musicales y fuentes creativas de nuestros estudiantes, que a su vez, puede cerrar la puerta a su capacidad de pensar creativamente sobre la educación musical. Una investigación demostró que una vez que estos estudiantes son profesores de música en las escuelas, ellos piensan que tienen que seguir el mismo paso y los mismos métodos que se les demostró en la universidad y no hacen transferencia entre la escuela de la educación musical y de otras experiencias musicales en sus vidas que no son de forma tradicional (Abril, 2009a). Si creemos que los educadores musicales deben innovar para asegurar que los programas de música en las escuelas y las comunidades sean relevantes y significativas en el siglo 21, debemos validar su experiencia musical, intereses y antecedentes que no se ajustan a la tradición estándar.

La valoración /Validación requiere en primer lugar que realmente veamos a nuestros docentes y lo que traen con ellos a nuestras aulas. Podríamos empezar por aprender acerca de los intereses y las experiencias musicales de nuestros estudiantes, y empujando más allá de los que piensan que un profesor de música de la universidad quiere oír o saber. Campbell, Thompson y Barrett (2010) proporcionan muchas ideas valiosas para ayudar a los estudiantes a usar las experiencias pasadas (musicales, educacionales, etc) como fuente de creatividad y identidad como músico y maestro. Esto incluye que los alumnos reflexionan y escriben sobre el impacto de las experiencias de aprendizaje de gran alcance (dentro y fuera de la escuela) en su educación, y dibujan diagramas

que documentan la gran variedad de experiencias musicales, preferencias y aprendizajes que han dado forma a lo que son musicalmente.

En mis clases he utilizado blogs desde hace muchos años con mis estudiantes para proporcionarles un espacio informal para reflexionar sobre su vida musical, cultural y educativa, hacer transferencias a la educación y la educación musical, y compartir con sus compañeros sus orígenes musicales y conocimientos únicos. Sus entradas de blog también han dado a los miembros de la clase muchas oportunidades para aprender unos de otros y usar las ideas como fuente para crear algo nuevo en la instrucción y el currículo. Como maestro, lo que aprendo de mis alumnos me ayuda a hacer conexiones individualizadas en discusiones o recomendaciones para su práctica en las escuelas. Estos son algunos ejemplos de las formas que los que preparan a los docentes de música puedan llegar a conocer y validar/valorar a sus alumnos, animándoles a aprovechar sus fondos de riqueza y diversidad a medida que comienzan a pensar en la enseñanza y la práctica.

#### 4.2. Abriendo espacios

La validación/ valoración de los estudiantes forma parte de la apertura de espacios en la enseñanza y el currículo. Aunque escribe sobre involucrar a los niños con las artes, la idea de abrir el espacio en la instrucción de Maxine Greene ofrece una manera para que los formadores de docentes de música reconsideren la pedagogía en la educación musical. De la creación de aberturas, Greene (1995) escribe: "*tratando de abrir a los estudiantes a lo nuevo y lo múltiple, queremos para nosotros mismos romper algunas de las costras de la convención, las distorsiones de fetichismo, el gusto amargo de la fe estrecha. Esta apertura nos obliga a estar en constante pregunta sobre nosotros mismos, incluso que hagamos todo lo posible para que el mayor número de jóvenes posible para romper los códigos*" (p. 146). A diferencia de saber exactamente lo que los estudiantes necesitan para aprender y estandarización de un mismo aprendizaje para todos, abrir espacio ofrece el cambio de descubrimientos fortuitos, pensamientos en colaboración, aprendizaje inesperado y la innovación, que puede ser crucial para el futuro de la educación musical.

Abriendo espacios en la formación del docente de música es una manera de nutrir la creatividad y avanzar hacia la innovación. Podemos abrir pequeños espacios a través de cosas como las discusiones en clase, lecturas, y blogs. También podemos abrir espacios más grandes, con proyectos que duran meses, examinando las formas o espacios alternativas para la educación musical.

En un curso que enseno con énfasis en la diversidad cultural en la educación musical, los estudiantes tenían que realizar un proyecto donde examinaran la educación musical que es inesperada, fuera de lo común, y desde una perspectiva cultural. El propósito del proyecto es ayudar a los estudiantes a descubrir las formas multitudinarias y multifacéticas como la gente enseña, aprende y participa con la música. Los proyectos incluyeron estudios de los niños cantando y moviéndose en el parque infantil, ancianos utilizando la música en los centros comunitarios, clubes de escucha para adultos, bailes universitarios y clubes de música, y la música en las calles.

Una de mis estudiantes estaba interesada en el estudio de hibridación cultural por lo que decidió llevar a cabo un estudio de una organización donde se enfocaban el baile y la música hip hop. El grupo estaba creado por los estudiantes universitarios que eran primariamente Asiáticos. Ella documentó cómo y quién enseña a quién, las formas en que aprenden en colaboración y el impacto de la participación en esta organización sobre sus identidades. ¿Qué era más importante? El caso real descrito fue la manera en que este estudio cambió el pensamiento de este estudiante de educación musical. Ella escribió lo siguiente:

*"Como la diversidad de la población estudiantil crezca, se ha hecho evidente para mí la responsabilidad que tengo como maestro para proporcionar un tercer espacio, un lugar seguro para que los estudiantes exploren crecientes relaciones con la nueva cultura y edad, y para legitimar la hibridación cultural que todos llevar a las escuelas... el sentido general de la comunidad y la inclusión, y cómo el aprendizaje independiente habilitado, me ha hecho reconsiderar la relación didáctica tradicional entre educadores y educandos. Este proyecto también ha ayudado a reconocer cómo limitar la enseñanza a banda puede ser a veces, especialmente en relación con las cosas que excitan, participar y desafiar a la gente después de la secundaria... por primera vez, empecé a pensar en cómo puedo hacer un programa de música más amplio y más conectado con las formas en que se están haciendo música y bailar con la música en sus vidas fuera de la escuela"*

La apertura de un espacio aún mayor, podría hacer que los currículos de múltiples años más personalizables para los que están orientados hacia la creación de una escuela de música de la comunidad, que trabaja para la división educativa de una organización cultural, o de convertirse en un docente-artista. Algunos podrían preocuparse de que esto va a debilitar o diluir el currículo o la licencia del profesor de música de alguna manera. Yo diría que esto no tiene por qué ser el caso si nos dirigimos a los estudiantes de los cursos que son más críticos para su éxito en el aula de la escuela. Hay ciertos principios sobre la enseñanza de la música a los niños o que lleva a un conjunto instrumental que la transferencia a una amplia variedad de entornos. Alternativamente, podríamos incluso abrir espacio en la nomenclatura que usamos para describir nuestros cursos. ¿Qué pasa si "la música en general elemental" fueron renombrados "enseñanza y aprendizaje en la niñez"? Podríamos abrir espacio para una actuación o musicología importante para inscribirse en nuestro curso? Pienso en todo el resto de los cursos que ofrecemos como parte de la educación musical y la formación del profesorado de música.

¿Qué pasaría si tuviéramos que abrir espacios aún más en la formación del maestro, sirviendo a cualquier estudiante de música con intereses en comunidades de participación y la enseñanza y el aprendizaje de la música? (Lea más sobre el movimiento que se llama Citizen Musician, dirigido por Yo-Yo Ma en <http://citizenmusician.org/>). ¿Qué pasa si los programas de formación del profesorado de música no fueran sólo el negocio/tema de la preparación de los profesores para la certificación y comenzaran a preparar mejor a un segmento más amplio de la población estudiante de música (por ejemplo, intérpretes) en el aprendizaje de formas de motivar, enseñar, compartir o comprometer a la gente a través de música?

#### 4.3. Innovar

En su libro, *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*, Wagner (2012) sostiene que la educación debe preparar a los estudiantes para pensar críticamente, comunicarse eficazmente y colaborar para que estén preparados para innovar y crear oportunidades para ellos. Que la innovación puede ocurrir en el contexto de escuelas K-12, así como otros espacios musicalmente educativos en la comunidad. Hablo de la innovación ahora en términos de lo que nosotros como formadores de profesores de música hacemos dentro de nuestros planes de estudio para facilitar el pensamiento creativo y la acción innovadora. Empecé a hacer alusión a algunas de las formas en las que podríamos considerar la innovación dentro de nuestros programas de formación del profesorado de música en la sección anterior. Me extenderé en algunos de ellos a la luz de los cambios realizados en varias universidades, así como mis propias ideas que hayan sido informados por la literatura y argumentos presentados anteriormente.

Innovar para preparar mejor a nuestros estudiantes actuales. Muchos de los nuevos cursos que se ofrecen en las escuelas de música y los departamentos ofrecen oportunidades para la innovación en la educación musical. Cada universidad y su comunidad es única y tiene diferentes recursos de la que extraer ideas y que debe tenerse en cuenta al planear cómo se puede innovar. Hay algunos programas que requieren que los docentes tomen un curso de pedagogía de composición. En un país donde raramente se usa la composición en las escuelas primarias y secundarias, esto es una manera en que la innovación se pueda realizar en las escuelas (Strand, 2006). Los estudiantes en otra universidad están obligados a cantar en un coro Internacional, donde tienen la oportunidad de aprender música del mundo, usando una pedagogía que es fiel a las tradiciones de las que proceden (<http://www.music.indiana.edu/departments/ensembles/ive.shtml>). En mi universidad se está experimentando con que los estudiantes tomen clases en parte del programa de música popular. Por primera vez, los estudiantes tomarán cursos sobre cómo escribir canciones, guitarra popular, y el análisis e historia de la música popular en los Estados Unidos. Estos ejemplos están fuera de lo tradicional y lo esperado en la educación musical en las escuelas, en los Estados Unidos por lo menos. La innovación en nuestro currículo universitario es un "signature pedagogy" que prepara los docentes para innovar en las escuelas.

Como sucede en muchas escuelas y departamentos de música de todo el país, los estudiantes de música están obligados a tomar un curso de emprendimiento/gestión o gerenciamiento para los músicos. El problema con muchos de estos cursos, al menos en cuanto a los de la enseñanza y pistas relacionadas con el aprendizaje, es que por lo general se centran en un espíritu empresarial para el músico ejecutante. Este año en la Universidad de Miami se puso a prueba una clara marca de la iniciativa empresarial dirigida a estudiantes interesados en la docencia, la difusión, las asociaciones de la comunidad, y la participación cívica. Esta es una clase que a los estudiantes más tradicionales de educación musical se les aconseja tomar, a menos que sus intereses se centren más en las áreas de emprendimiento y rendimiento.

Las Lecturas/conferencias en cursos de educación musical ofrecen a los estudiantes la oportunidad de ver la música más allá de las paredes de las aulas y de los años escolares (véase, Kerchner y Abril, 2009a). Las pasantías en nuestro plan de estudios están diseñadas para dar a los estudiantes en los cursos de formación del profesorado de música variadas experiencias que les ayuden a enseñar desde una perspectiva más amplia. Por ejemplo, los docentes de música pueden practicar con ancianos en un conjunto instrumental proporcionando instrucción en grupos grandes y pequeños.

En otro supuesto/caso, estos mismos alumnos enseñan a hacer música y creación de los niños en la elección de un programa universitario basado en la música de difusión, un aula de música de la escuela primaria, o un programa de música de la comunidad después de la escuela para los niños de bajos recursos en una comunidad urbana. En todos estos diversos escenarios, los estudiantes de educación musical están practicando su enseñanza, con la participación en el establecimiento de lo inesperado, y se les da la oportunidad de reflexionar sobre las formas en que se involucran con los alumnos y lo que significa ser un maestro.

Las innovaciones en los proyectos, cursos y experiencias en la universidad son los “signature pedagogies” para sumergir a los estudiantes en los hábitos de la mente, el corazón y la mano, así como los valores de la profesión que han elegido (Shulman, 2005).

## 5. Conclusión

En la conclusión de su programa de formación docente de música, los estudiantes vuelven a los dibujos de la educación musical que concibieron y discuten las formas en que la visión ha cambiado a lo largo de cuatro años. Para algunos, la visión se ha mantenido prácticamente igual. La mayoría, sin embargo, tiene una visión más amplia de las cosas que los estudiantes pueden y deben hacer y aprender en la banda, aulas de música coral, y generales: los estudiantes están componiendo de forma individual en las computadoras, trabajan en pequeños grupos, algunos actuando en ukeleles y otros en los equipos, otros estudiantes están interpretando en los conjuntos de rock. Algunos estudiantes consideran que la educación musical debe estar más conectada con la mayor empresa/actividad educativa, vinculando temas, colaborando con otros profesores, además de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar. La formación del profesorado de música puede llevar a un cambio en la educación musical de las maneras en que se pensó y se practica y se la hace más relevante para la vida de las personas que atiende.

## 6. Referencias complementarias

- Abril, C. R. (2010). Opening spaces in the instrumental music classroom. In A. Clements (Ed.), *Alternative Approaches in Music Education* (pp. 3-14). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Beveridge, T. (2010). No Child Left Behind and fine arts classes. *Arts Education Policy Review*, 111, 1, 4-7.
- Clements, A. C. (2010). *Alternative approaches in music education: Case studies from the field*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Colwell, R. (2006). Music teacher education in this century: Part I. *Arts Education Policy Review*, 108(1), 15-27.
- Cutieta, R. (2007). Content for music teacher education in this century. *Arts Education Policy Review*, 108(6), 11-18.
- Johnson, A. (May 13, 2010). At least 120 Broward public schools slash elective programs. *SunSentinel*. Retrieved from [http://articles.sun-sentinel.com/2010-05-13/news/fl-school-cuts-specials-20100512\\_1\\_elementary-schools-broward-school-board-schools-plan](http://articles.sun-sentinel.com/2010-05-13/news/fl-school-cuts-specials-20100512_1_elementary-schools-broward-school-board-schools-plan)
- Jorgensen, E. R. (2011). *Pictures of music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Miksza, P. (2013). The future of music education: Continuing the dialogue about curricular reform. *Music Educators Journal*, 99(4), 45-50.
- Mullen, P. (2002). *We don't teach we explore: Aspects of community music delivery*. Paper presented at the ISME Community Music Activities Seminar.
- Rabkin, N. & Hedberg, E. C. (2011). *Arts education in America: What the declines mean for arts participation*. Washington, D.C.: National Endowment for the Arts.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abril, C. R. (2009a). Responding to culture in the instrumental programme: A teacher's journey. *Music Education Research*, 11(1), 77-91.
- Abril, C. R. (2009b). School music education in the United States: Beliefs, conditions, and implications. *Diskussion Musikpädagogik*, 43(9), 43-53.
- Abril, C. R., & Gault, B. (2008). The state of music in secondary schools: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*. 56 (1), 68-81.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations* (pp. 1-15). Harvard Business School.
- Campbell, M. R., Thompson, L. K., & Barrett, J. R. (2010). *Constructing a personal orientation to music teaching*. New York: Routledge.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*. 55 (3), 220.
- Clements, A., and P.S. Campbell. (2006). Rap, rock, and rhythm, music and more in a methods class. *Mountain Lake Reader*, 4, 16-22.
- Darling-Hammond, L. (2006) Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, 3, 300-314.
- Elpus, K., & Abril, C. R. (2011). High school music ensemble students in the United States: A demographic profile. *Journal of Music Education Research*, 59(2), 128-145.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College.
- Greene, M. (1995) *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers).
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. New York: Oxford University Press.
- IFPI (2013). *IFPI Digital Music Report 2013: Engine of a digital world*. Retrieved from <http://www.ifpi.org/content/library/DMR2013.pdf>
- Kavilanz, P. (2013). *Five hot franchises*. Retrieved from <http://money.cnn.com/gallery/smallbusiness/2013/02/12/hot-franchises/index.html>
- Kelly-McHale, J. (2011). *The relationship between children's musical identities and music teacher beliefs and practices in an elementary general music classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Northwestern University, Evanston, IL.
- Kerchner, J. L., & Abril, C. R. (2009). *Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kot, G. (July 21, 2010). Old Town School readies \$18 million expansion, new concert hall. Chicago Tribune. Retrieved from [http://leisureblogs.chicagotribune.com/turn\\_it\\_up/2010/07/old-town-school-of-folk-music-expansion.html](http://leisureblogs.chicagotribune.com/turn_it_up/2010/07/old-town-school-of-folk-music-expansion.html)
- Koza, J. (2008). Listening for whiteness: Hearing racial politics in undergraduate school music. *Philosophy Of Music Education Review*, 16(2), 145-155.
- Kratus, J. (2007). Music Education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94, 2, 42-48.
- Myers, D. (2008). Lifespan engagement and the question of relevance: challenges for music education research in the twenty-first century. *Music Education Research*. 10 (1), 1-14.
- NAMM. (2011). 2011 The NAAM global report. Retrieved from <http://www.nxtbook.com/nxtbooks/namm/2011globalreport/#/0>
- National Center for Education Statistics. (2012). *Arts education in public elementary and secondary schools: 1999-2000 and 2009-2010*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Strand, S. (2006). *The educational progress of African heritage pupils in Lambeth schools*. In Demie, F., McLean, C., & Lewis, K. (2006) (Eds). *The achievement of African heritage pupils: Good practice in Lambeth schools* (p24-44). Lambeth: Lambeth Children and Young People's Service.
- Wagner, T., & Compton, R. A. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. New York: Scribner.
- Williams, D. A. (2011). The elephant in the room. *Music Educators Journal*, 98(1), 51-57. DOI: 10.1177/0027432111415538.
- Woody, R. H. (2007). Popular music in school: Remixing the issues. *Music Educators Journal*, 93(4), 32-37.



## **Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la Cultura Visual Infantil**

## **Mafalda and museum educators. Strategies for teaching creation from Childhood Visual Culture**

Amparo Alonso-Sanz,  
*Universitat de València. España*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 26 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2013

Alonso-Sanz, A. (2013). Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la cultura visual infantil. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 19–30 .



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Mafalda y los educadores de museos. Estrategias de creación didáctica a partir de la Cultura Visual Infantil**

**Mafalda and museum educators. Strategies for teaching creation from Childhood Visual Culture**

Amparo Alonso-Sanz, Universitat de València, España  
[amparoas@gmail.com](mailto:amparoas@gmail.com)

**Resumen**

Esta investigación aborda desde la cultura visual infantil un problema educativo -como el del diseño creativo de actividades didácticas de materia artística- mediante intersecciones e interacciones con aspectos de género, crítica social y cultural. Desde el marco conceptual se expone el interés y vigencia de Mafalda como personaje de la cultura visual: por su calado internacional, por haberse empleado con fines pedagógicos con anterioridad, por ser precursora de la crítica al sistema educativo, por ser conocido por todos los integrantes del entramado educativo formal e informal, y por tratar transversalmente cuestiones de género. Desde la pedagogía generativa se intenta alterar la práctica de 25 educadores de museos de la ciudad de Buenos Aires mediante una estrategia de fomento de la creatividad. La estructura consta de tres fases: [1] reflexión previa sobre el objeto de estudio, la forma en que determinados contenidos artísticos fueron aprendidos de forma tradicional; [2] inspiración mediante la “*visualización creativa*”, con tiras de cómic de Mafalda del autor Quino; y [3] propuesta de alternativas creativas para el ámbito de enseñanza informal. Los resultados de la experiencia son 8 propuestas de actuación en museos que revierten la tradicional forma de transmitir contenidos artísticos al público, y se constatan como alternativas creativas de conocimiento. Las conclusiones ponen de manifiesto el grado de utilidad de la cultura visual infantil en las estrategias de diseño didáctico, como detonantes del pensamiento creativo.

**Abstract**

This research takes children’s visual culture as a reference to deal with an educational problem – namely, the creative design of didactic activities with an artistic content– through intersections and interactions with aspects of gender as well as social and cultural criticism. A theoretical framework serves as the basis to present the interest and relevance of Mafalda as a visual culture character: for its international significance; for having been previously used with pedagogical aims, for being a forerunner of criticism focused on the educational system, for being known by everyone who forms part of the formal and informal educational system, and for offering a transversal treatment of gender issues. Based on generativist pedagogy, an attempt is made to alter the practice of 25 museum educators in the city of Buenos Aires using a creativity encouragement strategy. The structure consists of three stages: [1] previous reflection on the study object, the way in which certain artistic contents were conventionally learnt; [2] inspiration through ‘creative visualization’ with Mafalda comic strips by Quino; and [3] proposal of creative alternatives for the context of informal teaching. The outcome of this experience is a set of 8 proposals for action in museums, which modify the traditional way to transmit artistic contents to the public and can be confirmed as creative knowledge alternatives. The conclusions highlight the extent to which children’s visual culture is useful for didactic design strategies as triggers of creative thinking.

**Palabras clave**

Cultura visual infantil; Educadores; Museos; Creatividad; Cómic; Pedagogía generativa

**Keywords**

Children’s visual culture; Educators; Museums; Creativity; Comic; Generativist pedagogy

## 1. La Cultura Visual Infantil como generador de creatividad

*La clave para que un producto visual esté integrado en la categoría de cultura visual es que sea cotidiano, entendiendo la cotidianidad como un impacto visual casi diario que se produce de forma tan repetitiva que acaba por formar parte de la vida de la persona. Los productos visuales informativos, los comerciales y de entretenimiento y algunos de carácter artístico (como el arte Pop) son cotidianos para el ciudadano occidental, hasta el punto de que personajes televisivos, de los cómics y de la prensa del corazón y deportiva conviven con nosotros. Forman un todo con nuestras vidas de manera tan compacta que, en muchos casos, ni los consideramos representaciones (Acaso, 2006, 19-20)*

La estructura de conectividad y multidisciplinariedad con la que Hernández (2010) caracteriza a los estudios de cultura visual, nos permite abordar en esta investigación un problema educativo -como el del diseño creativo de actividades didácticas de materia artística- mediante intersecciones e interacciones con aspectos de género, crítica social y cultural. Esta conexión de múltiples aspectos es una combinación promiscua de ideas generadora del pensamiento creativo.

Para generar desde la creatividad nos hacemos eco de las pedagogías positivas. Desde la pedagogía generativa, y con la intención de preparar a los educadores, se apuesta de forma positiva y aprovechadora por alterar la práctica más que aplicar la teoría (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011). Como sugiere Duncum (2009) los profesores de arte no debemos lidiar con la cultura popular sometiéndolo a un lente crítico, en el aula necesitamos desarrollar una pedagogía que reconozca la diversión y el placer inherente a la cultura popular. La Cultura Visual además es generadora de creatividad si se emplea como factor motivante, para generar diversión e interacción en el aula, para suscitar nuevas ideas y provocar pensamientos. Tal y como sugeríamos en anteriores estudios (Alonso-Sanz, 2011, 2012, 2013a, 2013b) en los que aproximamos al alumnado a series que habitualmente consumen y que conocen en profundidad porque de esta manera ya contamos con gran cantidad de información que se suma a la que queremos aportar en los procesos de enseñanza que emplean estos recursos audiovisuales. En los mencionados estudios desde la Cultura Visual infantil nos hemos aproximado a cuestiones de identidad, al grado de interactividad imperante en la actualidad en la televisión, a técnicas de creación de actividades basadas en las estructuras compositivas de las series televisivas, a la resolución de conflictos en el trabajo colaborativo... todo ello sin renunciar a la experiencia placentera del consumo de la Cultura Visual, sino más bien aprovechándolo.

Se propone una preparación didáctica enfocada desde la pedagogía generativa, buscando en la Cultura Visual infantil referentes que sirvan a los educadores de museos de apoyo para controlar su propio aprendizaje. La pedagogía generativa según Jörg (2004) se torna humanística al focalizar el interés en la construcción social de unos respecto a los otros, debido a las influencias recíprocas de las personas en interacción. Según Zyngier (2007, 2008) la pedagogía generativa percibe el compromiso del estudiante a través de una exploración y descubrimiento de intereses y experiencias en términos comunales y sociales (y no individuales) para la creación de una comunidad más democrática.

## 2. El interés de Mafalda como personaje en la Cultura Visual Infantil

*El personaje de Mafalda apareció por primera vez en 1964 y en su origen la historieta iba a servir para una campaña de electrodomésticos (Mansfield), pero la campaña nunca llegó a realizarse. Se publicó al principio en Primera Plana, luego en El Mundo y en 1968, pasó a la revista Siete días. (Palma, 2006, p.905)*

Diversos son los argumentos para articular nuestra propuesta pedagógica de creatividad a partir del comic de Mafalda como un personaje a considerar en la cultura visual infantil.

Este personaje de cómic es conocido internacionalmente, traspasando los límites de Argentina para llegar también a España, desde donde surge esta idea de repensar los significados de Mafalda desde la posición del "otro", pero a partir de la aplicabilidad didáctica que pueda obtenerle la propia población "porteña". Desde las imbricaciones de múltiples narrativas locales y globales entorno al propio personaje y su "alocución", razonamientos breves contradictoriamente dirigidos por una inferior hacia los superiores.

Considerando como afirma Hernández (2010, p.12) que “*la cultura visual se configura, sobre todo, como un discurso de Occidente sobre Occidente*”, es interesante observar la figura de Mafalda. Porque la identidad infantil de muchos occidentales quedó impregnada hace años de la personalidad de esta niña, y en ese sentido es interesante como objeto de estudio para el europeo, pero también lo es para el sudamericano y específicamente para el argentino dado el origen de su autor “*Quino*”.

De la revisión de la literatura encontramos que a Mafalda ya se ha recurrido con anterioridad con intenciones didácticas en disciplinas como arte, matemáticas o literatura (Abad y Arias, 1996; Martínez, 1999; Tirloni & Loose, 2010)

Resulta además de interés por tratarse de arte popular no obsoleto. Representaciones visuales que facilitan la reflexión crítica sobre aspectos del sistema educativo que se dan por válidos, certeros y correctos. Todo ello en clave de humor, pues como afirma Palma (2006) “*la asociación entre texto e imagen multiplica los mecanismos humorísticos y su compleja interacción*” (p. 901). “*A partir del análisis de las viñetas de Quino, se intenta reconstruir una mirada que advierte que el objeto no es ingenuo, sino portador de una ideología*” (Marchionni & Sales, 2012, p.32). Por tanto una perfecta elección para despertar y suscitar planteamientos creativos.

*Las tiras de “Mafalda” tienen como personaje principal a Mafalda, una chica de seis años muy encantadora, pero con una mentalidad adulta, haciéndonos reflejar, repensar nuestro mundo, nuestros gobernantes, nuestra sociedad, del punto de vista más simple al más “cruel”. Quino la utiliza para manifestar sus indignaciones, miedos y antojos.* (Tirloni & Loose, 2010, p.2)

Por otro lado trasciende para el entramado escolar considerar el arte popular, especialmente si cuenta con un alto grado de difusión en varias generaciones. En este caso desde mediados de los años 60 hasta la actualidad. Pues de este modo puede ser conocido tanto por maestras como por alumnado y padres del grupo estudiantil, educadores, curadores es decir por todos los integrantes del sistema educativo formal e informal.

Mafalda es una niña que rompe con los encorsetados clichés de la feminidad desde su postura inconformista y luchadora. En ese sentido es un modelo de la Cultura Visual que indirectamente nos ayuda a trabajar sobre los estereotipos (Abad y Arias, 1996) y la equidad de géneros (López, 2002, 2003). Sigue siendo necesario ofrecer otros modelos de feminidad posibles en lugares donde están excesivamente presentes mujeres bellas, sumisas, pasivas, encantadoras, aceptables... representadas por figuras como Hello Kitty, Barbie, Blanca Nieves, Violetta... De manera que el público infantil pueda situarse afín a unos u otros perfiles, pero considerando la diversidad y mixtura de modelos posibles, sin la hegemonía de unos sobre otros.

*En el caso de Mafalda, en cambio, la presencia de los niños es fundamental (la escuela, los juegos en la plaza, las idas y venidas a la casa de los amigos, la llegada de un hermanito, el descubrimiento de la vida...), son incluso mayoritarios frente a los adultos, y notamos un equilibrio entre personajes femeninos y masculinos.* (Palma, 2006, p.902)

## 2.1 Población, objetivo y método

El presente artículo se ha podido realizar: gracias a la invitación a una estancia en Buenos Aires por la Universidad de Luján y el Museo de las Escuelas, a través de Silvia Alderoqui, y con la organización de la Red de Educadoras de Museos y Centros de Arte de Argentina a través de la coordinación de encuentros por Mercedes Pugliese.

La población a la que se plantea esta experiencia está formada por un total de 25 personas: 22 mujeres y 3 hombres. El grupo lo constituyen coordinadoras de educación y educadores de museos de la ciudad de Buenos Aires. Participando el equipo completo del Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires encabezados por González de Langarica, Alderoqui y Kotliar del Museo de las Escuelas, Buitrón y Luterstein del Palais de Glace, Pugliese del Museo Nacional de Bellas Artes, y Chieffo del Centro Cultural Sur. Conformándose para la experiencia 1 equipo de 4 personas y 7 tríos. Finalmente no pueden acudir pero se encuentran convocados personal del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires, y del Centro Cultural Borges. La experiencia se desarrolla el 28 de agosto de 2013.

El objetivo consiste en diseñar de forma creativa unidades didácticas relativas a materias artísticas, a partir de la generación de narrativas locales y globales entorno a las tiras de comic de Mafalda como personaje de la cultura visual infantil.

La metodología se centra en registrar una experiencia de producción de material didáctico, una vez se fundamentan teóricamente las hipótesis de trabajo, para corroborar la eficacia de los resultados obtenidos tras su aplicación al grupo de población definido.

El método empleado se articula conforme a una estructura en tres fases con la que cada equipo de partícipes trabaja ideando ejercicios de forma creativa, relativos a las enseñanzas artísticas para asistentes infantiles a museos, que desarrolle un contenido básico diferente.

En primer lugar se escoge un contenido a trabajar en el ámbito museístico. Y sobre éste se hace una reflexión, con idea de identificar cómo aprendieron ellos mismos este tipo de contenidos y si sería mejorable el modo de hacerlo. El cuestionario les refiere a responder a:

- ¿Cómo aprendiste esos contenidos o algunos similares? (autodidacta, alumno...)
- ¿Dónde los aprendiste? (en formación del profesorado, en la universidad, en la escuela, con bibliografía...)
- ¿Puedes describir cómo te los transmitieron?, ¿con qué método o técnica?
- ¿Del 1 al 10 cuánto te gusto esa forma de enseñarte?
- ¿Cómo te evaluaron ese aprendizaje? (examen, práctica, portafolio, trabajo...)
- ¿Del 1 al 10 cuánto te gustó esa forma de evaluarte?
- ¿Durante cuánto tiempo has retenido ese aprendizaje?
- ¿Te ha resultado útil en tu vida personal o profesional?

En segundo lugar, e igualmente de forma colaborativa, aplicando la técnica de fomento de la creatividad de la “*visualización creativa*” (Lifante, 2010) se generan nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje. La “*visualización creativa*” es una técnica de fomento de la creatividad que es aplicada en esta experiencia para idear otro modo de transmitir contenidos artísticos. En este caso concreto se presenta a cada grupo una tira de cómic de Mafalda, imagen que a priori parece estar alejada del problema planteado: el diseño de actividades artísticas desde un nuevo enfoque didáctico creativo. Son imágenes escogidas por su vinculación, eso sí, con los temas educativos o referentes al ámbito escolar, de manera que podrán suscitar en los educadores de museos conexiones mentales con mayor facilidad. Las historietas de Mafalda se caracterizan por ofrecer preguntas directas y abiertas, y este tipo de interrogantes son ideales para iniciar un proceso creativo, actúan como detonante de un reto, y permiten la resolución desde múltiples posturas, desde diversas respuestas o planteamientos. Cada fragmento seleccionado, “*nos permite «enganchar» al alumnado con ejemplos atractivos*” (Huerta, 1999, p.2) que actuarían a modo de explicaciones visuales.

Los participantes deben desarrollar una práctica discursiva respecto de la tira de comic recibida y según lo que ésta les sugiere “*a fin de identificar los tipos de discurso que pueden estar insertos directa o indirectamente en el texto*” (Tirloni & Loose, 2010, p.7). El diálogo es aquí generador de pensamiento, las narrativas que emergen son interesantes desde el punto de vista local pero también global. Y activan conexiones mentales entre el contenido a trabajar en el museo y la metodología para lograrlo adecuadamente.

*El Análisis del Discurso desempeña un papel fundamental en el análisis de textos, pues es a través de él que interpretamos lo que está implícito, y que no podemos visualizar de inmediato. Él nos auxilia en el desarrollo de la criticidad y creatividad, por eso la necesidad de identificar todo el proceso que envuelve el discurso en las más diversas formaciones discursivas, pues es preciso conocer lo que está intrínsecamente escondido en un enunciado.* (Tirloni & Loose, 2010, p.1)

Finalmente y en tercer lugar se relacionan las ideas que han surgido con el problema que se plantea y así se proponen soluciones alternativas a las tradicionales con las que los propios participantes recuerdan haber aprendido (Fig.1). La nueva propuesta didáctica planteada logra:

- Describir como sería la actividad concebida.
- Temporalizar las distintas fases.
- Enunciar los materiales o utensilios necesarios para su realización.
- Redactar los objetivos que alcanzaría.



**Fig. 1.** Desarrollando la experiencia por equipos en la sala de reuniones del Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires.

### 3. Resultados

Se recogen datos sobre la autoría, el contenido básico que cada equipo desea desarrollar en el marco de las actividades artísticas, la reflexión previa y su propuesta didáctica. Exponiéndose para cada equipo en ese orden en relación a la viñeta asignada.

De estos datos se difiere que como contenido a trabajar 4 equipos eligieron el tema del color, 1 lo público, 1 el trabajo en equipo, 1 el punto de vista y la perspectiva, 1 perder la distancia con el museo. Obteniéndose tanto contenidos que coinciden con aspectos del currículo escolar, como temáticas ajenas al ámbito educativo formal y más próximas únicamente al ámbito museístico.

A continuación se expondrán las propuestas que cada equipo realiza a partir de un diálogo sobre la viñeta de cómic asignada. Las proposiciones de cada grupo resultan especialmente creativas concebidas para el ámbito museístico, pues aunque algún tipo de actividad puede darse en otros espacios, la transgresión en ocasiones viene dada por el lugar donde se realizaría.

#### 3.1 Propuesta 1

El contenido escogido para hacer propuestas creativas es el color. Se recuerda que en edades tempranas el color se aprende de forma autodidacta por asociación a otros tonos similares a pesar de no vincularse a nomenclaturas específicas. Comentan las participantes respecto al modo de aprender estos conocimientos que sucede: desde la niñez mediante la visión, las aportaciones de la familia y de manera autónoma; pero también a medida que la escolaridad influye a través de la plástica; en la secundaria cuando se introducen conceptos como el círculo cromático de un modo más académico; para alcanzar aprendizajes de mayor nivel en el ámbito universitario a partir de autores como Kandinsky, la simbología del color, las sensaciones del color en la publicidad...



Fig. 2. Quino, 1971a, pág.25, viñeta2. Trabajo sobre ella del equipo formado por Constanza, Eva y Belén.

Esta viñeta (Fig. 2) da pie a interpretaciones secuenciales según avanza la narrativa. En primer lugar se resalta que un grupo de alumnos discutan, o no se pongan de acuerdo, peleen; puede ser una situación muy común y real en el ámbito educativo, especialmente ante la necesidad de resolver de forma común un problema. Se dialoga además a cerca de la actitud de la maestra retratada, que en ningún momento trata de descubrir cuál es el origen del conflicto, simplemente ataja el comportamiento, dejando a un lado lo cognitivo y actuando de forma conductual. Por otro lado se descubre una preocupación más económica, y cómo los recursos monetarios pueden ser un problema que los niños también consideren por sus propias motivaciones y experiencias.

Se plantea hacer una propuesta con finalidad solidaria en el museo, con la intención de recoger dinero para ayudar a algún damnificado, enfermo... mediante la venta del trabajo realizado por los participantes. La acción consiste en pintar fragmentos de cielo con diversas técnicas como: acuarelas, crayones, marcadores, témperas... sobre papel, telas o afiches. El conflicto podría ser armonizar en un único color cuando cada cual pinta su propio cielo, para lo cual se propone disuadir, ser educado en la práctica del trabajo en equipo para alcanzar consensos.

### 3.2 Propuesta 2

El contenido seleccionado por este grupo era el trabajo en equipo. Aprendizajes adquiridos habitualmente en el deporte donde se producen liderazgos y marginaciones. Se entiende el trabajo colaborativo como aquel que produce aprendizajes más significativos, especialmente cuando se acompañan de intenciones de investigación o tendencias experienciales y lúdicas. Como aspectos mejorables para el aprendizaje de este contenido se plantean la lucha contra el egoísmo.



Fig. 3. Quino, 1971a, pág. 29, viñeta1. Trabajo sobre ella del equipo formado por Juan Pablo, Marcela y Micaela.

Esta tira de cómic (Fig. 3) insiste en la importancia de las preguntas abiertas, en que los problemas planteados no siempre tienen una única respuesta esperable y los educadores deberían estar preparados para asumir múltiples líneas de resolución. Pero también nos habla del temor, de las ganas de partir y abandonar el aula ante los cuestionamientos inquisitivos. Y de cómo la actitud de un aprendiz amoroso puede dar como solución a un proyecto lo inesperado. Insiste la imagen además en la participación individual, no se plantea la duda a un grupo para que discutan entre ellos la alternativa más adecuada, sino que se expone de uno a uno un problema de respuesta similar.

La actividad propuesta por el grupo consiste en disponer a los asistentes del museo en círculo, como figura que predispone al aprendizaje grupal, alrededor de una obra de arte del Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires, el "Inmorta" de León Ferrari. Se trata de una obra que facilita que

los espectadores se vean unos a otros a través de la misma. De manera que se plantea un acercamiento al relato, conversando a cerca de un momento particular de la vida de cada uno en el que va a poderse proyectar como otro. El objetivo es la incorporación de todas las voces.

### 3.3 Propuesta 3

El contenido a trabajar en el ámbito museístico por este equipo es “perder el miedo o la distancia al museo”, una problemática que han detectado los educadores ante la presencia de los visitantes. Los primeros contactos con el museo pueden darse con las visitas acompañados por familiares. Pero especialmente por las excursiones y salidas del colegio, en las que la experiencia puede ser lúdica a partir de la actividad artística, pero puede ser también obligada como parte del viaje y el ocio. Como recuerdos favorables en este aprendizaje destacan las técnicas desarrolladas como juegos, recorridos participativos que permiten acercarse a las obras (prohibido no tocar), divertirse viendo las relaciones entre sí y favoreciendo que el espectador conozca más sobre el artista pero también sobre si mismo.



Fig. 4. Quino, 1971a, pág. 60, viñeta2. Trabajo sobre ella del equipo formado por Pablo, Sofi C. y Sofi G.

La viñeta en sí (Fig. 4) despierta intereses a cerca de dar un vuelco a la lección tradicional, no usar el “libro de las respuestas” dando un giro a la pregunta como educadores. Por otro lado incita a no mirar hacia afuera, sino hacia el lado de lo propio y personal, lo intrínseco. Estos educadores hallan conexiones con la problemática que analizan a través de la tira de comic con el hecho de preguntarse dónde se halla el propio límite con el museo, siendo necesario favorecer que se pierda la claustrofobia, el miedo, el respeto, para que el museo se convierta en un lugar tan acogedor como el propio hogar. En el cómic la claustrofobia es interpretada como la ansiedad que produce no conocer ni tan siquiera a los individuos que tienes al lado, vecinos, compañeros, acompañantes de museo...

De esta reflexión que pone de manifiesto el desconocimiento que unos tenemos de otros conocidos, surge la propuesta de una actividad que acerque al visitante al museo a través de la relación con su propia casa. Pensar el museo como la “casa de las obras” artísticas. La idea es hacer un recorrido por el museo o alguna de las salas. Y a partir de una presentación, que cada uno describa cuál es el lugar favorito de su casa y por qué. Para después elegir en qué obra del museo les gustaría vivir, como lugar favorito del ámbito museístico.

### 3.4 Propuesta 4

Este equipo reflexiona sobre cómo se aprenden de forma tradicional conceptos relacionados con el color a partir de los cuentos, juegos como el veo veo, en las materias de plástica y con la producción técnica a partir de haberse conocido las leyes y reglas. Pero también a partir de una experiencia más cotidiana con la cocina, la ropa o el maquillaje.



Fig. 5. Quino, 1971b, pág. 14, viñeta1. Trabajo sobre ella del equipo formado por Silvia, Camila y Florencia.

El diálogo entorno a esta viñeta (Fig. 5) se dirige hacia aquellos aspectos relacionados con la tendencia escolar a no mancharse, a desarrollar sesiones limpias, ordenadas y apacibles, donde la pintura tiene cabida como vehículo para trabajar la personalidad pero no como medio de expresión liberado. Así mismo surge la necesidad de entender la pintura como una técnica que puede salirse del formato tradicional, del lienzo, e invadir otros territorios ajenos a la misma.

De este modo estos diálogos conducen al equipo a proponer una actividad llamada “Maquill-arte”, con reminiscencias del bodyart. En la que los educadores del museo dividen al público asistente en grupos de 5 menores por cada adulto. La propuesta pasa por maquillarse unos a otros con pinturas de cara para lograr un camuflaje o metamorfosis de algunas partes del cuerpo con los cuadros. De forma que las obras de arte se extienden e invaden la corporeidad de los individuos, los cubren. Se aprenden conceptos de sustracción y adición del color, transparencias, superposiciones... en una actividad que procura romper con los roles estereotipados y la actitud que se le presupone al visitante del museo.

### 3.5 Propuesta 5

El contenido al que por consenso llega este equipo es el del uso del color. Dialogan sobre el modo en que aprendieron la diferencia entre primarios, secundarios, complementarios... y que estos aprendizajes del círculo cromático pueden resultar tediosos o divertidos en función de la pasión del docente y su manera de transmitirlos mediante tecnicismo o juegos. Recuerdan aspectos relacionados con la vibración del color aprendidos en Primaria pero también en la facultad de Bellas Artes, mirando la obra de artistas, aplicándolo en ejercicios.



Fig. 6. Quino, 1971b, pág. 14, viñeta2. Trabajo sobre ella del equipo formado por Gisela, María, Manuel y Johanna.

De la viñeta (Fig. 6) se destaca que el error cometido por Mafalda, al confundir la pasta dentrífica con la pintura, puede ser el resultado de una falta de atención y cuidados paternos. Esto puede ocurrir cuando la familia no le otorga a las enseñanzas artística la importancia necesaria frente a otras materias para las que sí le ayudaría a tener el material adecuado. Especialmente con un público infantil, entre los 2 y 6 años, es preciso extremar las precauciones en el uso y empleo de materiales tóxicos para evitar accidentes como el que sufre el padre de Mafalda.

La idea creada consiste en comprender el origen de los pigmentos naturales, acercar ideas o herramientas para reemplazar los materiales industriales por naturales, experimentar la mezcla del color. A partir de frutas o verduras (pigmentos naturales) se extraen los colores y se trabajan las mezclas como en un laboratorio-cocina. Todo ello mediante la presentación de las materias primas (kiwi, frutilla, ciruela, naranja, limón, quinoto, remolacha, cepollo, tomate...) y de las herramientas

(palitos con plumas, pelos de coco, hojas, hilos que reemplazan pincel). La extracción de los pigmentos y la explicación de cómo resolver mezclas aprendiendo mediante ensayo error en las pruebas durante la producción.

### 3.6 Propuesta 6

El contenido a tratar en este equipo es “el punto de vista”. Se reflexiona sobre el modo en que se aprendió en la escuela y el instituto sobre la perspectiva, como recurso que resuelve la adecuada ejecución de los dibujos, frente a otras alternativas menos renacentistas. Se recuerda la aceptación social de este contenido, como principal o indiscutible, como eje básico del aprendizaje del dibujo académico. Los participantes muestran su desacuerdo con la necesidad de aprender sobre el punto de vista con esas pretensiones.



Fig. 7. MAFALDA 14\_pag58\_viñeta2. Trabajo sobre ella del equipo formado por Mariana, Virginia y Josefina.

Este fragmento de cómic (Fig. 7) nos relata cómo un inconveniente, por ejemplo una enfermedad, dependiendo de la actitud o el punto de vista del afectado puede verse de uno u otro modo. La tendencia dependerá del punto de vista con el que se mire la adversidad.

El diseño de actividad es el de tomar fotografías de un espacio despejado o de un objeto desde distintos ángulos y distancias. Para después en grupos o individualmente seleccionar tres fotografías, haciendo una puesta en común, que permita conversar sobre los puntos de vista. Dibujando finalmente sobre lo que quedó invisible.

### 3.7 Propuesta 7

Este equipo selecciona como contenido “lo público” y expresan la forma en que a través de las manifestaciones y reivindicaciones se reclaman aspectos públicos y comunes a toda una población o colectivo. De manera que estas situaciones en las que la gente se ha unido acaban siendo las conductoras del aprendizaje de lo público.



Fig. 8. Quino, 1971b, pág. 70, viñeta1. Trabajo sobre ella del equipo formado por Ana Luz, Daniela y Eugenia.

En esta ilustración de Quino (Fig. 8) se recoge la importancia de las verdades absolutas que como refranes quedan patentes en la sociedad. Afirmaciones que pueden ser consideradas de otro modo si se reflexiona sobre ellas. Por otro lado los juegos de palabras surgen aquí como modo de trabajo, por ejemplo al igual que decimos una fórmula como  $2 \times 3$  es igual a  $3 \times 2$ , que ocurriría si aplicásemos esa fórmula de reversibilidad a cualquier otra aseveración.

A partir de esta idea se propone reflexionar sobre si afirmamos que “lo público es de todos”, si “lo de todos es público”. Generando un diálogo en el ámbito museístico sobre la validez de esta afirmación, y el valor de lo público frente a la importancia de lo privado. Para ello se propone encontrar huellas de lo público y lo privado en el edificio del museo y a partir de ello producir una obra con técnicas similares a las empleadas por los artistas que exponen.

### 3.8 Propuesta 8

Este equipo escoge, igual que otros tres, la temática del color como pretexto sobre el que plantear alternativas pedagógicas creativas. Los recuerdos sobre los procesos de aprendizaje y evaluación de éstos son similares a los de los otros grupos.



Fig. 9. Quino, 1971a, pág. 25, viñeta1. Trabajo sobre ella del equipo formado por Natalia, Mercedes y Nicolás.

La frustración, angustia y ansiedad que un menor puede alcanzar cuando se le plantea un problema ajeno a su realidad cotidiana, queda latente en esta tira de cómic (Fig. 9). Las niñas y niños precisan conectar sus aprendizajes con vivencias y experiencias personales para que el aprendizaje resulte significativo. De lo contrario los proyectos y problemas a resolver pueden influir negativamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El equipo en el planteamiento de la actividad se preocupa por encontrar un tema que resulte de interés a un público del museo adolescente. Escoge diseñar un buzo (camiseta) de egresados, a partir de los colores de las obras de arte geométrico que se hallan en las salas del Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires. El método empleado sería el de vestir a un compañero, y sobre el buzo liso ensayar diseños con cintas o tiras de papeles de colores hasta descubrir un efecto adecuado. El objetivo es hacer una actividad vinculada con la realidad del alumnado de institutos y colegios visitantes del museo.

### 4. Conclusiones

Las técnicas de fomento de la creatividad, para que puedan desarrollarse como estrategias de trabajo, han de contar con una clara estructura. La propuesta que aquí se hace pasa por una fase de reflexión previa sobre el objeto de estudio, una fase de inspiración mediante la “visualización creativa”, y una fase de propuesta de alternativas creativas.

La cultura visual infantil se consigna como alternativa para generar discursos y diálogos entorno a problemáticas que pueden resultar generadores desde las pedagogías positivas.

Se comprueba con los resultados que Mafalda constituye un referente internacional de la Cultura Visual Infantil, altamente aceptado y valorado por los adultos, que puede ser empleado en técnicas de fomento de la creatividad.

La estructura de las tiras de cómic de Quino son ideales como generadoras de pensamiento. Esto se debe a que son imágenes cargadas de gestualidad en los personajes, con una manera de contar llena de humor, una estética llamativa, a través de síntesis en la narración de los hechos. Todo ello favorecido además por el conocimiento que en Argentina e incluso internacionalmente se tiene de este cómic. Pero para garantizar el éxito en su uso en el fomento de la creatividad, las viñetas aun gracias a su estilo, deben emplearse con una dinámica particular que garantice la generación de resultados empáticos y abiertos.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abad, M.L. y Arias, A. (1996). Mafalda no quiere ser top model. *Aula de Innovación educativa*, 50, 45-48.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M, Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Alonso-Sanz, A. (2011). Propuesta a estudiantes de Magisterio. Estrategias de diseño de entornos colaborativos desde la Cultura Visual infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 121-134. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/current>
- Alonso-Sanz, A. (2012). Diversión e interacción, un modelo educativo a importar de la televisión. En Hernandez, F. y A. Aguirre (Coomp), *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 315-318). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/22162>
- Alonso-Sanz, A. y Orduña, S. (2013a). Referentes relativos a la identidad en la Cultura Visual infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 18-24.
- Alonso-Sanz, A. (2013b). Propuestas didácticas resolutivas de conflictos en el aprendizaje colaborativo. Aplicaciones pedagógicas generativas desde la cultura visual en la película animada, los «Pingüinos de Madagascar». *Aularia*, 2(2), 253-262. Disponible en <http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=116>
- Duncum, P. (2009). Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. *Studies in Art Education* 50(3), 232-244.
- Hernández, F. (2010). ¿ De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?. *Educação & Realidade*, 30(2), 9-34.
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos sueñan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Revista Eufonia*, 16, 1-4.
- Jörg, T. (2004). Complexity Theory and the Reinvention of Reality of Education. Proceedings of the 2004 Complexity Science and Educational Research Conference (pp. 121-146). Canada: Chaffey's Locks. Recuperado el 18 de octubre, 2012, en [www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca)
- Lifante, Y. (2010). Técnicas para fomentar la creatividad en nuestros estudiantes. Granada: Comunicaciones ebook de la V Reunión Innovación docente en química. (pp. 327-356). Recuperado el 10 de julio, 2012, en [http://www.indoquim.org/actas/Indoquim\\_2010\\_Actas.pdf](http://www.indoquim.org/actas/Indoquim_2010_Actas.pdf)
- López, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad, anejo I*, 145-171.
- López, M. (2003). Educación, creación y género. *Educación Artística Revista de Investigación*, 1, 201-224.
- Marchionni, F., & Sales, R. G. (2012). Mafalda reload. Aproximaciones conceptuales a la cultura latinoamericana a través de la obra de Quino. *Registros. Revista de investigación histórica. FAUD/UNMdP*, (8), 32-51.
- Martínez, P. F. (1999). Mafalda y las matemáticas. Recuperado el 20 de agosto, 2013, en [www.ugr.es/~pflores/textos/aRTICULOS/Propuestas/Jaen\\_Mafalda.pdf](http://www.ugr.es/~pflores/textos/aRTICULOS/Propuestas/Jaen_Mafalda.pdf)
- Palma, S. (2006). La traducción de los elementos culturales: el caso de Astérix y Mafalda. *Actas del Primer Encuentro Hispano-Francés de Investigadores*. Recuperado el 25 de agosto, 2013, en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4046947.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4046947.pdf)
- Salvador Lavado, J. (Quino) (1971a). *Mafalda 7, Diario Público*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Salvador Lavado, J. (Quino) (1971b). *Mafalda 14, Diario Público*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Tirioni, I. P., & Loose, R (2010). E. El discurso ideológico de “Mafalda” en las historietas de Quino: propuesta para la enseñanza de español como segunda lengua. Recuperado el 20 de agosto, 2013, en <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/TirioniEgert.pdf>
- Zyngier, D. (2007). Listening to teachers-listening to students: substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 327-347. (DOI: 10.1080/13540600701391903).
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24, 1765-1776. (DOI:10.1016/j.tate.2007.09.004).



**Creative connections with Asia using  
videoconferencing**

**Conexiones creativas con Asia usando  
videoconferencias**

Myung-sook Auh,

Robert Walker,

*University of New England, Australia*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 12 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2013

Auh, M.S. y Walker, R. (2013). Creative connections with Asia using videoconferencing. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp 31- 44.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Creative connections with Asia using videoconferencing**

**Conexiones creativas con Asia usando videoconferencias**

Myung-sook Auh, University of New England, Australia

[mauh@une.edu.au](mailto:mauh@une.edu.au)

Robert Walker, University of New England, Australia

<mailto:robert.walker@live.com.au>

**Resumen**

La actividad central de este proyecto está dirigida a establecer contactos entre niños de primaria y secundaria australianos con sus pares en Asia, particularmente en Corea. Contacto directo es realizado por medio de Videoconferencia de alta definición en las cuales los estudiantes hablan entre ellos y se observan en tiempo real. Los docentes están envueltos directamente en la organización y en ayudar a los estudiantes a preparar sus presentaciones para los padres asiáticos, pero son los estudiantes mismos quienes conversan directamente con sus pares. El programa comenzó en 2008 y ahora hay 30 pares de escuelas entre Australia y Corea, 5 pares con Japón y 2 con China. El estudio que aquí informamos se focaliza en 12 sesiones de videoconferencias envolviendo estudiantes australianos y coreanos. El entusiasmo de los estudiantes de ambos países es palpable y la motivación para hacer la mejor presentación es extremadamente alta. La excitación viendo nuevas caras entre sus pares que están a centenares de millas dando la vuelta al mundo y que están tan excitados como los presentadores y que lo demuestran además de asegurar que están haciendo la mejor calidad que pueden con sus presentaciones, todo esto actúa como un motivador sumamente poderoso. Pero el aspecto más importante es el contacto hecho entre jóvenes de diferentes países y culturas, que hablan idiomas diferentes y que desean saber los unos de los otros. La identificación de las actividades creativas a medida que ocurrían en cada una de las sesiones fue llevada a cabo por tres jurados expertos a los que se les pidió que midieran las conductas simplemente como creativas o no y fundamentando si eso era necesario. Varias conductas espontáneas fueron identificadas como buenos ejemplos de conductas creativas.

**Abstract**

The core activity in this project is direct contact between Australian school children both primary and secondary, with their peers in Asia, particularly in Korea. Direct contact is made through high-definition videoconferencing whereby students talk to each other and observe each other in real time. Teachers are directly involved in organising and helping students prepare their presentations to their Asian peers, but the students themselves talk directly to their peers. The program began in 2008 and now there are 30 pairs of schools between Australia and Korea, 5 pairs for Japan, and 2 for China. This study focuses on 12 videoconferencing sessions involving Australian and Korean students. The excitement of the students in both countries is palpable, and the motivation to make the very best presentation is extremely high. Excitement, seeing new faces in their peers who are thousands of miles away across the world and who are as excited as the presenters and show it, and working to ensure that they do the best job they can in their presentations, all together act as strong motivators. But the most important aspect is the contact made between children from different countries and different cultures, who speak a different language, and who want to know about each other. The identification of creative activities as they occurred in each session was completed by three expert judges who were asked to rate behaviours simply as creative or non-creative and to give some reasons if necessary. Several spontaneous behaviours were recognized as good examples of creative behaviour.

**Palabras clave**

Creatividad; Videoconferenciar; Música; Cultura; Artes creativas

**Keywords**

Creativity; Videoconferencing; Music; Culture; Creative arts

## 1. Introduction

### 1.1. The beginning of the Asia-ConneXions project

During the academic year 2008-2009 one of the authors, Dr. Myung-sook Auh, received a request from a school in South Korea to help in making some kind of link with a school in Australia. It was not clear what type of link was envisaged, but during our discussions about possible links Dr. Auh came up with the idea of videoconferencing between schools in Korean and Australia. However, videoconferencing requires some sort of equipment for linking the schools. There are a number of web-based possibilities, such as Skype and Adobe Connect and MSLINK, and the use of expensive hardware including cameras and broadband on the internet. The former are relatively unreliable in that video links are often do not provide clear pictures or good quality sound. The latter requires expensive equipment to be installed in classrooms which must include HD cameras and high bandwidth broadband connections with equivalent capacity of 25Mbps download and 5 Mbps upload, and optic fibre with 20Mbps upload/download.

Fortunately, the New South Wales Education Department had begun installing high quality video equipment to 2,200 schools from 2007 with adequate internet capacity, enabling such a project to go ahead. Two elementary schools and one secondary school in Armidale agreed to join and partner schools in Korea were identified.

The first videoconferencing session occurred in March, 2009 between Ben Venue Public School, Armidale, New South Wales, Australia, and Chungsol Elementary School, Seoul, Korea. It was an immediate success. The students in both countries were clearly delighted to both see and speak to their peers and the teachers involved found the experience very rewarding. From this initial step what is now the *Asia ConneXions* project was established involving 40 Australian schools linked with schools in Korea, China and Japan.

From the very first videoconferencing session it became clear that the students in each country were exhibiting different types of behaviour and engagement to what they normally did in school classes. Teachers in both countries commented on this. They were more highly motivated than usual, and more engaged throughout. But most of all, during the preparations for videoconferencing many students produced a surprising number of ideas and suggestions. Teachers were asked to arrange for students to present short information sessions about their own country so that their peers in the other country could get some idea what life was like for them. It was agreed by both sets of teachers that students became more creative, more deeply involved, and generated many ideas which normally they would not have done. The idea for utilising these types of videoconferencing sessions to develop creativity in the student participants emerged. This paper explains how videoconferencing has developed the creative abilities of many students who are involved in this project in several types of activities.

### 1.2. Videoconferencing and creative engagement

In order to establish and maintain a critical level of student engagement in videoconferencing, there are a number of issues and potential problems which need to be dealt with effectively. Videoconferencing excites students because of the opportunity of meeting people in another country/place face-to-face in real time; so it attracts students' attention in class, and makes them want to know more about what is discussed during videoconferencing (Andrews, 2005; Gage, 2001; Howard-Kennedy, 2004; Lee & Hutton, 2007; Liang, 2006). However, the excitement can cool down after students experience several videoconferencing sessions (Andrews, 2005; Gage, 2001; Lee & Hutton, 2007), unless the quality of videoconferencing sessions are maintained by teachers' good planning (Gage, 2001; Lee & Hutton, 2007). Videoconferencing between different cultures develops intercultural understanding (Lee, 2009; Lee & Hutton, 2007), and videoconferencing is effective in second language education (Jauregi & Banados, 2008). Structured lessons are more effective than unstructured lessons for videoconferencing, which avoids wasting time chatting on trivial matters (Andrews, 2005), and on-spot technical support is critical for videoconferencing (Freeman, 1998).

The role of the teacher is, clearly, crucial in planning, structuring and supporting the activities, and in maintaining levels of engagement. And this role should be well defined prior to starting the project. Additionally, since the success of the videoconferencing sessions relies on the efficacy and reliability of sophisticated and complex equipment, there must be well qualified and experienced technicians available throughout the videoconferencing sessions in order to quickly solve any technical problems which will inevitably arise. These are basic and essential conditions under which videoconferencing

sessions can occur successfully. Having prepared for and resolved such important conditions, the identification of creative acts and their value now becomes the important focus.

### 1.3. What can be considered creative and how can we make judgements on its value?

When dealing with creative acts by children there are important insights which any observer and researcher should take account of. It is usually not a good idea to ask children to be creative: they are usually naturally creative in that they will try their best to find solutions and answers provided they are sufficiently engaged in the activity and the teacher is not imposing solutions, but is gently waiting for the children to fill any void. So the first principle in studying children's creative behaviour is to ensure that they are engaged in something which genuinely attracts them and to which they want to attend, but crucially they should feel that they are in charge and relatively free to contribute their own ideas and solutions to problems. Not surprisingly, many have observed that when children are given a chance to communicate using videoconferencing in their own way and to use their own ideas to make contact with children from totally different backgrounds they become deeply involved and are most likely to be full of ideas for contributing to the activity (Andrews, 2005; Gage, 2001; Howard-Kennedy, 2004; Lee & Hutton, 2007; Liang, 2006). In order to maintain such an engagement, the teacher should find ways of encouraging and nurturing the enthusiasm of the participants. Encouraging suggestions rather than imposing solutions should be the *modus operandi* of the teacher involved.

Many investigators and commentators on creativity have made the point that there are different levels of creativity to be observed in humans. At the highest level is the creativity displayed by mathematicians like Albert Einstein, or that of the discovery of the antibiotic Penicillin by Alexander Fleming, or the creative work of mathematician Alan Turing whose theoretical arguments led to the invention of the computer. There are other, less dramatic and world-shattering ways to display creativity as several authors have suggested, and ways include problems faced in day to day living (e.g. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The creative ways in which a housewife juggles the daily supply of food for her family, or the hunter in primitive forests invents new ways to trap animals needed for sustenance, and with children their play and inventiveness in their daily living often shows signs of creative responses to simple situations where there are several possibilities, such as in games, or social contacts, or role playing.

Michael Howe (1999) explains in great details how two well respected geniuses developed as children through creative play. George Stephenson, traditionally known as the "*father of the railways*" displayed clear signs of creative inventiveness from an early age. Howe explains how his family's house was situated virtually in the surrounds of the coal mine where his father worked. As a young boy he would play with the water pumps which crucially pumped water out of the mines and saved the miners from drowning. The young George Stephenson managed to improve the workings of the pumps which stood almost outside his own front door. He played with them, dismantling them and rebuilding them more as games to play. His work was eventually recognized by his teens when he improved the design of the pumps, making them more efficient. Then, later his attention turned to the safety lamp worn by all miners. He improved the design to make it more efficient. But because of his lack of education, at first he was denied the rewards for this invention.

His main contribution was to the establishment of railway travel. He displayed, as very young boy a remarkable ability for creative play with the only materials at his disposal - the workings of the colliery where his father and then he himself worked. Howe's point is that through creative play, persistence, and hard work, he solved problems despite his lack of formal education, and they were problems which the highly trained scientists and engineers of the day could not solve. Howe explains how Charles Darwin developed an exceptional understanding of living things, from plants to animals and birds, because of his direct contact with them from an early age when he displayed a fascination for how they lived, fed, existed and were different to each other. The same creative play, invention, and persistence were seen in the young Charles Darwin. Sternberg and Lubart (*ibid*) comment on how children can show early signs of high creativity in their daily activities, especially play. So when activities such as videoconferencing are presented as projects with elements of free play, it is not surprising that creative acts begin to show themselves within the context of the videoconferencing activity. The important thing is to enable the children who are participating to become involved in the development and conduct of the activities. Obviously, the level of creativity is not that of genius, but it is nevertheless creative in the literal sense.

Rothenberg and Hausman (1976, p. 4) put it this way:

*Creativity involves seemingly unusual, seemingly deviant psychological processes that lead to highly positive outcomes. The processes of creation, particularly artistic creation, highlight issues about unconscious and conscious motivation, and creative thinking is a form of problem solving.*

Freud (1908, p. 144) provides some interesting and relevant insights into how children create for themselves:

*The child's best-loved and most intensive occupation is the his play or games. Might we not say that every child at play behaves like a creative writer in that he creates a world of his own, or rather rearranges the things of his world in a new way which pleases him? It would be wrong to think that he does not take that world seriously; on the contrary, he takes his play very seriously and he expends large amounts of emotion on it.*

And Walter Cannon (1945, p. 57) the Harvard physiologist and Professor of Medicine who was the first to use X-Rays, provides an interesting and relevant definition of how hunches suddenly appear as if from nowhere:

*As a matter of routine I have long trusted unconscious processes to serve me – foreexample when I have had to prepare a public address... I have sudden spells of awakening with an on rush of illustrative instances, pertinent phrases, and fresh ideas... they call this phenomenon a "hunch" a word meaning... a quick gleam of a suggestion that flares unexpectedly as the answer to a difficult question.*

The above quotations might provide some indication of what creative behaviour might be, and we can add such well known comments that it must be original and unique, but also that it must be related to established practice otherwise it might just be original or unique nonsense.

## **2. Necessary protocols for investigating creative engagement**

The following list contains the most important and essential pre-requisites for investigating creative behaviour in children during videoconferencing activities between Australian schools and schools in Asian countries. They form the basis of pre-videoconferencing discussions between teachers whose schools are setting up international links through the AsiaConneXions Project.

1. Equipment installed in schools must include High Definition Cameras in classrooms, plus adequate bandwidth in broadband connections on the internet;
2. Teachers and parents agree to participate, and to extend the engagement between children from contact during videoconferencing to email contact between individuals, and to visiting each other's country and arranging home-stay accommodation during these visits.
3. Teachers should be prepared to act as advisers to the children, trained carefully to encourage the children to take the lead in preparing presentations for each videoconferencing session, and to help children to take control of these sessions and be actively involved in planning them and leading the actual presentation. The role of the teacher is to be in the background as helper and adviser.
4. Teachers should work with students prior to each videoconferencing session to help them organise and prepare themselves all the visual displays, and to encourage as many children as possible to participate in the presentations, and the questions and commentary back and forth, which follows on from the prepared presentations.
5. There must be a professional technician available at all videoconferencing sessions ready to help in the event of loss of contact through the internet, or other problems such as making the initial contact and using the dial-up system correctly. The most difficult problems arise during initial dial-up contact and sometimes during the videoconferencing session when for some reason contact is lost. Expert technicians should always be on hand to resolve such issues.
6. Children should be aware that behaviour must be controlled at all times, but experience shows that such is the interest and excitement in meeting peers from other countries that bad behaviour is unlikely to occur.
7. Regular informal contact should occur between the teachers involved in each school prior to the actual videoconferencing sessions occurring. These contacts should serve as important preparations for the videoconferencing events.

8. Teachers should be ready for any spontaneous interjections by children during the videoconferencing which have not been previously rehearsed or prepared. Sometimes these spontaneous interjections can enhance the quality of content and interactions between the children in each country. They need careful support and help when they occur.
9. Videoconferencing sessions are to be recorded on HD video tape for analysis and comment.

Table 1 provides lists of suggested topics in three categories for teachers to use when helping their students prepare their presentations. The lists of topics should be used as a basis for preparation of videoconferencing sessions and selections from these lists should be made to suit the individual, school and country. Discussions between the teachers involved are essential in deciding the content of each video presentation. The above lists should not be seen as definitive or compulsory. Additions, suggestions and alterations are welcome from each school participating. Although the above lists contain specific content, but it is hoped that the children, as they prepare their presentations, often using Power Point slides, will add content as they think fit, and will arrange the content to suit the manner in which they are going to present. Each topic should be presented by one or more children with prepared explanations and accompanying displays.

**Table 1.**  
*Outline of suggested topics to be used in preparing Videoconferencing Presentations Favourite Topics*

No	Topic	AUS	KOR
1	<b>Introduction to country/city/school</b>	<b>AUS: Introduction to country/city/school</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Australia: Introduction to Australia, Sydney, Gymea Bay PS.</li> <li>■ Activity: Open Q&amp;A</li> </ul>	<b>KOR: Introduction to country/city/school</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Korea: Introduction to South Korea, Gyeonggi province, Shingi PS.</li> <li>■ Activity: Open Q&amp;A; Psy's Gangnam Style.</li> </ul>
2	<b>Food</b>	<b>AUS: Australian food</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Australia: Outdoor barbecue, Vegimite, fish &amp; chips, Roast Lamb, salad (equivalent to Kimchi)</li> <li>■ Activity: How to make Vegimite sandwich; Vegimite song - Sing together!</li> </ul>	<b>KOR: Korean traditional and daily food</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Korea: Boolghogi, Kimchi, Kimbap, Bibimbap, Japchae, Samgyetang (Ginseng Chicken)</li> <li>■ Activity: Cooking demo: how to make Kimbap (Korean sushi)</li> </ul>
3	<b>Animals</b>	<b>AUS: Animals in Australia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Australia: Crocodile, Kangaroo, Koala, Possum, Platypus, Laughing Kookaburra, Emu, Magpie, Blue tongue Lizard.</li> <li>■ Activity: Quiz; Sing Kookaburra song together!</li> </ul>	<b>KOR: Chinese Zodiac (Chinese calendar animals)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Korea: Rat, Ox, Tiger, Rabbit, Dragon, Snake, Horse, Sheep, Monkey, Rooster, Dog, Pig.</li> <li>■ Activity: Let's draw the Chinese calendar animals! What animals are Australian students?</li> </ul>
4	<b>Sports</b>	<b>AUS: Sports</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Australia: Sports: Cricket, surfing, swimming, rugby, netball, touch football.</li> <li>■ Activity: Teach Cricket to Korean students; Let's play it together!</li> </ul>	<b>KOR: Korean martial art, Taekwondo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Korea: Taekwondo: it spiritual training, basic movements, color belts, Korean numbering for Taekwondo, Taekwondo demo.</li> <li>■ Activity: Teach basic movements of Taekwondo to Australian students; Do the movements together with numbering shout.</li> </ul>
5	<b>Festivals &amp; Celebrations</b>	<b>AUS: Festivals and Celebrations</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Australia: Australian Day, Anzac Day, Easter, Christmas, Halloween</li> <li>■ Activity: What will happen next? &amp; Role play</li> </ul>	<b>KOR: Festivals and Celebrations</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Korea: Lunar Calendar New Year's Day, Korean Thanksgiving, Teacher's Day, Foundation Day and Korea's origin (Dan-gun Wang-gum</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>Activity: Traditional bows in Ancestral worships on Korean Thanksgiving; Korean traditional costumes - show it.</li> </ul>
6	<b>Folktale</b>	<b>AUS: Australian Aboriginal dreamtime stories</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: Rainbow Snake, How birds got colors: Tell the stories with pictures</li> <li>Activity: Acting out the stories; Q&amp;A</li> </ul>	<b>KOR: Korean traditional folktale</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Korea: Kongji Patji (equivalent to Cinderella); tell the story with pictures.</li> <li>Activity: acting out Kongi Patji.</li> </ul>
7	<b>Folksongs</b>	<b>AUS: Australian folksong, <i>Waltzing Matilda</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: Sing Waltzing Matilda; explain the lyrics; Explain why the song represents Australia; Play a sound recording.</li> <li>Activity: Teach Waltzing Matilda; Sing together!</li> </ul>	<b>KOR: Korean traditional folksong, <i>Arirang</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Korea: Sing Arirang, describe the lyrics (why the song represents Korea); teach the song to AUS students</li> <li>Activity: Teach Arirang; describe the lyrics (why the song represents Korea); Let's sing!</li> </ul>
8	<b>National treasures &amp; landmarks</b>	<b>AUS: National treasures &amp; Landmarks</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: Sydney Opera House, Harbour Bridge, Uluru, Great Barrier Reef, Blue Mountains.</li> <li>Activity: Quiz</li> </ul>	<b>KOR: National treasures &amp; Landmarks</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Korea: Kyeongbok Palace, Seoul, Kyungju, Bulguk Temple, Jeju Island, Seoul subway system</li> <li>Activity: Quiz</li> </ul>
9	<b>Children's favorite music, movies, TV programs</b>	<b>AUS: Children's favorite music, movies, TV programs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: Harry Potter, Australian Pop, cartoons</li> <li>Activity: Show video excerpts; Quiz</li> </ul>	<b>KOR: Children's favorite music, movies, TV programs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: K-Pop, Gangnam Style, cartoons</li> <li>Activity: Show video excerpts; Quiz</li> </ul>
10	<b>Children's outdoor games</b>	<b>AUS: Children's outdoor games:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: Rob the nest, Guess who, Hopscotch</li> <li>Activity: Demonstrate the games; Teach them; Play together!</li> </ul>	<b>KOR: Children's outdoor games:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Korea: New Year's Day Wooden stick game 'Toot-no-ri', Jaeghi-cha-ghi, spinner, rope game</li> <li>Activity: Demonstrate the games; Teach them; Play together!</li> </ul>
11	<b>Language</b>	<b>AUS: Language: Australian Colloquial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: G'day, mates, Fair Dinkum, No worries, Tourist survival language</li> <li>Activity: Practice the words with each other.</li> </ul>	<b>KOR: Language - Korean survival language</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Korea: Korean alphabets: vowels (아, 개,  , ㅏ, ㅑ), consonants (ㄱ, ㄴ, ㄷ, ㄹ, ㅁ, ㅂ, ㅅ, ㅇ, ㅈ, ㅊ, ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅎ). 안녕하세요?! Tourist survival Korean: Thank you! Delicious! Toilet. How are you? Good bye!</li> <li>Activity: Practice the words with each other.</li> </ul>
12	<b>School life &amp; family life</b>	<b>AUS: School Life &amp; family life</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: 1) School Life: daily schedule, Morning tea, school rules, assembly, staff, facilities, extra-curricular activities, Field trips, lunch boxes.</li> <li>2) Family life: Family values: Fair Dinkum.</li> <li>Activity: Open Q&amp;A</li> </ul>	<b>KOR: School Life in KOR Primary School</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Korea: School Life: school daily schedule, school lunch, extra-curricular activities; English studies; after school tutoring.</li> <li>Activity: Open Q&amp;A</li> </ul>
13	<b>Important people</b>	<b>AUS: Important people in Australia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Australia: Captain Cook, Ned Kelly, Henry Lawson, Banjo Paterson, Breaker Morant, Arthur Calwell</li> <li>Activity: Open Q&amp;A</li> </ul>	<b>KOR: Important people in Korea</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Korea: King Sejong, Admiral Yi Soon-shin, Yoo-kwan-soon, UN President Ban Ki-Moon, Soccer player Ji-sung Park</li> <li>Activity: Open Q&amp;A</li> </ul>

## Essential Topics

No	Topic	AUS & KOR
1	e-pals	AUS & KOR: Exchange of students' names, emails, gender to match e-pals
2	First VC	AUS & KOR: Introduction of individual students
3	Mid-October	AUS & KOR: Write Christmas cards
4	End-October	AUS & KOR: Send a Christmas cards/gifts to your partner school
5	Christmas Party	AUS & KOR: Christmas Party! Take photos!

## 3. Video analysis

### 3.1 Gathering data from videoconferencing sessions

**Table 2:**

*Details of videoconferencing sessions on creative arts topics*

No	Creative Arts area	AUS-KOR schools	VC date	Who teaches?/ Topic
#1	Music	Shellharbour PS Busan Gyoree ES	15 May 2013	KOR: Teaching Korean traditional folksong <i>Arirang</i>
#2	Music	Nemingha PS Busan Naeri PS	23 Oct 2012	KOR: from K-Pop & Psy's <i>Gangnam Style</i> to Korean traditional folksong, <i>Ariang</i>
#3	Music	Tacking Point PS Hakha ES	29 May 2013	AUS: Teaching Australian folksong <i>Waltzing Matilda</i>
#4	Music	Kent Road PS Yulgeum ES	4 Sep 2013	AUS: Teaching Australian folksongs <i>Kookaburra</i> , and <i>I call Australia home</i> .
#5	Music	Shellharbour PS Busan Gyoree ES	8 May 2013	AUS: Teaching Australian songs, <i>I'm Australian</i> , and <i>Tie me Kangaroo down, sport</i> .
#6	Music	Ringwood North PS Busan Wolpyeong ES	30 Oct 2013	AUS: Singing <i>Never Smile at Crocodile</i>
#7	Visual Arts	Ben Venue PS Chungsol ES	4 Sep 2013	KOR: Teaching how to make a Korean traditional kite
#8	Visual Arts	Boambee PS Anyang Shingi ES	28 Aug 2013	AUS: Teaching Ned Kelly
#9	Drama	Ben Venue PS Chungsol ES	24 Oct 2013	KOR: Korean folktale <i>Heunghu Nolbu</i>
#10	Drama	Ben Venue PS Chungsol ES	5 June 2013	KOR: Korean folktale <i>Hare's Liver</i>
#11	Drama	Kent Road PS Yulgeum ES	4 Sep 2013	AUS: Performance: Re-enactment of the Opening of the Sydney Harbour Bridge
#12	Dance	Ben Venue PS Busan Yeonje HS Busan Jukseong ES	28 Nov 2013	AUS: Teaching <i>Heel and Toe Polka</i>

Note: VC = Videoconferencing. KOR = Korea. AUS = Australia. PS = Public School. ES = Elementary School. HS = High School.

Below is a qualitative analysis of the activities in each videoconferencing session listed in Table 2. Each of the above sessions lasted for 40 minutes. However, preparations for these sessions occurred during the preceding weeks and teachers reported spending at least one hour each day for around 10 days in preparation. They tried to ensure that all students felt they could contribute, and that the contents were all presented by students who themselves made many decisions about who should present and how it might be done.

Three expert judges were asked to rate the behaviours in each session as being creative or not, and to specify which particular behaviours were considered to be creative. No score was asked for, merely whether or not there were creative behaviours observed. So the judges said either "creative" or "*no creative activity observed*". The results are shown below for each session. Three questions are used to provide information in the analysis:

- 1) What interactive activities did students engage in?
- 2) What did students learn during each session?
- 3) Which activities were considered to be creative?

The numbers of each of the three are used to indicate the details of the analysis. Thus 1) indicates activities, and 2) indicates what students learned, while 3) indicates activities considered to be creative for each individual session.

### 3.2 Analysis of the above videoconferencing sessions on creative arts topics between Australian and Korean primary schools

#### Session #1: KOR: Teaching Korean traditional folksong *Arirang*

##### 1) Activities

- Korean students played the tune of *Arirang* using Korean traditional wind instrument, Danso (short Korean flute), as well as recorders, with the Korean teacher leading using Korean traditional drum, Janggu (a double-barred Korean drum; <http://en.wikipedia.org/wiki/Janggu>).

##### 2) What did they learn?

- Australian students sang *Arirang*.
- Australian students learned that *Arirang* is like the second (unofficial) Korean national anthem, i.e., it represents Korea.
- Australian students, then, asked what the Korean national anthem is. So, Korean students sang the Korean national anthem from memory.

##### 3) Creative behaviours

- The actions of individual Korean students showed clear creative engagement in the way they played, and the way they responded to the Australian students' applause and questions. This particular behaviour was clearly not rehearsed. The Korean teacher arranged Danso and recorders to play separately, one after another, because of their different pitch ranges (recorders play in higher pitches than the Danso).
- Australian students asked what some other Korean folksongs might be. So, Korean students sang another Korean folksong 'Niriria' in memory. Australian students then asked about this one too.
- Q&A: Australian students asked questions about *Arirang*; e.g., its literal translation is a woman crying asking her lover not to leave her; the song is 600 years old. The story seemed to arouse the interest of many Australian students, judging by the questions asked.
- The comments and questions were unscripted and showed clearly the high level of engagement, but also creative responses in the tone and content of the questions and responses which saw Korean students communicating directly with their Australian peers.
- The following were also observed to be creative in this session:
  - Korean students taught important things about Korean traditional instruments by showing the real instruments and playing them to show what type of sounds the instruments make.
  - To teach Gangnam style, a Korean boy demonstrated the dance spontaneously.
  - Covered a range of Korean music from K-pop to *Arirang*.
  - Korean students sang *Arirang* with body gestures moving together from left to right, which made it more fun.
  - An Australian student's question was: Are Korean traditional instruments similar to Chinese traditional instruments?

#### Session #2: KOR: from K-Pop & Psy's *Gangnam Style* to Korean traditional folksong, *Arirang*

##### 1) Activities

- Korean students presented on K-Pop, Psy's Gangnam Style, and Korean traditional musical instruments, and the Korean traditional folksong, Arirang. As the Korean students presented the wide range of topics moving quickly from one to the other, demonstrating Korean student's demonstration of Gangnam Style, showing Korean traditional instruments and showed what sound the instruments make, and also singing Arirang with Korean students, the Australian students listened and watched with curiosity and interest. Gangnam Style was a clear attraction for the Australian students who stood up and joined in when they saw Korean students performing it.
- 2) What did they learn?
- It became clear to many students that the music found in Korea is very diverse and ranged from traditional to current pop.
- 3) Creative Behaviours
- Apart from the spontaneous joining in of dancing Gangnam Style by all students from both countries, there was nothing particularly creative. The session was a well designed presentation of different instruments and music.

### **Sessions #3: AUS: Teaching Australian folksong *Waltzing Matilda***

- 1) Activities
- A band group from Tacking Point Public school played the tune of Waltzing Matilda with a student conductor, and the Korean students listened to it. The Korean students asked about the song and its words and what they meant Australian students responded with clear explanation.
  - Mr Clark, a teacher who plays the guitar, explained the Waltzing Matilda lyrics, including the meanings of difficult words. He led the Australian students' singing of Waltzing Matilda. Korean students had PPT slides for the lyrics, but could not follow the singing, as the words are beyond the Korean students' English ability. Their singing was far better than their instrumental playing for the song.
  - The Australian teacher suggested that the Korean students sing only the Refrain part, i.e. the part with repetition of the words Waltzing Matilda, as she noticed that the Korean students were struggling with the English lyrics. This solved the problem of the Korean students not being able to sing with the Australian students.
- 2) What did they learn?
- The Korean students sang *Waltzing Matilda* along with the Australian students.
  - 2) The Australian band students performed Waltzing Matilda on their instruments to an "international audience" (the Korean students).
- 3) Creative Behaviours
- No creative behaviours observed

### **Session #4: AUS: Teaching Australian folksongs *Kookaburra*, and *I call Australia home*.**

- 1) Activities
- In teaching the Australian folksong, Kookaburra, one Australian student sang it as a solo, then the class sang it as a chorus. Their singing was excellent. Korean students listened to it, and clapped when the Australian students finished singing. The Korean students were impressed by the Australian students' singing.
  - Australian students taught the Kookaburra song to Korean students' phrase-by-phrase. Australian students sang one phrase first, and Korean students repeated it. The lyrics in English were on the white board on the Korean side, and the Korean students followed it. Since the lyrics are simple, this song provided a good choice to teach an Australian song to Korean students.
- 2) What did they learn?
- Korean students sang the Kookaburra song by learning it from the Australian students.
  - Korean students learned that the Kookaburra is a bird with brown and white colours and with a sharp long beak, and makes a 'laughing' type of sound. One Australian girl demonstrated how it sounds, and Korean students all laughed at this.
- 3) Creative Behaviours

- No creative behaviours observed

#### **Session #5: AUS: Teaching Australian folksongs *Kookaburra*, and *I call Australia home*.**

##### 1) Activities

- Australian students sang two Australian songs, *I am Australian* (<http://www.youtube.com/watch?v=ocvai1K-xiQ>), and *Tie Me Kangaroo down, sport*, with the Australian teacher playing the guitar and leading the singing. Korean students seemed to be familiar with *Tie Me Kangaroo down*, and some sang along with the Australian students.

##### 2) What did they learn?

- Korean students learned that the song *Tie Me Kangaroo down, sport* has an Australian origin.
- The song, *I am Australian*, was written in the 1980s, and it was a hit song first performed by *The Seekers*, an Australian folk and popular music group, but it is now used in many ways at ceremonies and national events to signify Australianness.
- Korean students practiced asking many different questions with confidence to Australian students in order to overcome their shyness.
- Korean students learned that the *Dreamtime* is an important part of the ancient life of the Australian Aboriginal people. It occurs in their ancient stories, similar to Korea's ancient legends, such as Dangun Wang-gum. Both relate to a long past historical time when their respective cultures were born.
- Korean students learned that the *Keeper of the flame* is an example of the Australian Aboriginal people's spirit.

##### 3) Creative Behaviours

- None observed

#### **Session #6: AUS: Singing *Never Smile at Crocodile***

##### 1) Activities

- Australian Pre-school (5-6 years old) students joined the Y5 students to experience videoconferencing. They (20 students) sang the song, *Never Smile at Crocodile*, with some hand gestures. They looked very shy, and someone said, "*Your singing is being transferred all the way to Korea*". While listening to the Crocodile song, Korean students moved their upper body from left to right following the rhythm of the song. When the singing was finished, everyone clearly loved it; i.e., the Australian students loved singing, and the Korean students loved listening to it and watching their Australian peers. The pre-school students said, "*Can we do another one?*" So, they sang 'Boogie' song. Korean students followed the singing with body gestures according to the rhythm.

##### 2) What did they learn?

- The Australian pre-school children experienced meeting Korean students through videoconferencing.
- They enjoyed singing songs to the international audience (Korean students), and wanted to sing another song, which they did with *Boogie* song.

##### 3) Creative behaviours

- It was considered to be a creative idea in the Australian teacher's part to invite pre-school children in his school to come and meet Korean students. Imagine the impact of videoconferencing on the very young-aged students! It was clearly an astonishing event for them.

#### **Session #7: KOR: Teaching how to make a Korean traditional kite**

##### 1) Activities

- Korean students described content and meaning of their Korean kite pictures; then they showed how to make Korean Kites, while expecting Australian students to follow the step-by-step procedure.
- Australian students had the lesson materials, i.e., paper, scissors, strings, straws all ready. They followed the procedure explained by Korean students.
- Three best kites were going to be awarded a prize, which kept the students on task.

2) What did they learn?

- Korean and Australian students learned how to make a Korean kite.

3) Creative behaviours

- None observed

**Session #8: AUS: Teaching Ned Kelly**

1) Activities

- Teaching English words to Korean students: e.g., Ned Kelly, jail, police, etc.
- Teaching how to draw Ned Kelly picture; i.e., step 1, 2, 3, etc. → Art lesson.
- Australian and Korean students showed their finished drawings to each other, and chose the best ones.

2) What did they learn?

- Korean students learned the meanings of English words; e.g., armour, hanging, legend.
- Korean students learned that Ned Kelly was hanged in Melbourne jail; and there is the Ned Kelly Centre in Victoria.

3) Creative Behaviours

- Using a game for drawing Ned Kelly, i.e., awards to the best drawing, which motivates students to be on task in drawing Ned Kelly.
- Korean students wore Ned Kelly masks at the end of the class.

**Session #9: KOR: Korean folktale *Heungbu Nolbu***

1) Activities

- Korean students acted out the Korean folktale, Heungbu Nolbu, wearing Korean traditional costumes, showing the character's names on cards in front of them. They also used crafts materials, such as a big balloon ball and a paper-made big cutting object for cutting big gourds. The Korean Native English Speaking Teacher (NEST) played the role of the Giant Devil in the story. Australian students watched it with curiosity and interest. Korean students themselves had great fun doing the acting, and the fun side of the story was clearly appreciated by Australian student as indicated in their responses - commenting, laughing, and clapping.

2) What did they learn?

- Australian students learned about the Heungbu Nolbu story. 2) Australian and Korean students learned how to make a mini-storybook with A4 paper. 3) The Australian students tried writing a 6-page mini-story of Heungbu Nolbu. 4) Fred's reading of his mini-story shows that he understood the story and was able to write it as a mini-story.

3) Creative Behaviours

- The reciting phrase, 'Back and forth', which students repeat throughout the story, gives a sense of contrast and structure, like refrains in songs.
- Sound effect for the Giant devil appearing is effective.
- Making a mini-storybook using the Heungbu Nolbu story. Although this idea might be from a teaching resource book, actually trying it out in a VC session is a creative idea.

**Session #10: KOR: Korean folktale *Hare's Liver***

1) Activities

- Korean students acted out the Korean folktale, Hare's Liver, in fluent English. Australian students watched with curiosity and interest.
- Australian students were tested on how much they understood of the Korean folktale in a Quiz game. For the Quiz game, a leading Korean student asked Australian students, 'Are you ready?', and Australian students all shouted, 'Yes!'. The questions were, e.g., 'Which is not true?', and gave three choices: true, untrue, not relevant.
- For another quiz game, Australian and Korean students offered the choices in 'Rock, Scissor, Paper' to decide who starts first.

- At the end of the Quiz game, both Australian and Korean students fell into a trap, and lost all of their points, thus ending up with even scores of 0 and 0. All the students were so disappointed to have lost. They wanted a winner.
- 2) What did they learn?
- Australian students learned about the Korean folktale, *Hare's Liver*, from Korean students.
  - Details of the stories were discussed through Q&A about the contents of the story.
- 3) Creative behaviours.
- Using a game for the Q&A about the story, which even had a trap of losing all points of both parties?

### **Session #11: AUS: Performance: Re-enactment of the Opening of the Sydney Harbour Bridge**

#### 1) Activities

- Impressive performance of the Australian folksong, Kookaburra, in solo and chorus by all the Australian students. Korean students clapped when the singing finished.
- The Australian students' Re-enactment of the Opening of the Sydney Opera House was most impressive. The performance seemed to be a performance that they had done previously in a school concert; a well-defined story and a very confident performance showing one piece of Australian history relating to the Sydney Harbour Bridge.

#### 2) What did they learn?

- Korean students learned the Australian folktale, *Kookaburra*, from the Australian teacher and students, and was able to sing the song with reasonable confidence. The song, *Kookaburra lives in old oak tree*, is an excellent choice to teach Korean students due to its simple lyrics, unlike I call Australia Home.
- Korean students learned that Kookaburra is a bird of brown and white colours, and has a sharp long beak. Kookaburra's uniqueness is its laughing sound. An Australian student demonstrated how the Kookaburra makes this special "*laughing*" sound, and all the Korean students laughed about it since they did not know such a bird existed.
- Korean students learned a piece of Australian history relating to the Sydney Harbour Bridge. In the Opening, there was an intruder from the States of New South Wales wishing to open the Bridge as a particular NSW Bridge not a national Australian one, and he cut the red ribbon with his sword. The intruder was taken away by police; the red ribbon was re-attached; and the Prime Minister of Australia cut the ribbon again; and everyone was happy.
- The meaning of the word 'Opening' was explained. It does not mean that the Bridge will open up for ships to pass underneath like the London Bridge; but it means the 'Opening Ceremony' where the bridge is officially opened for all to use. And the Sydney Harbour Bridge does not open like the London Bridge. It is fixed so boats which are too tall cannot pass underneath it.

#### 3) Creative Behaviours

- The Australian students and teacher came up with the idea of showing the performance of the Re-enactment of the Opening of the Sydney Opera House to the Korean students.
- Korean students asked after watching the performance, 'what happened before the Sydney Harbour Bridge was built?' Answer: People took boats to cross the Harbour.

### **Session #12: AUS: Teaching *Heel and Toe Polka***

#### 1) Activities

- This comprised a 3-part videoconferencing demonstration filmed during the Korean Expo held in 2012 showing one Australian primary school, one Korean primary school, and one Korean secondary school. Australian students taught the *Heel and Toe Polka* to the Korean students. One boy and one girl showed step-by-step the dance movements involved; and then they watched how well the Korean students were following the dance movements, making comments to improve what they perceived as incorrect movement. After repeating the step-by-step instructions twice, the Australian side played the sound recordings from YouTube, and everyone danced together. Clearly this was a most enjoyable activity for both cultures.

#### 2) What did they learn?

- Korean students learned how to dance the *Heel and Toe Polka*.
- Australian students learned how to teach the *Heel and Toe Polka*.

### 3 Creative behaviours

- Excellent idea of teaching the dance movement step-by-step with PPT slides showing the students performing dance movements too. The PPT slides and the boy and girl's demonstration made it easy for Korean students to learn the dance. Without the step-by-step instructions, it would have been impossible for Korean students to learn the dance properly.

### 4. Final comments and discussion

Many of the activities listed above show clear signs of creative engagement in the children. The basic structure of the videoconferencing sessions was always set by the teachers, as it must be in order to ensure that there is some clear sense of the purpose and structure of the activity. However, in the context of the definitions above in the early part of this paper, children's creative behaviours are to be expected where there is a chance for individual children to contribute and make suggestions during the activities and during their preparations. There are many examples in the above analysis of the 12 videoconferencing sessions listed. The importance of this analysis in terms of creative behaviours is that the participants being judged are children, in which case the creativity can only be assessed within the context of the activity and controls exerted by the organisers of the session (i.e. the teachers), and within the experience of young children. In the same way that Howe (1999) explained that the playful creative behaviours of the genius's when they were children were confined to the boundaries of each child's upbringing and living context, so the same applies when attempting to recognize creative behaviours of all children. The beginnings of high ability development and creative minds at their earliest stages of development in children are shown as relevant only within such confines. They do not show universal traits which only occur in adults and within the much larger context of adult living.

### 5. References

- Andrews, K. (2005). *Teaching and learning through broadband videoconferencing*. (Master's thesis, University of Alberta [Canada], 2005). ProQuest AAT MR09081.
- Cannon, W. (1945) *The Role of Hunches: The way of an investigator*. New York: Norton and Co.
- Freeman, M. (1998). Videoconferencing: a solution to the multi-campus large classes problem? *British Journal of Educational Technology*, 20(3), 197-210.
- Freud, S. (1908) *Creative Writer and Day-Dreaming*. In Strachey, J. (Ed) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. Vol. 9., p 143 - 146.
- Gage, J. (2001). What does MOTIVATE do? *Micromath*, 17(2), 22-25.
- Howard-Kennedy, J. (2004). Benefits of videoconferencing in education. *Media and Methods*, 41(1), 17.
- Howe, M. (1999) *Genius Explained*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL*, 20(2), 183-207.
- Lee, H-J. (2009). *Internet-mediated videoconferencing for the development of intercultural communication in second language (L2) education*. (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, 2009). ProQuest Digital Dissertations, AAT3367811.
- Lee, M. M-Y., & Hutton, D. S. (2007). Using interactive videoconferencing technology for international education: The case of ISIS. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Retrieved 1 October 2010 from [http://www.itdl.org/Journal/Aug\\_07/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Aug_07/article01.htm)
- Liang, C. B. (2006). Video-conferencing for the mathematics classroom: Mathematics and music for secondary school students. *The Mathematics Educator*, 9(2), 80-96.
- Rothenberg, A, and Housman, C. R. (1976) *The Creativity Question*. Durham NC: Duke University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3 - 15). Cambridge, UK: Cambridge University Press.



**Pensar con imágenes en movimiento:  
investigación y creación en A circe  
cinemática (elogio del cinema)**

**Thinking in motion pictures: scientific  
research and creationship on the movie To  
cinematic Circe (praise of cinema)**

Manuel Broullón Lozano,  
Universidad de Sevilla, España

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 24 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 7 de diciembre de 2013

Broullón, M. (2013). Pensar con imágenes en movimiento: investigación y creación en A circe cinemática (elogio del cinema). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.5(1) pp. 45– 54.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Desarrollo de la creatividad pensar con imágenes en movimiento:  
investigación y creación en A circe cinematográfica (elogio del cinema)<sup>1</sup>**

**Thinking in motion pictures: scientific research and creationship on  
the movie To cinematic Circe (praise of cinema)**

Manuel Broullón Lozano, Universidad de Sevilla, España  
[manuelbroullon@gmail.com](mailto:manuelbroullon@gmail.com)

**Resumen**

En el marco de la educación superior, de las exigencias de calidad y transferencia de las investigaciones científicas y de la necesidad de aunar investigación y creación en las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades, nos planteamos la pertinencia de utilizar el lenguaje audiovisual como un aliado eficaz de cara a la tarea de afrontar los retos de la universidad pública en el siglo XXI. Mediante la revisión autoconsciente de un proyecto propio de película documental (*A Circe Cinematográfica-Elogio del cinema*) basada en una publicación científica anterior, veamos si podría darse una colaboración eficaz entre el discurso académico y el cine digital documental de bajo coste. Y, de ser así, examinaremos sus implicaciones sobre los procesos formativos superiores que plantean dichas necesidades.

**Abstract**

Around the field of the Higher Education, the quality requirements on research, the transference of knowledge and the right balance between the scientific research and creationship at the Arts and Human Studies área, let us to deal about the idea of taking the audiovisual language as a great manner to afford the challenges of the Public Universities on the XXIst Century. As a self-conscient review of our documentary movie *To Cinematic Circe-Praise of Cinema* (based on a previous scientific research) let us think about the possibility of correspondence between the academic speech and the digital cinema on low-cost documentary movies. If possible, let us think about the consequences on the high educational process.

**Palabras clave**

Francisco Ayala; Literatura y Cine; Documental; Puesta en imágenes; Hermenéutica.

**Keywords**

Francisco Ayala; Literature and Cinema; Documentary movie; Filmmaking; Hermeneutics.

---

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte de una trayectoria que arranca con la publicación del artículo “Francisco Ayala y el cine: reflexión teórica y producción literaria” (Broullón, 2008) en el número 31 de la *Revista Internacional CAUCE de Filología y su Didáctica*. Nuestro propósito fue tomar los contenidos y resultados de esta experiencia investigadora como base para la producción del documental *A Circe cinematográfica (elogio del cinema)* (Broullón, Lara, 2013). Estrenada el 22 de marzo de 2013, esta película ha sido galardonada en el Festival de Cine Universitario Toma 2 y presentada en diversos foros académicos tales como la University Foundation Program de Reino Unido y el I Congreso de Investigación y Creación Artística (CICREART) celebrado en la Universidad de Granada los días 5 y 6 de septiembre de 2013.

## 1. Prólogo: investigación, docencia y creación universitarias en comunicación audiovisual en el marco del EEES.

Actualmente las universidades españolas, de acuerdo con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior EEES (Ministerio de Educación, 2003), se encuentran afrontando uno de los mayores retos del nuevo siglo: las enseñanzas universitarias concebidas en una doble función, como “1) eficaces instrumentos orientados al logro de una mejora de la calidad y 2) la plena adecuación de estas enseñanzas a las exigencias que una sociedad del conocimiento demanda” (2010, p. 2). En consecuencia, una formación acorde con las exigencias del mercado laboral tendrá que ser armonizada con la vocación creativa de los estudios superiores en Artes y Humanidades conforme a lo establecido en la Ley General de Educación de 1970, por la que corresponderá “fomentar la originalidad y creatividad en todos los ámbitos” (art. 18). De otra parte, los criterios de calidad<sup>2</sup> de la investigación científica fijados a nivel nacional admiten la obra artística en su catálogo, abriendo las puertas a esta doble vocación del área de Artes y Humanidades.

Por otra parte y sin duda alguna aceptaremos como premisa que la Universidad Pública se define como aquella institución de propiedad estatal en la que una sociedad ha depositado la responsabilidad de desarrollar el conocimiento al más alto nivel. Así entendida y en su doble compromiso de investigación y docencia, la universidad se postula como el espacio idóneo para formar a trabajadores que sean buenos profesionales y al mismo tiempo creativos y críticos, en tanto que supone una comunidad discursiva con un lenguaje académico que le es propio y en virtud de unas claves interpretativas en constante dinamismo gracias al debate científico reglado.

Sin renunciar al espíritu científico que le es propio a la academia y al esfuerzo racional, estamos convencidos que desde la joven disciplina de la Comunicación Audiovisual podemos encontrar interesantes e innovadoras propuestas aplicadas. No obstante no seamos ingenuos. Somos conscientes de que esta lectura (tal vez demasiado feliz) de la legislación y de la vocación de la institución universitaria es a día de hoy un horizonte quizás utópico. En todo caso sería un edificio aún en construcción del que podemos ver poco más que unos bienintencionados cimientos. Elucidar esta cuestión y proponer una receta definitiva (alto proyecto sería este) no será ni podrá ser el objetivo de la presente aportación. Sin embargo, con la firme voluntad de ser capaces de aportar algunas claves, partiremos de una experiencia práctica y real acontecida en la Universidad de Sevilla en su Facultad de Comunicación.

Antes de iniciar este trayecto de pensamiento (un itinerario posible que aspira a sumarse a muchos otros) conviene señalar que vamos a ubicarnos en aquella intersección dentro de las Ciencias de la Comunicación en donde se solapan la Comunicación Audiovisual y la Literatura. No queremos olvidar que la Facultad de Comunicación hispalense en la que nace y crece el proceso a relatar en las páginas siguientes, fue impulsada en sus orígenes por especialistas en Filología (entre otros) desde una perspectiva generosa, abierta e interdisciplinar (véase Reig, 2004, pp. 120-127). De ahí la innegable herencia metodológica formalizada en aquella masa crítica que tras 25 años de producción y debate científico recibimos los estudiantes que hemos intervenido en *A Circe cinematográfica (elogio del cinema)*.

## 2. Objetivo y objetivos

Vamos a someter a reflexión autoconsciente un trabajo propio. Se trata de una película documental de treinta minutos de duración titulada *A Circe cinematográfica (elogio del cinema)*. Esta producción, financiada parcialmente por el Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS),

---

<sup>2</sup> Bien conocidos son estos criterios en lo referente a los indicios de calidad fijados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2008, p. 25) y los índices de Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas DICE. Hacemos notar que en el RD 1312/2007 de 5 de octubre, punto 1A, Anexo I, se hace mención a las “obras artísticas profesionales” en el conjunto titulado “Calidad y difusión de resultados de la actividad investigadora”. Constan aquí las “publicaciones científicas,” las ya mencionadas “creaciones artísticas profesionales” y los “congresos, conferencias, seminarios, etcétera” (p. 40658). Entendemos por tanto que, al aparecer al mismo nivel que las publicaciones y las reuniones científicas, aquellas creaciones emprendidas en el seno de la academia que reúnan suficientes indicios de rigor e impacto son elementos de total validez para el currículum académico en lo que se refiere a consolidación e internacionalización de la masa crítica.

es un proyecto realizado por alumnos de grado, postgrado (máster y doctorado) de la Hispalense, principalmente procedentes del área humanística pero no sólo. A saber: Comunicación Audiovisual, Periodismo, Bellas Artes, Geografía e Historia, Artes del Espectáculo en Vivo y Medicina. Con recursos propios y en propiedad de las herramientas digitales (cámaras DSLR y software de edición instalados en el ordenador doméstico), la idea surge apoyada desde la Universidad Pública a través del Plan Integral para el Fomento de la Lectoescritura (dependiente del Vicerrectorado de Relaciones Institucionales) como elemento estratégico en el desarrollo de una línea de trabajo en torno a *lecturas multimodales*<sup>3</sup>. Esta configuración desde y en la academia es la que motiva la idea de adaptar un artículo científico sobre Francisco Ayala al lenguaje audiovisual tomando como fuentes a cuatro catedráticos de las universidades andaluzas: desde la Hispalense los doctores Manuel Ángel Vázquez Medel, M<sup>a</sup> Elena Barroso Villar y Rafael Utrera Macías (en calidad de historiador del cine español experto en Generación del 27 entre otros temas) y en la Universidad de Granada el doctor Antonio Sánchez Trigueros.

Hemos privilegiado la elección de fuentes académicas en lugar de otras como podrían ser familiares y amigos del escritor, pues este no pretende ser un documental biográfico con la intención de ofrecer un documento testimonial. Desde el principio queda claro el objetivo de establecer un discurso razonado y sistemático (sin por ello renunciar a las pretensiones creativas) en torno a Francisco Ayala y el cine, explorando tanto sus escritos teóricos como sus prosas de vanguardia de los años 20.

Esta perspectiva es la que diferencia nuestros planteamientos de un enfoque biográfico o histórico que requeriría de una sintaxis lineal estrictamente ceñida a un cierto convencionalismo del documental de divulgación para la televisión. Por el contrario, privilegiaremos la digresión y el entrecruzamiento de los materiales reunidos. Estos son: 1) el discurso enunciado por las cuatro fuentes escogidas, 2) fragmentos de los escritos ayalianos, 3) documentos gráficos, retratos, autorretratos e imágenes de la época y 4) otros elementos creativos de puesta en escena conceptual que presentaremos más adelante.

La gran ventaja que presenta la tecnología digital es que permite un rodaje por acumulación en las entrevistas con las fuentes (lo que permite un discurso más dialógico y razonado que la mera estructura de pregunta-respuesta), el empleo de técnicas de postproducción mediante animación de elementos y tratamiento en el acabado final, como veremos más adelante. Esta estrategia nos permite poner en paralelo con coherencia la producción ensayística ayaliana (reunida en el volumen *Indagación del Cinema*, cuya primera edición corresponde al año 1929<sup>4</sup>) y sus escritos literarios de corte vanguardista. Entre estos escritos de creación destacan sus novelas *El boxeador y un ángel* (1929) y *Cazador en el alba* (1930) y el único poema que se conoce a día de hoy firmado por el granadino: "*A Circe cinematográfica*". Por su relevancia y peculiaridad hemos elegido el título de esta breve pieza escrita en liras como título del documental, recogida por cierto en las últimas páginas de la edición original de *Indagación del Cinema*.

Ahora bien, expuestas las bases y premisas, nuestro propósito en las páginas siguientes no consistirá en realizar una nueva contribución a los estudios ayalianos<sup>5</sup>, sino en hacer una reflexión autoconsciente sobre la posibilidad, correspondencia e idoneidad (si es que la hubiera y bajo qué condiciones) del proceso que nos ha llevado desde la redacción de un artículo científico hasta la producción de una película documental. De esta gran problemática general se desprenden tres interrogantes a los que trataremos de responder en las páginas siguientes a partir de la reflexión en torno a la experiencia vivida:

---

<sup>3</sup> Este interés estratégico ya se puso de manifiesto en "*La declaración de Sevilla*", documento marco de la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), véase el punto segundo: [http://universidadeslectoras.org/docs/DECLARACION\\_RED\\_UNIVERSIDADES\\_LECTORAS\\_SEVILLA\\_2011.pdf](http://universidadeslectoras.org/docs/DECLARACION_RED_UNIVERSIDADES_LECTORAS_SEVILLA_2011.pdf).

<sup>4</sup> Recomendamos la excelente edición facsimilar publicada en Visor Libros (2006) así como la consulta del mismo en la versión revisada y ampliada por el propio Ayala editada por Cátedra nada menos que sesenta años después de la misma edición (1996) bajo el nombre *El escritor y el cine*.

<sup>5</sup> Para este propósito convendrá acudir, por supuesto en una breve iniciación en el asunto, al artículo de base (Broullón, 2008), al ensayo firmado por García Montero que acompaña al facsímil de Visor Libros (en: Ayala, 2006) así como al volumen de referencia para el desarrollo de este trabajo *El sentido y los sentidos* (Vázquez Medel, 2007).

1. ¿Qué correspondencias existen, si es que pudiera plantearse alguna, entre la técnica y la sustancia de expresión de dos discursos tan distintos como son el ensayo científico y el cinematográfico digital? Desarrollaremos estas cuestiones en el punto tres.
2. ¿Cuáles son los mecanismos que permitirían estas correspondencias? A este segundo elemento trataremos de responder en los apartados cuatro y cinco desde una perspectiva primero, práctica, y segundo, metodológica.
3. En última instancia, ¿se plantea un nuevo reto para la educación crítica en las aulas universitarias que fomente la proyección de la enseñanza hacia el ámbito estrictamente profesional? Corresponderá esta cuestión a la sección de conclusiones (apartado 6).

### 3. Cine y pensamiento: un planteamiento transemiótico

*“La mejor crítica de un poema será otro poema”  
Charles Baudelaire*

Es un hecho indiscutible que toda reflexión racional con pretensiones de presentarse como discurso riguroso y sistemático encuentra su mejor vehículo en la lengua natural, a través del antiguo arte de la retórica. Este ha sido y es el cauce natural de la tradición científica. Así pues las aspiraciones objetivistas del positivismo científico encontraron en el lenguaje escrito el mejor vehículo para su racionalidad en oposición a los lenguajes artísticos, reino y dominio de la imaginación. Y a la imagen y el imaginario, como afirma Gilbert Durand (1982), la tradición de pensamiento de herencia platónica, escolástica y racionalista las ha bautizado injustamente como “*las vacaciones de la razón*”, las locas de la casa del conocimiento y del saber (pp. 17-18). Pero, ¿hasta qué punto es lícito desterrar o considerar inferiores los lenguajes artísticos en aquellos casos en los que el sujeto de la enunciación pudiera expresarse con ventaja mediante uno de ellos?

El cine, como la séptima y más joven de las artes, cuenta en su misma sustancia de la expresión con todos los potenciales para el desarrollo de un pensamiento razonado. Al consultar la literatura especializada de teoría y estética del cine incluso nos encontraremos con un tipo de escrituras cinematográficas a las que corresponde una función de soporte y cauce de pensamiento. No podemos dejar de recordar los métodos de los cineastas soviéticos con su *montaje dialéctico* (Deleuze, 2004, pp. 55-65) ni tampoco la *Teoría de la Cámara Stylo* de Alexander Astruc (Romaguera, Alsina; 1998, pp. 220-224), por la que el cine de las nuevas vanguardias de postguerra “*se apartará poco a poco la tiranía de lo visual, de la imagen por la imagen, de la anécdota inmediata, de lo concreto, para convertirse en un medio de escritura tan flexible y tan sutil como el del lenguaje escrito*” (op. cit., p. 221).

Casi veinte años después de la profecía de Astruc que preconiza la modernidad<sup>6</sup>, es bien conocida la anécdota de que Roberto Rossellini, uno de los más sobresalientes autores del neorrealismo italiano, anunció en el año 1963 su retirada definitiva del cine para dedicarse por entero a “*diseñar una amplia propuesta enciclopédica para la televisión estatal italiana*”, la RAI, cuya meta era la de “*educar con imágenes*” (Quintana, 1995, p. 13). Rossellini, en su incesante búsqueda de la verdad, es en sí mismo el máximo ejemplo de que lo cinematográfico no está reñido en ningún caso con el honor a la verdad. O al menos, como una opción posible entre otras muchas, no tiene por qué estarlo.

De otra parte puede afirmarse sin riesgo alguno de equivocación que existe un uso potencial de la imagen en movimiento destinado a crear un tipo de películas científicas basadas en la observación atenta de un fenómeno, su desarrollo y sus consecuencias. El extremo estaría en aquellas filmaciones clínicas que documentan el proceso de un tratamiento o una observación microbacteriana. Este poder de registro fidedigno se apoya en el mismo principio ontológico en el que se fundamentan las praxis de Roberto Rossellini y Jean Renoir (Bazin, 1958). Si bien ambos cineastas confían en el poder de la televisión (una nueva tecnología que desestabiliza el sistema, como bien podría ser hoy el soporte digital) para redimir al cine y devolverlo a su condición primitiva, el cine de los orígenes, “*una relación con el mundo, (...) un instrumento de conocimiento (...) un sistema de búsqueda y comprensión de los misterios de la vida*” (Quintana, 1995, p 12); no lo harán no obstante a costa de despojarlo de su condición artística como sí sucedería en una filmación

---

<sup>6</sup> No confundir en ningún caso la modernidad como período historiográfico con la modernidad cinematográfica, esto es, el heterogéneo movimiento de las nuevas olas del cine Europeo de los años cincuenta y sesenta del siglo XX.

clínica, cuyo valor sería exclusivamente el de un documento. No perdamos de vista que en el año 1958 Rossellini estaba terminando su documental de diez horas *India* (1959), en el que, al igual que en sus posteriores películas enciclopédicas para la RAI “ *fueron siempre rodadas como si fuesen películas cinematográficas*” (op. cit., p. 13). Y es que, junto a este documental etnográfico, Rossellini presenta una pequeña ficción sobre los mismos materiales, titulada *India: Matri Buhmi* (Rossellini, 2012). Coexisten por tanto dos obras, dos variantes sustancialmente distintas que parten del mismo motivo: la recolección de imágenes de la vida cotidiana en el subcontinente indio. Y estas dos películas se complementan, dialogan entre ellas.

Dejemos aquí el ejemplo: efectivamente, más allá de las filmaciones clínicas, existen históricamente unas formas documentales que abordan distintos aspectos de interés cultural, social o científico y que pueden aparecer bajo diversas máscaras. Pongamos en relación esta reflexión con *A Circe Cinemática*. El dato particular que aleja a nuestro objeto del simple reportaje para televisión es que, como Rossellini, haciendo gala de la retórica que le es propia al lenguaje audiovisual, no renunciamos a la aspiración de indagar sobre la *verdad*<sup>7</sup>. Veremos más adelante que esta es la pregunta fundamental que se plantea la hermenéutica estética. No obstante no es nuestro propósito analizar esta categoría discursiva ni establecer sus claves genéricas, sino recuperar aquella idea del cine moderno que, ni tecnófila ni tecnófoba, apostaba por “*una nueva forma de acercarse al hombre, destruyendo cualquier forma de fascinación por la tecnología*” (op. cit., p. 12) y que a principios del siglo XXI y a las puertas de la digitalización del medio se plantea como

*“terra incógnita (...), libertad para mezclar formatos, para desmontar los discursos establecidos, para hacer una síntesis de ficción, de información y de reflexión, para habitar esa tierra de nadie, esa zona auroral entre la narración y el discurso, entre la Historia y la biografía singular y subjetiva”* (Weinrichter, 2004, p. 11).

Cuánto más ahora que el “*cine ensayo*” como forma fílmica emergente y libre de convencionalismos se ha conceptualizado como aquella “*forma que piensa*” (Weinrichter, 2007). Este formalismo de nuevo cuño propiciado por la ligereza del dispositivo (realce de la *Caméra Stylo* de Astruc) aparejado a la revitalización de proceso de montaje como espacio y tiempo de pensamiento reposado confirma la posibilidad de un pensamiento de las imágenes con las imágenes. Y esta idea tiene, sin duda alguna, un nombre y un título en la Historia del Cine: Jean-Luc Godard (2010), *Historia(s) del cine* (2007).

Con *A Circe cinemática* (*elogio del cinema*) no queremos ni podemos ir, ni mucho menos, tan lejos como estos grandes cineastas. No obstante hemos querido apoyarnos en el conocimiento de estas experiencias como base teórica y práctica que alimenta la creatividad. El cine por tanto ya no será, o al menos no sólo, objeto de estudio sino herramienta, método. Caminemos con prudencia, no obstante. Afirmar con demasiada alegría la autonomía total del lenguaje audiovisual supone aceptar una igualdad de condiciones entre el discurso científico que se exige a la academia y el cinematográfico. No es así, pues aunque hemos visto que muchas son las convergencias y que, efectivamente, existe una tradición ensayística con imágenes, también hemos afirmado que investigación científica y creación se basan en dos materias primas sustancialmente diversas. Evidentemente, el que podamos emplear el lenguaje audiovisual como vehículo para la reflexión implica ya un salto, una zancada de gigante que lo separa del ensayo escrito académico como puede ser y de hecho es éste.

Estaríamos por tanto en el terreno de las *traducciones intersemióticas*: ¿es posible traducir el discurso científico de una investigación basado en una dialéctica racionalista al código semiótico de las imágenes en movimiento? Roman Jakobson<sup>8</sup> indica en este sentido que todo proceso de traducción implica unos elementos que se pierden y otros que se ganan. Habría que examinar

<sup>7</sup> Asumiendo todas las prevenciones que, frente a la inmanencia del pensamiento dogmático, la Ciencia Transmoderna ha señalado en torno a la noción de *verdad* como un concepto histórico y dialógico, como pacto intersubjetivo en torno a la interpretación del mundo.

<sup>8</sup> Al hablar de *traducciones intersemióticas* seguiremos la terminología fijada por Roman Jakobson (1975, pp. 232-239) reformulando la idea de transposición de sistema de signos a otro, de un medio a otro, de una tecnología a otra, etcétera, en donde difieren tanto los contextos de producción como de recepción. De otra parte conviene recordar la revisión realizada por Umberto Eco (2008) a partir de su sistemática reflexión de Bolonia, quien ha matizado las indagaciones de Jakobson puntualizando que en los fenómenos de traducción raras veces se da una equivalencia perfecta entre dos signos de distinta clase.

cuáles son estos y si al hacer el balance de situación el saldo de pérdidas y ganancias nos resulta favorable o, como mínimo, equilibrado.

#### 4. Proceso de trabajo

Si es cierto que el lenguaje audiovisual puede aportar saldo positivo al balance ha de ser por sus propiedades mismas. Enfoquemos el problema no sólo desde la teoría sino desde la práctica de *A Circe cinematográfica* para, posteriormente, sacar las conclusiones que nos permitan formular nuevas hipótesis de trabajo.

Así fue como operamos en un primer momento: se trataba de intentar casar las cuatro fuentes consultadas, del mismo modo que lo haríamos mediante un sistema de citas directas en un escrito, creando así una *conversación audiovisual*. Procediendo como un periodista contrastando fuentes llegamos a una estructura de negociación hermenéutica sobre la obra ayaliana, en la que algunas veces las fuentes coinciden y otras divergen. El relato de la primera vez que el pequeño Francisco Ayala fue al cine (ver Ayala, 1991, p. 134) encuentra la forma de una verdadera discusión en torno a la veracidad o confusión de imágenes en la memoria el escritor que, a juicio de los investigadores, parece haber cruzado recuerdos (Broullón, Lara; 2013: 00:05:29-00:08:14). Finalmente, hemos resuelto la cuestión por medio de una operación de montaje en la que dos de las fuentes (Vázquez Medel y Sánchez Trigueros) exponen la tesis y la antítesis y finalmente, como en la sintaxis dialéctica del montaje soviético, colocamos la síntesis conciliadora del doctor Utrera, quien resuelve afirmando:

*“en todo caso nos da igual que el acierto esté en el título o que el acierto esté en la actriz. Es evidente que de aquí va a salir algo, que esta primera actriz que acaso sigue funcionando en el subconsciente del niño Ayala va a tener una repercusión extraordinaria en algunos de sus escritos de vanguardia”* (Broullón, Lara; 2013: 00:07:21).

Hasta aquí el trabajo con fuentes, lo que no sería más que un documental de testimonios. Pero hemos visto que las pretensiones retóricas propias de lo cinematográfico antes defendidas cobran toda su importancia cuando no se trata sólo de reunir citas, sino de ilustrarlas respondiendo a una idea desde la cual disponer la composición de todos los elementos. Esto es: necesitábamos un *concepto ilustrativo*. Ya conocíamos la *“doble vanguardia”* (Broullón, 2008: 72-75) de los escritos ayalianos de los años 20, el trabajo de documentación ya estaba hecho. Ahora, la pregunta se impone:

*¿qué vio o qué debió percibir o sentir el joven Francisco Ayala en los años diez y veinte del siglo pasado para elogiar al cinema de forma tan decidida en un entorno literario e intelectual que no era precisamente favorable al nuevo medio de comunicación?*

La respuesta la hallamos en las memorias de Ayala, *Recuerdos y Olvidos* (1991, pp. 133-135), bajo una forma eminentemente lírica en donde el autor confiesa que su *“captación de la realidad se cumple por la vía visual principalmente”* (op. cit., 75). Por lo tanto nuestra premisa consiste en trabajar en torno a esa experiencia visual desde un discurso argumentado pero también desde un tipo de imágenes que tienden a caer sedimentadas unas sobre las otras disolviéndose en el recuerdo (Broullón, Lara; 2013: 00:00:31). ¿Qué imágenes son estas? Las que Ayala enumera en sus memorias: *“el cine ruso, el cine experimental, las películas de Charlot, Buster Keaton...”* (Ayala, 1991, p. 134). Para ello, a todas luces, no contábamos con medios ni recursos como para realizar una dramatización con actores y escenografías de época. La elección por el contrario requería de algún tipo de adaptación transformadora, lo que nos desplaza hacia el campo del videoarte. Así pues partimos de una imagen en la que un modelo que interpreta al joven Ayala escribe a máquina fragmentos de *Indagación del cinema* mientras las películas de Buster Keaton y Charles Chaplin se proyectan sobre una gran pantalla (Broullón, Lara; 2013: 00:00:40-00:01:50) ante la cual se ubica el escritorio. El cuerpo del modelo (vestido con ropa blanca) funciona al mismo tiempo tanto a modo de pantalla en la que se van reflejando las proyecciones (op. cit.: 00:01:00) como en forma de sombra que se integra en la proyección (op. cit.: 00:01:46) a la manera de esa experiencia visual que, en palabras de Ayala, *“forma parte de nuestra vida”* grabándose *“indeleblemente en la memoria”* (Ayala, 1991, p. 134).

Finalmente, el azar de aquel rodaje en plató quiso obsequiarnos con la feliz coincidencia de una cartela en negro en la que se puede leer *“you!”* (¡tú!), interpelación directa que, en el montaje

(Broullón, Lara; 2013: 00:01:48) cobró relevancia como hallazgo significativo que viene a ilustrar la idea de una *dimensión social del cinema* por la que

*“(el cinema) no sólo madura sus frutos en el haz estrecho, ceñido, de múltiples elementos – según requiere la economía de su producción industrial-, sino que después los proyecta en racimo de luz sobre el público más compacto y extenso que pueda imaginarse”* (Ayala, 1996, p. 17).

Finalmente, y a la vista de esta variedad de elementos (entrevistas con las fuentes, fotografías y recursos de época e imágenes conceptuales) había que buscar un acabado unitario y coherente que confiriese una identidad sólida a todo el conjunto. Tomando de nuevo el texto ayaliano que explica de un modo desenfadado que su libro de 1929,

*“ha quedado reducido a un manojito de tirabuzones de celuloide, convertido en algo que – como la cabellera de la medusa- no tiene por donde agarrarse; que puede escurrirse, deshilachado por la actualidad (hay que intentar el heroísmo transitorio: acaso haya en las palabras que se lleva el viento una voz que perdure, dormida en las ramas)”* (Ayala, 1996, p. 12)

Optamos por aplicar al heterogéneo conjunto de imágenes y recursos animados todo un proceso de postproducción tendente a imitar la textura analógica de las películas mudas de los años 20 a modo de rollos de 16 y 35 milímetros dispersos en un proyector o en una moviola de montaje que empiezan y terminan de forma dislocada. Esta estrategia nos sirve incluso para puntuar en la sintaxis fílmica, como sucede al final del relato de la llegada del tren a la ciudad de *Cazador en el alba*, en donde el enunciado de la dra. Barroso *“un film que se corta”* aprovecha el apagado repentino del proyector que lanza la película futurista recreada como punto y aparte en el discurso y cambio de tema (Broullón, Lara; 2013: 00:15:47).

Demos ahora un paso adelante: esta relectura y puesta en imágenes de los textos ayalianos vendrían a funcionar, metodológicamente, de forma análoga el estudio de la *dramaturgia* sobre un texto teatral o sobre el libreto lírico y rimado de una ópera. No es sólo qué se nos presenta, sino cómo se nos presenta: todos los componentes escénicos, pues la dramaturgia implica todo aquello que conforma una escena. Y toda escena exige una estética. En otras palabras: el proceso creativo, todo proceso creativo, requiere de una interpretación que ponga en pie la obra como *“producción de una escena significativa”* reviviendo el instrumento lingüístico *“de un modo específico”* (Bettetini, 1977, pp. 99-101).

## 5. Una hipótesis hermenéutica

Para la elucidación de estos procedimientos resulta imprescindible acudir a los planteamientos de la hermenéutica estética formulados por Hans Georg Gadamer (2012). En este sentido, en el de un *circulo hermenéutico* (*op. cit.*, pp. 447-458) por el que toda lectura es una *implicación cuestionadora* tanto del objeto de la lectura como del esquema de valores y sistema ideológico del lector, el lenguaje audiovisual interviene también en la lectura hermenéutica como herramienta de negociación, de preguntas y respuestas con un texto base a través de la elucidación de unas claves estéticas análogas a la búsqueda de una dramaturgia de las artes del espectáculo vivo.

En definitiva el proceso de estudio de la estética particular de un film no sería otra cosa que asumir y practicar los principios de *“aplicación”* e *“integración”* (*op.cit.*, pp. 410-414) de la hermenéutica estética por el que vendría garantizada una correcta comprensión (una entre varias posibles siempre y cuando este diálogo sea correcto) o *fusión de horizontes* creando un producto nuevo. Si Hans Georg Gadamer afirma que todo acto de lectura se realiza a través del lenguaje, que *“toda interpretación coloca al texto en la balanza de las palabras”* (*op.cit.*, p. 478), las traducciones intersemióticas serán, por tanto, un modo privilegiado de aplicación que *“convierte en signo”* todo aquello que aparece en cuadro (Bobes, 1987, p. 79).

Así sucede en el episodio que pone en imágenes el relato de la llegada del tren a la ciudad de *Cazador en el alba* (Ayala, 1988, pp. 67-68), además en relación con la sensación descrita por el propio Ayala en *Recuerdos y olvidos* (1991, pp. 75-79) y que coincidirá con la experiencia de la llegada a Madrid de Juan Ramón Jiménez o Gustavo Adolfo Bécquer. De nuevo sin medios ni recursos como para hacer una dramatización de época hemos mantenido la narración en *off* del texto ayaliano original eligiendo una animación (Broullón, Lara; 2013: -00:14:45-00:15:50) acorde

con la experiencia visual de las películas futuristas que Ayala consigna en sus escritos (1991, p. 134) al modo de un cierto tipo de cine contemporáneo<sup>9</sup> que, apostando por la reconstrucción de elementos de *found footage* aprovecha los recursos de animación 3D mediante capas en principio fijas para recrear la memoria visual a la que el propio escritor granadino hace referencia constantemente.

## 6. Conclusiones

Desde un punto de vista formalista que conceptualice toda esta problemática como un tipo de traducción intersemiótica en base a una diferencia sustancial de códigos, hemos visto que existen unas correspondencias básicas entre el discurso científico de la investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes y los medios audiovisuales. Estas correspondencias, a la luz de nuestra experiencia, parten de un conocimiento de la Historia del Cine, de los cineastas y de las películas (como se ha desarrollado en el apartado 3): 1) la confianza en la base ontológica del registro al modo de Roberto Rossellini y los cineastas de la modernidad sin por ello renunciar a la retórica ni a los artilugios brindados por las tecnologías cinematográficas; 2) el montaje entendido como una sintaxis, como una dialéctica entre elementos coordinados, subordinados y/o yuxtapuestos al modo de la escuela de montaje soviética de vanguardia revitalizada en la era digital; 3) la ligereza del dispositivo que permite un trabajo ágil y análogo al del discurrir del pensamiento intrapersonal, tal y como previó Alexander Astruc en su *Teoría de la Cámara Stylo*.

A nuestro modo de ver, el balance de situación nos sale positivo. Por tanto en la medida en que conozcamos, indagemos y hagamos autocrítica de los resultados podremos establecer dos niveles de investigación para el futuro. En primer lugar, en torno a los contenidos, temas y motivos tratados, con una vocación divulgativa que fomente la consolidación, impacto e internacionalización de la masa crítica en nuestras áreas de conocimiento, aprovechando el alcance y los cauces de las nuevas tecnologías digitales. Y en segundo lugar pero no menos importante, en un nivel metalingüístico. Esto es, pensando y reconsiderando el método, las opciones retóricas, los límites y posibilidades de la sustancia de la expresión que le es propia a la creación audiovisual. Desde esta doble perspectiva podríamos realizar una valiosa aportación al ámbito docente, aplicando la autoproducción documental digital y la reflexión sobre ella como método que implique al mismo tiempo un recurso didáctico (reflexión sobre el contenido) y un metadiscurso (reflexión sobre la forma) orientados al ejercicio real de cualquiera de las profesiones audiovisuales.

Finalmente, y a modo de coda, ha resultado especialmente gratificante tomar a Francisco Ayala como objeto de esta experiencia creativa, en tanto que este autor es un excepcional ejemplo de que la creación y la reflexión teórica no son ni mucho menos excluyentes. La sagacidad de sus observaciones sobre el cine, sus estéticas, sus estrellas, las argucias de la comedia y del drama y, sobre todo, el análisis que realiza la estructura sociológica de la producción, distribución y recepción del cine industrial no están reñidas en absoluto con el profundo aprecio por el cine y las películas ni con la creatividad. Sus obras de vanguardia y su estilo de escritura siempre inclinado hacia lo visual así nos lo confirman en el diálogo hermenéutico emprendido.

La lección de Francisco Ayala consiste en aquella recomendación que coloca en la introducción de *Indagación sobre el cine*: pensemos en el cine con rigor y con justicia, pero también “*amor, con encanto y hasta con cierto desenfreno*” (Ayala, 1996: 11). Y sobre todo no dejemos de pensar, de escribir, de crear... y ahora añadimos: tampoco cesaremos de filmar ni de pensar las imágenes en la sala de montaje.

## 7. Referencias bibliográficas y filmográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2008). *Programa Academia para la acreditación docente. Guía de ayuda*. Madrid, ANECA. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/513118/academia\\_guia\\_ayuda\\_100420.pdf](http://www.aneca.es/var/media/513118/academia_guia_ayuda_100420.pdf)

<sup>9</sup> Sirva como base e inspiración la estrategia de Mario Bellocchio en *Vincere!* (2009) colocando noticiarios y películas futuristas entre episodios o bien el procedimiento empleado por Jacques Rivette en *Nuit et Brouillard* (1955) o más recientemente por Ari Folman en *Vals con Bashir* (2008) por medio de la animación, como es nuestro caso, recurriendo a la imágenes híbridas para ilustrar aquello que desde una dimensión ética no podemos conservar ni tampoco dramatizar de modo alguno.

- Ayala, F. (1988): *Cazador en el alba*. Madrid: Alianza.  
- (1991): *Recuerdos y olvidos*. Madrid: Alianza.  
- (1996): *El escritor y el cine*. Madrid: Cátedra.  
- (2006): *Indagación del cine*. Madrid: Visor Libros.
- Bazin, A. (1958): *Cinéma et télévision*. Entretien d'André Bazin avec Jean Renoir et Roberto Rossellini. *France-Observateur*, 442.
- Bettetini, G. F. (1977): *Producción significativa y puesta en escena*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bobes Naves, M. C. (1987): *Semiología de la obra dramática*. Madrid, Taurus.
- Broullón Lozano, M. (2008). Francisco Ayala y el cine: reflexión teórica y producción literaria. *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 31, pp. 69-88.
- Broullón Lozano, M.; Lara Toledo, P. (2013). *A Circe cinematográfica (elogio del cine)*. Sevilla: L&B.
- Deleuze, G. (2004): *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.
- Durand, G. (1982): *Las estructuras antropológicas de lo imaginario: introducción a la arquetipología general*. Madrid: Taurus.
- Eco, U. (2008): *Decir casi lo mismo: experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen.
- Gadamer, H.G. (2012): *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gobierno de España (1970): Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa 14/1970. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1070-852](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1070-852)
- Gobierno de España (2007). Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de octubre de 2007, núm. 240, pp. 40653-40659. Recuperado de [http://www.aneca.es/content/download/12359/152348/file/academia\\_01\\_rd1312.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12359/152348/file/academia_01_rd1312.pdf)
- Godard, J.-L. (2007): *Historia(s) del cine*. Buenos Aires: Caja negra.  
- (2010): *Pensar entre imágenes. Conversaciones, entrevistas, presentaciones y otros fragmentos*. Barcelona: Intermedio.
- Jakobson, R. (1975): En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, pp. 232-239.
- Ministerio de Educación y Cultura (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco*. España: Gobierno de España. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf)
- Quintana, Á. (1995): *Roberto Rossellini*. Madrid: Cátedra.
- Reig, R. (et. al) (2004). *La inocencia perdida: reportaje sobre once cursos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sevilla (1989/1990 - 1999/2000), seguido de un epílogo (2001-2003): proyecto de experiencia docente en la asignatura "Métodos y Técnicas de la Investigación Periodística"*. Sevilla: Comunicación Social.
- Romaguera i Ramio, J.; Alsina Thevenet, H. (1998): *Textos y manifiestos del cine. Estética. Escuelas. Movimientos. Disciplinas. Innovaciones*. Madrid: Cátedra.
- Rossellini, R. (2012): *India Matri Buhmi*. Roma: Flamingo Video.
- Vázquez Medel, Manuel A. (2007). *Francisco Ayala: el sentido y los sentidos*. Sevilla: Alfar.
- Weinrichter, A. (2004): *Desvíos de lo real*. Madrid: T&B Editores.  
- (2007): *La forma que piensa: tentativas en torno al cine-ensayo*. Pamplona: Gobierno de Navarra D.L.



**Los vocalizos en la introducción al trabajo de la voz cantada: una experiencia con adultos con discapacidad intelectual.**

**Warm-up exercises in the introduction to the singing voice work: an experience with adults with intellectual disabilities.**

Lucía Casal de la Fuente,  
*Universidad de Santiago de Compostela, España*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 26 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 29 de diciembre de 2013

Casal, L. (2013). Los vocalizos en la introducción al trabajo de la voz cantada: una experiencia con adultos con discapacidad intelectual. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 55– 67.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Los vocalizos en la introducción al trabajo de la voz cantada: una experiencia con adultos con discapacidad intelectual.**

**Warm-up exercises in the introduction to the singing voice work: an experience with adults with intellectual disabilities**

Lucía Casal de la Fuente, Universidad de Santiago de Compostela, España  
[luciadafonte@gmail.com](mailto:luciadafonte@gmail.com)

**Resumen**

La voz humana es un medio a través del cual podemos canalizar y expresar nuestras ideas, sentimientos y opiniones. Sin embargo, son muchas las personas que presentan diversos problemas a la hora de emitirla y controlarla. Ante este problema, los expertos de la voz tenemos el deber de proporcionar la respuesta profesional más ajustada a cada caso. Uno de los apoyos más inmediatos es sin duda la logopedia, a través de la cual, con dedicación, empeño y con los recursos más sofisticados que se han ido desarrollando, se puede avanzar notablemente, como se ha demostrado y se demuestra en numerosos casos prácticos del día a día. Con la intención de descubrir qué implica la introducción a la formación en canto y técnica vocal en un grupo de adultos con discapacidad intelectual moderada, se presenta en este trabajo una experiencia de formación en voz cantada llevada a cabo en el año 2012 en la Fundación Down Compostela. Explicaremos el procedimiento (desde las primeras sesiones en el centro hasta la conclusión del trabajo); el diseño (desde los contenidos teóricos a la programación detallada para la práctica); la implementación (desde la propia práctica a los cambios surgidos sobre la marcha); y la evaluación y propuestas de mejora de los ejercicios más técnicos del calentamiento de la voz o vocalizos.

**Abstract**

The human voice is a means through which we can channel and express our ideas, feelings and opinions. However, many people present diverse problems when it comes time to emit and control it. In light of this problem, the experts of the voice have the duty to provide the most adjusted professional answer to each case. One of the most immediate supports is definitely the speech therapy, through which, with dedication, obstinacy and with the most sophisticated resources that have been developed, it is possible to make progress notably, as it has been demonstrated and as it is still demonstrated in numerous practical cases of the day-to-day. With the intention to discover what the introduction to the singing voice training and vocal technique involves in a group of adults with moderate intellectual disabilities, an experience of singing voice training carried out in 2012 in Down Compostela Foundation is presented in this work. The procedure (from the first sessions in the centre until the conclusion of the work); the design (from the theoretical contents to the detailed programming for the practice); the implementation (from the own practice to the changes arisen on the fly); and the evaluation and proposals of improvement of the most technical exercises of voice warming-up or warm-up exercises are explained.

**Palabras clave**

Canto; Lenguaje hablado; Taller de formación; Discapacidad Intelectual; Educación de adultos; Vocalizos; Actividades creativas; Evaluación formativa.

**Keywords**

Singing; Voice disorders; Training; Moderate intellectual disabilities; Adults; Music activities; Creative activities; Course evaluation

## 1. Introducción

La acción de la música sobre los seres vivos ha sido evidenciada desde la más remota antigüedad por ser un medio de comunicación y expresión que la hace pertinente sobre todo al trabajar con personas con dificultades de aprendizaje (Boltrino, 2008). Un colectivo que es especialmente sensible a la música son las personas con discapacidad intelectual (PcDI)<sup>1</sup>.

La voz es un recurso natural del ser humano, a través del cual podemos comunicarnos. Se ha demostrado a través de resonancias magnéticas que, utilizada en forma de canto, se facilita la rehabilitación neuromotoria (como el lenguaje) y la reactivación de específicas interconexiones cerebrales, básicas en la producción de neurotrofinas, índice de plasticidad cerebral (De Fonzo, 2012), tan importante en la minimización de los efectos de las lesiones estructurales y funcionales del cerebro.

En la ayuda psicopedagógica a las PcDI, que suelen presentar dificultades a la hora de utilizar su voz, los planes de trabajo suelen centrarse en la articulación, la vocalización, la expresión, etc. En un segundo plano queda la impostación y el trabajo más primario de la voz: su calentamiento. Los vocalizos son significativos en el desarrollo de las PcDI porque son la base para el trabajo de canciones. Aparte de trabajar aspectos puramente musicales, indirectamente se incide en la dicción, vocabulario, autocontrol, autoestima o en la socialización (Llamas, 2012).

Se considera que resulta una forma creativa y diferente la apuesta por el trabajo con fines logopédicos a través del canto, y en este artículo se pretenden exponer ciertas consideraciones sobre una experiencia práctica realizada en esta línea.

## 2. La discapacidad intelectual: características del lenguaje y oído

La adquisición del lenguaje de las PcDI no es diferente a la de las personas sin DI (Lenneberg, 1975; en Casal, 2012). Difieren en el ritmo de desarrollo, que es más lento en las PcDI, pero las etapas por las que pasan siguen un mismo orden. Por lo tanto, más que una alteración, siguiendo a Carroll (1986; en González-Pérez, 2003), los trastornos del lenguaje constituyen un retraso. Y consecuentemente el desarrollo del lenguaje se vincula con el nivel de DI. Podemos relacionar los desórdenes del lenguaje con:

- Problemas de ritmo.
- Problemas de articulación.
- Desórdenes de la voz.
- Anomalías en el sistema vocal.

De acuerdo con González-Pérez (2003: 63) se puede afirmar que entre el 60-80% de PcDI presenta algún tipo de problema relacionado con el lenguaje, cuyas características son:

- La aparición del lenguaje es más tardía y en casos extremos no aparece.
- El lenguaje de las PcDI es más concreto que el de las personas sin DI.
- Muestran más problemas en el lenguaje expresivo que en el receptivo.
- La organización sintáctica es muy pobre.
- La dificultad más común es establecer la relación entre los diferentes elementos de la oración.
- Tienen complicaciones para asimilar las reglas gramaticales más complejas.
- Los problemas motores glosofaríngeos y la descoordinación muscular bucal acaban generando una expresión verbal poco fluida, sin ritmo y con una tonalidad inadecuada.
- Al aumentar el nivel de DI suelen aparecer mayores problemas.

Bien es cierto que muchas PcDI tienen deterioros concomitantes auditivos, pero no existe una asociación específica con la DI y la recepción auditiva. Algunas PcDI pueden mostrar problemas relacionados con factores dentro del dominio auditivo y de la recepción, incluyendo los problemas de localización y discriminación del sonido (Wehmeyer & Obremski, 2013). En otros casos, sin embargo, el deterioro global neuronal da lugar al efecto opuesto, como las personas con Síndrome de Williams, que disponen de un sentido de la musicalidad bastante desarrollado.

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante, por economía del lenguaje, PcDI.

### 3. La voz y la técnica vocal: los vocalizos

La voz es un sonido natural, "forma parte del cuerpo y vive en conexión directa con el propio ser experimentando los cambios físicos y psicológicos que le afectan" (Cuart, 2000: 15).

#### 3.1. El trabajo vocal

Para hablar y para cantar, resulta trascendental diferenciar entre volumen (que puede o debe sufrir pequeñas alteraciones) y tono (que descenderá o ascenderá). Para una correcta fonación, debe existir equilibrio entre la posición corporal, relajación facial y pectoral, respiración, articulación y tensión abdominal.

#### 3.2. Objetivos de la técnica vocal

Los principales objetivos en el trabajo vocal son conocer la técnica fonatoria para poder utilizar la voz logrando una tonalidad adecuada y timbrada, llegando a emitir sonidos sin esfuerzo, evitar los problemas que ocasiona su mal uso y corregir los problemas patológicos en la laringe. Con actividades de relajación, respiración, impostación y emisión, estos objetivos se pueden alcanzar.

#### 3.3. Los vocalizos

Son ejercicios "diseñados para ponerte en forma y humor para cantar" (Niemack, 2004: 7). Pueden ser sonidos monocordes, secuencias en ascenso o descenso, utilizando diversos intervalos, escalas, arpeggios, etc.

Deben ser practicados como precalentamiento de la voz. Un fonema que trabaja muy bien la voz es la /r/ "vibrante múltiple", y yo personalmente, junto con la vocal /u/, fue con el que descubrí el apoyo. La /r/ hace que necesariamente elevemos la laringe y el velo del paladar, además obliga a que se origine la vibración de las cuerdas vocales y no permite dar tanta fuerza a la voz como cualquiera de las vocales, cuya emisión facilita el apoyo laríngeo. Las vocales con menor dificultad de emisión generalmente son la /u/ o la /i/. Las consonantes /m/, /n/ y /l/ sensibilizan las resonancias faciales, así como también lo hace el fonema /i/.

### 4. Diseño de la investigación

#### 4.1. Justificación

Esta experiencia, realizada como trabajo para el Máster en Procesos de Formación de la USC, toma de referencia el II Plan de Acción para personas con Síndrome de Down en España para el período 2009-2013 (Down España, 2008), donde se afirma que el nuevo marco legislativo reconoce el derecho y la obligación de participar en la vida social y ejercer tanto los derechos como los deberes ciudadanos que corresponden a las personas con Síndrome de Down<sup>2</sup>.

En este escrito se clarean las áreas de intervención en las que la fundación se compromete a intervenir. El presente trabajo se justificaría en el área de "Participación Social y Autonomía", que cuenta con seis programas. Uno de ellos es el de "Competencia social", cuyo principal objetivo es favorecer la participación de las PcSD para asegurar una plena integración en la vida comunitaria. Entre las medidas que se describen, la misión de este trabajo se situaría dentro de la priorización de la participación en actividades en pequeños grupos y adaptados a la edad e intereses personales, así como ofrecer oportunidades para la diversificación de contextos y relaciones personales.

Para algunos, la llegada a la edad adulta supone ir abriendo el camino a la vida en independencia y en este momento es cuando cabe promocionar los procesos de participación de una forma más pormenorizada. No obstante, debemos proporcionar apoyo en este aspecto puesto que a participar, se aprende, y el taller que se propone en este escrito podría ser una vía de ayuda en este sentido.

Por ello, y no queriendo dejar de lado la perspectiva de los usuarios en este estudio ni la del personal de la Fundación Down Compostela<sup>3</sup> (siendo los destinatarios de la información generada),

<sup>2</sup> Por economía del lenguaje, de aquí en adelante, PcSD.

<sup>3</sup> Por economía del lenguaje, de aquí en adelante, DC.

optamos por la naturaleza de carácter democrático para esta investigación, para que la comunidad a la que afecta sea partícipe de la misma. De este modo y de acuerdo con los argumentos de Jones (2003, en Parrilla, 2010) sobre la cuestión del consentimiento informado, se obtuvo el consentimiento de los usuarios y de la fundación para realizar el estudio, invitándolos a involucrarse plena y activamente en el proceso de indagación. Los participantes, por ser un colectivo vulnerable en cuanto a su capacidad intelectual para entender las demandas del estudio, vieron facilitadas su comprensión y participación libre en el taller a través de la previa exploración de vías alternativas que lo permitieron, de acuerdo con las indicaciones de la Asociación Británica de Investigación en Educación (British Education Research Association, 2004) para la investigación inclusiva. Se les explicó que era una profesora de canto que vendría a hacer una actividad que les ayudaría a complementar sus procesos de mejora.

La naturaleza e idea originaria del trabajo ha tenido en cuenta estas consideraciones y también aquellas relacionadas con el conocimiento más musical en relación con los vocalizos, objeto principal de este artículo. Sabemos que a las PcDI les suele agradar bastante realizar diferentes sonidos con la lengua, los labios, las mejillas, etc. (Llamas, 2012). Precisamente los vocalizos se basan en ello, y se pensó que se podría trabajar con ellos de este modo para conseguir fines más puramente logopédicos. Siguiendo a este último autor mencionado, un intervalo fácil de entonar es el de 3ªm (sol-mi), por tanto este aspecto se decidió tomar en cuenta para la programación, que más adelante se detalla. Entre las seis actividades de entonación recomendadas por esta misma persona para trabajar con el colectivo con DI, se han tomado sólo tres para programar las sesiones de este taller, debido a la corta duración del mismo, que son entonar:

- Sonidos aislados, sílabas y palabras por imitación con el profesorado.
- Sobre una nota tenida.
- Las vocales empleando diferentes notas de la escala.

#### **4.2. Problema y pregunta de investigación**

Se expone como un problema o pregunta de investigación: ¿Las actividades planteadas para las sesiones pueden ser seguidas por los destinatarios del grupo-clase? ¿En qué medida?

Se pretende averiguar si los usuarios son capaces de realizar las actividades diseñadas y obtener información para adaptarlas, de ser necesario, ofreciendo de este modo propuestas de mejora. Con ello y en un futuro se podría diseñar un taller más completo que posibilitara la adquisición por parte de los participantes de aquellas habilidades, destrezas, capacidades o actitudes, vinculadas al labor de la voz cantada, que puedan serles de gran ayuda para participar en la sociedad en su vida en independencia.

#### **4.3. Objetivos**

Objetivo general:

Desarrollar las sesiones del taller de formación previamente aprobadas por profesionales de DC para saber si los usuarios son capaces de seguirlas.

Objetivos específicos:

- Comprobar en qué medida los usuarios dan seguido las actividades y obtener datos con el fin de mejorar su diseño.
- Favorecer en los usuarios los procesos de participación y la adquisición de habilidades y competencias vinculadas al cuidado y la técnica vocal con el desarrollo de las actividades del taller.

#### **4.4. Contenidos**

Tomando como referencia la propuesta de Fiuza (1993), se elabora una propuesta propia de trabajo vocal en la cual basar la planificación práctica. La propuesta de formación que se presenta incluye las siguientes actividades, de acuerdo con los contenidos de los que se pretende que se adquieran nociones: medidas de higiene vocal, relajación corporal, respiración diafragmática, vocalizos o ejercicios de calentamiento vocal (articulación e impostación), trabajo de canciones en equipo y canto grupal. La lógica de esta secuencia se basa en que la respiración es la base de la fonación, y

la base de la respiración es la relajación. En el Cuadro 1 se detalla la actividad de vocalizos o calentamiento vocal, eje central de este artículo.

**Cuadro 1.**

*Propuesta de actividades de calentamiento vocal.*

Actividad	<b>CALENTAMIENTO VOCAL (ARTICULACIÓN E IMPOSTACIÓN)</b>
Justificación	Los vocalizos son ejercicios de voz cantada que "se utilizan para trabajar la extensión vocal y amplitud sonora, ascendiendo y descendiendo, [...] exponiendo a las cuerdas a ejercicios gimnásticos" (Quiñones, 1997: 72). Deben ser practicados como calentamiento de la voz. Para hacerlos, resulta imprescindible una correcta articulación, que "proporcionará una buena proyección a la voz mediante la emisión ágil y fluida de vocales y las consonantes" (Quiñones, 1997: 55) e impostación. Impostar es colocar la voz en la caja de resonancia adecuada para que, con el mínimo esfuerzo, se obtenga el máximo rendimiento fonatorio.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir a los participantes en el conocimiento básico del calentamiento vocal.</li> <li>• Practicar la articulación y la impostación a través de vocalizos.</li> </ul>
Ejemplo	Emitir sonidos monocordes, ascendiendo y descendiendo, pasando a segundas, terceras, quintas y octavas a través de arpeggios o escalas, siempre impostando y articulando correctamente en la medida de lo posible.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

**4.5. Variables**

La variable independiente es el conjunto de actividades del taller. La dependiente es nivel de seguimiento de las actividades que mostraron los usuarios y es lo que se observó detenidamente.

**4.6. Metodología y recogida de datos**

La metodología ha sido cualitativa-interpretativa, ajustada a la fundamentación teórica de los constructos a trabajar, puesto que la finalidad es "la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su acción sea más reflexiva, rica y eficaz" (Pérez Gómez, 1997: 33), y se ajustó al siguiente *proceso* en el año 2012 (ver Cuadro 2):

**Cuadro 2.**

*Cronograma.*

MES	TAREA
Febrero	Contacto con el centro y presentación del taller.
Marzo	Observación de tres grupos de adultos con diferentes niveles en producción oral.
Abril	Selección del grupo intermedio, atendiendo al nivel de producción oral.
Mayo	Diseño de cinco sesiones que fueron aceptadas por el personal de DC antes de su implementación.
Junio	Implementación de las sesiones con la muestra. El método de muestreo utilizado ha sido por conveniencia, pues la selección de los individuos ha dependido de la posibilidad de acceder a ellos (Albert, 2006) y ha sido condicionada por los usuarios de DC. La <i>muestra</i> pertenecía al grupo de adultos II del centro y estaba compuesta por 13 participantes: 6 mujeres y 7 hombres en adultez temprana. Todos llevaban varios años acudiendo a DC. En 2012 lo hacían en horario de mañana, puesto que ya habían terminado su actividad académica en los centros ordinarios y sus prácticas preprofesionales.
Julio	Análisis y presentación de resultados.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas de recogida de datos se recogen en el Cuadro 3.

**Cuadro 3.**

*Parrilla de recogida de datos.*

TÉCNICA	SISTEMATIZACIÓN
Observación y análisis de las sesiones.	Atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de la programación que no se hicieron y justificación.</li> <li>- Actividades susceptibles de cambio y justificación.</li> <li>- Modificaciones en la programación sobre la marcha y justificación.</li> <li>- Actitud, lenguaje verbal y no verbal de los participantes y de los profesionales presentes.</li> </ul>
Entrevistas con profesionales de DC.	Estructura: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aclaración de dudas.</li> <li>- Recepción de sugerencias para conocer su opinión y criterio profesional sobre el desarrollo de las sesiones.</li> <li>- Estado de la investigación.</li> </ul>

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

La organización de las sesiones ha respondido a la secuencia que sigue:

- Explicaciones teóricas de medidas de higiene vocal.
- Actividades de relajación y técnicas de autocontrol.
- Ejercicios de respiración.
- Ejercicios de calentamiento vocal (vocalizos), dentro de la lógica de la técnica vocal.
- Actividades individuales y grupales para soltar la voz, de improvisación, de participación y colaboración, de construcción de melodías/canciones, de entonación, etc.

**4.7. Planificación de las sesiones: actividades de técnica vocal**

En este apartado se incluye, por cada sesión, de un total de cinco, la descripción de la actividad pensada para trabajar la técnica vocal.

**SESIÓN 1.** Entonar con el fonema /r/ (erre vibrante múltiple) la melodía [do-mi-sol-mi-do, en negras]. En caso de que este fonema no pueda ser adecuadamente emitido como /r/, podrá ser sustituido por el fonema /m/. Respetando los intervalos y la melodía, se cantará en diferentes tonos. Primero se explicará con la ayuda del teclado y tocando la secuencia musical a repetir, y después se invitará a hacerlo.

**SESIÓN 2.** Entonar con la onomatopeya con la que se hace vibrar los labios, con la que se hace la praxia (mueca) de imitar, por ejemplo, el sonido de una moto o un coche, la melodía [do-mi-sol-mi-do, en negras]. En caso de que esta onomatopeya no pueda emitirse correctamente, se sustituirá por el fonema /n/. Respetando los intervalos y la melodía, se cantará en diferentes tonos. En primer lugar se explica con la ayuda del teclado y tocando la secuencia musical a repetir, y luego se invita a hacerlo.

**SESIÓN 3.** Entonar con el fonema /r/ y el fonema /u/ la melodía [do-mi-sol-mi-do, en negras]. En las dos primeras notas se cantará una /r/ y en las últimas tres, /u/. Si el fonema /r/ no puede ser adecuadamente emitido será sustituido por /m/. Respetando los intervalos y la melodía, se cantará en diferentes tonos. En primer lugar se explica con la ayuda del teclado y tocando la secuencia musical a repetir, y luego se invita a hacerlo.

**SESIÓN 4.** Entonar con la onomatopeya descrita en la Sesión 2 y con el fonema /u/ la melodía [do-mi-sol-mi-do, en negras]. En las dos primeras notas se cantará la onomatopeya y en las últimas tres, /u/. En caso de que esta onomatopeya no pueda emitirse correctamente, se sustituirá por el fonema /n/. Respetando los intervalos y la melodía, se cantará en diferentes tonos. En primer lugar se explica con la ayuda del teclado y tocando la secuencia musical a repetir, y luego se invita a hacerlo.

**SESIÓN 5.** En esta sesión se harán dos ejercicios de técnica vocal. En el primero, se tratará de mantener la nota "si bemol" con el fonema /m/. Se cogerá aire, se cerrarán los ojos y se tratará de que suene sin cesar la nota "si bemol". Se advertirá cómo vibra el pecho con una mano, y la cabeza (área nasal), con la otra. En el segundo ejercicio, emitiremos la secuencia ["min-men-man-mon-mun", en negras] con la misma nota y ligando las sílabas, cinco veces (una para cada sílaba). Haremos la escala ejecutando esta secuencia, de tono en tono, utilizando la misma nota a cada una de las cinco vocales.

## 5. Discusión y conclusiones

Siendo conscientes de las *limitaciones* que presenta este estudio, como su corta duración (ante la falta de tiempo para poder realizar un taller más largo para su estudio más detallado); la imposibilidad de haber podido realizar la última sesión completa como se pretendía; el breve conocimiento de los usuarios; el tamaño de la muestra; la corta experiencia profesional de desarrollo de talleres de voz con PcDI; el método seguido... podemos afirmar que los objetivos se han cumplido: se ha desarrollado el taller, se observaron y sistematizaron los cambios necesarios para el buen seguimiento de las actividades por parte de este grupo y con ello, se han obtenido datos para la mejora de un futuro diseño más completo. Además, los usuarios aprendieron a calentar la voz (algo verbalizado por el equipo de DC), básico en la higiene vocal; y se pudo apreciar cómo se soltaban cada vez más en participar e incluso algunos a los que no se les conocía la voz acabaron cantando y participando. Todo ello, en parte, gracias al apoyo y colaboración del personal del centro.

De la labor realizada con este colectivo en referencia a la introducción al trabajo de la técnica vocal y de los vocalizos (ver cuadros 4-9 en el anexo), se destacan las siguientes consideraciones e implicaciones:

- Dar siempre alternativas de pronuncia para entonar o cantar las melodías.
- Tocar en el piano las melodías y reproducirlas varias veces para que se pueda ir interiorizando lo que posteriormente se debe repetir.
- Utilizar gestos para asociar los fonemas que deben ser emitidos con la entonación.
- Resulta sustancial que la persona que lidera la sesión reproduzca con la voz los vocalizos, para que este sonido, procedente de la voz humana, sea un sonido más similar a lo que ellos imitarán.
- En cada vocalizo es preciso comprobar en cada usuario que lo está haciendo y que lo está haciendo bien. Resulta de gran ayuda el apoyo de otro profesional que les ayude a colocarse, que explique de modo individual la actividad si es preciso, etc.

## 6. Consideraciones finales

La confusión entre la protección social y el reconocimiento de derechos fundamentales para las PcDI hizo que tradicionalmente se considerase que las personas con alguna discapacidad física, mental, intelectual o sensorial que les provocara tener capacidades distintas a las consideradas "normales", debían ser "protegidas", en lugar de reconocérseles derechos, provocando que se quedasen en una situación de "dependencia", en lugar de conseguir la autonomía e independencia propia (Sanjosé, 2010). Gran parte de la exclusión estuvo así incentivada por programas de asistencia social que llevan más al aprisionamiento que a la liberación. El canto, por ser un instrumento que tenemos en nuestro cuerpo y que sólo dominamos nosotros, permite esa liberación, es una vía de escape y a la vez de apertura a nuevas sensaciones.

Si bien es cierto que diseñar e implementar intervenciones pedagógicas y programas no es lo menos hecho dentro de las tendencias de investigación de la atención a la diversidad, como trasfondo se encuentra la esperanza de que este saber se convierta en un instrumento efectivo para hacer frente a las cuestiones prácticas que este asunto presenta.

Este artículo conforma una evidencia más, como han hecho otros autores (Llamas, 2012; De Fonzo, 2012), sobre la idea de que las PcDI pueden cantar y deben hacerlo, puesto que trabajan aspectos vitales para su desarrollo: los conceptos de origen musical (a nivel cognitivo, a nivel formativo, etc.), así como constructos importantes en su crecimiento como personas (sensibilidad, comunicación, etc.). Es decir, aprenden a integrarse e integrar; a trabajar en equipo y por ende a socializar y

socializarse; a observar y observarse; a mejorar su dicción, articulación y memoria, lo cual repercute positivamente en su agilidad mental; a ser creativos y en definitiva a crear... y todo ello sin duda hará crecer su autoestima para sentirse más autorrealizados.

## 7. Referencias bibliográficas

- Albert Gómez, M.J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Boltrino, P. (2008). Música y Educación Especial: Nos unen las diferencias. En M.P. Jacquier y A. Pereira (Ed.) *Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCoM*, 461-464.
- British Education Research Association (2004). Code of conduct, ethical principles and guidelines. Recuperado (01 agosto 2013) de [http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code\\_of\\_ethics\\_and\\_conduct.pdf](http://www.bps.org.uk/system/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf)
- Casal de la Fuente, L. (2012). As posibilidades da voz cantada na mellora da linguaxe de persoas con discapacidade intelectual para unha integración máis eficaz. *Congreso Internacional "Nosoutros: arte, comunicación e integración social"*, 3-6 decembro. Santiago de Compostela: Facultade de Ciencias da Comunicación. En prensa.
- Cuart Ripoll, F. (2000). *La voz como instrumento. Palabra y canto*. España: Real Musical-Carish.
- De Fonzo, M. (2012). *Canta che ti passa*. Roma: Sovera Edizioni.
- Down España (2008). *II Plan de Acción para las personas con Síndrome de Down en España 2009-2013*. Recuperado (12 marzo 2012) de [http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/56L\\_iiplande.pdf](http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/56L_iiplande.pdf)
- Fiuza Asorey, M.J. (1993). Una propuesta educativa en el aula para la mejora de la calidad vocal infantil. En J.A. Beltrán; L. Pérez; E. González; R. González & D. Vence, *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica I: aprendizaje y contenidos del currículum*, Ponencias del I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Cap. 46, 612-622.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Llamas Rodríguez, J.C. (2012). El canto y la melodía en alumnos con discapacidad intelectual ligera. *Artseduca*, nº 3, 10-17.
- Niemack, J. (2004). *Hear it and sing it! Exploring modal Jazz*. USA: Second Floor Music.
- Parrilla Latas, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. En VVAA (Coords.), *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación: Etapa de Posgrao*, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, 69-78.
- Pérez Gómez, A.I. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Diada.
- Quiñones Etxeberria, C. (1997). *El cuidado de la voz. Ejercicios prácticos*. Madrid: Escuela Española.
- Sanjosé Gil, A. (2010). ¿El valor de la vida se debe medir en función de las capacidades de cada persona?: Reflexiones en torno al aborto eugenésico a la luz del Derecho Internacional y la Constitución Española. En S. Sanz Caballero (Ed.), *Colectivos vulnerables y derechos humanos. Perspectiva internacional*. Valencia: Tirant Monografías 711, Cedri; 113-149.
- Wehmeyer, M.L. & Obremski, S. (2013). La deficiencia intelectual. En J.H. Stone & M. Blouin, editores. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Recuperado (16 agosto 2013) de <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/es/article/15/>

#### ANEXO: diario de campo

En este apartado se ofrecen las tablas que recogen las observaciones de las sesiones con los usuarios sobre el desarrollo de las actividades de vocalizos y las entrevistas con los profesionales, así como sus consideraciones (ver cuadros 4-9).

**Cuadro 4.**  
*Sesión 1*

OBSERVACIONES	CONSIDERACIONES
Los participantes se mostraron algo bloqueados al principio, pero luego fueron soltándose.	Nunca habían hecho este tipo de ejercicios y era la primera vez que yo lideraba una actividad con ellos.
Se apreció una clara desafinación. No obstante fueron capaces de ascender y descender por la escala, aunque no dieran las notas exactas.	Resultaría complicado preparar una canción con ellos a dos voces diferentes aunque la diferencia grave-agudo la tengan adquirida.
Algunos no eran capaces de emitir la /r/ o les "patinaba" el sonido.	Se planteó una alternativa: utilizar el fonema /m/.
Al final de la sesión se realizaron cuatro preguntas: ¿Qué actividades os han... <ul style="list-style-type: none"> <li>• resultado más difíciles?</li> <li>• resultado más fáciles?</li> <li>• gustado más?</li> <li>• gustado menos?</li> </ul> A todas las preguntas respondían citando las actividades que recordaban, sin atender al criterio concreto.	Las respuestas obtenidas no pueden ser evaluadas. Se consideraron no válidas por no responder al criterio fijado. Se decidió tratar esta cuestión en el próximo encuentro con las logopedas para encontrar otras maneras de preguntar lo mismo de cara a obtener respuestas más fiables.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Antes de comenzar la sesión 2, tuvo lugar una reunión entre una logopeda y yo. En nombre del equipo expuso *propuestas de mejora* y *puntos fuertes* del desarrollo de las sesiones, que ofrezco a continuación con su debido análisis.

**Cuadro 5.**

*Reunión con logopeda.*

PROPUESTAS DE MEJORA	CONSIDERACIONES
Aunque los usuarios van siguiendo el discurso, el ritmo de las explicaciones utilizado debía reducirse.	Me esforcé en bajar de ritmo al hablar, algo que fue valorado por las logopedas, las cuales reconocieron posteriormente que se había notado una dicción más lenta.
No introducir varios conceptos musicales nuevos en la misma sesión (por ejemplo, ascender y descender).	La decisión de introducir los conceptos ascender-descender por la escala en la primera sesión se hizo simplemente por probar el oído de los usuarios, para descubrir cómo era su afinación y si eran capaces de seguirme y al piano. No afinaban con exactitud pero cuando ascendían por la escala se observaba cómo ellos también ascendían (aunque no afinasen) y cómo al descender también descendían (la mayoría sin afinar, excepto uno o dos casos). Observado esto, se llega a la conclusión de que los conceptos ascender-descender por la escala los tienen claros. Lo que faltaría sería conseguir una entonación más exacta.
PUNTOS FUERTES	CONSIDERACIONES
Buena combinación de actividades teórico-prácticas propuestas, buen diseño de las sesiones.	Se entendió que el esquema del diseño se podría utilizar en futuras programaciones.
Buena conexión con los usuarios y adecuada capacidad de incentivación. Correcta explicación de las actividades, destacando que se notaba una clara trayectoria en el discurso.	Se entendió que se debería seguir en la misma línea.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 6.**

*Sesión 2.*

OBSERVACIONES	CONSIDERACIONES
Para calentar la voz y entonar, se propuso que quien no pudiese emitir la onomatopeya, hiciese /m/, en vez de /n/, como figuraba en la programación. Algunos usuarios emitían extraordinariamente bien la onomatopeya, impostando y con potencia.	Este cambio se ha debido a un despiste sobre la marcha, pero no interfirió en absoluto para cumplir el objetivo de la actividad. De todos modos se reflexiona en la importancia de tener la programación siempre a mano.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

**Cuadro 7.**

*Sesión 3.*

OBSERVACIONES	CONSIDERACIONES
Les costaba asociar los fonemas /r/ y /u/ a las notas. Unos hacían tres /r/ y dos /u/; otros todo /r/, o todo /u/... Para solucionar esto se paró el ejercicio y se les indicó que bajaran el brazo, asociando el fonema /r/ al gesto "bajar el brazo". Luego subimos el brazo y se les indicó que eso significaba pronunciar /u/. Así cambiaban de /r/ a /u/ según se les indicaba con el brazo, asumiendo el ejercicio.	Como propuesta de cambio del planteamiento de esta actividad se evidencia que los gestos funcionan muy bien con este grupo para asociar lo que tienen que cantar. En próximas sesiones, consecuentemente, se introducirán en la programación gestos para que combinen bien los fonemas con el menor error posible a la hora de ser cantados para calentar la voz.
Se dio una mejora en la entonación, como también evidenció una logopeda.	La ayuda de asociar gestos a vocalizos perfeccionó la ejecución vocal de los usuarios.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Se observa que es un grupo bastante trabajador, con diferencias entre unos y otros. Por lo general se toman bastante en serio las actividades y se esfuerzan por hacerlas, preguntando cuando tienen dudas.

Como nota aclaratoria, se debe señalar que la cuarta sesión ha debido ser pospuesta una semana por necesidades propias del centro y ajenas a la investigación.

**Cuadro 8.**  
*Sesión 4.*

OBSERVACIONES	CONSIDERACIONES
En los vocalizos se utilizó al igual que en la sesión pasada el brazo para gestualizar a la vez de emitir los vocalizos.	Resultó positivo nuevamente.
Dado que sería el último día de sesión con ellos, se decidió meter en esta sesión lo propuesto para la quinta sesión sobre evaluación. Nos costó un poco a una de las logopedas y a mí sacarles qué era lo que más/menos les había gustado, o lo que consideraban más difícil/fácil, porque decían que les gustaba todo.	La logopeda propuso plantear preguntas con interrogantes extremos, por ejemplo: De todo lo que hicimos, ¿Qué fue lo que más te ha gustado? ¿Lo que repetirías ahora mismo? ¿Lo que estarías dispuesto a hacer de nuevo? • Sólo una persona respondió con “los vocalizos”, afirmando que lo que más le había gustado habían sido los ejercicios de hacer los sonidos de las onomatopeyas, de imitar el ruido de las motos, etc. El resto prefirieron la canción, actividad que no ha sido objeto de este artículo.  De todo lo que hicimos, ¿Qué fue lo que menos te ha gustado? ¿Lo que no repetirías? ¿Lo que no querrías volver a hacer? • Ningún usuario se refirió a los vocalizos. Apuntaron a actividades de respiración y relajación, que son también las que más les costaron.  De este modo conseguimos obtener las respuestas de todos los usuarios. Para la evaluación a través de estas preguntas sólo se tuvo en cuenta la opinión de nueve usuarios, que coincide con el número de asistentes a esta última sesión completa.
Del 0 al 10, puntuaron el taller de voz con un 10.	Algo que justificaría esta nota podría ser la novedad que para ellos supuso esta actividad que han compartido, aprendiendo de una forma diferente, casi como jugando y sin darse cuenta de lo que supone lo trabajado en estas sesiones.
Es un grupo bastante receptivo, que no protesta y asume las actividades y que pregunta cuando no sabe, dándose las debidas excepciones. También entre ellos se corrigen bastante y se ayudan.	Se nota que hay detrás un gran trabajo de habilidades sociales y de trato entre pares, son muy educados y respetuosos.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Por último este día se celebró un pequeño encuentro sobre consideraciones finales con una de las logopedas en el cual:

- Se felicitó la propuesta y el éxito, indicando que tanto el equipo como los usuarios habían quedado muy satisfechos, apuntando a que se había realizado un gran trabajo.
- Se planteó la posibilidad de volver en la semana siguiente con el fin de realizar una “sesión-recordatorio” y de grabar a los usuarios para que el posterior análisis resultase más rico y más detallado y para poder analizar mejor los detalles. Desde el centro sólo se permitiría utilizar una media hora para hacerlo, pues los usuarios estaban asistiendo a un curso de formación obligatorio para ellos. Por esta razón no se pudo implementar la sesión

5 del taller, pues resultaría una carga de formación excesiva para la jornada a la cual están habituados.

**Cuadro 9.**

*Sesión-recordatorio*

<b>OBSERVACIONES</b>	<b>CONSIDERACIONES</b>
Se realizaron las actividades hechas en la sesión 4, que había sido justamente la que menos asistencia había tenido. Encontrándose la esperanza de que asistieran más personas a esta última sesión, no se puede afirmar que haya sido así.	En general los chicos hicieron las actividades mucho más rápido que normalmente, ya que todas las personas que habían asistido a la sesión anterior estaban presentes en esta, por lo tanto ya les resultaban familiares.
Se apreció menos colaboración de lo habitual.	Una posible explicación puede encontrarse en el hecho de que venían de un curso y podían sentirse cansados. La circunstancia de que les graben también puede “maquillar” la naturalidad, etc.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.



## **Final report on creativity as assessed by functional magnetic resonance imaging and SCAMPER tool**

## **Informe final sobre creatividad medida por resonancia magnética despositrones y el SCAMPER**

Ana Lucía Frega,

*Instituto Universitario Nacional del Arte Buenos Aires, Argentina*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 23 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 14 de diciembre de 2013

Frega, A. L. (2013). Final report on creativity as assessed by functional magnetic resonance imaging and SCAMPER tool. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp.68–79.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Final report on creativity as assessed by functional magnetic resonance imaging and SCAMPER tool**

**Informe final sobre creatividad medida por resonancia magnética despositrones y el SCAMPER.**

Ana Lucía Frega, Instituto Universitario Nacional del Arte Buenos Aires, Argentina  
[analuciafrega@yahoo.com.ar](mailto:analuciafrega@yahoo.com.ar)

**Resumen**

Para describir la creatividad así como la operación y la activación cerebral y se llevó a cabo en la R. Argentina. El estudio fue codirigido por un neurólogo y un educador musical y envolvió un equipo interdisciplinario. Una herramienta desarrollada y validada en trabajos previos ((S.C.A.M.P.E.R) ha sido aplicada para evaluar la actividad creativa de un grupo de veinticuatro estudiantes voluntarios de un grado universitario en musicoterapia. Un paradigma de resonancia funcional magnética por imágenes que abarcó los estímulos rítmicos auditivos y la recogida de las respuestas creativas de los sujetos en tareas repetitivas y creativas fue diseñado e implementado. Nuestros resultados sugieren que los sujetos con mejores performances en la evaluación de la fluidez y la flexibilidad, mostraron en ambos hemisferio cerebrales áreas activas asociadas con procesos cognitivos, emocionales y perceptivos ,mientras que los sujetos con performances más pobres activaban áreas cerebrales relacionadas sobre todo con integración sensorio-motora predominantemente unilateral.

**Abstract**

This text introduces the Based partially on the Torrance model to describe creativity and his approach to its evaluation a research oriented to evaluate creative performance and functional brain activation was run in Argentina. The study was co-led by a neurologist and a music educator, involving multidisciplinary teams. A tool developed and validated in a previous work (S.C.A.M.P.E.R) has been applied to assess creative performance in a group of 24 voluntary students from a university grade Music Therapy career. A functional magnetic resonance imaging paradigm, involving simple audible rhythmical stimuli and collection of subject responses to creation and repetition tasks, was designed and then implemented. Our results suggested that subjects with better performances on fluidity and flexibility assessments showed in both cerebral hemispheres active brain areas associated to cognitive, emotional and perceptual processes whereas subjects with poorer performances activated brain areas mostly related with complex sensorimotor integration, predominantly unilaterally.

**Palabras clave**

Creatividad; Patrones rítmicos; fMRI; S.C.A.M.P.E.R; Evaluación

**Keywords**

Creativity; Rhythmical patterns; fMRI; S.C.A.M.P.E.R; Assessment

---

<sup>1</sup> Este informe se articula con el trabajo de Violeta Schwarcz Lopez Aranguren que se incluye en este mismo monográfico

## **1. Introduction**

Creativity is a mental process that involves generation of new, original and attractive ideas. Only few studies in neuroimaging have investigated neural networks related to creative tasks. In the field of music, only two studies (Bengtsson et al., 2007; Limb & Braun, 2008) have examined the neural mechanisms that underlie generation of new musical ideas. However, none of them has differentiated the creative level of the subjects and even less sought the possible existence of differences among the neural networks and their correlation with the level of creativity.

## **2. Objective**

To analyze functional activity of the brain during rhythm productions of control subjects, and to evaluate correlations with their creative performance.

## **3. Methods**

### **3.1. Subjects**

Twenty four voluntary, right-handed healthy subjects (mean age  $21 \pm 2$  years; 9 males) were recruited for this study. All participants were students sharing the same courses of the "Music Therapy" career at Universidad del Salvador (USAL) and having similar level of musical education; according to curricular evaluations and current assessment methodologies.

First they were divided into two groups through performing rhythmical tasks after hearing a rhythmical pattern; products were described and analyzed with the criteria provided by the S.C.A.M.P.E.R concerning flexibility and fluidity. These two groups were organized as "high" and "low creative level".

All participants gave written informed consent in accordance to the declaration of Helsinki, and the protocol was reviewed and approved by the Local Ethics Committee at FLENI Institute.

### **3.2. Paradigm**

We analyzed the subjects' brain activity using functional magnetic resonance imaging (fMRI) techniques during rhythm fragments production, and analyzed activations grouping according to fluidity and flexibility performances.

During the fMRI scans, subjects were lying supine in the scanner room provided with headphones, a compatible button-response box and a non-magnetic visualization mirror mounted in the head-coil. A total of 200 images were acquired while subjects were performing the paradigm.

The paradigm consisted on the randomized presentation of brief predefined audible stimuli rhythms via the headphones (monotonal percussion patterns @ 440; 4 seconds long) while one word instruction was presented in a specially designed back projected screen visualized through the head-coil mirror. Two tasks were instructed to follow after listening to the patterns: Create and Repeat. Subjects performed the instructed tasks by pressing the response button comfortably placed at their laps with a single finger movement, playing the role of executing the same percussion instrument listened in the previously presented rhythms.

Auditory return was implemented and a synthesized audio feedback with the same characteristics to the originally presented stimuli was listened during each task execution. Briefly, subjects listened to their productions as similar or modified patterns, with the same pitch, volume and sound characteristics with respect to the original rhythmical stimuli.

During the first task (Create) participants were instructed to create a new rhythm based in the previous listened stimulus. During the second task (Repeat), they had to reproduce the stimulus instead.

Task duration was configured to allow 10 seconds either in the creation or repetition stages, in order to give subjects enough time to execute their productions.

Regarding to visual instructions, they were restricted to the minimum necessary stimuli, so that tasks were announced by a single word displayed on the screen: LISTEN, CREATE or REPEAT. All subjects were clearly instructed on all the paradigm process prior to the study, so each participant was familiar with all the visual instructions and audible stimuli.

The paradigm presentation, including visual and audio stimuli, response management and scanner synchronization was implemented using Presentation v14.4 software (Neurobehavioral Systems, Inc.) running in a dedicated notebook computer used for standard fMRI procedures in the control room.

The magnetic resonance images were acquired in a 3 Tesla General Electric HDx scanner with an 8 channel head-coil. Changes in blood-oxygenation-level-dependent T2\* signal was measured using a gradient echo-planar imaging (EPI) sequence. Twenty four contiguous slices were taken in the AC-PC plane (TR: 2.3 s, TE: 35 ms, flip angle: 90°, FOV: 24 cm, 64 x 64 pixels per inch matrix, voxel size = 3.75 x 3.75 x 4). A structural MRI was acquired with the fast SPGR-IR sequence (120 slices, 1.6-mm thick slices, TR 12.956 ms, TE 6.1 ms, flip angle 15°, FOV 24 cm, 512 x 512 matrix). One session of 200 volumes was taken per subject.

### **3.3. Performance analysis**

All subjects' performances during the fMRI session were recorded in a text file containing time stamps of the subject responses. For each task, we extracted the time table and converted it to a rhythm sequence. The creations were then assessed by two independent evaluators (both of them with university degree musical background) using the SCAMPER method (Bengtsson et al., 2007; Carlsson et al., 2000). By means of the resulting punctuations applied to all the creation tasks, fluidity and flexibility parameters were computed for each subject; subsequently, grouping according to those creative skills was performed.

### **3.4. Functional MRI Data analysis**

Image processing was carried out using SPM2 (Wellcome Department of Cognitive Neurology, London, UK) implemented in MATLAB 7 (Mathworks Inc., Sherborn, MA, USA). The imaging time series was realigned to the first volume and spatially normalized to the stereotactic space of Talairach and Tournoux (1988) using the Montreal Neurological Institute reference brain then the volumes were spatially smoothed by an isotropic Gaussian kernel of 8mm at full width half-maximum and high pass filtered during analysis. Individual analysis was computed using the general linear model including all the conditions and correction for head movements.

According to subjects' performance on fluidity and flexibility, we created two groups for each parameter based on subjects scores; defining lower fluidity and flexibility groups and the higher counterparts groups. Then we performed statistical group analysis for Create vs. Repeat tasks.

## **4. Results**

### **4.1 Creation assessment**

For the fluidity parameter we obtained a distribution of values ranging between 19 and 43 units. With those data we built a histogram from which we created two groups: one formed by 11 subjects with values below 32 (mean  $24.5 \pm 3.9$ ) defined as "less creative on fluidity" group (LCfy) and the other with values above 34 (mean  $38.5 \pm 3.2$ ) formed by 13 subjects and defined as "more creative on fluidity" group (MCfy).

For the flexibility parameter the values obtained ranged from 58 to 79 units and a histogram classified the subjects in two groups: one with values below 64 (mean  $61.1 \pm 2.5$ ) formed by 12 subjects defined as "less creative on flexibility" group (LCfx) and other with values above 74 (mean  $76.7 \pm 1.2$ ) formed of 12 subjects defined as "more creative on flexibility" group (MCfx).

Subjects grouped according to their high or low values in fluidity scores were not necessary classified into the homologous high or low flexibility values groups, for that reason we based our analysis on the four mentioned groups: MCfy, MCfx, LCfy, LCfx. Figure 1 shows the histograms and Table 1 the performance results.

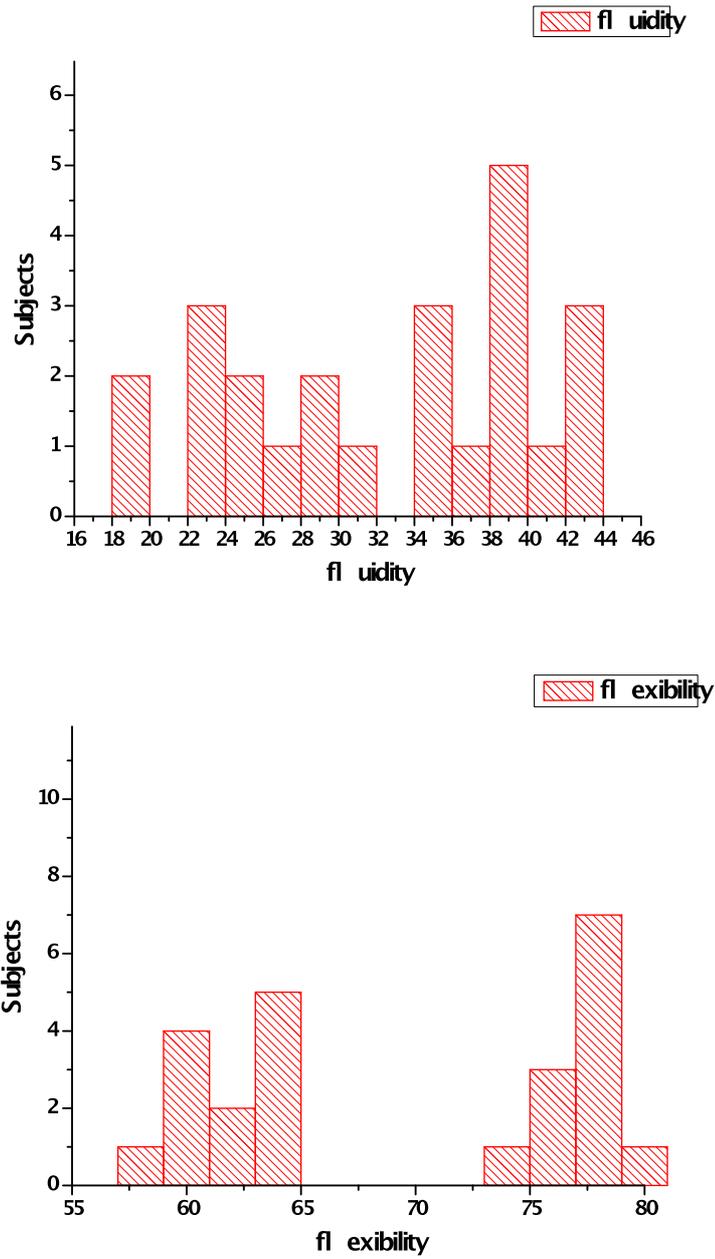


Figure 1: Histograms

**Table 1:**  
*Fluidity and Flexibility scores*

<i>Subject</i>	<i>Fluidity</i>	<i>Flexibility</i>	<i>Subject</i>	<i>Fluidity</i>	<i>Flexibility</i>
S1	19	64	S13	34	63
S2	19	59	S14	34	77
S3	22	63	S15	36	77
S4	23	59	S16	38	77
S5	23	63	S17	39	76
S6	24	58	S18	39	76
S7	25	61	S19	39	79
S8	27	59	S20	39	74
S9	28	63	S21	41	78
S10	29	61	S22	42	77
S11	31	77	S23	43	76
S12	34	60	S24	43	77

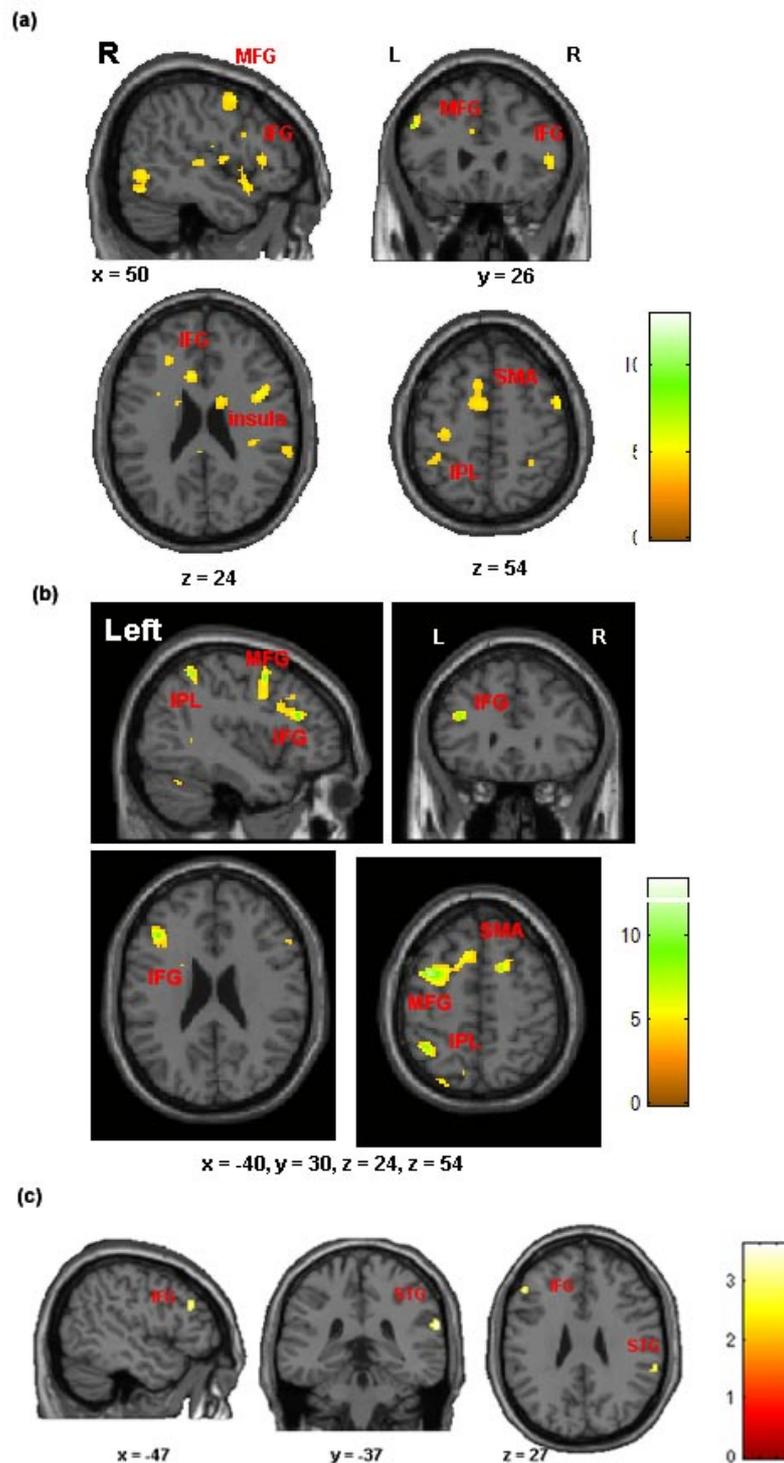
#### **4.2. fMRI results for create and repeat tasks**

##### **4.2.1. Random effect analysis for fluidity class groups**

Group analysis for MCfy showed activation bilaterally in thalamic areas, and superior (SFG) and medial frontal gyrus (MFG); left inferior parietal lobe (IPL) and right precentral and inferior frontal gyri (IFG) as well as in the right superior temporal gyrus (STG). The analysis for the LCfy group resulted in activation in the left MFG, IPL and precuneus and a cluster in the MFG in the right side. Table 2 shows the coordinates and t-values. Images are displayed in Figure 2a and 2b.

**Table 2:**  
*Create vs. Repeat for fluidity class groups (P<0.001; uncorrected)*

<i>Regions (abbreviations)</i>	<i># voxels</i>	<i>Coordinates</i>			<i>t-value</i>
		<i>x</i>	<i>y</i>	<i>z</i>	
<i>MCfy</i>					
L Thalamus	760	-8	-16	8	12.93
R Thalamus	1234	16	-18	8	10.41
L Medial Frontal Gyrus	2310	-10	16	48	8.13
R SFG		10	6	76	6.42
L MFG	107	-52	24	32	7.64
L IPL	780	-40	-44	44	5.91
R precentral Gyrus	181	42	6	22	6.25
R IFG	320	48	14	-12	5.17
R Inferior Occipital Gyrus	527	44	-72	-6	5.44
L MFG	170	-36	-2	48	4.57
R STG	178	42	-42	12	5.17
R Precentral Gyrus	165	54	-2	54	5.16
<i>LCfy</i>					
Left MFG	1132	-36	4	52	13.4
Left MFG		-40	30	24	9.4
Left IPL	116	-40	-52	56	10.18
Right Medial Frontal Gyrus	152	18	10	52	8.82
Left precuneus	95	-28	-80	52	6.66



**Figure 2:** fMRI activity: Create vs. Repeat. Group analysis for MCy (a) and LCy (b); Two sample t test for MCy over LCy (c)

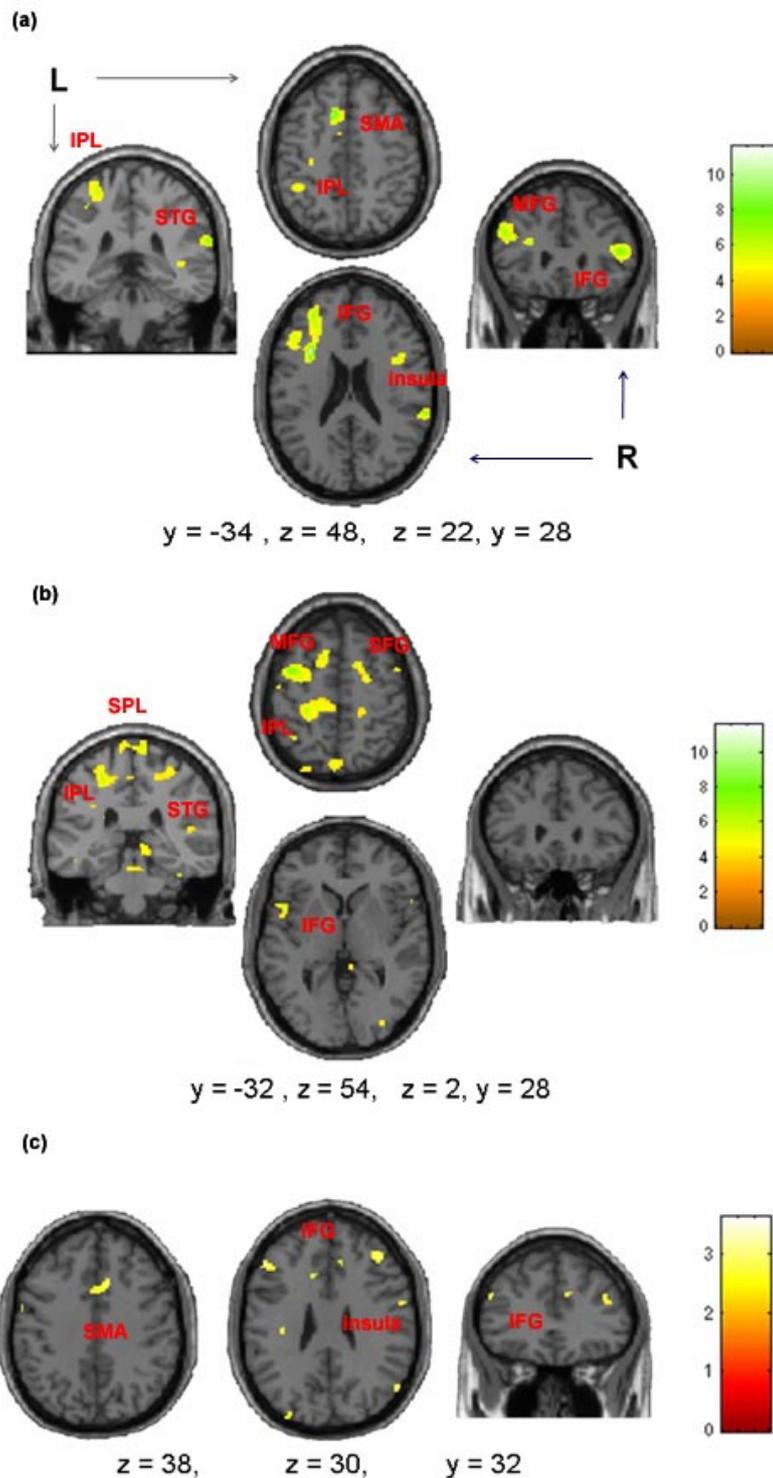
#### 4.2.2. Comparative results for MCfy vs. Lcfy

A two sample t-test between groups revealed a major effect in frontal areas like MFG and IFG bilaterally although more intense in the right hemisphere, for the MCfy group over Lcfy as well as bilateral activity in the superior temporal gyrus and middle insula. The inverse comparison, Lcfy over MCfy, gave more activity in the left hemisphere mainly in the MFG and precuneus although activity in

the same regions but in the right hemisphere was also found but less intense. Images are shown in Figure 2c.

#### **4.2.3. Random effect analysis for flexibility class groups**

Random effect analysis for MCfx group showed an increment of BOLD activity, mainly in prefrontal areas like the IFG and MFG, as well as bilaterally in the insula. Activity was also presented bilaterally in thalamus and caudate nucleus, and in the left SFG. Activity for LCfx group showed fewer differences, mainly observed in the left MFG and SFG, left superior parietal lobule and precuneus (only at voxel level). Table 3 resumes the coordinates at voxel threshold ( $P < 0.001$ ; uncorrected). Figure 3a and 3b shows the BOLD signal for MCfx and LCfx group respectively. Table 3 shows the respective coordinates and t-values.



**Figure 3:** fMRI activity: Create vs. Repeat. Group analysis for MCx (a) and LCx (b); Two sample t test for MCx over LCx (c)

**Table 3:**  
*Create vs. Repeat for flexibility class groups. (P<0.001; uncorrected)*

<i>Regions (abbreviations)</i>	<i># voxels</i>	<i>Coordinates</i>			<i>t-value</i>
		<i>x</i>	<i>y</i>	<i>z</i>	
<i>MCfx</i>					
L insula	1245	-32	18	22	11.87
L IFG		-48	18	26	6.8
L MFG		-30	48	22	5.32
L SFG / Medial Frontal G.	428	-8	14	58	11.16
L Thalamus	1799	-10	-14	8	9.09
R Thalamus		18	-20	10	7.97
L Caudate		16	2	16	6.12
R Caudate		-16	0	18	6.04
R insula	1357	42	8	20	8.01
R IFG		48	28	14	7.85
R aSTS		48	14	-12	5.21
R fusiform gyrus	804	52	-66	-14	6.06
R MTG		62	-62	-2	5.69
<i>LCfx</i>					
L MFG	1404	-36	4	56	9.03
L SFG		-22	8	64	6.13
R Middle Occipital G	256	38	-74	-10	7.17

#### 4.2.4. Comparative results for MCfx vs. LCfx

The comparison MCfx over LCfx revealed activity differences in frontal areas bilaterally, although the major activity was found in the right hemisphere. Active areas were located over IFG, insula and MFG. For the opposite comparison LCfx over MCfx, the activity was only found in left MFG, right precuneus and left superior parietal lobule. Images are displayed in Figure 3c.

## 5. Discussion

From the SCAMPER analysis of both groups of high and low level of fluidity, the behavior of the cognitive mechanisms underlying the processes of creation (and observed on the productions) have not been very different, presenting normal distributions in both groups and being similar to each other.

The creative production regarding flexibility was generated primarily based on modifications to the original stimuli and to a lesser extent by replacing some element of the original pattern. The retrogradation and inversion options over the original pattern were rarely observed, being not statistically different nor in the group of low or high level of flexibility. Besides, the differences found on the adaptation and elimination dimensions, allowed us to infer that the groups with lower levels

of fluidity and flexibility were somehow fastened to the original patterns presented in the paradigm, and could make whole or partial changes, always keeping references to the original stimuli.

On the other hand, subjects with higher levels of fluidity and flexibility could introduce the elimination dimension in the original patterns, generating their own creations with low adhesion to the stimuli and performing quite original productions.

According to the random effect analysis of the fMRI, in the MCfy and MCfx cases (better performance on fluidity and flexibility) brain active areas in both cerebral hemispheres were mainly associated to cognitive, emotional and perceptual processes; while in the LCfy and LCfx cases (poorer performance on fluidity and flexibility) active areas, particularly in the left hemisphere, were linked with complex sensorimotor integration.

Our evidence seems to demonstrate that brain activations would be present in distinctive brain areas, which can be correlated to the performance level of some creativity tools; in this case to the fluidity and flexibility components of the SCAMPER assessment tool. Further research, possibly under other types of stimuli and creation environments, would be needed in order to support our results.

We believe that this research could help understand what underlies below certain complex human productions as creative behavior, and would enable us to enrich our knowledge and contributions to settings for either general or specialized education.

## 5. Additional references

- Frega, A.L. & Vaughan, MM. (1980). "*Creatividad musical, fundamentos y estrategias para su desarrollo*, hay versión electrónica de libre acceso en [www.analuciafrega.com.ar](http://www.analuciafrega.com.ar)
- Frega, A.L. (2007/9), "*Educación en creatividad*", Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, R. Argentina
- (2012) « Recherche et professionalisation des enseignants dans la construction d'un outil d'évaluation des processus créatifs », capítulo en « *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* », compilado por Marcelo Giglio y Stéphanie Boéchat-Heer, ISSN 1660-7120, Bienne, Suiza
- Frega, A. L. & Schwarcz, V. (2011). "DESEMPEÑO CREATIVO EVALUADO A PARTIR DEL SCAMPER Y fMRI: un informe inicial" trabajo presentado ante el 8 encuentro regional ISME en Tabasco, México
- . (2007) "Distrofia Miotónica, Síndrome de Steinert: una investigación exploratoria en el marco de un abordaje creativo". En el libro *Educación en creatividad*, de Frega, A.L., Academia Nacional de Educación, Buenos Aires. Boletín de Investigación Educativo-Musical del Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires N° 18, Año 6, diciembre de 1999.
- García Thieme, M. F. (2005) "Evaluación de la fluidez y flexibilidad en procesos educativos generales de estimulación de la creatividad musical" (Tesis de maestría, directora Dra. A.L.Frega)

## 6. References

- Bengtsson, S. L., Csikszentmihályi, & M., Ullén F. (2007). Cortical regions involved in the generation of musical structures during improvisation in pianists. *J Cogn Neurosci*. 19(5), 830-42.
- Carlsson, I., Wendt, P. E., & Risberg, J. (2000). On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects. *Neuropsychologia*, 38, 873-885.
- Limb C. J., & Braun A. R. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: an fMRI study of jazz improvisation. *PLoS ONE*. 27, 3(2), 1679.
- Talairach, J., Tournoux, P., (1988). *Co-Planar Stereotactic Atlas of the Human Brain*. Thieme, Stuttgart, New York.



## **Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning**

## **Cinco dimensiones para estudiar los cambios de la educación del maestro para mejorar el aprendizaje creativo**

Marcelo Giglio,  
*University of Neuchâtel, Switzerland*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 12 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 28 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2013

Giglio, M. (2013). Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 80-89.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning<sup>1</sup>**

**Cinco dimensiones para estudiar los cambios de la educación del maestro para mejorar el aprendizaje creativo**

Marcelo Giglio, University of Neuchâtel, Switzerland  
[marcelo.giglio@hep-bejune.ch](mailto:marcelo.giglio@hep-bejune.ch)

**Resumen**

El lugar concedido a la creatividad musical en la formación docente necesita un intenso diálogo entre el mundo de la práctica y la investigación para responder a la constante evolución de los campos educativos, artísticos y culturales. ¿Cómo podemos desarrollar ciertas condiciones favorables para mejorar el aprendizaje creativo de la música? ¿Cuáles son las dimensiones que deben tenerse en cuenta para mejorar las prácticas de enseñanzas innovadoras y creativas en el contexto de la formación docente? En esta reflexión sobre mis diferentes trabajos de investigación, exploro cinco dimensiones de la práctica y la investigación que deberían tenerse en cuenta para mejorar y desarrollar la educación musical creativa. En primer lugar, me referiré a la creatividad como aspecto importante de cambio en reformas educativas, o como innovación pedagógica. Considero las reacciones de los docentes tanto como una predicción de sus acciones que como sus propias representaciones y acciones en el proceso de cambio (actos, roles y conocimientos profesionales). Examinó las interacciones o relaciones entre los individuos y los grupos en la formación profesional del docente. Y, por último, me referiré a las formas de contribución al cambio (adaptación del docente, sus actividades y sus prácticas con fines educativos).

**Abstract**

Today, creative pedagogical practices in Music Teacher Education need an intense dialogue between the worlds of practice and practice research in order to respond to constantly evolving educational, artistic and cultural needs. How can we develop favourable conditions to improve the creative learning of music? What are the dimensions that should be considered to improve creative and innovative teaching practices within the context of Teacher Education? In this reflection, I explore five dimensions of changing practices in teaching aimed at improving and developing creative music education. First, I will discuss creativity as the purpose of the change as educational reform (curriculum) or as pedagogical innovation. I will consider teachers' reactions to change as a prediction of acts or representations of actors and their action in the process of change (acts, roles and skills). I will examine the interaction or relationship between individuals and partnerships for training and developing professionals. And finally, I will discuss the forms of contribution to change (teacher adaptation or adjustment activities or practices for educational purposes).

**Palabras clave**

Colaboración creativa; Formación docente; Cambio docente; Reforma educativa; Creatividad musical

**Keywords**

Creative collaboration; Teacher education; Teacher change; Educational reform; Musical creativity

---

<sup>1</sup> This text is inspired by the different analyses developed in my current research and after my text: Giglio, M. (2012b). Epilogue : Cinq dimensions pour l'étude des changements éducatifs : entre innovations et réformes. *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*(9), 183-189.

## **1. Introduction**

To study an object of research which has not been explored in depth, such as musical creativity in the Teacher Education, we can use concepts that have meaning in the field in which they are initially (or mainly) involved. Our attempt cannot avoid responses overflowing their conceptual framework (individual creativities, creative practices, creativity in scholar contexts, in Teacher Education...). This reflection can be interpreted as the result of my reflection based on my research projects conducted over the past six years on creative teaching and the impact of educational reform in teaching and teacher education in Switzerland. Analysing our studies and different research from various colleagues (Giglio, 2012b), I have noticed that all studies had common dimensions of teaching change. In each study, some dimensions have more emphasis than others. But these dimensions are meaningful for understanding aspects of educational reforms and innovations in teacher education. In this chapter, I analyse the current context of teacher education, the role of creativity in educational innovation and Swiss Educational reform and then try to re-examine the dimensions of my studies on creativity and teaching changes.

## **2. Creativity and teaching change: five dimensions**

We will consider five dimensions for study teaching change. First, we will begin by discussing creativity as the purpose of the change, either as educational reform (curriculum) or as pedagogical innovation. As professional reactions, actions and interactions, we will consider teachers' reactions to change as anticipations and representations of actors and the action in the process of change which roles and skills of the teachers. We will examine the interaction or the relationship between individuals and partnerships for training and developing professionals. And finally, we will discuss the forms of contribution to change (teacher adaptation or adjustment activities, practices or technological resources) in educational purposes.

### **2.1. Creativity as the purpose of the change**

According to consensual definition of creativity of Amabile (1996), a musical production will be judged as creative to the extent that it is both novel and appropriate to the task; in relation to their specific field (Gardner, 2001; Mayer, 1999). Creativity is a transformation during a process that involves playing, imaginations, fantasies, emotions, meaning and cognitive symbols (Vygotsky, 1925/1971; John-Steiner, Connery, & Marjanovic-Shane, 2010). As a general domain or a specific musical domain, research about creativity must consider different musical creative practices and be linked to other "cross-domain": collaboration, communication reflection. On the one hand, Burnard (2012) shows how musical creativity manifests itself in real practices in the contemporary practices of originals bands, singer-songwriters, DJs or interactive sound designers, among other practices such as listening to music as a creative act. On the other hand, inspired on recent studies (Burnard & Younker, 2008; Miell & Littleton, 2008, Moran & John-Steiner, 2004; Sawyer, 2008; Young, 2008, and other...), our studies show that collaboration is very linked with creativity due to the relationship that evolves between individuals with a common purpose of producing music (improvisation, composition, or arrangement) through certain ideas and shared understanding of something new and a common goal: "creative task and learning" or, most of the time, "creative task without learning" (Giglio, 2010; Giglio & Perret-Clermont, 2010). Teachers need to address a completely different task to try to encourage creativity and learning in their pupils (Vygotsky, 1925/1971; 1930/2004; 1931/1994). Recent Educational reforms in Switzerland, as well as other countries, have associated practical and academic innovations and cross-curricular competencies such as students' productive, collaborative, communicative, creative and reflective practices... These innovations and competencies proposed to children learning in the curricula and it's a challenge for students, teachers and teacher educators. During some creative acts, a student can admit that his or her idea was not necessarily the only possible one. Different researches on the socio-cognitive conflict show that, interacting, novices are likely to learn by creating new knowledges, under certain specific conditions (Perret-Clermont, 1980; Ames & Murray, 1982; Doise & Mugny, 1981; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon, & Marro Clément, 2008; Littleton & Howe, 2010). Moreover, some creative acts can remain at "conflict" or unsolved as such but worked around in order to reach the goal: a common creative music (Giglio & Perret-Clermont, 2010). In this sense, we consider that making creative music is not automatically learning music if there is not a "community of mutual learners" as (according to Brunner, 1996) the modes ways of doing and thinking. The teacher has an important role in building and supporting a space which is conducive to creating music and learning about music. However, several studies (Cattonar, Lessard, Blais, Larose, Riopel, Tardif, & al, 2007; Lenoir, 2006; Lenoir, Larose & Lessard, 2005) show that through the introduction of educational reforms, a

difference between the adherence of the teachers to the reforms and their teaching practices can arise. These contradictions can cause a "fundamental breakdown" (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, & Roy, 2002) or a "hiatus" between representations and practices (Berman, Hultgren, Lee, Rivkin, and Roderick, 1991; Giglio, Melfi & Matthey, 2012).

## 2.2. Reactions, action and interaction in the process of teaching change

Research on creativity sheds light on the various dimensions of change, with some nuances that I intend to develop. What differentiates innovation from educational reforms is that innovation can emerge from the actors while educational reforms emanate from authorities and governments and involve fundamental changes in the policy guidelines of the school and teacher education (Cros, 1996). Different studies on creativity become educational reforms or innovations and they are viewed as a change by the teaching community, i.e. as a transformation of practice or as a transition from one state to another. For example, exploring the *Twenty First Century Competencies*, which are necessary for thinking differently about our current educational system to ensure creative futures, McWilliam (2008) shows that creative workplaces are very significant for student learners, with implications for employers and also employees. It is with a creative workforce that we can build learning environments in educational situations in real and credible ways.

Two levels are placed in a *Systematic Teacher Exchange Process* according to the literature review conducted by Virginia Richardson and Peggy Usher: the teacher feels these educational changes at an individual level as well as an organizational level at the heart of perceptions, practices, professionalization and training of teachers. Many changes in the artistic, scientific and industrial contexts advise modifications with adult creativity in educational and institutional organisations with general and social factors (Amabile, 1996). With different uses, and different constraints, it might appear likely to teacher educators that the challenge of change will lead to more creativity in their professional work. Teacher change is described in terms of "learning, development, socialization, growth, improvement, implementation of something new or different, cognitive and affective change, and self-study" (Richardson & Placier, 2001, p. 905). In this sense, we consider the creative teaching change as learning and implement the new teaching practice for improve learning in the creative setting.

Teaching music is influenced by the characteristics of teacher educators, by the nature of the work they do the teachers, and by how they are prepared for teaching.

## 2.3. The forms of contribution to creative teaching change

The systematic program of research about the social psychology of creativity by Dean Keith Simonton (1977; 1997) shows the potential influences of history, culture, society, and biographic conditions on creative production. But maybe, vice-versa, creative experience in Teacher Education can have potential influences on the biographical situations of the students, on the circle of musicians and music education teachers from the institution (workplace) and consequently in society, and also in the historical and socio-cultural evolution. For example, McDruy and Alterio (2003) propose a reflective process to improve practices by identifying links between learning and storytelling:

*Through these connections we construct new knowledge and advance our understanding of the relationships we construct and are constructed by. For these reasons we're convinced that storytelling can, and should, be viewed as a theory of learning. (p. 172)*

Olsson (1993) emphasises the impact of institution on social influence and control. In the teacher's perspectives of Olsson (1997), we can think that creativity in the school can have an impact with informal and implicit rules considering attitudes towards and skills to make creative music. Creative and informal rules can constitute a source for social influence as well as powerful inspiration rules regarding musical, artistic and socio-cultural creativities in constant evolution. In these perspectives, we must develop innovative pedagogical sequences to offer students opportunities for agency, collaboration and creativity in their learning environment; to offer teachers and researchers opportunities to observe how trainee teachers (in the Teacher Education) and pupils (in context of schools) react and learn in pedagogical sequences; to give teachers and teacher educators opportunities to contribute to scientific research investigating teaching-learning processes.

### **3. Three studies on creative teaching and teaching change**

In this section, we will re-examine three studies under these five dimensions. We will start with a description of our Swiss and institutional context. Then, we will start with the studies, which are a pedagogical sequence development to be observed later. Finally, two studies re-examined representations of trainers and teachers with curriculum change in Swiss and changes to teaching. In Switzerland, over the past two decades, the socio-political tendencies have altered the environment of Education in Switzerland. Two types of institutions have been created: the Hautes Ecoles de Musique (for the professional musicians and vocal/instrumental pedagogy) and the Hautes Ecoles Pedagogiques (Universities of teacher education for primary and secondary music education teachers). Therefore, higher music education for teaching in primary schools is separated from Higher Music Education for professional musicians. The new vision of the schools music program [Plan d'études romand] for French-speaking cantons introduces creativity as new cross-curricular competencies and new cross-musical expertise. In this context, teacher education must provide training on new cross-curricular competencies focusing on creativities linked with the other cross-curricular competencies such as communication, collaboration, critical sense, and meta-cognition of the students. Consequently, creativity has a very important role in the curriculum of teacher education.

In our institution Haute Ecole Pedagogique BEJUNE (HEP-BEJUNE), music teachers for primary school teachers are generalists. This leads to different approaches, which at the same time provide content for musical creativity, knowledge of pedagogical situations, creativity in the classroom, and creative teaching, learning and assessment. We will discuss three approaches to musical creativity that students take during their teacher training at the HEP-BEJUNE. During the first year of preschool and primary education, students carry out some work on improvisation and musical composition. During the second year, they consider pedagogical sequences which prioritise the creative activities in the classroom and the R&D about collaborative and reflective creativity in school. In the third year, they must compose, produce and record a song with all the students in the class. These creative experiences are based on various research projects.

#### **3.1. PIO: Predicting, implementing and observing method for developing new pedagogical sequences**

Based on recent studies in social psychology of cognitive development (Perret-Clermont & Carugati, 2004), and Activity Theory (Engeström, 1987; Engeström, Riettinger, and Punamäki, 1999; Hakkarainen, Ilomäki, Paavola, Muukkonen, Toiviainen, Markkanen, and Richter, 2006; Damsa & Ludvigsen, 2011), we have developed a method called "PIO: Predicting, Implementing and Observing" (Giglio & Perret-Clermont, 2012) to fulfil four goals: to develop innovative pedagogical sequences to offer students opportunities for agency, collaboration and creativity in their learning environment; to offer teachers and researchers opportunities to observe how students react and learn in pedagogical sequences; to give teachers and teacher educators opportunities to contribute to scientific research investigating teaching-learning processes; to improve creative learning in the teacher education. This methodology is based on the effort to predict what will happen, then record the event and compare what really happened with what was initially predicted. Using interactive processes with teachers, students and researchers, we try to understand how to provide space for collaborative creativity in music education in schools. We focus on creativity in music education, paying special attention to the design of adequate collaborative settings to promote creativity and class discussion reflecting on what they have created. This research aims to develop pedagogical sequences which were designed to offer students opportunities to create simple pieces of music, in small groups, and then to play these at a recital and finally to discuss them in class (Giglio, 2010; 2012a; 2013). These pedagogical sequences were trialled by six teachers in different institutional and cultural contexts (280 pupils aged five to twelve) in four countries Argentina, Brazil, Canada and Switzerland and by music trainee teachers in Switzerland.

These trials were filmed and analysed in order to improve them from one trial to the next. This allowed them to be gradually consolidated by a researcher and practitioner. Before each trial, the teacher tried to imagine the implementation of the sequence and attempted to predict the reactions of the pupils during the implementation process. These predictions were written down and then compared to what actually took place when these pedagogical sequences were used. The differences between the "predictions" and "performance" allowed the directions to be adjusted and made them more easily transferable, meaning that the educational sequences could be led by teachers other than their original author.

Regarding our synthesis of previous studies (Giglio & Perret-Clermon, 2012; Breux, Giglio & Perret-Clermont, 2013) it is interesting to the possible outcomes of this PIO Method on the task, teaching and pupils. I present some examples of our own results.

First, regarding the task, some teachers noted that it is complexe but possible to place the pupils' creative activity at the centre of the teaching if they reorganise the classroom space.

Second, regarding the teaching, some teachers noted that it isn't easy to consider himself "open" at the surprise at the students' focus and creativities. Some teachers realised that they could not refrain from making or creating instead of their pupils.

Third, regarding the pupils, some teachers thought that pupils would have more difficulties with certain tasks. Other teachers discovered how observe where students can have difficulties concerning some knowledge need to create.

In terms of dimensions of the teaching change, in these studies we perceive the teacher reactions (predictions) and actions, by a relationship (interaction) between teacher and research for contributing at tree level:

- Level 1: the teacher interacting with the class of pupils (object of practitioner)
- Level 2: the larger context including the researcher (designer of the teaching sequence) in interaction between schools and students of teacher education (shared object).
- Level 3: the student of Teacher Education can take a position outside of the process of practitioners when they put the sequences into practice in context.

The design of this type of activity with multiple levels of context can provide an interesting way to innovate forms of learning and teaching by combining the views of researchers and practitioners.

### **3.2. Observing interactions between teacher and pupils in musical creative contexts: Learning to teach**

In this second reflection, we focus on the detailed examination of the lesson recordings given by the teachers using these sequences, again in various countries (Argentina, Brazil and Switzerland), in order to describe and better understand how the activity was deployed by pupils (aged 11 to 13) and teacher, whether in collaboration or in parallel (Giglio, 2013). We propose that students should analyse any problems encountered with the activity and the learning opportunities it offered. Thus, on the one hand, boys and girls aged 11 to 13 work together to compose a short piece of music and, on the other hand, the teacher sometimes supports the creative flow or sometimes interrupts it. These analyses by teacher trainers aim to understand that this type of activity required the teacher to adopt a whole range of approaches to adapt both the educational sequence used and each of their actions during the creative lessons. For example, according our results (Giglio, 2010; 2013), to teach in the musical creative setting, the teacher must learn:

- to focus the pupils' attention on the creative work set,
- to confirm them that their creative work is going in the right direction, and
- to provide certain information at the right moment to help them write their composition, etc.

The students can discover that it is not easy to listen before taking pedagogical action in a creative setting, and that they were often tempted to take over the pupils' work for them!

### **3.3. Teacher educators: adherence to reform vs. real changes**

The changes to the curriculum in Switzerland make provisions for the child's abilities to develop communication, collaboration, critical sense, meta-cognition and creativity, which are developed via multiple activities in the classroom in all school disciplines. To what degree do teachers and teacher educators expect to change their practices? We analysed teacher reaction concerning Switzerland educational program in general teacher educators' practices (Giglio, Melfi & Matthey, 2012). We compare the initial representations (in 2010) and the recent representations (in 2012) of teacher educators before and after the introduction of educational reforms in Switzerland. We are conducting a survey of 280 teacher educators. In this longitudinal and descriptive study, the questions deal with the interpretations made by teacher educators regarding the new cross-curriculum in relation to their pedagogical or training activities. The questionnaire was administered one year before (pre-test) and

six months after the curriculum changes (post-test). We have analysed the data with quantitative methods, and more particularly by means of paired comparison tests.

The score (on a Likert scale) of adherence is significantly different from the score of their teaching modifications. Furthermore, the teacher educators who have already made modifications to their training activity, based on the proposed new curriculum, plan to modify these activities further. And, the teacher educators who had not yet modified their activities anticipate making "no" or "very little" modifications. This study may help to understand and prevent a "fundamental breakdown" (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi, & Roy, 2002) or a "hiatus" between teacher representations and practices (Berman & al. 1991). This study is an opportunity to understand and improve different dimensions of teacher education: what the reaction and action of teacher educators is in reform context. Anticipating the degree of impact will enable us to better understand the initial situation in teacher education and, perhaps, to realise if the Teacher Education will find new solutions, new practises to test, implement and consolidate teaching changes, or if it will not.

#### 4. Reflection: five dimensions to explore or study a creative teaching

In our perspective, musical creativity in Teacher Education can be explored or studied by considering five dimensions:

1. The purpose of the change as challenge – creativity in educational reform or pedagogical/technological innovations
2. The reaction to change - the prediction of creative practices or the representations of creativity by teachers
3. The creative action, the practices to improve creative learning - the roles and skills of the actors (their awareness, but also their pedagogical practices, teaching changes, research, R&D ...)
4. The social interaction - the relationship between individuals and partnerships for training
5. The forms of contribution to creative music education - adaptation and adjustment of practices or new technological resources for creative educational purposes.

The creative practices and teaching changes examined in this reflection do not, of course, cover all of the possible dimensions of creative music education perspectives. It is obvious that as a practitioner and/or researcher, these dimensions can be related to each other. These different ways of understanding the representations of actors over creativity, how they anticipate their creative actions, how their roles are changing, what the new creative competencies that reforms or innovations require with or without awareness are, what relationships between individuals exist and how they can help to create change within Teacher Education and finally, how the actors of change take ownership, adjust, adapt and consolidate is a new creative activity, new tool, or a new technology resource.

We conclude by postulating that creativity is part of the change as an evolution of different aspects: sociocultural, artistic, scientific, political, educational, institutional, technological, etc. That is to say, innovations and reforms in creative music education and Teacher Education cannot be studied separately, but are part of the change produced (or not produced) or that will occur (even if difficulties will occur) in a situated context.

#### 5. Additional references

- Baer, J. (2010). Is Creativity Domain Specific? In Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 321-341) New York: Cambridge University Press
- Bannan, N. (1995). Underground town planning in the UK, unpublished thesis, University of Cambridge.
- Beale, A.J. and Collins, C.H. (eds). (1992) *Safety in Industrial Microbiology and Biotechnology*, London: Butterworth-Heinemann.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-464) New York: Cambridge University Press
- Betts, P. and Diaz, T. (1991). 'Mediated electro-chemistry: a practical solution to biosensing', in E. Willis (ed.) *Adventures in Biosensors*, London: JAI Press.
- Birkey, C.W., Maruyama, T. and Fuerst, P. (1993). 'An approach to population and evolution genetic theory for genes in mitochondria and chloroplasts', *Genetics*, 103: 513–27.

- Briant, T. (1998). 'Roman sites: an eighteenth-century view', paper presented at *Oxford Antiquarian Society Conference on Roman sites in Northern Europe*. Oxford.
- Giglio, M. (2011). Réforme éducative et quelques répercussions prévues dans la formation des enseignants [Page Web]. *Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève (Suisse), du 13 au 16 septembre 2010. On line access: <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-Reforme%20educative.pdf/view?searchterm=giglio>
- Giglio, M. and Boéchat-Heer, S. (Eds.) (2012). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N°9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne: HEP-BEJUNE.
- Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.). (2010) *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Menges, R. J. and Austin, A. E. (2001). Teaching in Higher Education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook Of Research On Teaching* (pp. 1122-1156). Washington: American Educational Research Association

## 6. References

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity and innovation in organizations* (pp. 1-15). Harvard Business School.
- Ames, G. J. and Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right : Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Berman, L. M., Hultgren, F. H., Lee, D., Rivkin, M. S., & Roderick, J. A. (1991). *Toward curriculum for being: Voices of educators*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Breux, S., Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2013, August). "Predicting, testing and observing": a research method to advance teacher education and the understanding of teaching-learning process. Poster presented at the *32nd International Human Science Research Conference "Creativity in Human Science Research, Methodology and Theory"*, Aalborg, Denmark.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. and Younker, B. A. (2008) Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 60-74.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M. et al. (2007). *School principals in Canada : context, profil and work. PanCanadian surveys of principals and teachers in elementary and secondary schools (2005-2006)*. Montréal : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Cros, F. (1996). Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique. Le cas de la France de 1060 à 1994. In M. Bonami et M. Garant (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (15-31). Bruxelles : De Boeck.
- Damsa, C.- I and Ludvigsen, S. R. (2011). Learning through collaborative creation of knowledge objects in teacher education. *International Conference of Computer-supported Collaborative Learning; from 03 to-07 july – 2011*.
- Doise, W. and Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Rietiner, R., and Punamäki, R.-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Giglio, M. (2010). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer, *Cahiers de psychologie et éducation* (46), 5-7.
- Giglio, M. (2012a). Creating a "space" for class discussion about collaborative creativity: the point of view of teachers. *Proceedings of the Twenty-fourth International Seminar on Research in Music Education*, Thessaloniki, Greece, 8 July 2012 – 13 July 2012 (pp. 81-89). Tessalonique : University of Macedonia.
- Giglio, M. (2012b). Cinq dimensions pour l'étude des changements éducatifs : entre innovations et réformes. In M. Giglio et S. Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N°9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne: HEP-BEJUNE, (pp. 183-189). Bienne: Ed. HEP-BEJUNE

- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Publicaciones Universidad Cantabria.
- Giglio, M., Melfi, G., and Matthey, M.-P. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*(9), 109-128.
- Giglio, M. and Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 127-140. On line acces: [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/14\\_files/09\\_giglio.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf)
- Giglio, M. and Perret-Clermont, A.-N. (2010). A teaching sequence granting space to the students' collaborative creation in the music classroom: some observations. In G. Mota and A. Yin. *Proceeding of the 23rd International Seminar on Research in Music Education* (pp. 96-101). Changchun : North East Normal University.
- Giglio, M., Melfi, G., and Matthey, M.-P. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. In M. Giglio and S. Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N°9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants. Bienne: HEP-BEJUNE*, (pp. 97-115). Bienne: Ed. HEP-BEJUNE.
- Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Paavola, S., Muukkonen, H., Toiviainen, H., Markkanen, H. & Richter, R. (2006). Design Principles and Practices for the Knowledge-Practices Laboratory (KP-Lab) Project. En W. Nejdil and K. Tochtermann (Eds.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing. Proceedings of the First European Conference on Teachnology Enhance Learning, ec-tel. Lecture notes in Computer Science* (pp.603-608). Berlin, Germany: Springer.
- John-Steiner, V. P., Connery, M. C., and Marjanovic-Shane, A. (2010). Dancing with the Muses: An Cultural-historical Approach To Play, Meaning Making and Creativity. In M. A. Connery, V. P. John-Steiner, and A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity. A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts* (pp. 3-15). New York: Peter Lang.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Curriculum, enseignement et pilotage*, 119-141.
- Lenoir, Y., Larose, F., and Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J., and Roy, G. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4, N°4. On line acces: <http://www.espritcritique.fr/0404/index.html#article06>
- Littleton, K. and Howe, C. (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 449-460). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McDrury, J. and Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- McWilliam, E. (2008). *The creative workforce: How to launch young people into high-flying futures*. Sydney: UNSW Press.
- Miell, D. and Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 41-49.
- Moran, S. and John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. In D. Miell, and K. Littleton (Eds.), *Collaborative Creativity: Contemporary perspectives* (pp. 11-25). London: Free Association Books.
- Olsson, B. (1993). Sämus-musikutbildning I kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet. Göteborgs Universitet, Musikhögskolan, Diss. Göteborg.
- Olsson, B. (1997) The social psychology of music education. In D. Hargreaves & A. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 290-305). Oxford: Oxford University Press
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press.
- Richardson, V. and Placier, P. (2001) Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook Of Research On Teaching* (pp. 905-947). Washington : American Educational Research Association
- Sawyer, R. K. (2008) Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59.

- Schwarz, B. B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A., and Marro Clément, P. (2008). Emergent learning in successive activities: learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition*, 16(1), 57–91.
- Simonton, D. K. (1977). Creative productivity, age, and stress: A biographical time-series analysis of 10 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 791-804.
- Simonton, D. K. (1997) Products, persons, and periods: Histotimetric analyses of compositional creativity. In D. Hargreaves and A. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 107-122). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1930/2004) Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Vygotsky, L. S. (1931/1994) Imagination and creativity of the adolescent. In R. Van Der Veer and J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 266-288 ). Cambridge-Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L.S. (1925/1971) *The psychology of art*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Young, S. (2008) Collaboration between 3-and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3-10.



## **Educación, discapacidad y el desarrollo de la creatividad**

## **Education, disability and development of creativity**

Mag Mabel Del Giúdice,  
*Universidad CAECE, Argentina*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 26 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2013

Giúdice, M.M. (2013). Educación, discapacidad y el desarrollo de la creatividad. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 90–102



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Educación, discapacidad y el desarrollo de la creatividad**

**Education, disability and development of creativity**

Mag Mabel Del Giudice, Universidad CAECE, Argentina  
[mdeljudice@caece.edu.ar](mailto:mdeljudice@caece.edu.ar)

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es realizar un rastreo bibliográfico (desde 2005 hasta la actualidad) de la definición de creatividad como cualidad de la persona, el proceso, el producto y el contexto. Al caracterizar el contexto creativo nos centraremos en la influencia de la educación para el desarrollo de la creatividad en personas con discapacidad. Las personas con discapacidad intelectual necesitan recibir educación y formación laboral específica para poder integrarse socialmente y lograr autonomía en su vida, el estudio de las condiciones del entorno como favorecedor del desarrollo de la creatividad permitirá conocer los recursos psicológicos individuales de los jóvenes para resolver situaciones y adaptarse al ambiente y las condiciones del contexto para promover la integración social. La creatividad como proceso de pensamiento se sostiene en dos posturas explicativas una que entiende que el grado de creatividad depende de los procesos mentales del individuo y la otra, es la que sostiene que el desarrollo de la creatividad está influido por el contexto. El estudio del desarrollo de la creatividad en personas con discapacidad nos permitirá interpelar las posturas innatistas, ambientalistas e interactivas para ubicar alternativas de intervención para el logro de la conducta adaptativa y de participación en la vida social.

**Abstract**

The aim of this paper is to crawl bibliographic -2005 to present- of the definition of creativity as a quality of the person, process, product and context. By characterizing the creative context we focus on the influence of education for the development of creativity in people with disabilities. People with intellectual disabilities need education and job-specific training to achieve social integration and independence in their lives, the study of environmental conditions favoring the development of creativity will reveal individual psychological resources for young people to resolve issues and adapt to the environment and context conditions to promote social integration. The creativity and thought process is held in two explanatory one that understands that the degree of creativity depends on the mental processes of the individual and the other, is holding the development of creativity is influenced by context. The study of the development of creativity in people with disabilities we will be challenged nativist positions, environmentalists and interactive intervention to locate alternatives for achieving adaptive behavior and participation in social life.

**Palabras clave**

Creatividad; Contexto creativo; Educación; Discapacidad; Desarrollo de la creatividad

**Keywords**

Creativity; Creative; Education; Disability; Developing creativity

## 1. Introducción

La creatividad es, desde el punto de vista epistemológico, un constructo teórico multidimensional. (Pérez Lindo, 2004). Este carácter multidimensional puede referirse a una cualidad de la persona, del proceso, del producto o del contexto. En este estudio nos proponemos revisar algunas conceptualizaciones de autores -desde el 2005 hasta la actualidad- clasificándolas según los parámetros expuestos. Este rastreo no pretende ser exhaustivo, sino ubicar algunas posiciones que permiten referenciar la relación entre la creatividad y la discapacidad intelectual.

Nos parece importante iniciar este desarrollo mencionando definiciones de J. P. Guilford, P. Torrance y M. Csikszentmihalyi, por ser referentes clásicos para el análisis del concepto que estamos tratando, luego continuaremos con posturas actuales y finalmente nos referiremos al desarrollo de la creatividad en personas con discapacidad.

## 2. Posturas clásicas acerca de la creatividad

J.P. Guilford (1977) expresa que la creatividad es una de las actividades intelectuales más complejas y la relaciona con la resolución de problemas siguiendo a los autores que figuran a continuación (pp.373):

- Según Dewey (en 1910): es necesario sentir la dificultad, localizarla, sugerir posibles soluciones, considerar las consecuencias y aceptar las soluciones.
- Según Wallas (en 1926) las fases son, preparación –se recoge información-, incubación – elaboración inconsciente-, iluminación –surgen soluciones-, verificación –examen y elaboración de soluciones-.
- Según Rossman (1935) se requiere observación de la necesidad o dificultad, formulación de problema, revisión de la información, formulación de soluciones, examen crítico de las mismas, formulación de nuevas ideas, examen y aceptación de las mismas.

Finalmente J. P. Guilford (op.cit.) describe un modelo de la estructura del intelecto. Considera *categorías paralelas de contenido* que denomina figurativa, simbólica y semántica, y *clase de contenido* llamada conducta. A su vez, establece *categorías operacionales* – producción convergente, producción divergente, evaluación y memoria-, y *categorías productivas*. Sostiene que existe un paralelismo entre los contenidos y las operaciones, define unidades –clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones-, que permiten la comprensión dinámica de una situación y la integración de la información para la producción y acción. Para el autor, el modelo para la resolución de problemas es un sistema de comunicación con entradas del ambiente y del soma, siendo estas últimas relativas a la información conductual en relación a las disposiciones del individuo, su estado emocional y motivacional.

Guilford también destaca la importancia de la *motivación* en la producción creadora de la información y de la incubación y así como de la *intuición*, *flexibilidad* y *evaluación* en la producción divergente, señala que el pensamiento en grupos a partir de la resolución de problemas es una de las condiciones generales que facilitan la producción creadora.

P. Torrance, citado por Esquivias Serrano (2004, p.5) define a la creatividad como un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, “*deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados*”. En tanto los factores de la creatividad, según Torrance son la fluidez de palabras, ideas, expresiones y asociaciones; la flexibilidad, que se refiere las distintas categorías o clasificaciones; la originalidad de lo auténticamente nuevo y, la elaboración que hace alusión al análisis de datos.

M. Csikszentmihalyi (1998) sostiene que la creatividad se despliega a lo largo de la vida y que puede potenciarse cambiando las circunstancias del medio ambiente para vivir más plenamente. Según este autor (p.21) “*la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativos*”.

La creatividad permite a los individuos combinar ideas con más facilidad cuando se ofrece un ambiente e intercambios variados porque colaboran con el enriquecimiento del pensamiento y

nuestras nuevas posibilidades de actuación y participación social. La exploración, la curiosidad y la motivación componen a la conducta creativa, para su desarrollo es necesario disponer de oportunidades.

Para Cskszentmihalyi, la creatividad es un tipo de actividad mental y fenómeno sistémico que se produce en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural.

El modelo sistémico mencionado con anterioridad está compuesto por tres partes principales, el *campo* consiste en una serie de reglas y procedimientos y símbolos que corresponden al *conocimiento simbólico o cultural* compartido en una sociedad particular y todos los *individuos* que “guardan” y “cuidan” el acceso a ese campo simbólico, y finalmente la persona que usa los símbolos de un dominio dado generando una novedad.

En esta perspectiva, se sostiene la siguiente definición:

*“creatividad es cualquier acto idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo.” La persona creativa es: “alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo o establecen un nuevo campo.”*

*“En otras palabras, no es un rasgo personal de “creatividad” lo que determina si una persona será creativa. Lo que cuenta es si la novedad que produce es aceptada con vistas a ser incluida en el campo. Esto podría ser fruto de la casualidad, de la perseverancia o de estar en el lugar oportuno en el momento oportuno. Puesto que la creatividad está constituida conjuntamente por la interacción entre campo, ámbito y persona, el rasgo de creatividad personal puede ayudar a generar la novedad que modifique dicho campo, pero no es una condición suficiente ni necesaria para ello”. (p.47)*

El ámbito debe ser positivamente activo, estimulante de la novedad, no prescriptivo y capaz de canalizar apoyos para mantenerse conectados con el sistema social. La persona que participa de ese ámbito debe aprender las reglas y contenido del campo, las preferencias y los criterios de selección y además reproducir dicho sistema dentro de su mente.

La curiosidad, admiración e interés son rasgos importantes para la apertura de la experiencia y extenderse más allá de ella, pero es necesario aprender lo que permite actuar en un determinado sistema simbólico. También señala que la creatividad es un sistema complejo donde cada componente no puede explicarse por sí mismo, deben adaptarse a un campo particular y variar con el tiempo.

Podemos distinguir que los autores antes citados, destacan la cualidad de “*creatividad*” en distintos aspectos. Guilford la ubica en la persona, Torrance en el proceso, Cskszentmihalyi en el contexto, siendo referentes para profesionales que desarrollaron la creatividad aplicada en distintos espacios, tales como la educación, las artes, la ciencia, la tecnología, la empresa, la comunicación y la vida cotidiana. El desafío es la trascendencia en la vida humana, el progreso cultura, la apertura y la flexibilidad del ser humano.

Lo expuesto nos anima a pensar que la creatividad también favorece el desarrollo integral de las personas. La referencia a cualidades psicológicas como la motivación, el interés por hacer, las manifestaciones de la curiosidad, el aprendizaje y la incorporación de la información del campo cultural constituyen aspectos importantes para la inclusión social de personas con discapacidad.

A continuación presentaremos algunas definiciones que atiende a las cuestiones personales, del proceso, del producto y del contexto como cualidad de la creatividad, para posteriormente ubicar relaciones que nos parecen pertinentes para el campo de la discapacidad

### **3. La Persona Creativa**

Nos proponemos presentar definiciones que adjudican la cualidad creativa a la persona. Las definiciones de los autores que desarrollamos a continuación se sostienen en distintas teorías psicológicas desde las cuales explican la creatividad.

E. Yetsen (2005) entiende que la creatividad es el acto de desarrollar un pensamiento personal donde se valora la información recibida desde la experiencia y el raciocinio, es una facultad

potencial de todo ser humano y para desarrollarla se deben proponer el uso de técnicas, adquirir nuevos mapas mentales ampliando la mirada y autorrealizaciones implicando un mayor conocimiento del interior de cada uno.

R. M. Limiñana Gras (2008) revisa los siguientes conceptos, desarrollo de la imaginación, la fantasía y la creatividad entendiendo que la actividad creativa se integra en el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas y sociales. Desde la perspectiva vigotskiana, entiende que la imaginación se estructura con elementos tomados de la realidad y que se enriquece con la participación de la persona en distintas experiencias. Desde la perspectiva piagetiana, plantea que la creatividad está basada en los procesos de asimilación, acomodación y en los esquemas de conocimiento y el incremento de la imaginación se produce gracias al razonamiento y pensamiento abstracto. También señala que el acceso a la creatividad puede estar interferido en la adolescencia, por inhibiciones o bloqueos producidos por el mismo desarrollo intelectual que convierte a los sujetos en críticos de sus propios productos.

E. Vigovsky (2011 p.14) dice que *“la creatividad es una capacidad humana que puede ser desarrollada por cualquier persona. Necesita ser practicada o sea, debe generar resultados (ya sean pensamientos, acciones y/o productos) que la evidencien”*. Sostiene, siguiendo la postura psicoanalítica de Aulagnier, que la creación artística y la creatividad tiene como fuente a la carencia y a la fantasía porque el artista se fascina por el espacio ilusorio. El autor propone la organización de un taller para estimular la creatividad y destaca la concentración para la expresión, movimiento, sentimiento. Desde el lugar docente que ejerce Vigovsky en la cátedra de Comunicación, atiende a la concepción de proceso y la influencia del ambiente, pero enfatiza a la imaginación como condición necesaria para la expresión artística.

Una postura que mantiene el mismo sentido es sostenida por Arroyo (2011, p. 157) *“la creatividad es el desarrollo pleno de un potencial humano, es una capacidad y una actitud. Una capacidad que se desarrolla y una actitud que se cultiva”*, siendo el docente quién puede facilitararlo generando un clima apropiado. También la autora propone la ejercitación y entrenamiento como aspectos fundamentales del pensamiento y a la fluidez porque favorece la productividad y la flexibilidad como capacidad de reestructurar ideas y adaptarse a nuevas situaciones. Además, Arroyo explica que la creatividad puede bloquearse por factores perceptuales, cognitivos, afectivos, psicológicos y sociológicos y expone que es necesario encontrar un equilibrio entre el pensamiento creativo y el pensamiento racional.

Otra conceptualización acerca de la creatividad entendida como expresión de la personalidad, la expresan Y. Martínez Viel y D. Pérez Obregón (2011). Las autoras interpretan el papel del sujeto en el acto creativo desde la regulación con la personalidad, dando valor también a la posibilidad que brinda la escuela de favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y de su potencial creativo a través del carácter proactivo de las actividades y el sistema de comunicación entre todos.

La formación integral a la que hacen referencia Martínez Viel y Pérez Obregon se vincula con el concepto de personalidad interpretada como aspecto de la vida psíquica y no como proceso cognitivo. Sostenidas desde la Psicología Humanista, interpretan a la personalidad creativa como personalidad integrada. El sujeto actúa por motivación y así se inicia el acto creativo, se produce la asimilación consciente y el esfuerzo se dirige a un determinado problema. Particularmente, entienden que el acto creativo implica satisfacción de necesidades individuales y es una cualidad de autorrealización de la persona.

Si bien los autores citados ubican a la creatividad como cualidad de la persona porque se refieren a los procesos psíquicos o psicológicos que caracterizan la personalidad, mencionan la influencia del ambiente que posibilita el desarrollo de la misma cuando se brinda información específica y la necesidad de utilizar estrategias para estimular la creatividad. Ninguno hace referencia a la creatividad como innata, lo cual muestra que no piensan al individuo aislado.

#### **4. El Proceso creativo**

Siguiendo con la clasificación de definiciones sobre cada uno de los aspectos de la creatividad, vamos a exponer posturas de autores acerca del proceso creativo:

F. Chivas Ortiz (2005) llama creatividad al “proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones” nuevas partiendo de la información conocida, también implica la posibilidad de descubrir un problema donde otras personas no lo ven.

El autor citado dice que el producto creativo que surja del proceso creador debe ser considerado como tal por otras personas, pudiéndose analizar desde tres niveles. Un nivel individual, espontáneo en el que puede ocurrir que la misma persona no reconozca haber realizado un proceso nuevo, un nivel social donde se evidencia que el producto realizado traspone los marcos sociales y un nivel propio de toda la humanidad porque se genera un conocimiento transformador.

A. Mitjans Martínez (2006) expone que en los últimos años, el estudio de la creatividad se sostiene en enfoques integradores donde se reconoce que la misma es un proceso “plurideterminado y multifacético” donde además del sujeto, hay que considerar el contexto donde está inserto.

*“Si queremos contribuir a formar personas más creativas tenemos, entre muchas otras acciones, que contribuir a desarrollar en las personas configuraciones de recursos subjetivos que la hagan posible. La creatividad no constituye una habilidad más que el individuo posee, la creatividad es un proceso complejo que “descansa” sobre otros procesos y situaciones también complejos”.* (Mitjans Martínez, op.cit. p. 65)

Siguiendo esta línea, G. Waisburd Jininch (2006) agrega que la creatividad es una filosofía de vida, la persona “transita por diferentes etapas en busca de un objetivo”, realiza una serie de actividades que dan cuenta del proceso creativo. En los procesos creativos se inventan cosas y soluciones nuevas, pero asume que no siempre se culmina en éxitos.

Por otro lado, el autor antes mencionado expresa que si el proceso se vive de manera consciente, se produce un aprendizaje significativo y permanente. Además entiende que los educadores se constituyen en facilitadores de los procesos creativos y tienen que incluir la necesidad de reconocimiento y de comunicación de las nuevas producciones y descubrimientos que realizan las personas.

P. Benetti (2007) propone a la creatividad como un proceso cuyo resultado implica tener una nueva idea con sentido para quién la hace o para el grupo que la desarrolla. También sostiene que la creatividad está ligada a la transformación que la persona desea pero le debe dedicar tiempo y energía para lograrlo.

García Calvo (2008) entiende que la creatividad es el proceso que se manifiesta como una forma de solución de problemas y la describe como vinculada a la labor de quién dirige una obra, donde se despliega energía y se producen transformaciones. El proceso creativo incluye a la motivación y aprendizaje, se va dando por fases emocionales porque se propone a la persona que se vincule con su interioridad a través de un trabajo sensoperceptual que está atravesado por fases emocionales.

E. Alvarez (2010, p.5) define a la creatividad “como un proceso del pensamiento, un mecanismo intelectual a través del cual se asocian ideas o conceptos, dando lugar a algo nuevo, original. Implica la redefinición del planteamiento del problema para dar lugar a nuevas soluciones”. Sostiene esta idea en la concepción del pensamiento divergente entendido como pensamiento que elabora criterios de originalidad, intuición y flexibilidad que puede plasmarse en la invención o en el descubrimiento de objetos o técnicas generando soluciones nuevas a planteamientos antiguos o a nuevos problemas.

Siguiendo a Sternberg, la autora conceptualiza su definición desde los pasos del proceso creativo como reconocimiento de la existencia de un problema, la definición del mismo, la formulación de una estrategia y representación mental que pueda facilitar el insight, entendido como pensamiento productivo y no reproductivo. En cuanto al análisis del producto creativo, se basa en Guilford y utiliza los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición, penetración y elaboración. Fundamentalmente Alvarez (2011) destaca que lo “realmente original del pensamiento creativo es el proceso previo a encontrar la solución”. (p. 15)

Las conceptualizaciones desarrolladas por los distintos autores enfatizan la cualidad creativa en el proceso creador pero no desconocen aspectos que pueden interpretarse como propios de las personas y del ambiente. Nuevamente encontramos que no se puede valorar un solo aspecto en relación a las acciones humanas, es necesario analizar los desarrollos procesales y contextuales.

## 5. El producto creativo

M. Darceles Tifé (2007) se interesa por la gestión del conocimiento en el campo de las organizaciones y entiende que el enfoque personal propicia la formación de actitudes hacia comportamientos que tiendan a aumentar el conocimiento. En este enfoque se destacan las posibilidades de sistematizar y procesar información generando nuevas relaciones entre conocimientos que constituyen el producto de la creatividad

H. Cañeque (2008, p.3) expresa que *“crear es transformar, cambiar, diseñar, descubrir, inventar o producir algo nuevo”...es conectar y combinar datos en realidades diferentes. Es un recorrido dialéctico que incita a construir y destruir con el solo objetivo de concretar alguna obra de cualquier índole*”. También señala que implican proyectos de cambios que permiten actuar con libertad, tomar decisiones, componer o inventar obras o productos nuevos.

F. Menchón Bellón, en una entrevista publicada por P. Mineton Perez (2009), expresa que la creatividad es un acto complejo en el que intervienen diversos factores, tales como la genética, la inteligencia, la motivación, la percepción y también el medio sociocultural. Todos estos aspectos son necesarios para llegar a un producto creativo.

La cualidad de la creatividad ubicada en el producto se aplica al ámbito de las organizaciones, de la gestión, de la empresa. Es interesante el análisis que se proponen en los desarrollos del trabajo en grupo para generar innovaciones y transformaciones en la producción de ideas, diseño objetos y modos de comunicación propios de la logística empresarial.

## 6. El ambiente creativo

En este espacio presentaremos definiciones de autores que enfatizan la cualidad creativa en el ambiente:

J. Corbalán Berna (2008) sostiene que la creatividad es un rasgo complejo que tiene que ver con el sujeto, su personalidad, los procesos cognitivos que aplica al vincularse con el ambiente, la afectividad que ahí se despierta y el componente motivacional con el que actúa. Pero también explica que no puede analizarse al sujeto aislado sino que su conducta debe interpretarse por las interacciones con su entorno: ambiente general, grupo social e influencias sociales y culturales.

O. Klimenko (2008) también hace referencia a la influencia de los cambios sociales y culturales en la participación activa de los ciudadanos en un contexto, tratando de construir alternativas para afrontar los cambios del siglo XXI. En este sentido, considera que la creatividad debe transversalizar todos los niveles de la educación, incluso el universitario.

En el contexto educativo también se resalta la necesidad de crear ambientes creativos para la enseñanza:

J. Freira (2006), siguiendo a Carl Rogers, expresa que la creatividad *“no se restringe a un contenido determinado sino que puede ser encontrado y expresado en un proceder en las relaciones humanas”*, y propone la formación de competencias cognitivas creativas en estudiantes universitarios que cursan en la Cátedra de Diseño del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a través de la estructuración de la enseñanza de estrategias que constituyen ayudas mediadoras del conocimiento en un clima pedagógico donde se resalta la comunicación entre docentes y estudiantes, con una actividad grupal caracterizada por la participación y la actuación en libertad y con responsabilidad. Se sostiene en postulados vigotskianos, señalando que los niveles de ayuda son diseñados para eliminar la distancia entre el desarrollo potencial y el desarrollo real.

El autor citado expresa (p.230): *“El clima en los programas de intervención propician el entrenamiento y desarrollo del pensamiento creativo, ofrece opciones de experimentar, problematizar y discrepar, permite independencia de la acción y el juicio y el desarrollo de la imaginación, gestionar programas de intervención y proyectos de desarrollo, originar espacios de educación, producción y apreciación, con la participación colectiva de los miembros mostrando habilidades y aptitudes para la producción creativa”*.

En la cátedra mencionada, parten de la concepción de la potencialidad creativa del ser humano que puede desarrollarse a través de la implementación de estrategias cognitivas y conciben a la creatividad como cualquier tipo de actividad del hombre, producto de cierta organización de su pensamiento, que posibilita la creación de algo nuevo. Pero esta 'creación' se desarrolla por la intervención docente.

Siguiendo esta concepción encontramos J. Feld (2006, p.223) -quien forma parte de la Cátedra de Diseño del Arq. Genaro Gigliotti- en el recorte ubicado en la profesionalización del rol docente, quien sostiene que el programa de intervención para el desarrollo del pensamiento creativo como instrumento cognitivo, presenta un conjunto articulado de actividades que corresponden al diseño, organización y aplicación de acciones para el mejoramiento del aprendizaje creativo. Este programa constituye un entrenamiento para los docentes integrantes de la cátedra a la que aludimos, donde se propone el trabajo autónomo de los alumnos partir de la resolución de problemas y/o prácticas académicas. La propuesta de intervención está enfocada a la construcción, aplicación y análisis de las llamadas Actividades Simultáneas, intensivas y extensivas, para el trabajo áulico de los contenidos. Las actividades con los alumnos parten de una pre-evaluación –prueba de capacidades y conocimientos; luego se evalúan el desarrollo a partir del análisis y discusión de la producción cognitiva, considerando los estilos y estrategias para el aprendizaje creativo, y la valoración del trabajo realizado a lo largo del programa. Los resultados que encontraron fueron: una transformación en los docentes y en los alumnos en el manejo de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas. Esto se comprobó por la aplicación de entrevistas pre – post con docentes, análisis comparativo de las preguntas y situaciones iniciales y finales que los docentes proponían a los alumnos y lo que los alumnos relevaron como incorporación significativa y creativa de su aprendizaje.

Asimismo, el autor referido considera que en la creatividad también se compone de la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, y que la aplicación en el ámbito educativo permite la manifestación y expresión creativa:

S. de la Torre (2007) entiende que la misión educativa es la de estimular al alumno mediante actividades que permitan el desarrollo de los factores aptitudinales de fluidez, flexibilidad o variedad, originalidad, elaboración. Además expresa que hay que conseguir un clima creativo, de relación cordial, cooperativa, comprensiva, de interés y esfuerzo entre alumnos y profesores, destaca el valor potenciador del grupo desde la motivación social, comunicación, aceptación, compromiso en objetivos comunes, integración, grupal y clima adecuado.

A. L. Frega (2007, p.8) expresa que la creatividad "*designa una posibilidad o potencia, o capacidad latente en todo ser humano, la que, al ser ejercida, se despliega en toda su eminencia. La condición de dicho despliegue radica en la educación.*" La autora expresa que en la conducta creativa se postulan distintos niveles de energía para el desarrollo en entornos educativos. El primer nivel es la adquisición de las herramientas de la cultura, el segundo es el referido a la combinatoria y permutación de las mismas ejercitando el pensamiento divergente, el tercer nivel vincula la comprensión del significado de algunas relaciones, del despliegue de ideas y el cuarto nivel corresponde a la expansión o sinergia donde lo individual se expande en lo social.

La autora citada, enfoca sus estudios en relación al campo de la enseñanza y la formación musical, refiere a Paul Torrance en tanto la concreción de pruebas que ayuden al docente a atender y orientar la búsqueda de los niveles antes mencionado y ha formulado al "SCAMPER"-sustituir, combinar, adaptar, modificar, magnificar, minimizar, poner en otros usos, eliminar, poner al revés- como herramienta para estimular sistemática a la creatividad.

O. Lopez Martinez (2008) sostiene que todas las personas tienen un potencial creativo y en el espacio educativo permite estimularlo, para ello hay que revisar las variables básicas: docente, alumno, recursos y clima.

La concepción de alumno se sostiene en la impronta constructivista que interpreta al sujeto activo y reflexivo que modificará su hacer a partir de los resultados que obtenga al desplegar procedimientos de resolución.

El docente debe enseñar a percibir, matizar y posibilitar el despliegue de nuevos modos de acción, a partir de una enseñanza flexible, que se adaptará a las capacidades, intereses y biografía de los alumnos. Su posición es de facilitador – mediador, ayudará y acompañará a los alumnos a definir y cumplir con sus metas y contenidos.

La enseñanza deberá basarse en la motivación, simulación y descubrimiento, fomentando la imaginación y la combinación de conocimientos, ideas, propuestas.

El clima educativo permitirá al alumno construir una autoimagen positiva de sí mismo, permitiéndole actuar con soltura y valorando sus producciones. La reflexión que se debe generar en el grupo tendrá su correlato en la productividad en escenarios de interacción.

O. Lopez Martinez (op.cit, p.68) citando a Gervilla y Madrid señala “*que la escuela creativa debe mantener los principios de espontaneidad, dialoguicidad, originalidad y criticismo*”. Las condiciones para que emerja la creatividad corresponden a aspectos valorativos –respeto, aceptación, valoración de los sujetos-; aspectos organizativos –referidos a generar estrategias de sistematización y efectividad de la tarea-; aspectos expresivos, aspectos reflexivos, aspectos exitosos.

Betancourt y Valadez (2009) refieren la necesidad de crear atmósferas creativas dentro del salón de clases, entendiendo que se logran a través del sistema de actividades y de comunicación.

Las atmósferas creativas tienen tres elementos, el psicosocial, el didáctico y el físico. El primero corresponde a un espacio de relaciones e interrelaciones que propician la seguridad, confianza, autonomía y libertad, el segundo refiere al espacio de enseñanza y de aprendizaje y, el último se vincula con las condiciones arquitectónicas y medioambientales que predisponen hacia el aprendizaje.

J. Romero (2010) concibe a la creatividad como un fenómeno social, cultural e histórico que representa una “*amenaza*” para la educación porque tiende a romper con la uniformidad, con las normas, con lo racional. Sostiene que la creatividad está marcada por “lo diferente, lo enigmático y lo incontrolable”, entiende que con metodologías educativas adecuadas se puede desarrollar la capacidad creativa. El autor citado, caracteriza a la creatividad como: “*distribuida*” referida a las posibilidades de creación y de participación de la persona en proyectos compartidos aplicando distintos saberes y capacidades; “*constructiva*” como construcción histórica y social, “*horizontal*” atendiendo al análisis de las condiciones que estimulan la participación creativa de los individuos, “*interconectada*” en torno a un núcleo creativo sobre el que trabaja una colectividad, “*sostenida*” porque implica esfuerzo, constancia, riesgo, motivación, conocimiento, “*dedicación*”, “*compleja*” porque interrelaciona múltiples facetas, “*emocional*” porque considera al sujeto en su totalidad.

Las definiciones presentadas enfatizan el rol docente como dinamizador de la creatividad a través de las intervenciones pedagógicas que posibilitan la construcción de un clima de trabajo basado en la comunicación e interactividad. Los aspectos de la enseñanza dirigidos al desarrollo individual parten de una concepción activa del sujeto como constructor de conocimientos dentro de un contexto que facilita la expresión de nuevas ideas y la transformación de los ambientes.

## 7. La inteligencia y la creatividad

Consideramos pertinente al tema que estamos estudiando vinculado a la creatividad en personas con discapacidad, presentar los resultados de algunos estudios acerca de la relación de la inteligencia y creatividad:

M. Ferrando, M. Prieto, C. Ferrandy, C. Sanchez (2005) realizaron una investigación cuyo objetivo general fue estudiar la relación entre inteligencia y creatividad. Partieron de dos enfoques o perspectivas diferentes, una que evalúa la inteligencia desde la perspectiva psicométrica y, otra que la evalúa desde la perspectiva dinámica y multidimensional. En la primera faz de la investigación, midieron la inteligencia mediante pruebas estandarizadas de carácter multifactorial. Usaron el modelo de evaluación diseñada por Gardner, Feldman, Krechersky en el año 1998, que se fundamenta en entender y explicar la inteligencia formulando la independencia de las aptitudes intelectuales, acentuando el carácter constructivo de las mismas. En la segunda fase valoraron la creatividad con el test de pensamiento creativo de Torrance, en su forma A y en la versión “*muestra su imaginación con dibujo*” porque mide la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. (Ferrando, Prieto, Ferradiz, Sanchez, et.al. p. 33)

La población estudiada estaba constituida por 294 alumnos del último curso de Educación Infantil y los dos primeros de Educación Primaria pertenecientes a 23 centros de Murcia y Alicante. El estudio fue descriptivo, correlacional y en algunos casos referencial.

Los resultados obtenidos mostraron poca relación entre los constructos inteligencia y creatividad. Pero esta relación se modifica según se conceptualice a la inteligencia. Desde la perspectiva multidimensional de la inteligencia, los alumnos que obtienen puntuaciones elevadas en la competencia cognitiva referente a un determinado ámbito, obtienen puntuaciones más altas en las variables fluidez, flexibilidad y originalidad. Estas variables son las más consistentes y aportan mayor conocimiento sobre la relación existente entre creatividad e inteligencia. (et.al 46)

F. Chibas Ortiz (2005, p.75) sostiene que ya se ha demostrado que la creatividad y la inteligencia no son conceptos coincidentes, pero que se necesita de un mínimo de inteligencia para poder crear. Para estimular la creatividad proponer partir de lecturas, de análisis y reflexión sobre tópicos específicos, coleccionar y archivar notas, usar distintas fuentes de información, promover la reflexión y la actitud crítica. El autor expresa que las barreras para la creatividad son las rutinas, el encorsetamiento de las ideas, la repetición, el temor al ridículo, la búsqueda de seguridad, la adherencia al pensamiento lógico, y propone el trabajo en grupo tendiente a la resolución de problemas y buscando la adopción de distintos papeles que faciliten la realización de las tareas.

F. Mancebo (2002) realizó un estudio acerca del diagnóstico y desarrollo de la creatividad en personas con deficiencia mental. Este estudio es un acercamiento al tema de la relación entre inteligencia y creatividad. Se apoyó en los conceptos de Getzels y Jackson que comprobaron una relación positiva pero baja entre el pensamiento divergente y el Cociente Intelectual a partir de un determinado nivel de inteligencia, menciona que Torrance, Taylor y Hollard llegaron a la misma conclusión. La población estudiada fueron 10 personas entre 22 y 30 años con retardo mental ligero, deficiencia mental baja y Síndrome de Down. Las técnicas usadas fueron: folletos de Torrance con una serie de preguntas respecto a una imagen inicial y a estímulos gráficos o escritos, y actividades basadas en el Torbellino de Ideas de David Prado Diez, la Prueba Gráfica de estímulos abiertos, y otra prueba ideada por Ricardo Marín. Los resultados obtenidos fueron que en las personas estudiadas no existe una relación clara entre inteligencia y creatividad, esto se presenta de la misma manera que en personas con inteligencia "normal". Se pudo corroborar que el ambiente familiar y educativo que procuran enseñar cosas productivas y estimular el pensamiento convergente no ayuda al desarrollo de la creatividad. La sugerencia es el esfuerzo por estimular el pensamiento divergente.

## 8. Discapacidad y creatividad

Los postulados del informe de Regina Humbert (2002) publica en Europe Inclusion, sostiene que *"las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a vivir incluidas en la sociedad. Puesto que arte y la creatividad son una parte integrante de la vida en sociedad, las personas con Discapacidad Intelectual deben participar"*

En este informe se expone que la creatividad y el arte pertenecen a todas las expresiones, no hay que ubicarla solamente en lo artístico más bien corresponde al desarrollo de preferencias con un mejor conocimiento. En este sentido se acepta que las personas con discapacidad deben recibir las ayudas necesarias para vivir en sociedad, propiciar la autodeterminación, la autogestión y la libertad, se posiciona en contrario a la mera ejecución de tareas para sostener propuestas flexibles que colaboren con las expresiones individuales y la toma de posición de las personas.

M. Pastor Ivars y R. Llanas Pacheco (2012) realizaron un estudio referido a las expresiones del arte contemporáneo en personas con discapacidad y su relación con la calidad de vida. Efectuaron estudios biográficos de tres artista con discapacidad – Frida Khalo, Andy Warhol, Jackson Pollock-, también la técnica documental sobre la función del arte ligada al plano emocional y observaciones en un taller que diagramaron para recopilar datos. Específicamente realizaron el seguimiento de dos casos, el de una niña de 11 años integrada en escuela común y el de un hombre con trastorno bipolar. Las autoras sostienen que las imágenes pictóricas ayudan a los discapacitados a expresarse y a sacar "a la luz" reacciones afectivas. Lo que concluyeron fue que se reconoce que el arte mejora la calidad de vida, esto surge del análisis de las vidas de los artistas. También que la creatividad tiene fines terapéuticos y que su estimulación genera aprendizajes, expresan que la niña de 11 años pudo estudiar las formas, las letras, los números y canalizar emociones a través del estudio de las obras de Miró.

Jaén Lopez (2013) expresa que la creatividad no es un don, es un proceso que permite el descubrimiento de relaciones entre elementos existentes pero requiere de aprendizajes previos.

Específicamente en alumnos con discapacidad intelectual, la creatividad en educación permite el desarrollo de la expresión en los mismos, además de la estimulación cognitiva, el aprendizaje significativo, la vinculación con vivencias y necesidades con comunicación corporal, visual y plástica. Sostiene que es necesario que los alumnos conozcan las técnicas de artes plásticas y dar lugar a la reflexión de los trabajos realizados para fomentar la libre expresión y el diálogo.

## 9. Conclusión

Las personas con discapacidad intelectual presentan déficits cognitivo y un procesamiento más lento de la información pero demuestran capacidad de aprendizaje y de realización de actividades de un modo distinto al habitual, en tanto que los apoyos que se les brindan para promover las conductas adaptativas resultan importantes para el desarrollo de la subjetividad social. La autodeterminación y la problematización personal de la información son expresiones de la personalidad, estos elementos son muy importantes en el desarrollo del rol laboral de personas con discapacidad intelectual.

La personalidad tiene influencia en los comportamientos y se evidencia en los procesos de producción creativa en procesos simples como el humor, improvisación, el uso de tecnología de modo distinto al habitual hasta procesos más complejos como la elaboración de un artículo con características nuevas. Tanto los procesos simples como los complejos se apoyan en la realización de intenciones establecidas en el momento de iniciación del proceso. Estas finalidades iniciales guían el camino de producción y permiten la revisión de errores pero también constituyen necesidades motivacionales, ubicamos entonces la unidad de lo cognitivo –informaciones que se aplican para la consecución de los fines- y lo afectivo –la motivación intrínseca que constituye el motor de la tarea-.

La discapacidad intelectual es definida como una situación que hace referencia a un estado de desarrollo de las capacidades cognitivas, de habilidades en general y de autonomía personal y social con mayor o menor eficacia en la ejecución. Muchas personas con discapacidad intelectual reciben apoyos que promueven su funcionamiento individual en la realización de tareas prácticas, conceptuales y de conducta adaptativa.

La valoración del funcionamiento individual -Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)- se realiza a través de la evaluación de las *habilidades adaptativas*, la *intelectual*, la *participación /interacción / redes sociales*, la *salud*, y el *contexto* para participar de modo autónomo en distintos contextos familiares, educativos, laborales.

Las personas con discapacidad intelectual necesitan recibir educación y formación laboral específica para poder *integrarse* socialmente y lograr autonomía en su vida, el estudio de las condiciones del entorno como favorecedor del desarrollo de la creatividad permitirá conocer los recursos psicológicos individuales de los jóvenes para resolver situaciones y adaptarse al ambiente y las condiciones del contexto para promover la integración social.

## 10. Bibliografía complementaria

- Bolli, F. (2011) Potenciar la creatividad de los alumnos. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Bs As Vol 16. 157-158
- Clasificación Internacional de funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Organización Mundial de la Salud. (2001) ed. Madrid. Español
- Ferreira Graviér, R. (2006) La pieza clave del rompecabezas para desarrollar la creatividad: las escuela creativas. En R. Ferreira, A. Mitjans, L. Montesino y otros *La creatividad. Un bien cultural de la humanidad*.(pp.97-101) México.Trillas
- Mitjans Martínez, A. (1997) Creatividad y educación especial. En J. Betancourt Morejón, A.Mitjans Martínez, S. de la Torre, P. Solís.Cámara Resendiz *Pensar y Crear. Educar para el cambio*. (71-88) La Habana . Académica
- Rodriguez Hernández (2006) La dimensión social de la creatividad creativas.En R. Ferreira, A. Mitjans, L. Montesino y otros *La creatividad. Un bien cultural de la humanidad*. pp.13-36 México.Trillas

## 11. Referencias bibliográficas

- Alvarez, E. (2010). Creatividad y Pensamiento Divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. Recuperado en [www.intera.es/adjuntos/crea\\_pensa\\_diver.pdf](http://www.intera.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf) el 24-06-13
- Arroyo, M. L. (2011). Despertar la creatividad. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Bs As Vol 16. pp 18 -20
- Betancourt Morejón, J. y Valadez Sierra, M. (2009). ¿Cómo propiciar atmósferas creativas en el salón de clases? Recuperado en <http://www.revista.unam.mx> el 24/08/2013
- Benetti, P. (2007). Facilitación de la creatividad y la innovación. Texto publicado en la GUIA EFEGI. Documento de circulación interna de la Escuela de Facilitación de la Creatividad y la Innovación. La Antigua. Guatemala
- Cañeque, H. (2008). *Alta Creatividad. Guía teórico-práctica para producir la innovación y el cambio*. Argentina. Pearson
- Chibas Ortiz, F. (2005). Crear individualmente y en grupos: Reto del Siglo XXI. En J. Gomez Cumpa (comps) *Desarrollo de la creatividad*. (pp.73-90) Lambayaque- Fondo Editorial Universitaria
- Corbalán Berná. J. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos F.H.y C. S. UNJU* N° 35. 11-21
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Bs.As Paidós
- Darseles Tifé, M. (2007). Gestión del conocimiento y creatividad. Revisat EAN N° 61 Recuperado en <http://maitedorlestife.com>
- Dewey, J. D. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Esquivias Serrano, M.t. (2004) Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Recuperado en <http://www.resvista.unam.mx>
- Feld, J. (2006). Pensamiento Creativo y profesionalización del rol docente. Una propuesta de capacitación: los programas de intervención. Memorias del XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas. Ediciones de la Facultad de Psicología. UBA pp. 220-223
- Ferrando, M., Prieto, M.P, Ferrandiz, C., Sanchez, C. (2005). Inteligencia y Creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* N° Vol 3. 21 -50
- Frega, A. I. (2007). *Educación en creatividad*. (109 -135) Bs.As. Academia Nacional de Educación
- Freira, J. (2006). Pensamiento Creativo en la formación de competencias cognitivas creativas en la universidad. Memorias del XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Paradigmas, métodos y técnicas. Ediciones de la Facultad de Psicología. UBA 229-232
- García Calvo, P. (2008). La construcción sinestésica como obra de Arte. En *Recreate Revista Internacional de Creatividad aplicada del grupo IACAT* Compostela. N° 8
- Gardner, H., Feldman, F. Y Krechervsky, M. (1998) *Proyect Spectrum: Bulding on Children's Strengths: The Experience of Proyect Spectrum*, Nueva York, Teachers College Press.
- Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós. Bs.As.
- Humert, Regina (2002) Artes y creatividad de las personas con discapacidad intelectual Inclusion Europe. Recuperado en <http://sid.usal.es>
- Jaen Lopez, C. (2013). Cómo trabajar la creatividad en niños con discapacidad. *Revista Internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad*. RIALAM vol 2 N° 4 Recuperado <http://rialaium.web.node.es> recuperado(pp. 33-51)
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Recuperado <http://educacionyeducare.unisabana.edu.ar>
- Limiñana Gras, R. M. (2008) Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *Cuadernos FH y CS- UNJU* N° 35 pp recuperado en [www.scielo.org.ar/pdf](http://www.scielo.org.ar/pdf) el 27-07-2011 39-43
- Lopez Martinez, O. (2008) Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuadernos F.H. y CS UNJU* N° 35 pp.66-71
- Mancebo. F. (2002). Relación entre el pensamiento divergente y discapacidad intelectual. Recuperado en [www.neuronilla.com](http://www.neuronilla.com)
- Martinez Viel, Y., Pérez Obregón, D. (2011). La creatividad como expresión de la personalidad. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Universidad de Málaga Recuperado en [www.eumed.net/rev/ccss/13](http://www.eumed.net/rev/ccss/13) el 12-06-13
- Mineton Perez, P. (2009). Creatividad: el arte de reinventar la vida. Entrevista con el Dr. Francisco Menchón Bellón. *Revista UNAM* Vol 10 recuperado en <http://www.revisa.unam>
- Mitjans Martínez, A. (2006). El dialéctico perfil de las personas creativas. (55-68) R. Ferreiro, A. Mitjans, L. Montesino y otros *La creatividad. Un bien cultural de la humanidad*. México.Trillas

- Pastor Ivars, M.; Llamas Pachecho, R. (2012). Arte contemporáneo como expresión de la discapacidad. Publicación del Instituto Universitario de restauración del patrimonio de la UPV. N° 6 y n7
- Pérez Lindo, A. (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Bs.As. Biblos
- Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y apoyos para la educación creadora. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid.
- Rossmann, G. (1995). *Designing qualitative Research*. 2ª edición, Sage, California.
- Torre, S. (2007) Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa. Bs.As. Magisterio del Río de la Plata
- Vigovsky, E. (2011). Un ambiente propicio para lograr la tendencia creativa. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Bs As Vol 16. 13-17
- Waisburd Jinich, G. (2006). Las tribulaciones del proceso creativo y los requisitos de los productos creativos. En R. Ferreiro, A. Mitjans, L. Montesino y otros *La creatividad. Un bien cultural de la humanidad*. (pp.69-93) México. Trillas
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*, New York: Harcourt Brace
- Yetsen, E. (2005) Teoría General de la Creatividad. En J. Gomez Cumpa (comps) *Desarrollo de la creatividad*. (pp. 33-51) Lambayaque- Fondo Editorial Universitaria



## **Creatividad en la interpretación musical: Aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior**

## **Creativity in music performance: Aspects that facilitate and inhibit its development in higher education**

Patricia Adelaida González Moreno,  
*Universidad Autónoma de Chihuahua, México*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 29 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2013

González, P. (2013). Creatividad en la interpretación musical: Aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 103–114.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Creatividad en la interpretación musical: Aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior**

**Creativity in music performance: Aspects that facilitate and inhibit its development in higher education**

Patricia Adelaida González Moreno, Universidad Autónoma de Chihuahua, México  
[pagonzalez@uach.mx](mailto:pagonzalez@uach.mx)

**Resumen**

La enseñanza artística y musical está comúnmente relacionada con el desarrollo de habilidades creativas. En la interpretación musical se manifiestan creativities distintivas que varían entre tradiciones y géneros musicales. En este estudio, basado en observaciones de clase y entrevistas con profesores universitarios de instrumento y voz, se investigaron las concepciones sobre creatividad en la interpretación musical, estrategias que utilizan en su práctica docente para desarrollar en sus estudiantes habilidades creativas que resulten en interpretaciones musicales originales e innovadoras y factores que facilitan o inhiben dichas creativities interpretativas. Los resultados sugieren un fuerte énfasis en el desarrollo técnico-musical como base fundamental para el desarrollo creativo, independientemente de la tradición o género musical, aunque difiere de manera importante cómo se aborda el estudio de técnica, el tiempo dedicado a ella, y cómo se logra la transferencia a la práctica creativa. Otros aspectos que favorecen un adecuado desarrollo musical son las relaciones alumno-maestro que generan autonomía, flexibilidad y libertad, y los ambientes orientados hacia la exploración e innovación musical. Se discuten las implicaciones educativas para el adecuado desarrollo creativo que resulte en procesos de innovación en la enseñanza de la interpretación musical.

**Abstract**

Teaching art and music is commonly associated with the development of creative skills. Music performance involves distinctive creativities that vary among music traditions and genres. Based on classroom observations and interviews with instrumental and voice professors, this study examined conceptions of creativity in music performance, strategies used to develop students' creative skills that result in original and innovative music performances, and factors that facilitate or inhibit such creative performances. Results of the study suggest a strong emphasis on technical and musical skills as the foundation for creative performance, regardless of musical traditions. However, approaches for the study of technique, devoted time, and how it transfers to actual creative practice differs significantly among traditions. Other aspects that favor an adequate music development are the student-teacher relationships that generate autonomy, flexibility, and freedom, and environments geared towards musical exploration and innovation. Educational implications for the proper development of creativity that result in effective teaching processes for music performance are discussed.

**Palabras clave**

Creatividad; Educación superior; Interpretación musical; Educación musical

**Keywords**

Creativity; Higher education; Music performance; Music education

## 1. Introducción

Cuando se habla de la educación artística y musical, se reconoce su importancia en el desarrollo de habilidades creativas (Robinson, 2001); se habla incluso de que “*las artes son las formas más inmediatamente reconocidas de creatividad*” (UNESCO, 1996). Sin embargo, las creativities que se manifiestan a través de las diferentes actividades artísticas y musicales puede diferir entre sí, lo que sugiere que existen múltiples formas en que los músicos pueden ser creativos (Burnard, 2012a, 2012b, 2013; González-Moreno 2013). En el campo de la investigación musical, la composición y la improvisación han sido ampliamente estudiadas como formas supremas de creatividad musical (Collins, 2005; Limb & Braun, 2008; Norgaard, 2011; O’Neill & Peluso, 2013; Sawyer, 1992, 2000; Seddon, 2005; Webster, 1979), mientras que la creatividad en la interpretación musical ha recibido menor atención y estudio (González-Moreno, 2013). Dada la limitada literatura, específicamente en el contexto de la educación superior, el objetivo de este estudio fue examinar en qué medida los maestros de instrumento y canto en nivel superior desarrollan en sus estudiantes habilidades creativas que resultan en interpretaciones musicales originales e innovadoras, qué estrategias utilizan y que factores facilitan o inhiben el desarrollo de dichas creativities interpretativas.

## 2. Creatividad en la interpretación musical

La literatura sobre creatividad sugiere que las personas creativas se caracterizan por ser imaginativas y originales, capaces de generar nuevas ideas, de explorar y experimentar, de tomar riesgos, y de tener habilidades de pensamiento crítico y reflexivo (Jackson & Shaw, 2006). Aunque el conocimiento técnico es imprescindible para el dominio de una actividad, la originalidad y la innovación son escasas entre la población (Csikszentmihalyi, 2006). Cuando se habla de una ejecución vocal/instrumental creativa quienes logran un mayor reconocimiento son aquellos músicos capaces de generar una interpretación original, innovadora y apropiada dentro de su respectivo género musical (Williamon, Thompson, Lisboa, & Wiffen, 2006). Incluso cuando se trata de interpretaciones musicales de repertorio memorizado y altamente mecanizado, existen variaciones espontáneas que pueden considerarse como una forma de creatividad musical (Chaffin, Lemieux, & Chen, 2006).

El nivel y tipos de creatividad pueden variar entre las diferentes tradiciones y géneros musicales. Por ejemplo, la formación de los intérpretes dentro de la tradición occidental europea, se caracteriza por el énfasis en la perfección técnica y en la recreación del repertorio clásico basado en notación (Creech et al., 2008; Lehmann, 2006; Zhukov, 2008), muchas veces relegando el desarrollo de habilidades creativas hasta que el estudiante muestra un dominio técnico pleno (aún cuando investigaciones desafían esta noción de que la creatividad se alcanza solo en etapas avanzadas del desarrollo musical; Barrett, 2012). En contraste, otras tradiciones musicales no clásicas (jazz, géneros populares, folklóricos), le dan una gran importancia a habilidades creativas en la interpretación desde los inicios del aprendizaje musical.

El desarrollo de habilidades creativas en la interpretación musical depende de factores no solo personales sino también socio-culturales. Davidson y Coulam (2006), basándose en un estudio sobre la creatividad en la interpretación vocal dentro de las tradiciones clásica y jazzística, muestran los aspectos culturales específicos que influyen en la creatividad para la interpretación musical, desde las conductas creativas en el escenario hasta los movimientos corporales que caracterizan cada estilo musical. Fryer (2006), en un estudio con profesores universitarios, encontró que entre los aspectos que facilitan la creatividad en la educación superior, se incluyen: las características personales de los profesores; sus habilidades, actividades y experiencia; las características y contribuciones de los estudiantes; una carga de trabajo adecuada; la naturaleza misma de la disciplina (si la disciplina promueve la creatividad); los recursos disponibles; el sistema y sus procedimientos (control del currículo, autonomía en la selección de diferentes estilos de enseñanza y evaluación); el *ethos* de la institución (ética de trabajo en que la creatividad es la norma, colegas que gustan de experimentar y trabajar en equipos creativos). También se identificaron los factores que inhibían la creatividad de los estudiantes, encontrando entre ellos los procesos de evaluación, la mala enseñanza, aspectos administrativos y particularmente el estrés de “*no fallar*” más que la libertad de pensar y tomar riesgos. Craft (2006) incluso argumenta que existen tensiones y dilemas inherentes al desarrollo de la creatividad, tensiones entre las políticas educativas y la práctica.

### 3. Marco teórico

Con base en las teorías de Mihaly Csikszentmihalyi y Pierre Bordieu, Burnard (2012b), propone un marco teórico para explorar las múltiples creatividades musicales a partir de la relación entre tres subsistemas, el de dominio o campo específico (sistema cultural, en este caso, las tradiciones o géneros musicales) donde tiene lugar la creatividad, y menciona que la mayoría de las conductas y actividades humanas son afectadas por las reglas establecidas en ciertos dominios (e.g., diferentes tradiciones musicales). El segundo subsistema está representado por el individuo quien es el actor principal en la generación de innovaciones o variaciones del conocimiento en determinado dominio (sistema de la actividad / individual). Dichas innovaciones deben ser evaluadas y validadas por el tercer subsistema que corresponde a quienes son expertos en dicho campo de conocimiento (sistema social / expertos). En el centro de esta relación tripartita, se encuentran las prácticas musicales creativas, clasificadas como individual, empática, comunal, colectiva, colaboradora, interdisciplinaria, intercultural, simbólica, computacional, digital, y/o performativa (asumiendo que todas las interpretaciones muestran variantes y por lo tanto son interpretaciones únicas). Con base en este marco teórico, se buscó comprender las tendencias creativas, así como los factores personales y socioculturales que promueven el desarrollo creativo en el contexto de la interpretación musical.

### 4. Propósito del estudio

Esta investigación complementa el estudio exploratorio descrito en una publicación anterior (González-Moreno, 2013) acerca de la percepción de los estudiantes universitarios sobre el desarrollo de su creatividad en la interpretación musical. En dicho estudio se realizaron entrevistas semi-estructuradas a estudiantes universitarios que se caracterizaban por altos niveles de excelencia en la interpretación musical, tanto en la tradición clásica occidental, como en otros géneros populares (jazz, música folklórica, popular). Las entrevistas permitieron examinar las percepciones y experiencias particulares de los estudiantes respecto al desarrollo de su creatividad musical durante sus estudios de interpretación vocal o instrumental.

En este proyecto se examinaron las concepciones de creatividad y prácticas didácticas que facilitan o inhiben su desarrollo en la enseñanza vocal/instrumental en nivel superior, desde el punto de vista de los profesores universitarios. Se invitó a maestros que, con base en lo expresado anteriormente por los estudiantes que participaron en el estudio exploratorio, contaban con las características docentes para influir en el desarrollo creativo en la interpretación musical de sus estudiantes.

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cómo definen los profesores universitarios la creatividad en la interpretación vocal/instrumental (sistema social-expertos)?
2. ¿Qué aspectos facilitan o inhiben el desarrollo de creatividades en la interpretación musical (sistema cultural y factores psicológicos)?
3. ¿Qué estrategias utilizan para facilitar al estudiante el adecuado desarrollo de sus habilidades creativas?
4. ¿Qué diferencias se observan entre las estrategias que utilizan profesores dentro de la tradición clásica occidental y aquellos que tienen mayor experiencia profesional en el ámbito de la música popular u otros géneros no clásicos (diferencias entre dominios)?

### 5. Método

La metodología se basó en el estudio de casos múltiples, a través de observaciones y entrevistas semi-estructuradas con maestros de instrumento y canto a nivel superior. A cada maestro participante se le informó sobre la investigación, sus derechos como participantes y la confidencialidad de sus respuestas. Se buscó triangular la información entre lo expresado en la entrevista y lo observado en la práctica real, para una mayor robustez de los resultados, teniendo además como antecedente las percepciones estudiantiles sobre cómo los docentes incentivaban su creatividad interpretativa.

### 5.1. Entrevista

Las entrevistas se estructuraron en cuatro secciones principales. La primera estaba relacionada con las experiencias profesionales de los profesores, como músicos y docentes; su filosofía de enseñanza y las competencias musicales que buscaban desarrollar en sus estudiantes. En la segunda parte, se investigaron los elementos típicos de sus lecciones de instrumento/voz (aspectos técnicos, desarrollo de la concepción musical de cada pieza, improvisación, composición, flexibilidad curricular). La tercera parte buscaba examinar aspectos psicológicos de motivación y de la relación maestro-estudiante. Finalmente, la parte más relevante de la entrevista era la concepción individual que tenía cada maestro sobre la creatividad en la interpretación musical, en qué medida la incentivaban en sus estudiantes y qué estrategias usaban para desarrollarla en su práctica docente diaria. Las entrevistas fueron transcritas y se realizó un análisis de contenido que fue comparado con la información obtenida en las videograbaciones y con los resultados del estudio exploratorio.

### 5.2. Videograbaciones

Las videograbaciones fueron analizadas considerando los momentos donde el maestro aplicaba estrategias específicas que ayudaran al alumno a desarrollar su creatividad interpretativa y qué factores personales o socio-culturales favorecían o inhibían su desarrollo. De igual manera, se consideró en qué medida la clase de canto o instrumento se enfocaba en la corrección de aspectos técnicos o de interpretación según los criterios particulares del maestro y de la tradición musical particular.

### 5.3. Participantes

Un total de siete maestros participaron en el estudio, cada uno con una especialidad instrumental diferente. Los instrumentos representados fueron: piano (P), violín/viola (V), canto (C), trombón (T), guitarra flamenca (GF), guitarra jazz (GJ), y percusiones (PS), siendo los tres primeros impartidos con una fuerte orientación hacia la tradición clásica occidental y los tres últimos con mayor énfasis en géneros populares. En el caso del trombón, el maestro poseía una formación clásica, pero continuamente incentivaba actividades individuales y grupales para la interpretación de distintos géneros musicales.

Seis de los maestros eran hombres, mientras que solo una mujer participó en el estudio. Dada la marcada diferencia en la distribución de género, no se consideró apropiado examinar las diferencias que fueran atribuibles al sexo de los profesores. En el reporte de los resultados se hace referencia a cada docente, con las iniciales del instrumento que enseña. La experiencia de los participantes como profesores universitarios era de 5 a 38 años. Todos ellos contaban además con amplia experiencia como ejecutantes (17 a 55 años de práctica musical).

## 6. Resultados

### 6.1 Definiciones de creatividad en la interpretación vocal/instrumental

Los participantes definen creatividad no solo como una característica particular de los individuos, sino también como un factor de cambio socio-cultural (subsistemas individual, social y cultural descritos por Burnard, 2012). La maestra de piano sugiere que *“sin creatividad no va a existir música; el mundo mismo no va a existir, no solo la música. El mundo está creciendo en creatividad. Siempre se tiene que buscar una manera diferente, tener muchas ideas y abrir nuevos caminos...no podría existir ni pintura, ni música, saliendo todo de la naturaleza”* (P).

En el plano individual/psicológico, el maestro de guitarra eléctrica describe la creatividad en la interpretación musical como *“el poder que tiene el músico de hacer las cosas difíciles con mucha facilidad... el proceso de creatividad es que los estudiantes se deslinden [se independicen]...que se lancen al vacío y puedan resolver las situaciones de todas las maneras posibles”* (GE). Esta definición sugiere que en principio, para que se de la creatividad se requiere cierta liberación de las normas establecidas académica y socio-culturalmente. El maestro de trombón, por su lado, enfatiza la importancia de la libre experimentación, *“no tenerle miedo a cometer errores...debe ser uno arriesgado y debe ser a través de la experimentación constante... El estar siempre experimentando permite llegar a buenos descubrimientos y desarrollar la creatividad”* (T).

Todos los maestros coinciden en que la creatividad musical puede desarrollarse (GF). Sin embargo, no todos consideran que puede enseñarse, sino que debe surgir del interés personal del estudiante (P). Para el profesor de guitarra flamenca, la creatividad *“puede adquirirse y no es exclusiva de ciertas personas; creo que no necesariamente puede enseñarse, pero creo que puede desarrollarse por cada individuo”* (GF). Sugiere además que la verdadera creatividad es aquella en que la obra es producida por el mismo músico, y explica:

*“yo valoraría más la creatividad como tal, es decir, tocar obra propia... tocando tu música, la conoces bien y también te sientes con la autoridad de desbaratarla si te place. Pero si vas a estar tocando obra de otras personas, qué mejor que poder imprimir tu propio sello. Yo creo que es el santo grial de todo músico, es decir, que alguien escuchara tu interpretación, incluso de una obra muy tocada, y pudieran saber que esa persona eres tú, que tenga tu sello interpretativo. Se dice fácil, pero es algo muy difícil de lograr, que realmente por el sonido, tus intenciones, tu manera de abordar ciertas cosas pudieras tener una identidad musical propia. Eso para mí sería lo máximo, sería la concepción de creatividad en la interpretación...Creo que puedes de alguna forma hacer que una obra cambie, apropiártela, sin alterar su esencia”* (GF).

## **7. Aspectos que facilitan o inhiben el desarrollo de creatividades en la interpretación musical**

### **7.1 Técnica y habilidades musicales**

Dentro del sistema cultural que rige la ejecución musical, el desarrollo técnico e interpretativo es la base fundamental sobre la que la creatividad musical se finca. Independientemente del género musical e instrumento musical que impartían los maestros, todos le atribuían un gran peso al desarrollo de la técnica y de habilidades musicales en general (resultados similares a los encontrados por Creech et al., 2008). La describen como un medio y no un fin en sí mismo (P, GE, GF, T), sin embargo existe una variación importante entre cómo se aborda el estudio de la técnica, cuánto tiempo de la hora de clase se le dedica y cómo se logra la transferencia a la práctica creativa de la interpretación musical. Mientras los maestros de canto, guitarra flamenca, violín y percusiones asignan entre 20 y 30 minutos de ejercicios técnicos (vocalización, estudios, ejercicios), los maestros de guitarra eléctrica y trombón abordan la técnica directamente en la interpretación musical del repertorio de estudio.

El maestro de guitarra jazz asevera que *“lo que se hace aquí es la parte técnica y que ellos tomen su propia decisión cuando ya tengan las herramientas para hacerlo”*. Esto sugiere que el maestro toma un rol como facilitador en el desarrollo técnico-musical que además incentiva la individualidad del estudiante como músico y como él mismo ejemplifica, *“no es solo enseñarles un minuet sino cómo se construye y cómo ellos lo pueden hacer”*. Tal como se observó, busca enfatizar la ejecución de ejercicios técnicos relacionados con el repertorio que se estudia y fortalecer las bases armónicas para que el alumno genere sus propias ideas musicales creativas, improvisatorias o interpretativas (GE).

Por otro lado, el maestro de trombón sostiene que los ejercicios técnicos deben ser consistentes con los problemas de interpretación que se busca resolver en el repertorio; por ejemplo, si la obra requiere el dominio de arpeggios, entonces deben utilizarse estudios con esas características. Otro punto importante, en el caso particular de los instrumentos de aliento, es la técnica de respiración; como explica el maestro, sin una buena respiración es difícil que la interpretación sea favorable y/o creativa (T). Es por esto en su enseñanza musical aborda el desarrollo de la creatividad cuando la técnica del estudiante es lo suficientemente firme.

Por su parte, el maestro de guitarra flamenca hace énfasis tanto en las habilidades técnicas como creativas para fortalecer la interpretación musical, ya que sostiene que los programas de estudio adolecen de un enfoque hacia el desarrollo de la creatividad y considera que se debe fomentar, indistintamente del género o tradición musical (GF). Enfatiza además que el desarrollo de una actitud creativa, no solo en la interpretación sino también en la resolución de problemas en todos los niveles de su enseñanza.

## 7.2 Relación Alumno-Maestro

Dentro del campo específico de la música (subsistema social) los maestros representan a los expertos o académicos que tiene los derechos o privilegios de determinar cuales variaciones son aceptables dentro del dominio particular (Burnard, 2012), es decir la interpretación musical. Por este motivo la relación alumno-maestro puede incentivar o incluso inhibir la creatividad en la interpretación musical. La mayoría de los participantes describen que su relación con los alumnos trasciende más allá del binomio maestro-estudiante, sino que se convierte en un vínculo de amistad y de compañerismo (T, GE, GF), o incluso de tipo maternal/paternal (P, C). Reportan que conociendo al alumno, como persona, no solo como estudiante, les permite comprender su perfil, carácter y capacidad, para posteriormente dar la flexibilidad requerida (P). De esta forma, con ejemplos significativos para el estudiante, buscan desarrollar su imaginación y de habilidades interpretativas (C, P). Según lo expresado por el maestro de trombón, también es importante que el alumno tenga oportunidad de ver al maestro en acción, como agente creativo que pueda ser emulado; darse cuenta de que tampoco es perfecto, el estudiante puede sentir empatía y motivación por la experimentación (T), así como aceptación al error y fracaso en la búsqueda por interpretaciones originales e innovadoras.

Es importante reconocer que cuando esta relación no es la más adecuada, en particular cuando los maestros se forman ciertas expectativas respecto a las interpretaciones musicales de los estudiantes, éstos manifiestan que los maestros coartan o limitan su creatividad musical (percepciones estudiantiles en el estudio exploratorio; González-Moreno, 2013).

### 7.2.1 Flexibilidad y versatilidad

Un tema recurrente entre los maestros es el rol que tiene manejar un repertorio versátil y que los estudiantes se enfrenten a distintos tipos de escenarios y ambientes musicales, en los que las exigencias estilísticas y de interpretación difieren entre sí, de manera que el estudiante tenga un mayor vocabulario musical y experiencias musicales variadas. Incluso los maestros en la tradición clásica occidental, reconocen que los estudiantes deben recibir una educación profesional amplia, que les permita incrementar sus habilidades creativas, al poder interpretar diferentes estilos (P, GE) como solista (GE), como músicos de cámara (P), desempeñarse como acompañantes (P, GE).

Existe además un gran énfasis porque los estudiantes sean competentes en su desempeño como músicos dentro del campo laboral, no únicamente académico. El profesor de guitarra jazz remarca la importancia de que *“escuchen músicas de todo el mundo, porque esa perspectiva les da un cúmulo de creatividad para aplicarlas en el instrumento”*. La versatilidad en el dominio de géneros musicales y cómo se complementan entre sí, también fue observado en las clases de canto. El maestro se apoya del conocimiento previo que los estudiantes tienen de otros géneros que brinden posibilidades interpretativas al bel canto. Por ejemplo, el profesor recurrió a un ejemplo de un cantante popular, para establecer la analogía sobre el efecto deseado en la interpretación del aria *“A mes am”*, de la ópera Las Hijas del Regimiento, de Donizetti.

## 7.3 Ambientes orientados hacia la creación o improvisación musical

En el estudio se encontró que las formas más avanzadas de creatividad, es decir, la improvisación y creación, están inmersas en la enseñanza de programas de jazz y otros géneros populares (GE, GF, T, PS), sin embargo, están ausentes en las clases de instrumento clásico o canto (P, C, V). La maestra de piano menciona *“improvisar sí pueden, pero no en tiempo de clase. Yo doy la libertad... quien tiene ganas lo hace sin que uno lo diga... está bien [que improvisen] pero para eso hay otras materias... en 50 minutos de clase que tenemos no se alcanza a ver todo”* (P).

Para los maestros que incluyen improvisación de manera sistemática también representa un reto en su práctica docente, ya que consideran que es una de las habilidades musicales de mayor dificultad en la enseñanza. Como lo expresa el maestro de guitarra eléctrica, *“es lo más difícil para que el alumno aprenda... es el brinco o transición de que transfieran lo que es tocar una escala y [transformarla musicalmente]... es una sensación de aventarte al vacío, sin saber qué hacer, cómo iniciar o como establecer un diálogo... porque la improvisación es un diálogo”*. En clase, el maestro provee los recursos técnicos y musicales, y el estudiante se ve inmerso en la exploración de dichos recursos para dominar el lenguaje jazzístico. Mediante el proceso de ensayo-y-error con los recursos técnicos para la improvisación, el estudiante regresa al repertorio para aplicar lo aprendido. Es decir, los aspectos teóricos se aplican directamente a ejemplos reales. Fue

significativo, además, observar que el docente no está corrigiendo constantemente, sino que guía y da consejos para facilitar los procesos técnicos y el adecuado uso de recursos musicales para una mejor improvisación, la cual es desarrollada por el estudiante. Al final de la clase, se observa una retroalimentación positiva por los avances logrados, lo que refuerza un mayor sentido de autoeficiencia en el estudiante (ver Bandura, 1997).

En la caso de la clase de percusiones, en particular en lo que se refiere a la enseñanza de la batería, la improvisación está presente en la variación de recursos rítmicos y tímbricos, con base en los patrones métricos que se están trabajando. No se refiere únicamente a la memorización mecánica de patrones rítmicos sino una comprensión más profunda de las posibilidades sonoras (combinaciones tímbricas) y métricas (subdivisiones de compases).

Dentro de la tradición flamenca, se espera que el guitarrista desarrolle creativamente fragmentos de llamada para el cante, escobillas en las que se hace juego con el taconeo, en los cierres o falsetas. El maestro incentiva a cada estudiante a que deje obra y ejercicios propios los cuales puedan ser aprendidos por los nuevos estudiantes, y explica: *“busco desarrollar la creatividad [en mis estudiantes], lo que puede hacer distinguirse en un mundo donde la competencia es cada vez más brutal, e incluso desleal”* (GF).

## 8. Estrategias para el Desarrollo de la Creatividad

### 8.1 Trabajo Individual y libertad de estudio

Una de las estrategias que aplica la profesora de piano es la asignación de repertorio (previamente acordado por ambos) para que el estudiante lo estudie por sí mismo durante el periodo vacacional. Esto permite que el mismo estudiante desarrolle estrategias creativas para la resolución de problemas técnicos, así como para generar su propia concepción interpretativa de la obra. Aunque en los primeros semestre el estudiante requiere mayor apoyo por parte del docente, paulatinamente logra una mayor libertad interpretativa ya que cuenta con elementos técnicos y musicales (P, T). Esta libertad se logra en mayor medida cuando existe un conocimiento de la obra musical como una unidad (P). En palabras del maestro de trombón, la actitud del maestro hacia sus estudiantes debe ser de *“dejarlos libres, dejar el paternalismo, que ellos mismos experimenten, dejarlos solos”* (T). Sin embargo, el momento de dar esa libertad creativa varía de estudiante a estudiante; *“la libertad puede ser desde el primer día, dependiendo de sus antecedentes [musicales], de su disciplina, dedicación...en el momento en que vea que su técnica está fortalecida”* (T).

### 8.2 Trabajo grupal.

Los estudiantes muestran una mayor motivación para estudiar e interpretar repertorio de ensamble (P, T, C). En esta interacción, el estudiante aplica inmediatamente el diálogo verbal y musical con sus compañeros de ensamble. Como comenta el maestro de trombón, el invertirlo a tocar en ensambles se traduce en un fortalecimiento del estudiante como músico (T); las competencias actitudinales (liderazgo, empatía, convivencia) y creativas se refuerzan a través de la interacción entre compañeros. Para motivar al estudiante, explica, el maestro debe proveer oportunidades para que se trabajen en equipo, en ensambles dentro y fuera de la universidad. Agrega que se debe romper con la relación alumno-maestro y fortalecer la amistad, permitiendo oportunidades para experimentar juntos.

### 8.3 Desarrollo de la imaginación y creatividad.

Una estrategia comúnmente utilizada es la formación de imágenes, escenas o metáforas que reflejan las intenciones interpretativas (P, C, V). La maestra de piano sugiere el uso frecuente de la imaginación, al incentivar en los estudiantes la formación de historias concretas como *“una película que tenga su principio, su desarrollo y su final”* (P). Menciona además que *“no importa si no me dicen qué están imaginando; cuando lo hacen, trato de dar un camino correcto en su fantasía, para que realice el fraseo correcto y que esté musicalmente bien”* (P). Sin embargo, los estudiantes no necesariamente están acostumbrados a verbalizar y describir las imágenes que podía definir su interpretación, a pesar de que musicalmente lo logren. Esto puede atribuirse a que cuando un docente ejemplifica con imágenes propias las intenciones que desea escuchar en la interpretación del estudiante, éste no necesariamente se forme un criterio propio y desarrolle una interpretación personal del repertorio a ejecutar. La maestra de piano considera importante evitar el despotismo, el

creer que la versión más adecuada es la propuesta por uno como maestro, y reconoce que incluso las interpretaciones de los estudiantes pueden ser mejores que las de los mismos maestros.

De manera similar, el maestro de canto (C) utiliza recurrentemente analogías para que los estudiantes comprendan los efectos interpretativos que las obras requieren, aunque no necesariamente cuestiona al estudiante sobre las imágenes que éste pueda generar y que le faciliten la transmisión de intenciones interpretativas. Durante un momento particular de las observaciones, el estudiante racionaliza sobre el por qué de sus inflexiones vocales en razón del texto que se interpreta. El maestro en esos momentos también es receptivo y apoya la interpretación del estudiante. Una mayor frecuencia de la iniciativa de los estudiantes para proponer ciertas ideas novedosas, mejoraría en gran medida el desarrollo creativo; ya existe una tendencia a mantener la corrección de la interpretación sobre una exploración individual en la interpretación musical de las obras.

De igual manera, para el docente de guitarra jazz una de las habilidades más importantes es el desarrollo de la imaginación y creatividad en el uso de elementos técnicos, de manera que favorezcan la interpretación y la toma de decisiones en la interpretación musical (GE). Se parte del conocimiento de la estructura armónica y del dominio técnico para abordar un repertorio particular, para que el estudiante *“cree su propia historia a contar...él debe de generar ideas de lo que tiene que hacer”, no necesariamente copiando lo que hacen los demás* (GE).

#### 8.4 Motivación

Otras estrategias que utilizan los maestros para incentivar la creatividad está relacionadas con la motivación de los estudiantes hacia la exploración y el desarrollo de un elevado sentido de auto-eficacia que favorezca la iniciativa propia para innovar (Bandura, 1997). La estrategia descrita por el maestro de guitarra eléctrica es *“nunca reprobarnos, nunca decirles no hagas esto, sino aprobando lo que están desarrollando pero ayudándoles a mejorar los procesos”* (GE).

Para el maestro de trombón, la clave está en *“siempre ponerse en el lugar del estudiante, enseñar y aprender de manera mutua”* (T), creando así una sinergia y empatía con el alumno. Aún cuando el maestro expresa no tener un adecuado nivel de dominio en improvisación musical, incentiva a sus estudiantes y no teme involucrarse en una exploración conjunta en las clases individuales y de ensamble. El maestro modela fragmentos musicales, pero no espera que el estudiante interprete exactamente igual, sino que se forme una idea y que luego busque por sí mismo una interpretación más adecuada a esa idea musical (T).

#### 9. Diferencias del desarrollo creativo entre la formación clásica y la formación en géneros musicales populares

Una de las diferencias más significativas entre la formación clásica y la que caracteriza a otros géneros musicales es el énfasis de la técnica y la correcta transferencia a ejecuciones musicales creativas. Mientras que en la tradición clásica (P, V, C, T) se relega el desarrollo de habilidades creativas hasta que el estudiante ha logrado un dominio técnico pleno, en otras tradiciones musicales, la creatividad se incentiva en etapas más tempranas del aprendizaje musical (GE, PS). Por ejemplo, la improvisación musical se encuentra relegada en la enseñanza de la música clásica (P, V, C). Sin embargo, en otras tradiciones musicales (popular, jazz, folklórico), ésta es parte fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que los docentes reconocen el reto que implica su inclusión (GE, T, PS).

En las grabaciones, se observó además que existe una tendencia fuerte en la tradición clásica hacia una pedagogía correctiva, que busca dirigir al estudiante mediante la continua corrección técnica y estilística (P, V, C, G), mientras que en tradiciones no clásicas, el maestro se convierte en una guía para que el estudiante explore y desarrolle su propia voz en la interpretación (GE, T, PS.). Las restricciones parecen inhibir conductas creativas y el desarrollo de habilidades para imaginar ideas e intenciones propias.

#### 10. Discusión e implicaciones

Una de las necesidades más apremiantes para las instituciones de educación superior que ofrecen grados en música es preparar a los egresados con las herramientas necesarias para enfrentar un

campo profesional en constante cambio, de forma que se desarrolle en ellos un interés personal por innovar y explorar sus habilidades creativas en la interpretación musical y en su desempeño profesional en general.

Considerando como marco teórico el modelo propuesto por Burnard (2012), los resultados de esta investigación permiten comprender la relación existente entre los subsistemas cultural (tradiciones musicales que definen los patrones de ejecución musical), social (visión y acción de los docentes como expertos en el campo musical), e individual (características particulares del individuo como agente creativo y sus necesidades de desarrollo creativo). Dentro del subsistema cultural, se observó que existen expectativas específicas en cada tradición musical. Consistente con la literatura (Creech et al., 2008; Lehmann, 2006; Zhukov, 2008), en la tradición clásica se refuerza la perfección técnica y aunque existe un interés por desarrollar en el estudiante sus habilidades creativas en la interpretación musical, éste se logra hasta que existe un dominio técnico considerable y cierta independencia del estudiante. En la tradición jazzística, la expectativa para el desarrollo creativo del estudiante va de la mano con el conocimiento teórico y técnico. Este subsistema cultural define en gran medida las concepciones particulares de los profesores, así como sus estrategias didácticas (como subsistema social).

El impacto del docente, como agente clave que facilita (o inhibe) el desarrollo creativo del estudiante, está determinado por su visión de creatividad. Los resultados del estudio exploratorio y lo descrito por los maestros, sugieren que los maestros deben brindar autonomía y libertad a los estudiantes para explorar las posibilidades interpretativas y generar por sí mismos una identidad propia como intérpretes. Las habilidades creativas que el mismo docente muestre puede incentivar una búsqueda personal en el estudiante. Sin embargo, es difícil que el docente incentive la creación musical (improvisación/composición) si carece de dichas competencias. Otros factores que afectan negativamente es la falta de tiempo reportada por los docentes (P, T) para abordar una enseñanza más amplia que incluya actividades de creación musical, así como las exigencias de los grupos colegiados de maestros para cumplir con los requerimientos curriculares (sistema cultural).

En el plano individual, el estudiante debe adquirir competencias y actitudes hacia la constante exploración e innovación. Como sugiere el maestro de guitarra eléctrica, se debe preparar al estudiante para "*lanzarse al vacío*", esto incluso en ambientes más restrictivos para la interpretación musical; que el estudiante tenga la capacidad de imprimir su propio sello en cada interpretación. Incluso, debe haber la intención racional de romper o superar esquemas establecidos. Como un punto clave para el desarrollo de una interpretación original e innovadora, los maestros coinciden en la necesidad de que los estudiantes tengan un nivel óptimo de motivación, para ello, enfatizan que el aprendizaje musical esté ligado directamente a la práctica musical para que el interés del estudiante continúe, pero al mismo tiempo ir corrigiendo paulatinamente su técnica. Los resultados observados en tradiciones musicales populares sugieren que las habilidades creativas pueden y deben incentivarse al mismo tiempo que se adquieren las habilidades técnicas y conocimientos teóricos (ver el trabajo seminal de Green, 2002, sobre cómo aprenden los músicos populares).

De las descripciones de los maestros y las observaciones, proveen evidencia consistente con las creatividades musicales clasificadas por Burnard (2012). Mientras la creatividad individual se desarrolla en el ambiente uno-a-uno de las clases de instrumento o voz, es ahí también donde se gesta la creatividad colaborativa en la interacción con el maestro. El facilitar ambientes grupales para la ejecución instrumental además permite el desarrollo de creatividades colectivas, comunales y empáticas, que implican una interacción musical favorable. El uso de analogías, metáforas e imágenes genera en el estudiante un simbolismo que alimenta sus posibilidades creativas. En cuanto a las creatividades interdisciplinarias e interculturales, éstas se ven reflejadas en el énfasis que hacen los maestros para que los estudiantes sean versátiles y sean capaces de abordar diferentes género musicales (GE) en particular en las tradiciones musicales no clásicas (GE), que escuchen músicas de todo el mundo, e incluso transiten creativamente del ambiente académico a la práctica profesional real.

Los resultados de este estudio sugieren posibles estrategias para incentivar en los estudiantes el desarrollo de creatividades individuales y colectivas que avancen las tendencias actuales de la ejecución musical, vocal e instrumental. Similar a las estrategias propuestas por Jackson y Sinclair (2006), se sugiere como base fundamental la adquisición de los conocimientos y habilidades específicas dentro de la tradición musical de interés. Si se quiere desarrollar la creatividad de los estudiantes, es necesario que los maestros también comprendan lo que ello implica en la enseñanza. El maestro debe además revelar a sus estudiantes su propia creatividad, como modelo a seguir; para dar oportunidades a los estudiantes de experimentar y practicar su propia creatividad,

promoviendo espacios curriculares y condiciones adecuadas. Finalmente, debe dárseles la oportunidad de que desarrollen la capacidad de reconocer y capitalizar sus propias creativities.

## 11. Bibliografía complementaria

- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7-23.
- Feldman, D., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). Changing the world: A framework for the study of creativity. Westport, CT: Praeger.
- Frega, A. L. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Jackson, N. (2006). Imagining a different world. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education*. (pp. 1-9). New York, NY: Routledge.

## 12. Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrett, M. (2012). Preparing the mind for musical creativity: Early music learning and engagement. In O. Odena, *Musical creativity* (pp. 51-72). Surrey, England: Ashgate.
- Burnard, P. (2012a). *Musical creativities in real world practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012b). Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena, *Musical creativity* (pp. 5-12). Ashgate.
- Burnard, P. (2013).
- Chaffin, R., Lemieux, A. F., & Chen, C. (2006). Spontaneity and creativity in highly practised performance. In I. Deliège & G. A. Wiggins, *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 200-218). Hove, England: Psychology Press.
- Collins, D. (2005). A synthesis process model of creative thinking in music composition. *Psychology of Music*, 33(2), 193-216.
- Craft, A. (2006). Creativity in schools. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education*. (pp. 19-28). New York, NY: Routledge.
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., de Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E., & Welch, G. F. (2008). Investigating musical performance: Commonality and diversity amongst classical and non-classical musicians. *Music Education Research*, 10(2), 215-234.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education*. (pp. xvii-xx). New York, NY: Routledge.
- Davidson, J., & Coulam, A. (2006). Exploring jazz and classical solo singing performance behaviours: A preliminary step towards understanding performer creativity. In I. Deliège & G. A. Wiggins, *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 181-199). Hove, England: Psychology Press.
- 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* (pp. ). London: Routledge.
- González-Moreno, P. A. (2013). Performance creativities in higher music education (pp. 87-99). In P. Burnard (Ed.), *Developing creativities in higher music education: International perspectives and practices*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Green, L. (2002). How popular musicians learn: A way ahead for music education. Aldershot: Ashgate.
- Jackson, N., & Shaw, M. (2006). Developing subject perspectives on creativity in higher education. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education*. (pp. 89-108). New York, NY: Routledge.
- Jackson, N., & Sinclair, C. (2006). Developing students' creativity: Searching for an appropriate pedagogy. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education*. (pp. 118-141). New York, NY: Routledge.
- Lehmann, A. C. (2006). Historical increases in expert music performance skills: Optimizing instruments, playing techniques, and training. In E. Altenmüller, M. Wiessendanger, & J. Kesselring (eds.), *Music, motor control, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Limb, C.J., & Braun, A.R. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation. *PLoS ONE*, 3(2), e1679. Recuperado de <http://www.plosone.org/article/fetchObject.action?uri=info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0001679&representation=PDF>

- Norgaard, M. (2011). Descriptions of improvisational thinking by artista-level jazz musicians. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 109-127.
- O'Neill, S. A., & Peluso, D.C.C. (2013). Using dialogue and digital media composing to enhance and develop artistic creativity, creative collaborations and multimodal practices (pp. 115-126). In P. Burnard, *Developing creativities in higher music education: International perspectives and practices*. Routledge.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Sawyer, K. (1992). Improvisational creativity: An analysis of jazz performance. *Creativity Research Journal*, 5(3), 253-263.
- Sawyer, R.K. (2000). Improvisation and the creative process: Dewey, Collingwood, and the aesthetics of spontaneity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(2), 149-161.
- Seddon, F. A. (2005). Modes of communication during jazz improvisation. *British Journal for Music Education*, 22(1), 47-61.
- UNESCO (1996). Nuestra diversidad creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf>
- Webster, P. R. (1979). Relationship between creative behaviour in music and selected variables as measured in high school students. *Journal of Research in Music Education*, 27(4), 227-242.
- Williamon, A., Thompson, S., Lisboa, T., & Wiffen, C. (2006). Creativity, originality, and value in music performance. In I. Deliège & G. A. Wiggins, *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 161-180). Hove, England: Psychology Press.
- Zhukov, K. (2008). Exploring the content of instrumental lessons and gender relations in Australian higher education. *British Journal of Music Education*, 25(2): 159-176.



## **La representación escénica como acción formativa para la adquisición de competencias en el alumnado de educación superior**

## **Representation as training action stage for the acquisition of skills in higher education students**

Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez,  
María del Carmen García de Viguera,  
Belén Donoso Pérez,

*Universidad de Córdoba, España*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 26 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 04 de diciembre de 2013

Herrero, R.M., García, M.C. y Donoso, B. (2013). La representación escénica como acción formativa para la adquisición de competencias en el alumnado de educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(1), pp. 115– 123.



**La representación escénica como acción formativa para la adquisición de competencias en el alumnado de educación superior**

**Representation as training action stage for the acquisition of skills in higher education students**

Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez, [r.herrero@magisteriosc.es](mailto:r.herrero@magisteriosc.es)  
María del Carmen García de Viguera, [m.garcia@magisteriosc.es](mailto:m.garcia@magisteriosc.es)  
Belén Donoso Pérez, [m.donoso@magisteriosc.es](mailto:m.donoso@magisteriosc.es)

Universidad de Córdoba, España

**Resumen**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad ha pasado de estar basado en el aprendizaje centrado en contenidos a uno que promueve la adquisición de competencias. De este hecho, surge la siguiente cuestión: ¿Cómo nos aseguramos que el alumnado adquiere un grado adecuado de adquisición de las competencias?. Existen competencias que solo son evaluadas en una asignatura, en un cuatrimestre determinado y que no vuelven a ser trabajadas a lo largo de todo el título, por lo que resulta difícil aceptar que el alumnado las haya adquirido en su totalidad. El diseño de esta propuesta interdisciplinar pretende contribuir y dar respuesta a esta nueva realidad tomando como base los cambios metodológicos que introduce el Espacio Europeo de Educación Superior, destacando entre ellos, el aumento de la interactividad entre profesorado y alumnado, el fomento del trabajo en equipo y la mejora de interdisciplinariedad entre áreas. El escenario elegido para desarrollar esta propuesta es la representación escénica, tratada desde un enfoque innovador en la que el alumnado de la Titulación de Grado en Educación Infantil integrará los contenidos prácticos aprendidos en dos asignaturas pertenecientes a cursos diferentes empleando instrumentos de evaluación comunes que perseguirán un aumento en el grado de adquisición competencial del alumnado.

**Abstract**

The teaching-learning process in the university has gone from being based on content-centered learning to one that promotes the acquisition of skills. From this fact, the following question is: How do we ensure that students acquire an appropriate level of skills and competencies?. There are skills that are assessed on a single subject in a given quarter and did not return to be worked throughout the title, so it is difficult to accept that students have been acquired in full. The design of this interdisciplinary proposal aims to contribute and respond to this new reality based on the methodological changes introduced by the European Higher Education Area, among them, increasing the interactivity between teachers and students, encouraging teamwork and improving interdisciplinary between areas. The stage chosen to develop this proposal is stage performance, treated from an innovative approach in which the students of the Degree in Early Childhood Education will integrate practical content learned in two subjects belonging to different courses using common assessment tools pursue one increase in the level of student competence acquisition.

**Palabras clave**

Coordinación vertical; Trabajo en grupo; Representación escénica; Lista de control; Evaluación de competencias.

**Keywords**

Vertical coordination; Workgroups; Stage performance; Check list; Skills assessment.

## 1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los planteamientos facilitados en el transcurso de Convergencia Europea, sitúa al alumnado de Educación Superior como sujeto activo, participativo y constructor de sus propios aprendizajes. Así lo recoge, el Informe sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades andaluzas que manifiesta que *“el sistema universitario se orienta [...] a proporcionar los medios [...] necesarios para que se produzcan aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes”* (Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA), 2005, p. 61). En este sentido, el alumnado adquiere competencias que favorecerán la formación integral del graduado/a y será necesario promover *“el desarrollo de habilidades que garanticen la calidad profesional y el desarrollo de competencias a lo largo de la vida”* (Life long learning, Tuning, 2003, citado en Blanco, 2009, p.13).

Además, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2011), establece que en la Memoria de solicitud de los Títulos de Grado y Máster se incluya la descripción de las competencias que deben adquirir los estudiantes durante sus estudios y que estas han de ser evaluables, puesto que, *“las competencias son aprendidas y desarrolladas a partir de actividades que permiten integrar esas habilidades, actitudes y conocimientos”* (p. 20).

Para llevar a cabo estas exigencias, el proceso de Convergencia Europea dentro del EEES demanda establecer las competencias que debe adquirir el alumnado, siendo necesaria la planificación de acciones formativas y estrategias de evaluación que sirvan para valorar el grado de adquisición competencial del estudiante.

En este contexto, es preciso considerar la evaluación como una actividad planificada y sistemática que forma parte de la formación permanente del alumnado, pues está íntimamente integrada en el proceso educativo de este, cuya principal finalidad será la adquisición, mejora y desarrollo de competencias de forma continuada entre materias y cursos.

La propuesta formativa y didáctica que se presenta surgió como una colaboración entre profesoras pertenecientes al área departamental de Expresión Artística y Corporal, junto con la orientación del área departamental de Didáctica y Organización Escolar, cuyo objetivo es recurrir a la interdisciplinariedad de las materias en diferentes cursos a través de las actividades programadas en las guías docentes y hacer uso de instrumentos de evaluación comunes, como son las exposiciones y los trabajos grupales, para el alumnado de la titulación de Grado en Educación Infantil del Centro de Magisterio *“Sagrado Corazón”*, adscrito a la Universidad de Córdoba (UCO).

## 2. Evaluación de competencias en la educación

El EEES establece para la universidad un nuevo escenario de actuación, donde el alumnado es el protagonista de sus aprendizajes, medido por el crédito europeo (ECTS) y de los cambios metodológicos, ya que se pasa de un proceso de enseñanza basado en contenidos a otro que promueve la adquisición de competencias, entendidas como *“el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares”* (AQU, 2002, p. 46 citado en Cano, 2007, p. 18). Por ello, la adquisición de estas no puede ser concebida de forma individual y en un contexto concreto, sino que las mismas se ejecutan y mejoran al trabajar para y con otros. El alumnado tiene que interactuar en un contexto lo más parecido al real, ya que solo así se podrá evaluar sus ejecuciones. De esta manera, se hace necesario buscar nuevas estrategias para evaluar el grado de adquisición de las competencias.

Actualmente la evaluación se plantea como un proceso íntimamente ligado a la formación, desde el momento inicial de la planificación hasta la comprobación de sus resultados. Delgado (2005, p.38), define evaluación como *“un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación”*.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que la entrada de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad para potenciar la evaluación continua y formativa. Es más, creemos que constituye el mejor método de evaluar el correcto desarrollo de las competencias. A su vez, como señala López (2001, p.19), *“la evaluación continua facilita al profesor información que le permite intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, ya que dispone de una visión de las*

*dificultades y progresos de los estudiantes en el mismo, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar el rendimiento del estudiante”.*

De esta manera, se entiende la evaluación como una de las herramientas del proceso formativo relacionada con la calidad de enseñanza, ya que es una herramienta para construir un aprendizaje efectivo y sirve para determinar si el alumnado ha alcanzado las competencias previstas.

Todo esto, requiere un gran esfuerzo por parte del profesorado, ya que la coordinación interdisciplinar debe dar respuesta didáctica no solo a través de reuniones necesarias para la elaboración de las guías docentes, sino que es imprescindible que exista coordinación durante el desarrollo del curso académico y una vez finalizado este, para comprobar los resultados obtenidos relativos al diseño y elaboración de trabajos cooperativos entre materias-cursos-título, la puesta en marcha de tutorías conjuntas, donde se atienden las necesidades del alumnado en la elaboración de los trabajos/proyectos y se realiza el seguimiento específico de los mismos por el conjunto de docentes de las distintas materias implicadas, así como, la integración de los contenidos de distintas materias en macroproyectos formativos.

Al hilo de lo expuesto, el papel que tiene el profesorado en la evaluación de competencias es una tarea mucho más amplia que la utilizada tradicionalmente en el ámbito universitario, ya que debe planificar a priori no solo qué evaluar sino que también el cómo y el cuándo. Para ello, el profesorado debe establecer una serie de acciones formativas evaluadoras, ponderando el peso que estas tienen en la calificación final de la materia y preparará estrategias que permitan tomar nota de los progresos del alumnado.

### **3. Instrumentos de evaluación de competencias**

En esta iniciativa se utilizan instrumentos de evaluación comunes en las asignaturas implicadas de *Comportamiento Motor en el niño y niña de 0 a 6 años* y *Expresión Plástica Infantil y su Didáctica*.

Las guías docentes de las materias participantes que comparten esta propuesta, sitúa al alumnado como protagonista fundamental de su aprendizaje con una metodología activa, orientado por el profesorado y centrado en la adquisición y evaluación de competencias funcionales cuyo fin es el pleno desarrollo de la persona (Zabala y Arnau, 2007).

El alumnado del Grado en Educación Infantil debe ser consciente que la mayor parte de sus actividades académicas como discentes y de sus actividades profesionales como futuros docentes, se realizan en escenarios donde aparecen las interacciones con personas, por lo que, es necesario trabajar la comunicación oral. Dicha comunicación constituye uno de los cimientos fundamentales para la vida social, de ahí que se nos abra una serie de posibilidades metodológicas que podremos aprovechar en las aulas universitarias para la adquisición y evaluación de competencias del alumnado.

El primer paso es realizar una selección de competencias básicas y modulares que son las que se evaluarán (véase tabla 1):

**Tabla 1:**

*Selección de competencias interdisciplinares entre materias/asignaturas.*

MATERIAS
Comportamiento motor en el niño y niña de 0 a 6 años Expresión plástica infantil y su didáctica
BÁSICAS
CB4: Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
MODULARES
CM1.4: Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales y afectivas.
CM10.4: Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

Nota: Elaboración propia

A continuación en el segundo paso, se definen las estrategias evaluativas que responden al enfoque metodológico descrito en las guías docentes, donde se recogen los instrumentos de evaluación comunes: exposiciones, trabajos en grupos y lista de control (véase tabla 2).

**Tabla 2:**

*Instrumentos de evaluación de las materias/asignaturas de la propuesta.*

COMPORTAMIENTO MOTOR EN EL NIÑO Y NIÑA DE 0 A 6 AÑOS	EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL Y SU DIDÁCTICA
<ul style="list-style-type: none"><li>• Casos y supuestos prácticos</li><li>• Diarios</li><li>• Entrevistas</li><li>• Examen tipo test</li><li>• Exposiciones</li><li>• Pruebas de ejecución y tareas reales (Lista de control)</li><li>• Pruebas de respuesta corta</li><li>• Pruebas de respuesta larga (desarrollo)</li><li>• Trabajos en grupo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lista de control</li><li>• Exposiciones</li><li>• Pruebas objetivas</li><li>• Trabajos en grupo</li></ul>

Nota: Elaboración propia

Con el fin de evaluar la actividad del alumnado, se elaborará una lista de control creada a tal efecto (véase anexo 1), que facilitará la observación docente sobre las exposiciones realizadas, y con las que se obtendrán resultados objetivos suficientes para evaluar las competencias adquiridas por parte de los estudiantes, de manera interdisciplinar entre las materias participantes en la propuesta que se presenta.

Una vez efectuado el registro de la observación de la exposición oral, se comunicará el resultado de manera individual y/o grupos de trabajo cooperativo en tutorías, para que de esta forma, el alumnado sea consciente de la evaluación obtenida y dichos resultados puedan servir de puente en futuras actividades interdisciplinares previstas en las guías docentes.

#### **4. Diseño de la propuesta formativa y didáctica**

La interdisciplinariedad constituye la base metodológica de esta propuesta, entendiéndose como una respuesta didáctica para la adquisición y evaluación de competencias, ya que facilita que el alumnado adopte un papel activo en la organización de contenidos a través de actividades académicamente dirigidas (AAD), utilizando las exposiciones como instrumento de evaluación, intentando que la exposición sea una representación escénica real dirigida a un grupo de alumnos/as de 2º Ciclo de Educación Infantil (3-6 años), siendo en realidad sus propios compañeros/as de clase los que se presten a ser espectadores.

Para Llamazares (2002), la comunicación oral en el mundo infantil es un elemento prioritario, ya que constituye el único lenguaje que el niño/a conoce, desarrollándose por excelencia a través de la dramatización. Cuando los niños/as juegan a representar, la comunicación oral se convierte en un importante factor de éxito de la simulación escenificada, ya que no solo se favorece la expresión lingüística, sino que se potencia además la expresión corporal, plástica y rítmico-musical. Esta dramatización se materializa en el cuento motor que constituye el género que mejor contacta y sintoniza con los niños/as. Los cuentos motores, en los que la narración se intercala con la representación motriz y dramática de lo que el profesorado está verbalizando, constituyen un vehículo esencial para la construcción de su pensamiento. De igual forma, refuerzan y potencian la imaginación del niño/a, ya que tienden a crearse la idea de que son los protagonistas del cuento, integrándose profundamente en la historia, provocando lazos de afectividad entre los compañeros, que constituyen una pieza clave en la socialización del niño que tiende a estar en la etapa del egocentrismo.

El cuento motor constituye la integración perfecta de los contenidos sobre los que versa la asignatura *Comportamiento Motor en el niño y la niña de 0 a 6 años*, que se materializan en hacer al niño/a dueño del relato, fomentar el desarrollo de las habilidades perceptivas (cuerpo, espacio y tiempo), las capacidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), la capacidad creativa y expresiva del niño/a, haciéndole interpretar corporalmente lo que se le está verbalizando, así como favorecer el desarrollo de las áreas cognitiva, social, afectiva y motriz.

Para ello, es preciso despertar en el alumnado de Magisterio el gusto por las actividades expresivas, ya que contribuirán a romper aquellas barreras que los bloqueen, con el fin de desarrollar con total despreocupación la expresión artística. De ahí que resulte fundamental, inculcar en los futuros graduados/as de Educación Infantil el desarrollo de la Expresión Corporal y Plástica para la adquisición de las competencias propias de la etapa educativa en la que desarrollarán su labor docente.

En este sentido, con la materia *Comportamiento Motor en el niño y niña de 0 a 6 años*, implantada en el primer curso de la Titulación, se pretende que el alumnado adquiera los fundamentos teóricos-prácticos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas, mediante los tres ámbitos de experiencia establecidos en el currículum de Educación Infantil, así como la utilización del cuerpo como un recurso comunicativo y expresivo, y a través de la materia *La Expresión Plástica Infantil y su Didáctica*, establecida en el 2º curso de la Titulación, el alumnado asimilará técnicas didáctico-plásticas y aprenderá a seleccionar materiales apropiados para el desarrollo evolutivo del niño/a en Educación Infantil.

La propuesta presentada sitúa al alumnado del Centro de Magisterio “*Sagrado Corazón*” como principal protagonista para la adquisición de las competencias seleccionadas a través de la elaboración de una representación escénica grupal. Con ella, los estudiantes pondrán en práctica los aprendizajes y las competencias desarrolladas en el curso de 1º de Grado de Educación Infantil en la materia de *Comportamiento Motor*, como base para la continuidad de adquisición de destrezas y competencias en el curso de 2º de esta titulación a través de la materia de *La educación Plástica Infantil y su Didáctica*. Para llevar a cabo dicha labor, el profesorado responsable de la docencia, implantará un sistema de tutorías conjuntas mediante las cuales se realizarán sesiones programadas con el objeto de interactuar con el grupo aula, tanto en el primer curso como en el segundo, con el objetivo de guiar al alumnado hacia la finalidad de la propuesta formativa y didáctica que culminará en la representación escénica, y con ello la valoración del grado de adquisición de competencias anteriormente descritas.

La representación escénica, no solo engloba aprendizajes desde el punto de vista plástico, realizando la escenografía del cuento junto al vestuario, marionetas y máscaras, sino que también se trabajarán otros aspectos importantes para que el alumnado dé vida a los personajes del cuento, relacionados con otras áreas de conocimiento que complementan la expresión oral. Desde el punto de vista lingüístico se deberá hacer un uso correcto de la lengua, para que el cuento pueda ser transmisor de unos valores adecuados al público infantil en su etapa de desarrollo. En este sentido, la dramatización del cuento obliga necesariamente a un cambio de sistema expresivo, contando al menos con cuatro tipos de expresión como son: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical (Cervera, 1996).

Todo ello, trabajado en su conjunto sería para Llamazares (2002), la finalidad de la dramatización de un cuento: compartir emociones, sensaciones, sentimientos, etc. entre los niños/as junto al desarrollo inherente de la expresión artística de los mismos.

Una vez el grupo de trabajo ha consensuado la selección y desarrollo del cuento a escenificar, se pasará por diferentes fases desde el punto de vista plástico:

- Elaboración de la máscara y/o marioneta.
- Realización de la escenografía.
- Diseño del vestuario.
- Coordinación motriz entre cuerpo-marioneta, insertado en la representación escenográfica.

Para el desarrollo artístico plástico de la AAD será necesario reflexionar por grupos a través de qué proceso de elaboración realizarán los personajes, es decir, trabajarán con diversos materiales acordes con el currículum de Educación Infantil. Con estos materiales se construirán las máscaras, las marionetas, la escenografía, el vestuario y se preparará la coordinación motriz.

El estudio global del personaje, desde vestuario, voz, movimiento, composición de lugar, hasta su papel en el cuento, facilitará su escenificación. Para el correcto uso de las marionetas, será necesario que el alumnado ponga en práctica las destrezas adquiridas relativas a la coordinación fina en la asignatura de *Comportamiento Motor* de 1º de Grado de Educación Infantil. Es importante que los futuros docentes sepan coordinar adecuadamente el movimiento de su propio cuerpo con el de un objeto inanimado para producir en el público infantil una sensación determinada, que las marionetas cobren vida (animismo).

## **5. Reflexiones finales**

En línea a lo expuesto, la utilización de las exposiciones en la representación escénica como estrategia de evaluación de competencias en esta propuesta, resulta a priori una manera de estimular y promover en los estudiantes la expresión oral, corporal y plástica, sobre todo porque son receptores de los errores y aciertos de sus compañeros, aspecto fundamental para reflexionar de manera autocrítica en su práctica como futuros docentes.

Somos conscientes de que existen una serie de factores que influyen de manera negativa en las intervenciones individuales de las exposiciones en la representación escénica, entre dichos factores podemos destacar: características de la personalidad, como la timidez; sentido del ridículo; miedo a expresarse en público; inseguridad y dudas en su aprendizaje.

Los objetivos que se plantean en esta propuesta surgen en función de la evaluación de competencias comunes a las materias descritas anteriormente, dando lugar a las siguientes finalidades:

- Planificar estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras y sus posibilidades de aplicación contextualizadas en el aula.
- Alcanzar aprendizajes interdisciplinares, fomentando el trabajo en equipo.
- Proporcionar al alumnado propuestas de trabajo que les motiven en la creación de recursos didácticos eficaces en el aula y para su futuro profesional.
- Fomentar la coordinación docente a través de la gradación y la continuidad de las competencias seleccionadas
- Establecer un sistema de tutorías conjuntas por parte de las profesoras que participan en esta propuesta, para el seguimiento y orientación de los trabajos realizados por el alumnado.

Por otra parte, pretendemos que se cumplan los indicadores de evaluación/medida de calidad y de desarrollo propuestos por Vilca (2006 citado en Blanco, 2009), destacando: interpretar, argumentar y proponer; utilizar gestos durante la intervención expositiva y escénica; hablar con fluidez; expresión coherente; en definitiva expresar cualidades profesionales eficaces para la docencia en la educación infantil.

Siguiendo a Blanco (2009), los éxitos que puede alcanzar el alumnado cuando trabaja en la adquisición de competencias comunicativas son numerosas, entre las que destacamos: superar los posibles bloqueos; alteraciones emocionales y otros contratiempos imprevisibles con mayor autocontrol; adoptar hábitos verbales y gestuales adecuados; generar interés con la representación y exposición; utilizar el cuerpo como recurso comunicativo; perder el miedo escénico; aumentar su autoestima y la confianza en sí mismo; admitir críticas constructivas y utilizarlas en beneficio de su aprendizaje, capacidad de improvisación, etc.

Con esta propuesta, pretendemos que el alumnado obtenga los siguientes beneficios:

- Crear escenarios lo más parecidos a la realidad profesional futura del alumnado, con el objeto de que sea capaz de enfrentarse a situaciones reales y de aplicar los conocimientos que requieren la proyección de las competencias trabajadas en el aula.
- Ofrecer una continuidad coherente en el proceso de adquisición de competencias comunes entre cursos y materias.
- Capacidad de comprobar la transversalidad de las distintas disciplinas a través de actividades basadas en el trabajo cooperativo.
- Un aprendizaje efectivo centrado en la adquisición de competencias bajo la supervisión de las profesoras expertas en las materias y centrado en el trabajo del estudiante.
- Construir, diseñar y dar forma a la creación artística desde el inicio de la misma (marionetas y/o máscaras, escenografía, etc.), con la finalidad de materializar y transformar las competencias adquiridas a través de la plasticidad y el movimiento corporal, donde personajes y alumnado se interrelacionan dando vida a la ficción partiendo de una realidad conjunta.
- Enriquecer la integración y el aprendizaje a través de la experiencia, tanto docente como discente, desde todos los ámbitos del conocimiento de forma permanente.

Para finalizar, con esta propuesta pretendemos situar al alumnado de educación superior como sujeto activo, participativo y constructor de sus propios aprendizajes, tal y como recoge el Informe sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (2005).

A su vez, la planificación de la propuesta formativa y didáctica responde a los cambios metodológicos que promueve el EEES, en el que se pasa de un aprendizaje basado en contenidos a uno que promueve la adquisición por competencias; estas no están concebidas de manera aislada sino que el alumnado debe interactuar en un contexto lo más similar a la realidad educativa, siendo la representación escénica el medio de comunicación más ajustado y adecuado a la realidad del alumnado de Educación Infantil, contribuyendo íntegramente al aprendizaje cognitivo, perceptivo y sensitivo de la creatividad en todas sus facetas.

Y por último, se considera esencial para la formación del alumnado universitario el trabajar de forma simultánea la expresión oral como recurso de apoyo en el aula de infantil, siendo el medio de expresión

inicial del niño/a, y a su vez, potenciar en los futuros maestros/as la expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical de forma integrada y conjunta.

## 6. Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y acreditación (ANECA). (2011). *Guía de apoyo para la elaboración de los de la memoria de verificación de los títulos oficiales (grado y máster)*. Madrid: ANECA.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. (2ªed.). Barcelona: Graó.
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Comisión para la Innovación de la Docencia en la Universidades (C.I.D.U.A.) (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades*. Recuperado de [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf)
- Delgado, A.M. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/23172896/65/Bibliografia>
- López, M. (2001): *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.
- Llamazares, M<sup>a</sup>.T. (2002). Dramatización de un cuento: recurso para trabajar la lengua oral en Educación Infantil. *RUC. Revistas UDC Lenguaje y Textos*, n<sup>o</sup>18, pp.117-131.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

**ANEXO 1**

LISTA DE CONTROL DE LA AAD	1° y 2° Curso de Grado de Educación Infantil		
	SI (1)	NO (0)	A VECES (0,5)
Existe coherencia entre la expresión corporal y oral.			
Los actores poseen una adecuada coordinación específica en la manipulación de los recursos-materiales.			
Los actores se expresan con naturalidad, flexibilidad e interiorizan el papel.			
Interpretan el personaje de forma dinámica y comprensible para el público destinado.			
Los actores interactúan con el público para captar su atención			
La representación escénica es creativa, original y funcional.			
La escenografía responde al desenlace de la narración.			
La distribución de los objetos escenográficos en el escenario permite el buen desarrollo de la actividad.			
Los materiales y recursos empleados son acordes con la narrativa de la AAD			
Se respeta el tiempo de ejecución de la obra.			



## **La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación**

## **Motivation in dance education: analysis of self-determination theory**

**Delia Ibáñez Granados,**  
*Escuela Municipal de Música y Danza Ogijares, España*

**Manuel Fernández Cruz,**  
*Universidad de Granada, España*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2013

Fecha de revisión: 13 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2013

Ibáñez, D. y Fernández, M. (2013). La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 124–138.



## **La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación**

### **Motivation in dance education: analysis of self-determination theory**

Delia Ibáñez Granados, Escuela Municipal de Música y Danza Ogíjares, España  
[delia\\_granadina@yahoo.es](mailto:delia_granadina@yahoo.es)

Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España  
[mfernand@ugr.es](mailto:mfernand@ugr.es)

#### **Resumen**

En este artículo se presenta un análisis del nivel de motivación autodeterminada que posee el alumnado de danza (Danza clásica, Danza moderna, Danza del vientre y Bailes de salón), impartidos en la Escuela Municipal de Música y Danza de Ogíjares (Granada), atendiendo a la edad y al grupo al que pertenecen. Mediante la aplicación del cuestionario traducido al español por Moreno, Cervelló, y Martínez (2007) del instrumento denominado Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2: Markland y Tobin, 2004), con sus diferentes ítems adaptados al ámbito de la danza. El estudio se apoya en la conceptualización de las diferentes mini-teorías que forman la TAD (Teoría de la Autodeterminación), puesto que la motivación constituye un factor relevante en la educación de la danza.

#### **Abstract**

This paper addresses an analysis of self-determined motivation level students having dance: classical dance, modern dance, Belly Dancing and Ballroom, taught at the School of Music and Dance Ogíjares (Granada), attending age and the group to which they belong. By applying a questionnaire translated into Castilian by Moreno, Cervello, and Martinez (2007) instrument called Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2: Markland and Tobin, 2004), with different items adapted to the field of dance. Building on the conceptualization of different mini-theories that form the TAD (Self-determination theory), since motivation is an important factor in the education of dance.

#### **Palabras clave**

Motivación, autodeterminación, danza, enseñanza.

#### **Keywords**

Motivation, Self-determination, dance, teaching.

## 1. Introducción

Establecer una definición de motivación, aún pareciendo tarea sencilla, es un fenómeno bastante complejo porque en él se entrecruzan diversos conceptos tales como intereses, actitudes, aspiraciones, rendimiento, creatividad y otros, con los que está íntimamente ligado el término y con los que a veces se le llega a confundir.

La motivación al aprendizaje no es una variable observable directamente, sino que tenemos que inferirla de manifestaciones externas de la conducta de los alumnos y esto no es una tarea fácil. Aunque todos los autores afirman que tiene una relación directa con el rendimiento académico, aún así, no están claros cuáles son los elementos o factores asociados a la motivación y cuáles influyen finalmente más, en el aprendizaje eficaz y en el propio rendimiento.

La actitud de un alumno quieto y callado, situado al final de la clase puede ser interpretada de formas muy distintas por el profesor. Para un docente puede significar que está atendiendo y está muy concentrado, otro docente puede interpretar que está distraído y pensando en otra cosa. La nueva profesionalización del docente exige el conocimiento de todos los procesos asociados al mejor rendimiento en el aprendizaje (Fernández Cruz, 2012).

Sabemos que la motivación nunca es el único factor entre los múltiples determinantes de la conducta de nuestros alumnos, esto es, la motivación no es una variable aislada, sino que está asociada a factores personales de tipo afectivo, cognitivo, de personalidad y sociales. La mayoría de las teorías que hay sobre motivación para el aprendizaje se centran en algunos de estos factores, dado que no hay una teoría que explique globalmente toda la conducta académica.

En este estudio, no todas las teorías de la motivación son objeto de nuestra atención. Nos centraremos en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985) que cuenta actualmente con uno de los constructos teóricos más sólidos para explicar la motivación hacia las actividades físicas deportivas. Al estar nuestra experiencia profesional centrada en la enseñanza de la danza, la Teoría de la Autodeterminación nos ofrece una plataforma conceptual y metodológica muy apropiada para conocer en profundidad el estado motivacional de nuestros aprendices.

La Teoría de la Autodeterminación ha sido difundida en el contexto español por Moreno, Cervello, y Martínez (2007) para la investigación sobre motivación en actividades físicas y deportivas. Aún así, a nosotros nos ha parecido conveniente incluir los aspectos centrales de la teoría de Deci y Ryan, reelaborada desde 1985, para aplicarla al caso de la danza, y fundamentar. De esta manera, la investigación que hemos llevado a cabo.

Actualmente encontramos estudios de motivación desde la ciencia psicológica, que afirman que la motivación es fundamental en la conducta humana, permitiendo provocar cambios en el proceso de enseñanza- aprendizaje y, es precisamente en este proceso, donde se concibe la relevancia del papel que tiene el profesor para utilizar la motivación en el proceso de enseñanza, siendo agente fundamental en la aparición y desarrollo de la motivación en sus alumnos. En la enseñanza de la danza, en la enseñanza del arte, en la enseñanza de la danza como arte (Cano, 2011), la motivación es esencial.

## 2. ¿Qué es la motivación?

Entendemos por motivación hacia el aprendizaje aquel conjunto de factores que dirigen el comportamiento hacia la consecución de un logro de aprendizaje. Es evidente que está referida a procesos intermedios de gran complejidad cognitiva implicados en la tarea de aprender y en sus resultados.

Dado, pues, que la motivación activa al individuo en un sentido concreto para el logro de un fin prefijado, cabe analizarla como la disposición el esfuerzo mantenido en el tiempo para alcanzar una meta. Condiciona, evidentemente, y mucho, la capacidad para aprender. En el aprendizaje de la danza, la motivación será factor clave para lograr el compromiso con la disciplina y la adherencia a sus métodos, ya que puede considerarse el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano (Iso-Ahola y St.Clair, 2000). Para Kanfer (1994) se trata de un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de la conducta.

### 3. La teoría de la autodeterminación

Como Moreno, Cervelló, y Martínez (2007), han hecho, cabe estudiar la motivación desde la Teoría de la Autodeterminación o TAD. La TAD representa una macro-teoría de la motivación capaz de integrar los aspectos de desarrollo personal en el marco social en que ocurren y ello es determinante para la investigación sobre el aprendizaje y, en concreto, para el aprendizaje de la danza. Moreno, Cervelló y Martínez (2007) han explicado cómo la TAD se centra en analizar el grado en que las conductas humanas son voluntarias o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Para ellos, se basa en una meta-teoría organísmico-dialéctica que asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerzan por dominar los desafíos e integrar sus experiencias de forma coherente con sus deseos personales.

La TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad que se fundamenta en cuatro teorías previas básicas, que fueron desarrolladas para explicar diferentes fenómenos basados en la motivación de las personas. Estas cuatro teorías previas son: La teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica, la teoría de necesidades básicas y la teoría de las orientaciones de causalidad.

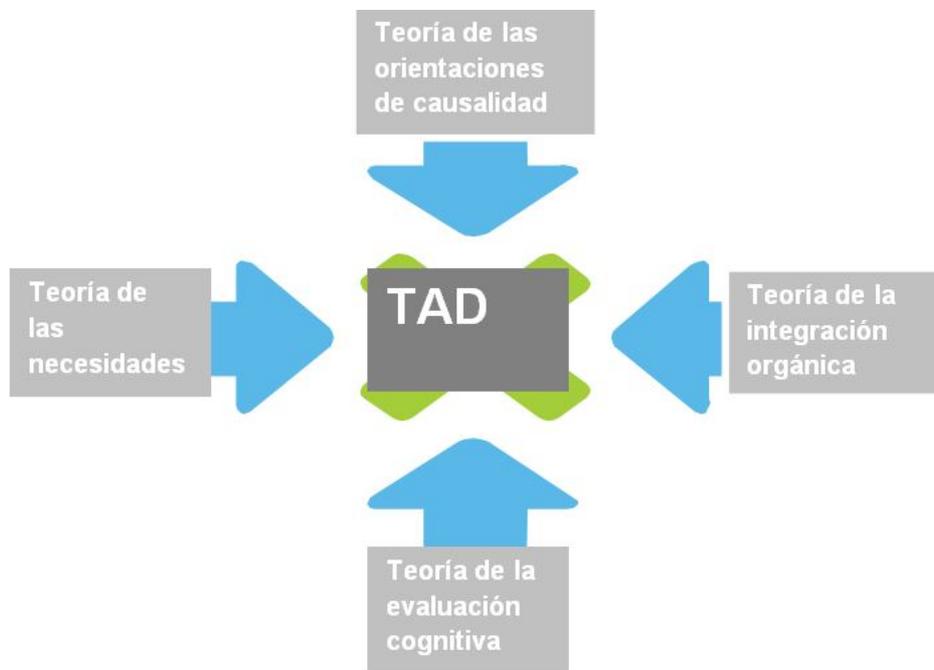


Figura 1. Esquema de las mini-teorías de la TAD

#### 3.1. La teoría de las necesidades básicas

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2002) considera que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relaciones sociales en el contexto social, determina el nivel de autodeterminación de la motivación. Esto ha sido destacado por Moreno, Cervelló y Martínez (2007) cuando afirman que uno de los conceptos fundamentales de la TAD es el de necesidades psicológicas básicas definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2002) no obtenido por factores externos.

Se propone que las acciones de las personas son guiadas por tres necesidades esenciales: la autonomía, la competencia y la necesidad de relación.

La necesidad de autonomía se refiere tanto a la decisión sobre la propia conducta como al origen percibido de esa decisión. La necesidad de las personas de tomar sus propias decisiones entendida como autonomía involucra interés e integración de los valores personales.

La necesidad de competencia, se refiere a la necesidad humana de ejercitar sus habilidades y mejorarlas. Se trata de optimizar y aprovechar el propio potencial para realizar algo valioso, que a uno le gusta y es capaz de lograr. En danza, la necesidad para la competencia orienta a los bailarines a trazarse retos que puedan ser realizables dadas sus capacidades e intentar mantener el esfuerzo y mejorar sus habilidades.

La necesidad de relación se refiere a la necesidad que tenemos de conexión con otras personas y sentirnos aceptados.

En tanto que somos seres sociales, los individuos experimentamos la necesidad de pertenencia, de ser aceptados por los demás, mantener relaciones humanas en armonía, ser integrantes de un grupo, recibir el cariño y afecto de familiares, amigos, y con la inserción social, en general.

### 3.2. La teoría de la evaluación cognitiva: el problema de las recompensas

La teoría de la evaluación cognitiva es una sub-teoría dentro de la TAD presentada por Deci y Ryan (1985), que explica los factores de variabilidad de la motivación intrínseca. La evaluación cognitiva está enfocada hacia las necesidades personales de competencia y autonomía y permite integrar resultados de los experimentos iniciales sobre los efectos de las recompensas en la motivación intrínseca.

La evaluación cognitiva ayuda a predecir el nivel de motivación intrínseca de un aprendiz, en base a cuatro supuestos (Figura 2):

- Los aprendizajes mejoran la motivación intrínseca cuando tienen control sobre la actividad que ejecutan, al tiempo que la empeoran cuando tienen alguna percepción de un posible control externo (Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995).
- El autocontrol y la capacidad de elección en la tarea mejoran la motivación intrínseca (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).
- El feedback positivo o acción externa de comunicación sobre una buena competencia percibida, promueven la motivación intrínseca, al tiempo que la percepción de incompetencia la disminuye (Mandigo y otros, 1999).
- La orientación hacia el ego caracterizada por la presión para mantener un alto nivel de autoestima, disminuye la motivación intrínseca (Mandigo y otros, 1999).



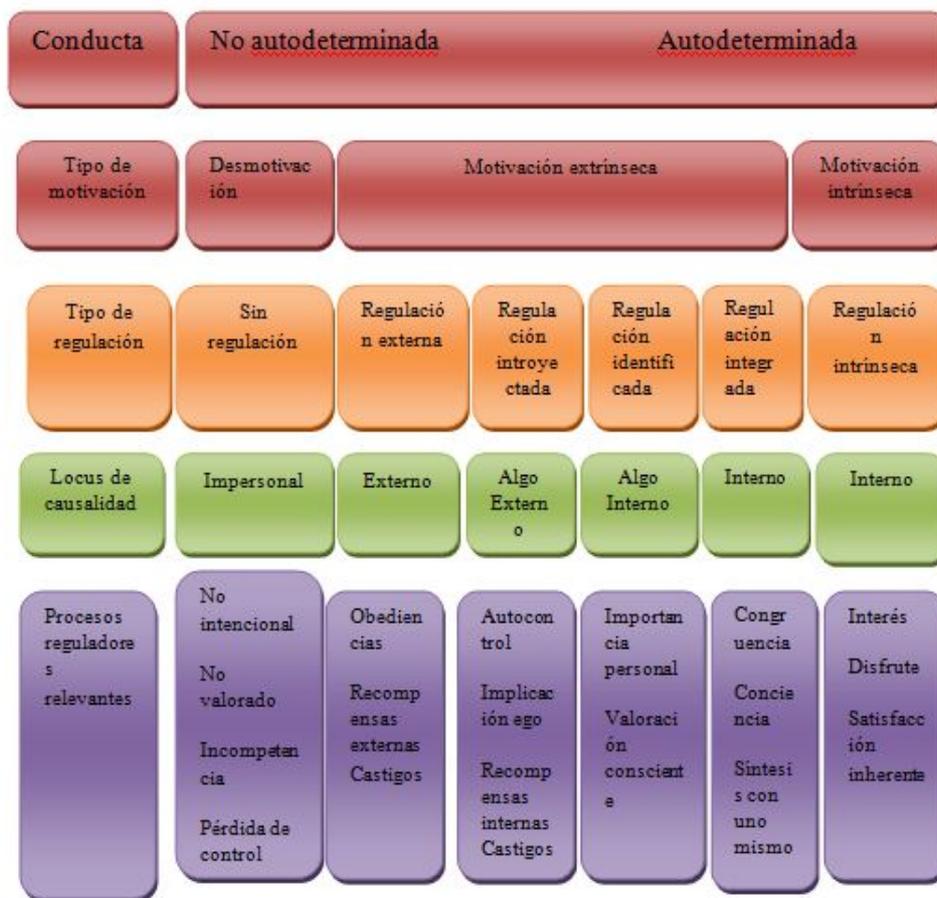
**Figura 2.** Características que predicen la motivación intrínseca según la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Mandigo y Holt, 1999).

### 3.3. La teoría de la integración orgánica: El continuo de la motivación

Las diferentes formas de motivación extrínseca han sido estudiadas por Deci y Ryan (1985). En concreto, las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven

o impiden la interiorización e integración junto la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000). Estos autores establecen un continuo (Figura 3) que transcurre por diferentes grados de autodeterminación de la conducta, desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada. Cada uno de los tipos de motivación definida, cuanta con su propia estructura y su sistema de regulación: interna o externa.

Moreno, Cervelló y Martínez (2007) señalan cómo desde la Teoría de la Integración Organísmica, las personas interiorizan las distintas regulaciones y las asimilan a través del ego, experimentando mayor autonomía en la acción. Los distintos tipos de regulación constituyen el llamado locus percibido de causalidad, relacionado con el locus de control (externo o interno). Es normalmente medido a través de los diferentes tipos de razones (motivos) para comprometerse en la conducta social (Deci y Ryan, 1985; Hagger y Armitage, 2004). Para ellos, esto es un indicador de los distintos niveles de autonomía en la conducta.



**Figura 3.** Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

A continuación, se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002):

### 3.3.1. Motivación intrínseca.

Es el nivel más alto de autodeterminación, y se puede definir como el mero placer que se obtiene con la ejecución de una tarea en la que no se busca una recompensa externa. La tarea, en sí misma, constituye el objetivo de la ejecución y la recompensa al mismo tiempo que, sin duda, genera percepción de autorrealización e incrementa la autoestima.

La motivación intrínseca explica que las necesidades de competencia y autorrealización subsistan tras la ejecución incluso después de obtenerse el logro. Vallerand y otros (1987), señalan tres tipos

de motivación intrínseca: hacia el aprendizaje, motivación intrínseca hacia la mejora de la ejecución, hacia la estimulación global.

### 3.3.2. Motivación extrínseca.

Está referida a la obtención de recompensas y se refiere a cuatro constructos de mayor a menor nivel de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995): regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa, (Figura 5).

En primer lugar aparece la regulación integrada, que se corresponde con la realización de una actividad porque hace referencia a un estilo propio de vida, siendo coherentes con este estilo (Deci y Ryan, 2002). Sería el caso de los bailarines que se comprometen con la práctica de la danza libremente porque consideran que forma parte de su estilo de vida activo.

En segundo lugar nos referimos a la regulación identificada, que aparece cuando una persona valora de manera positiva y beneficiosa una actividad llegando a sentirse identificado con ella (Ryan y Deci, 2000) por el valor añadido que le supone, a pesar del esfuerzo que le exige.

En tercer lugar encontramos la regulación introyectada, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada que se asocia a las personas que practican una actividad para evitar un sentimiento de culpabilidad y ansiedad y así mejorar su autoestima (Ryan y Deci, 2000). Esta orientación a la mejora puede considerarse como una regulación externa.

Por último, la regulación externa se refiere a la consecución de una recompensa o la evitación de un castigo (Ryan y Deci, 2000).

En este estudio sólo vamos a medir las tres últimas regulaciones porque la última versión española publicada del instrumento seleccionado para medir la autodeterminación (BREQ-2), aún no contempla la regulación integrada.

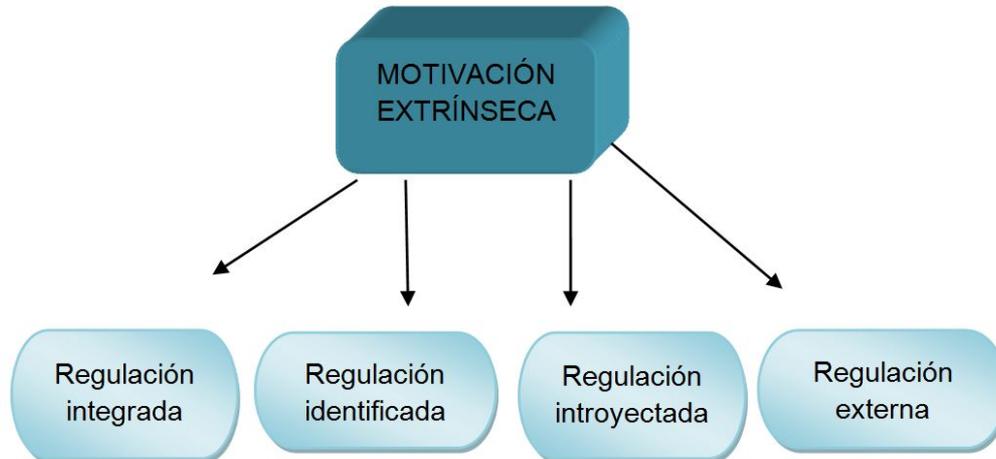


Figura 5. Tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985).

### 3.3.3. Desmotivación

La desmotivación aparece en un extremo del continuo de auto-determinación. Correspondería al grado más bajo de autodeterminación (García Calvo, 2004).

La desmotivación hace referencia a la falta de activación para la tarea (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996) y se produce cuando el aprendiz no valora suficientemente una actividad (Ryan, 1995), o no se percibe con suficiente competencia para ejecutarla con éxito.

Pelletier y cols. (1998), han señalado cuatro tipos dentro la desmotivación (Figura 4): desmotivación como resultado de la creencia de la falta de habilidad para realizar una conducta; desmotivación como resultado de la falta de seguridad en la estrategia que se debe emplear para alcanzar el logro;

desmotivación como desconfianza en la propia capacidad de realizar el esfuerzo requerido; y desmotivación generada por la alta dificultad percibida en la tarea.

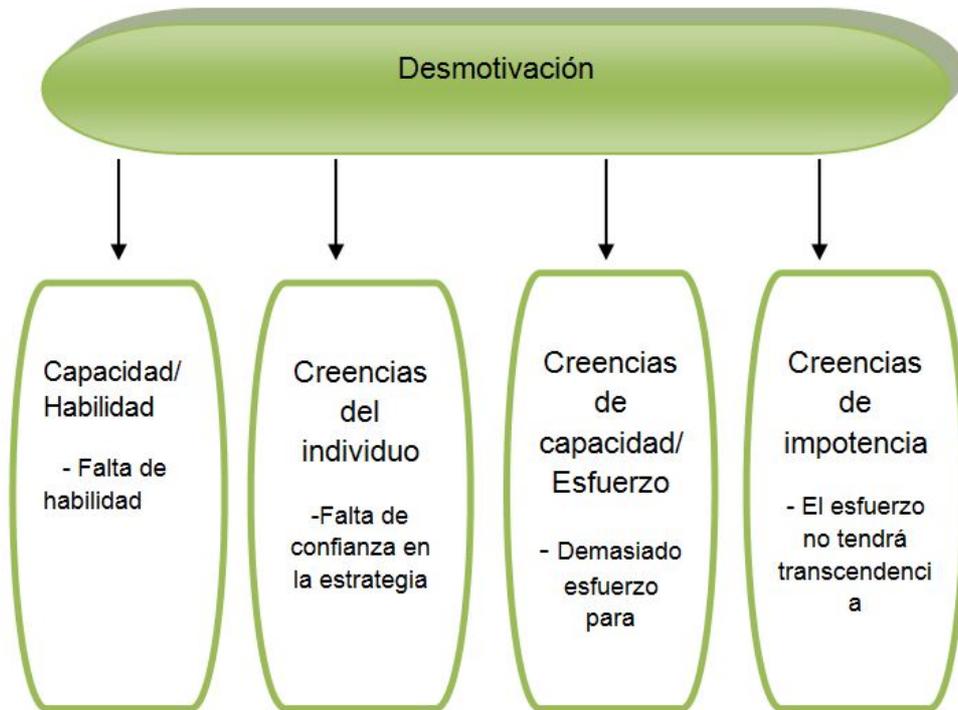


Figura 4. Tipos de desmotivación (Pelletier y cols., 1998).

### 3.4. La teoría de las Orientaciones de Causalidad

Deci y Ryan (1985) se refieren a las orientaciones de causalidad como aquellos procesos cognitivos que se caracterizan por su alta permanencia temporal en el aprendiz y están en el origen de la regulación de la conducta. Son de tres tipos: la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal.

La orientación de control permite al aprendiz la búsqueda de un control causal que le justifica la necesidad de implicación en la tarea.

La orientación de autonomía la manifiesta el aprendiz en el que predomina la motivación intrínseca y se percibe con una gran variabilidad de intereses, condiciones y aspiraciones para elegir el modo y grado de implicación en la ejecución de la tarea.

La orientación impersonal la exhiben aprendices que carecen de control propio para desempeñarse en una tarea y desconfían de su capacidad de logro, remitiendo la posibilidad de éxito a factores externos a la propia calidad de la ejecución.

## 4. Método

### 4.1. Muestra

La muestra de la investigación está compuesta por un total de 51 alumnos de danza, de los cuales 9 pertenecen a 2º curso danza clásica, 8 a 1º curso danza clásica, 10 de 2º curso de danza moderna, 13 de 1º curso de danza moderna, 6 de 1º curso de danza del vientre y 6 de 1º curso de bailes de salón.

Los sujetos objeto de este estudio son mayoritariamente mujeres ( $n = 49$ ), pues tan sólo participan dos hombres ( $n = 2$ ). Todos ellos tienen edades comprendidas entre los 8 y los 63 años. Como se

ha dicho, todos ellos son estudiantes de la Escuela Municipal de Música y Danza de Ogijares (Granada, España).

#### 4.2. Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos, desarrollamos un protocolo de actuación para que la obtención de datos fuera similar en todos los participantes implicados en la investigación.

Antes de llevar a cabo esta recogida de datos, una vez obtenidos los permisos pertinentes, se procedió a la toma de datos informando a las bailarinas y los bailarines de que su participación era voluntaria y las respuestas serían tratadas confidencialmente, insistiendo en el anonimato de las respuestas y en que se contestara con sinceridad y leyendo todos los ítems.

La aplicación de éste cuestionario ha tenido lugar a finales del tercer trimestre del curso escolar 2012-13. Se ha pasado en clase ordinaria y en el tramo horario de la tarde, de manera individual y en un clima que les permitía concentrarse sin tener ningún tipo de distracción. El tiempo requerido para rellenar el cuestionario fue de aproximadamente 20 minutos, variando ligeramente según la edad de los bailarines.

Se han tenido en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad. Para todos los individuos han existido las mismas instrucciones y condiciones ya que la encuestadora fue siempre la misma, e insistió en la posibilidad de aclarar cualquier tipo de duda que apareciese durante el proceso.

#### 4.3. Instrumento

Nivel de Autodeterminación. Para medir el grado de autodeterminación de la motivación se utilizó la versión traducida al castellano por Moreno, Cervelló, y Martínez (2007) del instrumento denominado Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2: Markland y Tobin, 2004), adaptando la redacción de la frase introductoria y de los diferentes ítems al ámbito de la danza.

El cuestionario consta de un total de 19 ítems encabezados por la frase (“Yo practico danza...”) y agrupados en cinco factores fundamentales, como son: (a) la regulación intrínseca - ítems,4,10,15,18-; (b) la regulación identificada -ítems,3,8,14,17-; (c) la regulación introyectada - ítems,2,7,13-; y (d) la regulación externa -ítems,1,6,11,16-; y (e) la desmotivación -ítems,5,9,12,19-. La aplicación de este cuestionario nos ayudará a conocer el grado de autodeterminación de la motivación académica del alumnado de danza.

Los ítems 4, 10, 15, 18 hacen referencia al grado de regulación intrínseca (*motivación intrínseca*): (por ejemplo, “porque creo que la danza es divertida”, “porque disfruto con las clases de danza”, “porque encuentro la danza una actividad agradable”, “porque me resulta placentero y satisfactorio bailar”).

Los ítems 3, 8, 14, 17 hacen referencia al grado de regulación identificada (*Motivación extrínseca*): (por ejemplo, “porque valoro los beneficios que tiene la danza”, “porque para mí es importante practicar danza regularmente”, “porque creo que es importante hacer el esfuerzo de bailar regularmente”, “porque me pongo nervioso si no bailo regularmente”).

Los ítems 2, 7, 13 hacen referencia al grado de regulación introyectada (*Motivación extrínseca*): (por ejemplo, “porque me siento culpable cuando no practico”, “porque no me siento bien conmigo mismo si faltó a clase de danza”, “porque me siento que he fallado cuando no he bailado un rato”).

Los ítems 1, 6, 11, 16 hacen referencia al grado de regulación externa (*Motivación extrínseca*): (por ejemplo, “porque los demás me dicen que debo hacerlo”, “porque mis amigos/familia/pareja dicen que debo bailar”, “para complacer a otras personas”, “porque me siento bajo la presión de mis amigos/familia para realizar danza”).

Los ítems 5, 9, 12, 19 hacen referencia al grado de desmotivación: (por ejemplo, “no veo porque tengo que hacer danza”, “no veo por qué debo molestarme en practicar danza”, “no veo el sentido de bailar”, “pienso que bailar es una pérdida de tiempo”).

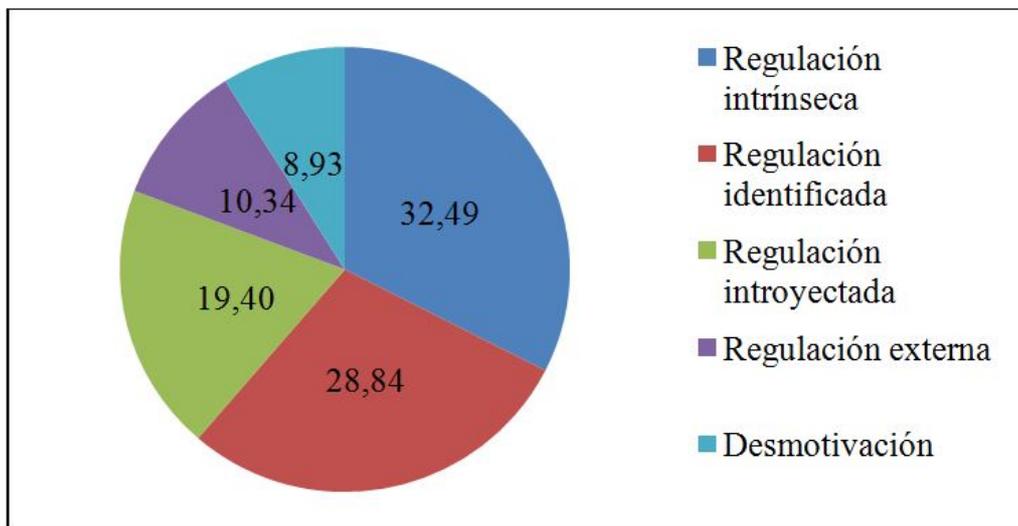
#### 4.4. Valoración del cuestionario

El instrumento era valorado con una escala likert con un rango desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

#### 5. Resultados

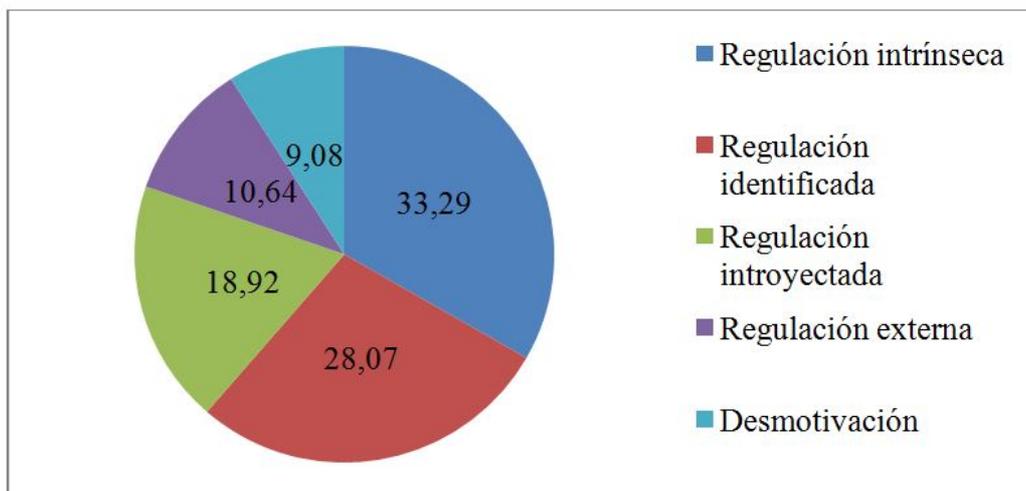
En primer lugar, se analizó el nivel de motivación autodeterminada de todo el alumnado de danza. En la Gráfica 1, se puede observar que la regulación intrínseca muestra el mayor porcentaje con un 32,49%, seguida de la regulación identificada con un 28,84%, la regulación introyectada 19,40%, regulación externa 10,34% y por último la desmotivación 8,93%.

Gráfica 1. Porcentaje global de la TAD



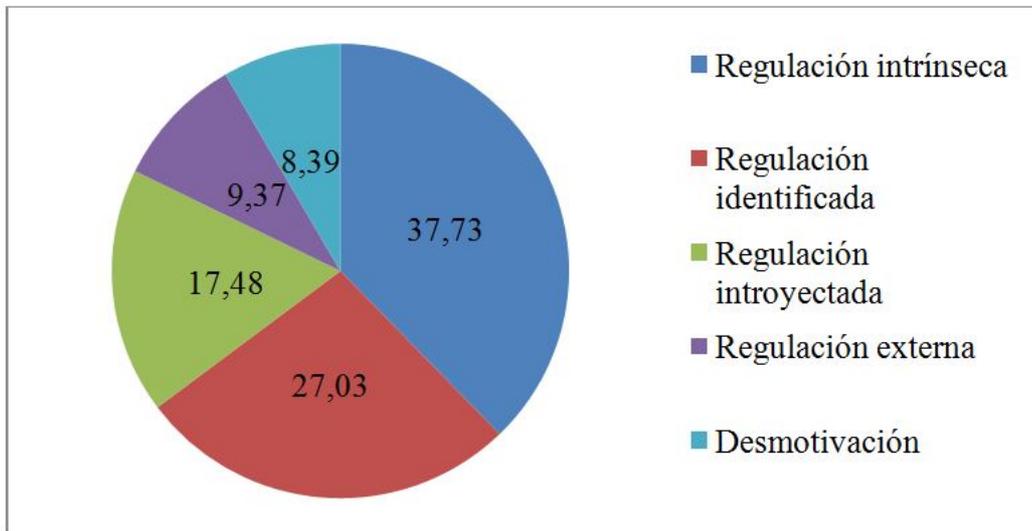
En segundo lugar, se analizó el nivel de motivación autodeterminada del grupo de Danza clásica. En la Gráfica 2, se puede observar que la regulación intrínseca muestra el mayor porcentaje con un 33,29%, seguida de la regulación identificada con un 28,07%, la regulación introyectada 18,92%, regulación externa 10,64% y por último la desmotivación 9,08%.

Gráfica 2. Porcentaje de la TAD en Danza clásica



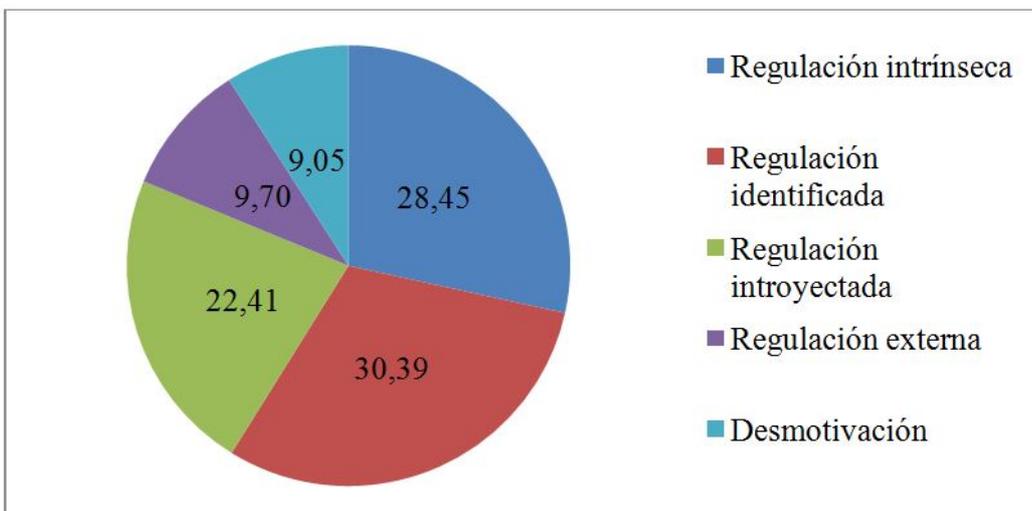
A continuación, se analizó el nivel de motivación autodeterminada de del grupo de Danza moderna. En la Gráfica 3, se puede observar que la regulación intrínseca muestra el mayor porcentaje con un 37,73%, seguida de la regulación identificada con un 27,03%, la regulación introyectada 17,48%, regulación externa 9,37% y por último la desmotivación 8,39%.

**Gráfica 3.** Porcentaje de la TAD en Danza moderna



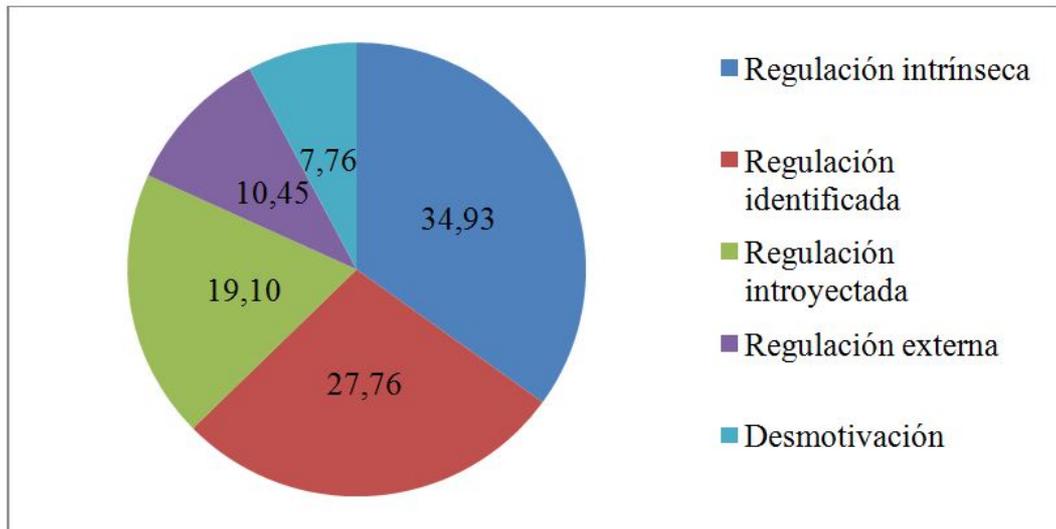
A continuación, se analizó el nivel de motivación autodeterminada del grupo de Danza del vientre. En la Gráfica 4, se puede observar que la regulación identificada muestra el mayor porcentaje con un 30,39%, seguida de la regulación intrínseca con un 28,45%, la regulación introyectada 22,41%, regulación externa 9,70% y por último la desmotivación 9,05%.

**Gráfica 4.** Porcentaje de la TAD en Danza del vientre



Y por último, se analizó el nivel de motivación autodeterminada del grupo de Bailes de salón. En la Gráfica 5, se puede observar que la regulación intrínseca muestra el mayor porcentaje con un 34,93%, seguida de la regulación identificada con un 27,76%, la regulación introyectada 19,10%, regulación externa 10,45% y por último la desmotivación 7,76%.

**Gráfica 5.** Porcentaje de la TAD en Bailes de salón



En la Gráfica N°6 Observamos como en cuanto al nivel global de la TAD el porcentaje mayor es en la regulación intrínseca con un 32,49%, seguida de la regulación identificada con un 28,84%, la regulación introyectada 19,40%, regulación externa 10,34% y por último la desmotivación 8,93%.

En el grupo de Danza clásica el porcentaje mayor es en la regulación intrínseca con un 33,29%, seguida de la regulación identificada con un 28,07%, la regulación introyectada 18,92%, regulación externa 10,64% y por último la desmotivación 9,08%.

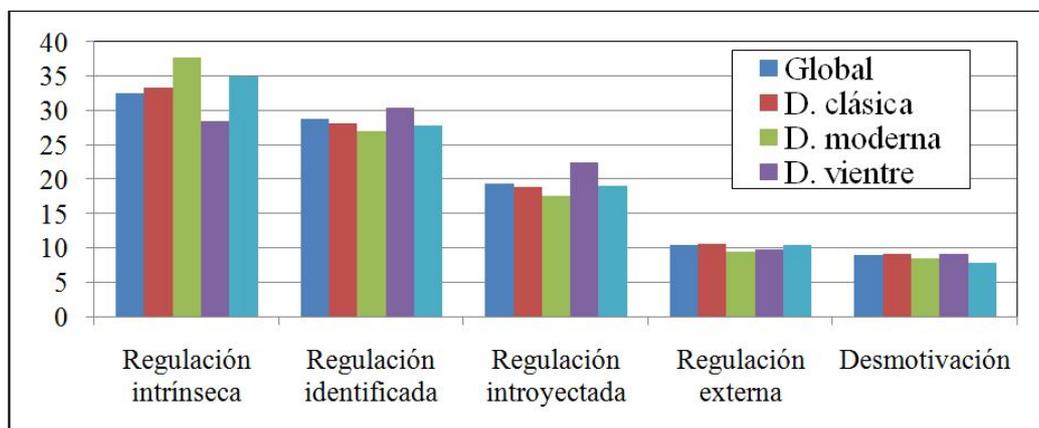
En el grupo de Danza moderna el porcentaje mayor es en la regulación intrínseca con un 37,73%, seguida de la regulación identificada con un 27,03%, la regulación introyectada 17,48%, regulación externa 9,37% y por último la desmotivación 8,39%.

En el grupo de Danza del vientre el porcentaje mayor es el de la regulación identificada con un 30,39%, seguida de la regulación intrínseca con un 28,45%, la regulación introyectada 22,41%, regulación externa 9,70% y por último la desmotivación 9,05%.

En el grupo de Bailes de salón el porcentaje mayor es en la regulación intrínseca con un 34,93%, seguida de la regulación identificada con un 27,76%, la regulación introyectada 19,10%, regulación externa 10,45% y por último la desmotivación 7,76%.

Gráficas N° 6 y N° 7 Porcentaje de la TAD Global y de cada uno de los grupos: Danza clásica, Danza moderna, Danza del vientre y Bailes de salón.

**Gráfica 6.**



La Gráfica N°7 nos permite comparar el porcentaje de regulación intrínseca de todos los grupos para ver como el porcentaje mayor corresponde a Danza moderna con un 37,73% , seguido con un 33,49% de Bailes de salón y el 33,29% de Danza clásica, siendo Danza del vientre la de menor porcentaje con un 28,45%.

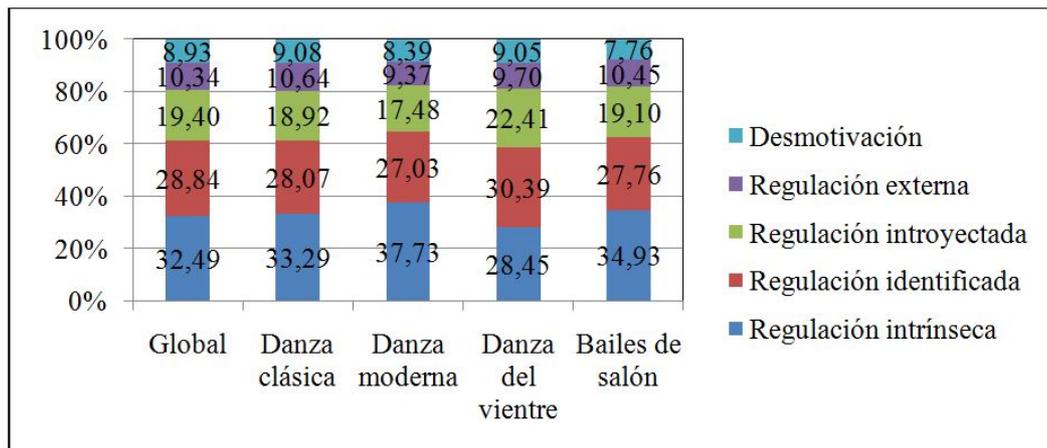
Comparando la regulación identificada de todos los grupos, vemos como el porcentaje mayor corresponde a Danza del vientre con un 30,39%, seguido con un 28,07% de Danza clásica, el 27,76% de Bailes de salón, siendo Danza moderna la de menor porcentaje con un 27,03%.

Si realizamos la comparación de la regulación introyectada de todos los grupos, vemos como el porcentaje mayor corresponde a Danza del vientre con un 22,41%, seguido con un 19,10% de Bailes de salón, el 18,92% de Danza clásica, siendo Danza moderna la de menor porcentaje con un 17,48%.

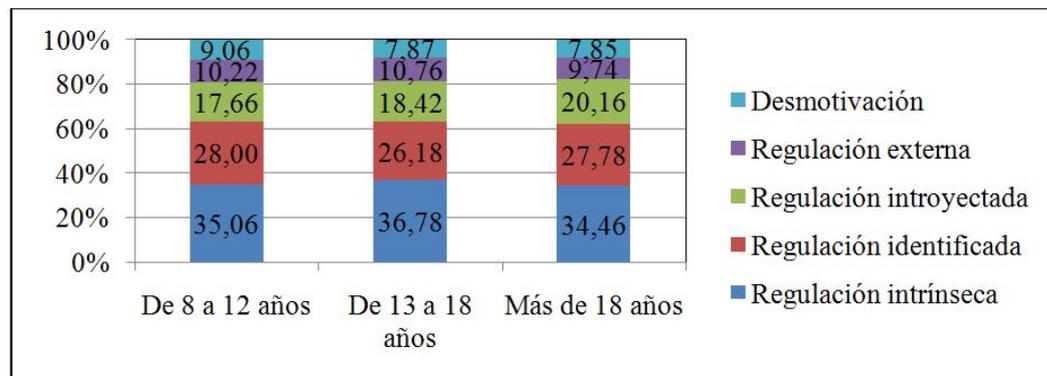
A continuación observamos como la regulación externa de todos los grupos, vemos como el porcentaje mayor corresponde a Danza clásica con un 10,64% , seguido con un 10,45% de Bailes de salón y el 9,70% de Danza del vientre, siendo Danza moderna la de menor porcentaje con un 9,37%.

Por último comparando la desmotivación de todos los grupos, se observa que Danza clásica con un 9,08%son los más desmotivados, seguidos de Danza del vientre con un 9,05%, Danza moderna con un 8,39% y teniendo una desmotivación menor el grupo de Bailes de salón con 7,76%

**Gráfica 7.**



**Gráfica 8.** Porcentaje de la TAD de todo el alumnado de danza según edades.



En la Gráfica N°8 observamos como de 8 a 12 años de edad, el porcentaje mayor es el de la regulación intrínseca con el 35,06%, la regulación identificada 28,00%, la regulación introyectada un 17,66%, a regulación externa con un 10,22% y la de menor porcentaje corresponde a la desmotivación con el 9,06%.

De 13 a 18 años, el porcentaje mayor es el de la regulación intrínseca con el 36,78%, la regulación identificada 26,18%, la regulación introyectada un 18,42%, la regulación externa con un 10,76% y la de menor porcentaje corresponde a la desmotivación con el 7,87%.

Y por último más de 18 años, el porcentaje mayor es el de la regulación intrínseca con el 34,46%, la regulación identificada 27,78%, la regulación introyectada un 20,16%, la regulación externa con un 9,74% y la de menor porcentaje corresponde a la desmotivación con el 7,85%.

Observamos que el nivel más alto de regulación intrínseca corresponde al alumnado de 13 a 18 años, y el nivel más bajo que es el de desmotivación corresponde a los mayores de 18 años.

## 6. Discusión

Una vez analizados los resultados, podemos confirmar que la motivación intrínseca en la danza es mayor que la desmotivación en los diferentes grupos de Danza clásica, Danza moderna, Danza del vientre y Bailes de salón lo cual indica la existencia de una relación positiva y significativa en el nivel más autodeterminado de la motivación, regulación intrínseca (motivación intrínseca), lo que implica que el alumnado baila por satisfacción, placer, diversión, disfrute y agrado.

Por contra, en el nivel menos autodeterminado la desmotivación muestra un porcentaje menor, en este sentido, es lógico pensar que el alumnado de danza que no tiene ningún tipo de motivación por ésta, no ve el motivo por el que practicar danza o piensa que bailar es una pérdida de tiempo o no ve el sentido de bailar. Es por esto que tampoco le interesará el éxito y el bienestar simplemente se limitará a evitar o a alejarse de cualquier tipo de pensamiento o situación relacionada con la misma.

Pensamos que los estudios sobre la enseñanza de la danza y, en particular, sobre los factores motivacionales asociados a la enseñanza de la danza, son de gran interés para la comunidad de docentes de Escuelas de Danza y de Conservatorios.

## 7. Referencias bibliográficas

- Cano, G. (2011). Indagaciones metodológicas para una enseñanza plural del arte contemporáneo: tres piedras angulares y una erótica del arte. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 74-83.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior*. Oxford: Blackwell publishers.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (EDS.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., y Olson, B.C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. En J.H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play* (2nd ed., pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 109-119.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264. *Autodeterminación y actividad físico-deportiva* 28.
- Hagger, M. S., y Armitage, C. J. (2004). The Influence of Perceived Loci of Control and Causality in the Theory of Planned Behavior in a Leisure-Time Exercise Context. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 9, 45-64.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introyected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.

- Mandigo, James, L., M. A., Nicholas, L., y Holt, MSC. (1999). Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments. Documento inédito. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta. *Autodeterminación y actividad físico-deportiva* 30.
- Markland, D. y Tobin, V. A modification to Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *J Sport and Exerc Psychol* 2004; 26; 191-196.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., y Martínez, A. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 47(3), 366-378.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L, y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. En K. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport science reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). New York. Macmillan. *Autodeterminación y actividad físico-deportiva* 33.



## **Teacher's performance: the theater classroom as a space for creation**

## **Performance docente: a sala de aula de teatro como espaço de criação**

Gilberto Icle,  
Marcia Dal Bello,

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 28 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2013

Icle, G. y Bello, M. (2013). Teacher's performance: the theater classroom as a space for creation. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 139–150.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Teacher's performance: the theater classroom as a space for creation**

**Performance docente: a sala de aula de teatro como espaço de criação**

Gilberto Icle, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
[gilbertoicle@gmail.com](mailto:gilbertoicle@gmail.com)

Marcia Dal Bello, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
[marciampdb@gmail.com](mailto:marciampdb@gmail.com)

**Resumo** Este texto apresenta o conceito de condição criativa a partir da obra do diretor e pedagogo russo Konstantin Stanislavski, descrevendo-o e analisando-o no contexto original de sua aparição na Pedagogia do Ator. Essa noção é utilizada como ferramenta para pensar o trabalho do professor de teatro em sala de aula. Esse trabalho, pensado como performance docente, na qual o corpo tem papel preponderante, é analisado no interior das relações entre alunos e professores. Tal investigação partiu da observação das aulas de dez professores, em diferentes níveis de ensino, complementadas por entrevistas semiestruturadas com os professores. Os professores foram escolhidos a partir de suas experiências como atores, paralelas ao trabalho como professores de teatro. Essa escolha visou verificar os traços da performance artística contidos na performance docente. A noção de performance articula, nesta investigação, diferentes dimensões das relações entre professores e alunos, enfatizando o corpo como lócus das relações. A ideia de condição criativa faz emergir, portanto, no trabalho desses professores, as relações propícias para ensinar e aprender. Enfatizam-se duas condições criativas centrais no trabalho desses professores. A primeira diz respeito ao caráter coletivo das relações, mostrando como os papéis de professor e de aluno não são performados a partir de hierarquias. A segunda mostra como a transformação, seja na tarefa propriamente teatral de transformar-se, seja na tarefa docente de ensinar e aprender é uma constante na sala de aula desses professores, produzindo uma ética específica. Tal transformação como condição do trabalho teatral da sala de aula e como pressuposto, supõe um transbordamento do trabalho para além da dimensão profissional. A condição criativa é apresentada, assim, como construção de uma ética coletiva que transforma os sujeitos partícipes para além da dimensão profissional.

**Abstract** This text introduces the concept of inner creative state based on the work of the Russian director and pedagogue Konstantin Stanislavski, describing and analyzing it within the original context in which it appeared in the Actor's Pedagogy. This notion is used as a tool to think the work of theater teachers in classrooms. This work, considered as a teacher's performance, where the body has a leading role, is analyzed within the student/teacher relationships. The research was based on the observation of the classes of ten teachers, at different educational levels, complemented by semi-structured interviews with them. The teachers were chosen based on their experiences as actors, in parallel to their work as theater teachers. This choice aimed at identifying traces of artistic performances in their activities. The notion of performance articulates, in this research, different dimensions of teacher/student relationships, emphasizing the body as the locus for those relationships. Therefore, the idea of an inner creative state raises, in the work of those teachers, relationships conducive to education. We highlight two inner creative states that are central to their work. The first one refers to the collective character of the relationships, revealing how the roles of teacher and student are not performed based on hierarchies. The second one shows how the transformation, either in the actual theatrical task of transforming oneself, or in the educational tasks of teaching and learning, is a constant in the classrooms of those teachers, producing a specific ethic. This transformation as a condition for theatrical work in the classroom and as an assumption, presupposes an overflow of the work beyond the professional dimension. The inner creative state is presented, thus, as the construction of a collective ethics that transforms the subjects beyond the professional dimension.

**Palabras- chave** Pedagogia; Teatro; Performance; Educação; Criação

**Keywords** Pedagogy; Theater; Performance; Education; Creation

## 1. Introduction

This text assumes that we can understand the teaching work based on the notion of performance. From this, we address the teaching performances of a group of ten theater teachers<sup>1</sup>, who also work (or had worked) as actors, intending to verify how their artistic performance pervades their teaching of *performatic* elements.

How do they work? Which aspects do they take from their work in the stage to the classroom? How these performances can implement creation moments in the classroom?

Indeed, teaching, the actual act of teaching, in its intrinsic relation with learning, is considered along this investigation as a performance. According to Goffman “[...] a performance may be defined as all the activity of a given participant on a given occasion which serves to influence in any way any of the other participants” (Goffman, 1959, p.15). He says that when an individual or a *performer* acts for the same audience, in different occasions, in general he establishes a social relationship. In this context, where the performance occurs, when the performer and other participants, listeners, observers or even co-participants are present, “[...] taking a particular participant and his performance as a basic point of reference, we may refer to those who contribute to the other performances as the audience observers, or co-participants” (Goffman, 1959, p. 16).

This way, the concept of performance is here assumed beyond its current meaning in the field of Arts, that is, in its application as performance in the quotidian. What it is called as teacher’s performance in this research refers to a way of being a teacher where the body is used as an essential element in the pedagogical practice, with the objective, among others, to communicate with the students, not always verbally, nor in a totally conscious way. Within the teaching work, the subjects of the research seem to use resources deriving from their theater education, such as body and facial expressions, voice timbre and intonation, and gestures, among others, performing a *performatic* behavior to constitute a creation space with the students.

Sarason (1999) considers that the characteristics of the artists can be, in all aspects, applicable to the teacher in the classroom. The author says that even though the place, the audience, the final objectives, and the curricula are different, they are not different: the teacher wants that the group of students finds what he/she teaches interesting, stimulating, and credible; and the students want to see in the figure of the teacher somebody who helps them to see themselves and to their world in a new and wide way, somebody who satisfies their needs for new experiences, who takes them outside of their common identities, “[...] someone they willingly come back to because they want to see the next act in a play about learning” (Sarason, 1999, p. 36).

This type of comparison between the artistic performance and the teacher’s performance is possible based on the notion of Richard Schechner, for whom the practices in general can be performances or can be studied “as”<sup>2</sup> performance.

Thus, when we say that these teachers perform their actions, or that they are *performatic* teachers, it is a research operation. It is our vision as researchers, interviewing these teachers and observing their classes, that makes us to assume their pedagogical practice “as” performances<sup>3</sup>.

In this way, it is not a matter of imagining them “*acting*”, since we do not localize them in an acting subsidized in the idea of a character. They do not play a character, they do not use artifices; however, they work to bring about the emergence of an inner creative state, they perform themselves. This condition makes it possible that the creation itself can be experienced by the students.

---

<sup>1</sup> They are teachers who work in the Basic Education as theater teachers in public schools; teachers who provide free theater courses in non-formal schools; and, also, university teachers who teach in courses of actors’ education.

<sup>2</sup> Richard Schechner differentiates these two possibilities of work with the performance notion, saying that “*Certain events are performances and others events less so. There are limits to what ‘is’ performance. But just about anything can be studied ‘as’ performance*” (2002, p.30). Therefore, “*Any behavior, event, action, or thing can be studied ‘as’ performance, can be analyzed in terms of doing, behaving, and showing*” (2002, p.32).

<sup>3</sup> The research involved a significant set of observations and interviews with ten teachers. The dossier of the interviews and the notebook of the observations were analyzed, trying to find recurrences in the teachers’ speech, as well as in their teaching practice.

Thus, the central idea, in this article, is to show how these teachers, when performing their practice,<sup>4</sup> circumscribe inner creative states in their classrooms, making it possible for them and the groups of students with whom they work to create in a collective way and, at the same time, in constant transformation. Second, thinking the notion of inner creative state avoids, in our course, the assumption of “creativity” in a naturalized way, as an operator that “would qualify” the teaching action. This possibility would assign a psychological aspect to the teaching action, impregnating it with a qualifying character. This is why, to avoid an analysis that would say or measure the creativity of the teaching action, we preferred to opt for questioning the inner creative states that the teacher’s performances engender.

Those teachers who were the subjects of this research use performing resources to catch the attention of the students, but only while it is necessary. We could not, thus, speak of character, but of performance that disrupts the borders between art and life, between acting and living, that calls into question the difference between reality and fiction. Teacher Lucimaura Rodrigues<sup>5</sup> reveals that this attitude “[...] is not conscious.” (Rodrigues, 2012). She also says: “[...] not that one is playing a character when teaching. But the way one places him/herself in the space, the voice, the gestures, the look, and even the examples that one offers [him/herself], is incorporated to the actor.” (Rodrigues, 2012).

All this *performatic* apparatus is not simple, nor is a mechanic execution of exercises. It is a matter, then, to verify the conditions that make it possible that, in the classes of this group of teachers, a favorable environment is circumscribed. We call these conditions as “inner creative states”.

To deepen these questions, we have chosen to develop here two of these conditions: the collective character of teaching, and the constant transformation to which the subjects are immersed during the work. Before that, however, we are going to resume the concept of “inner creative state” as it appears in the work of the director-pedagogue Konstantin Stanislavski, given the possibility of operating this concept from another discursive place.

## 2. The inner creative state in Stanislavski's Pedagogy

Konstantin Stanislavski (1863-1938) was a Russian director responsible for one of the first pedagogical systems dedicated to the education of the actor. Even though his aesthetic work was located, mainly, in the realism of the end of the XIX century, his pedagogical legacy established many of the principles that the pedagogy of the theater still keeps today.

The concept of *inner creative state* refers, in his work, to the favorable conditions for the creative process (Guinsburg, 2006). He believed that the group of actors should find some conditions that not only would favor the creation, but also prevented that the most frequent obstacles were interposed to the creators. For him, it was not a matter of finding a creation method, but to know which would be the conditions that would allow to the actor-student to find the creation flow (Guinsburg, 2001).

In this sense, Ruffini (2004) reminds that the so-called *inner creative state*, was an objective insistently pursued by Stanislavski. For the Russian master, the creative process was not a single and definitive discovery, but it needed to be renewed each time.

Stanislavski used to say that renewing the creation would not be the same as repeating it without variations, even when doing it as if it were the first time. The repetition is, on the opposite, an enemy to fight against, since it is based on the muscle memory, so strong in the actors and indispensable for their work (Autant-Mathieu, 2007).

Since it is not possible to establish a precise, safe method and through which it would be possible to

---

<sup>4</sup>Schechner, Icle & Pereira states that the whole pedagogy can be considered as performance. He says that “[...] teaching does not constitute an artistic performance, but it certainly is a performance. When teaching, the teacher needs to define certain relationships with the students. The teacher needs to play the role of the teacher, and that can vary from circumstance to circumstance” (2010, p. 30). However, here, even though we consider such perspective together with the author, we refer to a unique way of teacher’s performance, which we qualify as “*performatic*” aiming to mark its uniqueness in relation to the teaching in a general way.

<sup>5</sup> One of the ten teachers who participated in the research.

access the creation, Stanislavski believed that it was only possible *to control* the creation conditions. The inner creative state was, thus, delimited as being the ideal conditions that would favor a context for the creation. It was a matter of avoiding the blocking and identifying everything that overshadowed the creative process. In this search, he experienced many possibilities, including not to offer spectacles, but to remain enclosed in a kind of retreat with a group of actors to *experiment* and try to find the laws of the creation (Toporkov, 1979).

### 3. The inner creative state in the theater classroom

In order to think about the work of the theater teacher in the classroom, this text makes two interlaced theoretical operations. We have fostered the concept of inner creative state as practice by which the theater teachers perform the classroom and, at the same time, we thought about teaching from the possibility of the performance of their bodies and of their students' to provide a favorable environment for the creation.

Therefore, understanding the performance of the teacher in the context of an inner creative state is to reconfigure, at this point, the actual notion of performance that we usually assume<sup>6</sup>. The idea of inner creative state encompasses several aspects of the performance notion. It is not about thinking the performance of the teachers only as an action that is born in their bodies anymore, from their experience as artist of the scene, and goes towards the students (who, in this case, would be mere spectators). The actual idea of performance allows a widening of this model, hindering fixed categories of the traditional theater (actor, character, audience), since in this context the actor does not play a role, the audience is not a passive receiver, nor the creation forms are hierarchic.

In order to have the correct dimension of this widening caused by the performance in relation to the traditional theater, Fischer-Lichte (2008) makes a brief history that illustrates quite well the insertion of the studies of the performance as a legitimate discipline and acknowledged in the academy, which science would be important for the understanding of the widening of the conception of the traditional theater, resulting from its closeness to the Studies of the Performance.

The author says that the establishment of the theater studies as an independent academic discipline in Germany, in the beginning of the 20<sup>th</sup> century, and its respective dissemination as an essential landmark in the discourse of the arts, represented a rupture with the notions, prevalent until then, imposed by the traditional theater. Since the 18<sup>th</sup> century the dramatic literature became the central concept of the theater in Germany, not only to serve to the moral of the time, but also to be perceived as a text-based art. "*By the end of the nineteenth century, the artistic value of theater seemed to be almost exclusively determined, even legitimized, by its reference to dramatic works, i.e. literary texts*" (Fischer-Lichte, 2008, p. 29).

Fischer-Lichte (2008) claims that the existence of disciplines that dealt exclusively with texts, and ignored the performances, led to the need of establishing a new discipline would fill such gap. "*Hence, theatre studies was founded in Germany as the discipline devoted to the performance*" (Fischer-Lichte, 2008, p. 30).

But even in the context of the performance - separate and distant of its literary character - there still is the distinction between the theatrical performance and the performance as its language. In this sense, Roach (2002) makes a distinction between the traditional theater and the performance in a more specific way. The author considers that we can think the performance when answering to three questions referring to: time (past and future), place (inside and outside), and action (usual and critical). For him, the following questions related to the above dimensions must be made: When does this occur? Where does this occur? What is happening?

*"In drama the answers to those questions reside safely within the fiction of the play, and they may be answered by reading; in performance, they rudly spill out into the streets, and they must be answered by participation"* (Roach, 2002, p. 35). Roach's statement underlines the possibility of the active participation of the spectators in the performance, who do not behave as passive receivers, as in the majority of the traditional theater spectacles. This specific trace of the performance can, thus, be assumed as the performances of the quotidian. In our case, the teacher's performance is not a

---

<sup>6</sup> In the common sense, the performance is associated to the live, spectacular, and scenic forms of art. However, we deal here with the ordinary, daily life that, in the case of the studied teachers, is performed for a pedagogical-didactic purpose.

presentation for an audience, as in the traditional pedagogy, but an event of co-participation between students and teachers, such as the artistic events of the performance as language.

Indeed, the emergence of an inner creative state suggests a teacher's performance as an amalgam in which the action of the teacher is only one of the elements, but not necessarily the center around which all the other elements gravitate: students, action, contents, curriculum, and knowledge. Performing the teaching would be, in the studied context, a specific way of interaction and co-participation that suggests a deconstruction of the hierarchy of the roles.

This way, we start to see the performance of the theater teachers first from the incorporation of their experiences as artists of the scene; but, beyond that, as a non-hierarchical fusion of the elements of the classroom that can only take place in the emergence of an inner creative state.

The lecture of teacher Carlos Mödinger can exemplify this fusion, when he asked to a group of students to present the scene that he was preparing, which creation was a result of previous improvisation works. While the group was presenting, the teacher, together with the rest of the group, was directing it. When the scene was presented, the teacher observed that one of the girls was in a more quotidian posture, while the other two, more refined. He suggested that the actions should be more similar.

The other students offered many ideas for the work as, for example, that they should extend the movements, that they should detail more the scene. They suggested that they should play with the audience and express the intentions of the actions in an explicit way. The suggestions of the students and the teachers were mixed in a cohesive whole, where the teacher really wanted to value any and all notes of the students. The creative process was quite clear and they all wanted to contribute with the work of the colleagues, who placed themselves in a listening position, hearing and testing each one of the suggestions.

The teacher observed that they should explore more the space, since they had to think that there could be somebody at the right end, for example. The students who were watching, sometimes exchanged their role with those who were presenting the scene, to show some new possibility.

After the exercise, that fostered the participation and effort of all, the teacher requested that they should present their scenes simultaneously, a pair in each corner of the room. The students stayed for a while performing their scenes, without the interference of the teacher, who observed and made some notes. Next, the students took some props and the teacher suggested a sequence of presentations of the scenes. There were five groups. While they were presenting, the teacher asked to the students who were watching, who belonged to other groups, to interfere in the scene of the colleagues.

When observing this activity, accomplished by the students and the teacher, it was possible to evidence that all senses were in action, for those who were in the scene, and those who were looking from outside and offering suggestions to qualify the work. They really seemed to be in another tuning, as if they were in a trance, numb and available for that moment, totally aimed at the creation. Teachers and students were "*in performance*".

In this example, the exchange of roles was an element quite observable. The students assumed at many moments what traditionally we would understand as the task of the teacher. But it was not only a matter of giving their opinion, or presenting an idea that later would be evaluated as valid or not by the teacher. All the ideas that were raised by the students and the teacher had been tested in practice, and all the evaluations of these ideas that were put into practice had been analyzed by the group.

It was evident that the availability of the group could be taken only as a condition for this moment of creation. However, it seems pertinent to imagine that it is not only a prerequisite for the creation, but, also, the availability is the result of the performance. This amalgam between condition and consequence can be inferred, besides our observations, from what teacher Celina Alcântara (2012) says, when speaking about the question:

*[...] Because this is the gap for you to relate with. Because if the person is enclosed, is locked, not only locked in the sense of being shy, but sometimes the person knows how to do, but she locks herself in that, in that way that she knows how to do it, and she does not leave it, she is locked in the form, what is also bad. Thus, the more permeable and*

*available the student is, the better it is for this work to really happen, because then one has this actual sense that the work reverberates. It is not that you are teaching somebody to do it, but what you are saying, doing, you see it reverberating in the body of the other, you see it happening in the body of the other, but also because of the will of the other. He wants to do that. Thus, one of the things that I consider as the most important is this availability for the creation, this readiness to experiment, that is conquered by the game (Alcântara, 2012a).*

Availability is a word that is strongly emphasized in the context of the theater lessons that we took as object, as well as in the speech of the interviewed teachers. But what intrigues us in the work of these teachers is the extreme engagement of their students, the almost obsessive way with which they work in their classes, the extreme discipline of the work that is not imposed, apparently, from the teacher towards the students, but that it is agreed upon between the participants. This availability is not, according to our observations, only an ability or characteristic of the student, but, it also results from the favorable conditions for the creation engendered in a collective way by the observed groups. These are the conditions that foster a creation state, a *performatics* of the creation, a making in creative state, a making creation.

However, which would be these favorable conditions for the creation that the performance engenders in the classroom of these theater teachers? Apparently, we think of a duplication of the condition of artist of the scene. What it is the subject of the creation (and condition) in the context of the scene is, also, the support for the learning. It is teaching how to be creative, being creative and enabling moments of creation in the actual interior of the teaching-learning process.

Thus, among all the possibilities that we can think of in this research, we will focus on two elements that seem to be essential for the inner creative states of these classrooms: the need of a collective creation, and the transformation as condition of the creation.

#### **4. The performance is creation only in the collective dimension**

The collective dimension of the theatrical practice is a nodal element since a long time in the context of the theatrical practice. The pedagogy of the theater takes this element as the basis of the practice. This was already established in Stanislavski's pedagogy of the actor. The author highlighted that, for the spectacle to reach an accomplishment in its whole, for that a mutual behavior were to be established between the partners in scene, and for that each actor helped in the creative process, a solid ethical base was indispensable. This ethics defended by the author was mainly related to the importance assigned by him to the joint work. He emphasized that

*[...] each member of the theatrical corporation must always feel as a part of a complicated gear. He/she must have a clear awareness of the damage that an incorrect act or a distraction or a detour from the line that was fixed can cause to the whole project. [...] the artistic ethics and the state that is established by its means are very important and necessary factors in our activity, due to the characteristics that distinguish us (Stanislavski, 1997, p. 236).*

This way, when reading the canonic text of the Russian director, it supervenes in first plan a certain ethics that the notion of collective represents. For him, and in the persistent discourse of the pedagogy in the theatrical context, all serve to the essential end of the art and must be integrally subordinated to it. All, without exception, are participants of the spectacle. He warns that

*[...] all those who, in one or another sense, make it difficult the accomplishment of the essential objective of the art and the theater, must be considered as undesirable members. If the doorman, the ticket agent, and the cashier welcome the spectator with hostility and, in this way, disturb his/her state of spirit, they cause a damage to the common project and to the artistic end, since they influence in a negative way. If the theater is disordered, if they delay in raising the curtain, if the ideas and feelings of the actor do not reach the audience, this one does not find a reason to go to the theater. The spectacle is lost and the artistic, and educational objective vanishes (Stanislavski, 1997, p. 258).*

If the moment of the spectacle demands a joint commitment, it is not different in the creative process. A bad rehearsal impairs the performance of the actor and a rehearsal affected by the

excessive individuality, on the opposite, hinders the expression of the playwright's basic ideas (Stanislavski, 1997).

We can see that such ideas, despite historically marked at the time and according to the text-centered reasoning of the Russian director, still produce, in the context of the investigated classes, some expressive echoes. Alcântara (2012) says it literally, when claiming that Stanislavski and the so-called directors-pedagogues renovators of the theatrical scene of the 20<sup>th</sup> century, in which the author is also included, had searched for a spectacle that would result from a work in which what should be brought out was the group, and not the individual. At the same time, "[...] they demanded of their actors an operation on themselves able to constitute them as ethical subjects, committed to their work, to the collective of which they were part, and also to the audience to whom they addressed." (Alcântara, 2012b, p. 78).

This collective dimension was noticeable in the lecture of teacher Carlos Mödinger, when a group of students presented an improvisation work. They repeated the scene several times, always with the objective of exploring the suggestions offered by the colleagues and the teacher, who occasionally included himself in the scene to demonstrate some possibility, emphasizing that the scene had to make sense.

It was interesting to observe that it there was no kind of competition to impose his idea, since the co-authorship relation seemed to be consolidated. The single aim of everybody was one only: to qualify the work, so that it would be more organic and had a higher scenic quality. The group dimension visibly prevailed over the individual. It was perceivable that a favorable condition of creation was established, and the role of the teacher was essential to lead this process, since he equalized his position all the time. Sometimes in a more directive way, at other moments less directive, however, there was no hierarchy in that activity between the ideas of the teacher and the students'. The teacher, as well as the group of students who were performing, listened attentively to what each one was expressing.

Alcântara (2012b) points that Kastrup thinks a collective as "[...] a field of forces, kept by the power of affecting and being affected one by the others, so that each action is permeated and affected by the forces that form this field, that in turn constitute a network of relationships" (Alcântara, 2012b, p. 79). Kastrup complements her idea emphasizing that the picture of a field of forces would be a space in which the subjectivity can emerge, however, this subjectivity would be devoid of the picture of a subject. For her, the production of subjectivity is always implied with the collectivity, since she considers that all the subjectivity is collective, and a collective is formed by multiple vectors.

This way, we can recognize such synergy in the pedagogical practice in theater, both at the discourse of the teachers with whom we have worked, and in the classes we observed. Teacher Jezebel De Carli, when asked about what most attracted her in theater, says that "[...] it was this issue of the collective, of the group; it seems that the different ones are accepted. There is an aspect of sharing, of acceptance of the other." (De Carli, 2012). Her claim insists in this dimension of the collective that appears in the research. She complements it saying that "[...] we had that, affection, sharing, more than the technique itself. It is the space of the group, the collective, a place of meeting, conviviality, experience" (De Carli, 2012).

Alcântara (2012b) considers that it is mainly in the game that the relationships are established, because the individuals imply themselves mutually, as what is experienced is a sharing related not only to the objective of the game. This interaction happens mainly in the order of the happening, as it occurs according to certain circumstances, in a space of time of multiple implications. The author points that "[...] the idea of collective that appears in the game is supported by the multiple affections, that is, it is about the linking with what crosses the relationships, that composes them and inscribes them in a certain plan" (Alcântara, 2012b, p. 84).

This perspective is easy to understand based on some of the classes described here, in which the game is the tool used by the teachers, so that this relation of complicity, partnership and, mainly, activator of the creative process is installed in the group. "[...] The theater is an art of the collective because each relationship in theater ends up establishing, though temporarily, forms of associations, meetings, groupings, and sharing that result in a collective." (Alcântara, 2012b, P. 84).

Alcântara (2012b) observes that, for Alschitz "[...] the idea of a theatrical collective meeting is something constituted in a surface permeated by crossings, present in the image of something that has been woven" (Alcântara, 2012b, p. 85). This collective meeting mentioned by Alschitz seems to

be what teacher Lucimaura Rodrigues refers to, when asked on whether she considered that the theater principles constituted her in any measure. She thinks that, over all, she took something from the theater that taught her to look differently. She says: “[...] I started to be touched and to feel instigated to see the humanity, observing how people relate among themselves, how they behave, and how they produce some meaning from that” (Rodrigues, 2012).

Brook (2010) summarizes the question of the collective by claiming that “[...] the theater starts when two people meet.” (Brook, 2010, p. 12). He says that if a person stands and the other one observes, it is already a start. In order to have a development, a third person is necessary, so that there is a confrontation. The author defends that the relationship among these three elements is essential. This means that the theater is made in the relationship, in the game.

Teacher Lucimaura says: “[I] think that looking at the other one, seeing the other one, being tolerant are very important characteristics for the actor, helping in the creation process, because I am watching the experience of the other one and certainly this stays inside me” (Rodrigues, 2012). She complements her thoughts observing that “[...] it is always different at each stage production, mainly my relationship with the other one. In this sense, I believe that I transform myself” (Rodrigues, 2012).

In the classes, we observed that this exercise of relating with the group is constant. The games always make this relation possible. Conte and Pereira highlight that “[...] the performance is always a present and shared experience, a multiplicity of contrastive voices in the theatrical experience, a game of relationship with the otherness that modifies us and intensifies us as human beings, constituting the basis of our values” (Conte; Pereira, 2013, p. 108).

## 5. Performances in transformation

Thus, if the collective, the collectivity, the group work - that allows an emergent inner creative state in the classroom - is an aspect that stands out in our thesis, according to which the researched teachers perform the classroom as creation space, this aspect is, also, related to a second and decisive element for the inner creative state: the exercise of the transformation, by which students and teachers are submitted in the interior of the classroom work.

When observing the classes, it is evident that the exercises of theater improvisation develop, in the bodies in work, movements of transformation: to be what one is not, to be in little known states, to try differentiated effects of perception, to visit imaginary spaces and constitute them to the look of the others in the exercise of the corporality, among other possibilities of transformation.

Notwithstanding the concreteness of the bodily effects of transformation proper to the theatrical field, there is, for our research, the possibility to think that this bodily (and vocal) transformation, to which students and teachers are submitted in these exercises, constitute, still, an ethical transformation, by the adherence to the principles of discipline that these same bodily exercises demand to be carried through.

Therefore, there is, in our observations, the evidence that everything is mixed, either the body exercises with the creation, either the creation with the transformation of the subjects.

This idea of transformation seems to be already implied in the teacher's performance of the observed teachers, whose pedagogical practice is aimed towards the submission of the students to this process of transformation as they are inserted in this universe. Teacher Tatiana Cardoso expresses this idea when saying that: “[...] the characteristics that I most appreciate in a student are the will to shake his/her life, his/her environment, to transform him/herself.” (Cardoso, 2012).

When looking at the theater classes, we perceive that this transformation of the student (and the teachers) requires a great involvement of them. This involvement is, one could say, almost unconditional. However, so that it really happens, it is necessary the incorporation on part of the student of a position that makes him/her able to constitute his/her work. This position, in turn, seems to imply in a transformation, where it is not known whether it is this attitude that results in the transformation, or whether it is the transformation that ends up determining the new attitude.

Thus, it looks to us that this transformation does not happen naturally, since it demands an availability of the subject to guarantee that this process is triggered. Teacher Gina Tochetto says

that she values in the student “[...] *the positive, proactive attitude, be mature enough to want to win challenges, and having something that makes him/her to want to be transformed, to metamorphoses him/herself*” (Tochetto, 2012).

It looks clear to us that this transformation happens from the adoption, on the part of the subject, of the theatrical principles and the forms of relation that he/she establishes with him/herself, from the techniques and procedures that constitute the theatrical making. When elaborating this relationship, practicing the exercises as object of knowledge, the subject transforms his/her own being.

Thus, changing oneself would imply, in this context, in an ethical attitude, that is, the incorporation of specific values that are shared by a certain group. Icle and Alcântara (2005) claims that the transformations proposed by Stanislavski for the work of the actor were not restricted to technical procedures, but they searched for an ethical and aesthetic questioning in relation to the theatrical practice. He says that, for Stanislavski, “[...] *the actor creates because he transforms and something happens because he creates.*” (Icle; Alcântara, 2010, p.42).

Thus, necessarily, in the context of the observed theater classes, it seems to be a relationship between transformation and ethics. The favorable conditions for the creation are given, indeed, in the interrelationship of these elements. It is a matter of affirming the fact that “[...] *the work of the theater involves a great concern with the human being that is behind the actor, and this leads to the pedagogical situation of the theater*” (Icle, 2010, p. 51).

In this sense, Stanislavski (2008) believed that the theatrical activity demands that the entire nature of the actor is involved, so that he can dedicate himself to the role in body and soul. For him, each movement that the actor makes in scene, each word that he says, results from his imagination. Thus, he believed that nothing could be mechanically made, without the full understanding by the individual of who he is, where he comes from, what he wants, to where he goes, and what he will do upon arrival there. The author defended that this dimension demands that the actor surrenders to his role, compelling him to transform into the creative process to which he is submitted, almost as a transcendence of his individuality towards his character. Teacher Gabriela Greco says that she considers as very important:

*[...] the moment when one hears the click, when the student goes from that blurring, from this easy distraction, and suddenly something activates him, attracts him to the point that he is able to be completely present there, focused on that game, that play, or that exercise of movement, that is, the moment of the turn, the transformation* (Greco, 2012).

Stanislavski (2008) claimed that “[...] *the actor cannot run away from a complete transformation if he wants to adapt to the requirements of his art, since the acceptable flaws in the daily life, in the stage, cause an impression in the audience.*” (Stanislavski, 2008, p. 143). He used to say that this happens because life in the stage is shown inside of a reduced angle. For the author, no detail escapes to the spectators; therefore he considers as extremely important the transformation that the actor has to submit himself in the development of his process of education, always aiming at the search of the constant improvement of the theatrical practice. Teacher Jezebel believes that “[...] *the theater makes it possible for people to transcend the quotidian circumstances, not thinking that they are going to change the world [...].*” (De Carli, 2012), but she says: “[...] *I don't think that they are going to change, but a student changes and, mainly, we change. I have changed a lot, my goodness!*” (De Carli, 2012).

All this process of transformation, triggered by these unique teacher's performances, requires of the subject the continuous development of a sensitivity that results in his/her interior and exterior psychic and body self-knowledge. To think these performances as transforming ones means to say that they are not restricted to the profession, but overflows the actual life of the teachers-directors and students-actors. The teacher's performance is not a professional technique here, but it looks like a way of being that encompasses the totality of the individual in practices that are, in some dimension, shared in the collective; therefore, they are social ones.

Under this perspective, the studied teaching practice in theater reveals itself as a space where the transformation, proper of the creative process, seems to be a value and a strongly present element in all the activities. The proposals in class arouse and challenge the students to create, based on an environment that favors the creation. Not only the environment, but the activities developed in the ritual of the class are encouraging, and the students demonstrate to answer, most of the time, in a positive way. Icle and Alcântara (2005) highlight that the pedagogy of the theater of Stanislavski,

who established the figure of the pedagogue director, “[...] demanded on the actor a deep commitment, an ethical attitude that transforms him in the constitution of his artistic workmanship, as well as in his relationships with the human being of a certain time.” (Icle & Alcântara, 2005, p. 43).

The observed processes of transformation circumscribe, indeed, a close and constant way of care with regard to the actual acting of the teacher. This is already a fact, as the exercises encompass a continuous effort of appreciation of the activity of the other. By means of this appreciation, the teacher ends up by making to emerge the creative process, in the sense of repeatedly creating a state of personal doubt that leads to the necessity of considering other possibilities to make different forms of theater. Teacher Tatiana Cardoso translates a little of this universe of which we are talking about when she says: “[...] when I started to work in the theater, I remember the sensation that I had found a place where I could be myself, with all my fidgets and my emotions” (Cardoso, 2012).

It was possible to observe this state of constant doubt, for example, in the class of teacher Celina Alcântara, when the students tried to find their character, related to a work that they were developing. She guided them in the sense of experiencing the possibilities to develop a bodily action that characterized it. In the exercise that they accomplished, when they should walk through the room saying the lines of the text, the teacher suggested to them to express the characters with their body, testing several possibilities, to find the best performance. It was possible to perceive in this activity of appreciation of the staged movements, a great effort of the group converging to the same objective: to qualify the expressions so that they would achieve the best result.

For a student whose character was a nun, the teacher suggested that she should keep the back still, since the nuns use to have a lofty posture. To the other one, who would play a character expressing sensuality, the teacher requested that she made experimentations to search for the sensuality inside herself. She instigated them to think about how this person walked, spoke, whether she was introspective or extrovert, austere or kind, anyhow, she offered several suggestions so that the students could find their characters. They made several bodily exercises, testing each comment of the teacher.

At this moment of the class, the creative process showed as in its latent state, as the experiences resulting from this activity of appreciation created a space for them to create from the presented theme, considering the actions as possibilities for the work qualification.

Therefore, this embracement in the interior of the daily exercises fusions the collective ethics to the ways of transformation of the subjects. This *performatic* teaching, however break the chain of the knowledge transmission, it allows, in a stronger way, a collective and transforming space of creation.

## 6. References

- Alcântara, C.N. (2012a). *Formação Teatral como Criação: narrativas sobre modos de ficcionar a si mesma*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS-RS.
- Alcântara, C. N.(2012b). *Entrevista concedida para a pesquisa*. 11/04/2012.
- Authant-Mathieu, M.C. (2007) *La Ligne des Actions Physiques*. Montpellier: L' Entretemps.
- Brook, P. (2010). *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cardoso, T. (2012). *Entrevista concedida para a pesquisa*. 28/09/2012.
- Conte, E. y Pereira, M.A. (2013). *Pedagogia da Performance: da arte da linguagem à linguagem da Arte*. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.) *Performance e educação: (des) territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 95-114.
- De Carli, J. (2012). *Entrevista concedida para a pesquisa*. 14/05/2012.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative Power of Performance*. London/New York: Routledge.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Greco, G. (2012). *Entrevista concedida para a pesquisa*. 10/03/2012.
- Icle, G. (2010). *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. São Paulo: Hucitec.
- Icle, G. & Alcântara, C. N. (2005). *Formação docente em teatro: uma ética da tradição*. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 5 (10), p. 40-43.
- Guinsburg, J. (2006). *Stanislávski e o Teatro de Arte de Moscou*. São Paulo: Perspectiva.
- Guinsburg, J. (2001). *Stanislávski, Meierhold & Cia*. São Paulo: Perspectiva.
- Roach, J. (2002). *Theatre Studies/Cultural Studies/Performance Studies: the three unities*. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia (Org.). *Teaching Performance Studies*. Illinois: Southern Illinois University Press, p.33-39.

- Rodrigues, L. (2012). *Entrevista concedida para a pesquisa*. 15/03/2012.
- Rufinni, F. (2004). *Stanislavkij. Dal lavoro dell'attore al lavoro su di sé*. Latrza, Roma-Bari.
- Sarason, S. B. (1999). *Teaching as a Performing Art*. London/New York: Columbia University.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies: an introduction*. New York: Routledge.
- Schechner, R., Icle, G. y Pereira, M. A. (2010). O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.35, n.2, p. 23-35. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acessado em: 25 de setembro de 2013.
- Stanislavski, K. (2008). *An Actor's Work: A Student's Diary*. Londres: Routledge.
- Stanislavski, K. (1997). *Un actor se prepara*. Madrid: Editorial Constancia, S.A.
- Tochetto, G. (2012). *Entrevista concedida para a pesquisa*. 8/01/2012.
- Toporkov, V.O. (1979). *Stanislavski in Rehearsal: the final years*. New York: Theatre Arts Books.



## **Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria**

## **Artistic creativity development in secondary education**

Natalia Larraz Rábanos,  
*Universidad de Zaragoza, España*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 26 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2013

Larraz, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp. 151–161.



## **Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria**

### **Artistic creativity development in secondary education**

Natalia Larraz Rábanos, Universidad de Zaragoza, España

[nlarraz@unizar.es](mailto:nlarraz@unizar.es)

#### **Resumen**

Fomentar la creatividad en la educación artística en la etapa educativa de educación secundaria es un tema de gran relevancia debido a su importancia para lograr el desarrollo integral de los estudiantes y debido a su declive educativo en la mayoría de las sociedades. Este artículo trata de analizar la importancia que tiene hoy en día el desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria con el fin de realizar una propuesta para su desarrollo en el currículum de esta etapa. Para ello, se ha centrado fundamentalmente en el análisis de los aspectos metodológicos y organizacionales como piedra angular de la labor docente, que ha de integrarse en el quehacer diario del profesorado. Se realizan una serie de recomendaciones para fomentar la creatividad en los distintos aspectos del currículum como la organización del tiempo, los materiales y los recursos, los agrupamientos, las actividades, las estrategias creativas y la evaluación. Las conclusiones de este trabajo abundan en la idea de que, pese a la clara concienciación teórica y demostración empírica existente en este ámbito, aún no se ha logrado un reflejo de dichas cuestiones en la práctica y en la política educativa en fomentar el desarrollo de la educación artística creativa de forma deliberada en el diseño curricular y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a fomentar la necesaria implicación del profesorado en este proceso.

#### **Abstract**

Encouraging art education and creativity in secondary school it is a very relevant issue because their importance to achieve a comprehensive student's development and because most of the societies are declining and underestimating its importance. This article attempts to analyze the importance of art and creativity education in secondary school in order to make a proposal to develop them in the art education curriculum. To this end, this work has focused primarily on the analysis of the methodological and the organizational aspects as a key for teaching, to be integrated in everyday teachers work. A series of recommendations to foster creativity in the aspects of the curriculum such as the organization of time, materials and resources, groupings, activities, creative strategies and evaluation has been made. The conclusions of this work explores the idea that despite the clear theoretical and empirical awareness of the art creativity in the curriculum, there are many issues that must permeate social and collective consciousness to make practices and educational policies for its promotion and development. Such practices should include the promotion of the art creativity deliberately in the curriculum development, in the teaching learning-processes and the necessary involvement of teachers in this process.

#### **Palabras clave**

Creatividad; Educación artística; Educación secundaria; Estrategias creativas; Formación del profesorado.

#### **Keywords**

Creativity; Art education; Secondary education; Strategies of creativity; Teaching training.

## 1. Introducción

Hoy en día, se hace necesaria la educación artística y creativa para el desarrollo integral del ser humano. Gracias a ella se va a lograr la adquisición de habilidades de aprendizaje y la estimulación del conocimiento mediante el desarrollo sensorial, intelectual y emocional del individuo. Por este motivo, se considera que la educación artística y creativa debería ser un fin en la educación, especialmente en el currículum de educación secundaria ya que, como veremos, existe un declive y una desatención en el desarrollo de dichas áreas y habilidades en esta etapa educativa.

La educación artística debe procurar un equilibrio entre la función social del arte y la función personal comunicativa de la producción artística, desarrollando las capacidades como la percepción, la comprensión y la producción. El ciudadano del futuro deberá ser un receptor consciente y un productor eficaz de imágenes y/u obras de arte, de lo contrario, el número de personas analfabetas en estos ámbitos será cada vez mayor. La educación artística puede ayudar a nuestro alumnado a desarrollar las capacidades perceptivas y visuales, las habilidades manipulativas y procedimentales y la creación y la expresión (Berrocal, Caja y González, 2001).

En el aprendizaje artístico se detectan dos líneas de importancia que no se dan en otras disciplinas, como el desarrollo de la capacidad perceptiva para agudizar la posibilidad de conocimiento a través de los sentidos y el desarrollo de la capacidad de simbolizar a través de un proceso intelectual en el que interactúan los objetos con la persona (Alcalde, 2003).

A pesar de los cambios propuestos en las últimas reformas educativas, puede afirmarse que, en la práctica, la educación sigue dificultando otra manera de pensar que no sea la lógica y ligada al pensamiento formal, dejando aspectos importantes como la sensorialidad (relación entre el yo y las cosas perceptibles a través de los sentidos) (Alcalde, 2003) y la creatividad (Sternberg y Spear-Swerling, 1999; Sampascual, 2007) en relación al desarrollo y al aprendizaje. De ahí las posturas, a nuestro juicio erróneas, de políticas centradas exclusivamente en el desarrollo del lenguaje verbal y el numérico dejando de lado otras formas de lenguaje visual, que son igualmente importantes para el logro de la simbolización (Gardner, 1994).

## 2. Importancia de las artes y la creatividad en el currículum

Los estudios realizados a nivel internacional, desde diversas instituciones y universidades, demuestran relevancia e importancia universal del aprendizaje artístico y creativo en el ámbito educativo. Las líneas más influyentes en relación al desarrollo de la educación artística y la universalización del discurso artístico y creativo proviene de varios estudios y proyectos como: el proyecto Kattering de la Universidad de Stanford, coordinado por Elliot W. Eisner (1995); el movimiento D.B.A.E. dirigido por el Getty Center; la propuesta realizada por Gardner (1994) para el desarrollo de las artes en educación secundaria denominado Art Propel; el proyecto GoodArt dirigido desde la Universidad de Harvard (cuyo precursor fue el filósofo Goodman) y; las últimas tendencias de multiculturales.

La mayoría de los autores consideran que las formas artísticas de conocimiento y de expresión son menos secuenciales, más holísticas y orgánicas que otras forma de conocimiento (Gardner, 1994). Según Esquinas (2011) el valor formativo y cultural de la educación artística, plástica y visual sitúa las capacidades del alumnado en función de dos niveles de comunicación; por un lado, el de comprender (saber ver) y por otro lado, el de expresar (saber hacer) a través del desarrollo de la imaginación, la creatividad, la inteligencia emocional y el razonamiento crítico. Dentro de estos dos niveles de conocimiento (saber ver y saber hacer), estarían implicados respectivamente, la comprensión, la percepción, ver y mirar y, por otro lado, la expresión, la creación, la interpretación y la producción.

La psicología cognitiva ha mostrado una diferencia entre dos tipos de pensamiento y una serie de dicotomías cognitivas que han escindido la mente humana en dos partes (Fernández Berrocal, 2004). Esta configuración, se ha asociado a los dos hemisferios cerebrales, izquierdo y derecho, que ejercen funciones relacionadas con los aspectos verbales del pensamiento y con los aspectos intuitivos y visuales del mismo, en el que la creatividad es el resultado de una óptima interacción entre ambos hemisferios (véase Tabla 1).

**Tabla 1.**  
*Tipos de pensamiento según los hemisferios cerebrales.*

Polos o dicotomías del pensamiento	
Hemisferio derecho cerebral	Hemisferio izquierdo cerebral
Aspectos visuales	Aspectos verbales
Inconsciente	Consciente
Automático	Controlado
Implícito	Explícito
Intuitivo	Extensional
Experiencial	Racional
Reflejo	Reflexivo
Paralelo	Secuencial
Procedimental	Declarativo

Tradicionalmente la educación formal ha fomentado un tipo de pensamiento convergente, crítico, racional, analítico y secuencial, relegando a un segundo plano el desarrollo de la creatividad, a pesar de haberse demostrado esencial para lograr un aprendizaje eficaz (Guilford, 1983; De Bono, 1986; Mayer, 1986; Torre y Violant, 2006; Sampascual, 2007; Bernabeu y Goldstein, 2009).

Se puede decir que, hoy en día, las propuestas y proyectos para promover el desarrollo de la creatividad solamente han tenido repercusión en el ámbito teórico y universitario sin tocar el contexto real escolar (Martínez García y Gutiérrez Pérez, 2002). Además, investigaciones recientes confirman que existe una jerarquía según la cual la lectura, la escritura y el cálculo numérico son áreas prioritarias en el currículum educativo (Comisión Europea, 2009). En la mayoría de los sistemas nacionales, las artes son obligatorias en la educación primaria y durante los dos o tres primeros años de educación secundaria, después de esta etapa y de forma casi universal, las artes pasan a ser optativas. En todos los casos estudiados, las artes ocupan una posición inferior a la de las matemáticas y la ciencia y, en algunos países, incluso se ha reducido la proporción de la educación artística en el currículo a favor de esas materias, consideradas más relevantes para el éxito económico o académico (Comisión Europea, 2009).

Como ejemplo de esta disminución en los contenidos educativos artísticos a medida que avanzan las edades y las etapas escolares está el proyecto de la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) presentado por el Gobierno Español como un nuevo marco de referencia curricular estatal, se priorizan los contenidos instrumentales como las matemáticas y el lenguaje y se minimiza la importancia de la educación artística, plástica y musical, reduciendo el número de horas obligatorias de estas disciplinas en la etapa de educación secundaria y eliminando la vía de artes escénicas, música y danza del Bachillerato de Artes. Actualmente la educación secundaria está ordenada por la LOE (Ley Orgánica de Educación) (2006), y el área de Educación plástica y visual tiene muy poco peso curricular, por lo que el nuevo proyecto de ley deja esta área de conocimiento aún más desatendida si cabe en los planes curriculares del sistema educativo.

### **3. La importancia de la creatividad en la educación artística**

En el aprendizaje de las artes plásticas se ponen en juego muchas aptitudes y habilidades del ser humano por lo que resulta importante conocer los efectos positivos de las actividades centradas en la creatividad y la imaginación, como estímulo para el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

Desde los diferentes planes de estudios propuestos a nivel internacional, se potencia el desarrollo de la creatividad como parte integrante de las enseñanzas artísticas, porque se puede hablar de creatividad sin hablar de arte pero no se puede hablar de arte sin hablar de creatividad, ya que son dos conceptos que van estrechamente unidos (Merodio, 1987).

Se entiende, por lo tanto, que el desarrollo de la creatividad está ligado al desarrollo de la educación artística, ya que la creatividad existe en cualquier ámbito de conocimiento, sea artístico o científico y es indisoluble a la capacidad creadora del ser humano. En este sentido, las artes son creativas por excelencia, ya que la producción artística es generativa y plasma la realidad social de forma crítica y

constructiva, cuando persigue alcanzar un fin estético. Además, en la enseñanza artística se contempla la importancia y la implicación del proceso creativo.

La creatividad se ha definido como un constructo psicológico complejo y como la habilidad de hacer algo nuevo, original y valorado en un contexto social determinado (Amabile, 1983; Gardner, 1998). El término creatividad proviene del término latino “*creare*” que significa “*hacer algo nuevo*”. Definirla en términos de habilidad implica pensar que ésta se puede desarrollar ya que todos somos creativos en algún grado. Por tanto, la creatividad es una habilidad del ser humano que aúna los planos sensoriales, intelectuales y emocionales y que permite generar soluciones novedosas, distintas y valiosas.

En el ejercicio de la creatividad artística es donde los profesores del área mejor pueden ayudar a las jóvenes generaciones en su crecimiento sensorial, intelectual y emocional contribuyendo a que desarrollen esta habilidad que alienta cada una de las competencias básicas que se desarrollan en el currículum (Giráldez, 2007; Barredo, 2011; Esquinas, 2011).

La tendencia tradicional sobre la creatividad se ha referido a ella a través de diferentes enfoques complementarios, entre los que se ha distinguido el estudio de la creatividad como producto, como característica de la personalidad, como proceso y finalmente, como una característica del medio en el que se desarrolla. Esta forma de conceptualizar la creatividad se ha definido como las cuatro “p” de Rhodes (1961) las cuales son: los productos concretos, los procesos conscientes e inconscientes, la persona con rasgos especiales y la presión ambiental. Por lo tanto, cabe indicar que las personas que hacen cosas creativas (productos), las hacen a través de determinados procedimientos (procesos) y actúan de una determinada manera (características de la personalidad) en un determinado contexto (presión ambiental). Por lo que se han de atender estos cuatro factores para lograr su desarrollo.

Una postura conciliadora del desarrollo de la creatividad en las diferentes disciplinas sugiere que esta se puede desarrollar en ámbitos específicos e inespecíficos de conocimiento. Además, se considera que la creatividad en la educación artística se puede fomentar y desarrollar de forma progresiva desde los primeros niveles de instrucción hasta los niveles más avanzados y durante todo el periodo de la escolarización, teniendo en cuenta las particularidades de cada individuo y de cada dominio de conocimiento.

#### **4. El desarrollo de la educación artística creativa en la educación secundaria**

En general, las nomenclaturas que adopta la educación artística en la educación secundaria resaltan la importancia de la expresión y de los aspectos plásticos y visuales de la disciplina en esta etapa educativa.

En el ámbito curricular, el desarrollo de la educación plástica y visual viene marcada por los contenidos formales basados en el aprendizaje de la producción, el diseño y la creación de imágenes, objetos o hechos a través de códigos visuales, artísticos y técnicos que puedan concretarse en diversas propuestas de descripción y representación gráfico-plástica, de expresión subjetiva, de composición visual, de transferencia de lenguajes o de transformación de imágenes a través de medios tradicionales o tecnologías digitales (Nuere, 2011).

En la educación secundaria los alumnos comienzan una etapa del desarrollo marcada por la pubertad y la adolescencia. La palabra adolescencia proviene del verbo latino *adolescere*, que significa crecer o desarrollarse. La adolescencia es un periodo vital de duración variable en el que se producen importantes transformaciones que repercuten intensamente en las características fisiológicas, psicológicas y en el modo de adquirir los conocimientos y de relacionarse de los estudiantes.

El inicio de la adolescencia se ha asociado normalmente con la pubertad, que conlleva una serie de cambios físicos y la transformación del cuerpo infantil en un cuerpo sexualmente maduro y con capacidad reproductiva (García y Sánchez, 2004). Generalmente en las mujeres suele aparecer entre los 10 y los 14 años y en los hombres, un poco más tarde, entre los 12 y los 16 años. Normalmente, la adolescencia finaliza con la juventud o la edad adulta, representada por una serie de indicadores psicosociales que conllevan el desempeño de tareas relacionadas con la autonomía propia de la edad adulta (Rubio, 2000; García y Sánchez, 2004; Giménez-Dasí, 2009).

La adolescencia presenta una serie de características marcadas por los cambios físicos, emocionales y cognitivos.

- A nivel físico se caracteriza por la aparición de los caracteres sexuales primarios y los caracteres sexuales secundarios, que conllevan la maduración sexual del individuo, necesaria para la reproducción, con una serie de cambios corporales repentinos como el aumento del peso y de la talla, entre otros.
- A nivel emocional, los cambios se caracterizan por la construcción y la búsqueda de una identidad propia, el reajuste en las relaciones familiares, la intensificación de las relaciones con los iguales así como el desarrollo de la sexualidad y de la identidad sexual, moral y vocacional.
- A nivel psicológico, se produce un mayor desarrollo cognitivo que es el desarrollo del conocimiento y de la inferencia y en la adolescencia incluye el desarrollo de formas y niveles de pensamiento, razonamiento y racionalidad superior (Moshman, 2005). Muchos autores abogan por considerar el desarrollo de un tipo de pensamiento más avanzado que el pensamiento formal descrito por Piaget (Inhelder y Piaget, 1955), denominado pensamiento posformal (Arlin, 1975; Carretero, 2008) cuyas características se asemejan a las propias del pensamiento creativo.

Por tanto, en la adolescencia se van a producir una serie de cambios en los estudiantes que se van a apreciar en las formas de aprender y de enseñar y, por supuesto, en los niveles de adquisición de conocimiento. Va a haber un nivel de abstracción y de pensamiento mayor que van a permitir desarrollar el pensamiento abstracto así como experimentar una emocionalidad más avanzada y una búsqueda de la identidad a través de la experimentación con otras formas de expresión simbólica con nuevos materiales, formas, texturas y técnicas más acordes su nivel de desarrollo.

Las aportaciones de Lowenfeld y Brittain (1970) son muy significativas dentro del estudio de la educación artística. Estos autores realizan un estudio exhaustivo basado en la observación del trabajo artístico en las distintas etapas evolutivas de un niño y de la importancia que tienen en dicho proceso el desarrollo artístico y creativo. Concretamente desarrollan el aspecto que presenta el papel del arte en la vida de los estudiantes desde la infancia hasta la adolescencia e indican que la evolución de las representaciones de un mismo motivo pasa de tener una visión más egocéntrica del yo en la primera infancia hasta una forma de representación más naturalista en la adolescencia, que intenta reproducir los hechos con una semejanza más fotográfica. Para estos autores, este aspecto puede ser debido a que a partir de los primeros años de escuela secundaria todos los estudiantes se vuelven más críticos en sus propias realizaciones, buscando una forma de autoidentificación y algún tipo de reafirmación del valor de sus trabajos. Por lo que en estas edades se deberá atender a las necesidades de autoexpresión que puedan proporcionar al estudiante unas pautas de pensamiento creador.

Además se aprecia que empiezan a dibujar menos frecuentemente a medida que se hacen más mayores. En palabras de Gardner (1994) el adolescente tiende a unir la facilidad técnica con una visión más personal a medida que las obras de arte se prestan como ocasiones para expresar sus necesidades, deseos y ansiedades y que cuando esta clase de unión productiva se logra, resulta mucho más probable que siga comprometido con sus actividades artísticas. Sin embargo, si no se logra, también puede ocurrir lo contrario.

Para Martínez García y Gutiérrez Pérez (2002) el joven puede producir un cambio en la dirección de los recursos representativos hacia el realismo visual pero, por otro lado, también hacia la desaparición absoluta de las manifestaciones artísticas. Para estas autoras, las causas de este declive pueden ser las siguientes:

- La preponderancia del realismo visual en el arte adulto y presente en la cultura de la imagen, que representa un mayor reconocimiento y relevancia social hacia la figuración.
- La creciente complejidad de las relaciones del niño y adolescente con el medio social, que exigen mayor relevancia del pensamiento abstracto.
- El nacimiento de la conciencia crítica.
- La falta de estímulos y desconsideración de esta área en el sistema educativo.

## **5. Propuestas para desarrollar la educación artística creativa en la educación secundaria**

En la educación secundaria los estudiantes van a comenzar a desarrollar un tipo de razonamiento superior y un tipo pensamiento más avanzado, pero también existe un declive en las manifestaciones artísticas de los estudiantes, que junto a una infravaloración de la importancia de las artes en el currículum hacen necesario reforzar los aspectos de la creatividad y de expresión artística y creativa y presentar un giro en el enfoque didáctico de esta disciplina.

Para Martínez García y Gutiérrez Pérez (2002), sería conveniente comenzar a formar a los estudiantes en los valores formales del arte y el juicio estético, para lograr enfrentar a los mismos a su propia producción. Estas autoras proponen un cambio gradual y ordenado de creación inconsciente a otra etapa de conciencia crítica mediante la estimulación y orientación del proceso creativo con el fin de alcanzar cotas aceptables de nivel estético en los resultados. De este modo se habrá logrado establecer un vínculo entre los enfoques inconscientes de la preadolescencia a enfoques de conocimiento crítico que se inician en la adolescencia. Por lo que sugieren conservar el poder de la creación infantil más allá de la pubertad e integrar la tendencia al juego en nuevas formas de expresión artística.

Numerosos autores proponen realizar proyectos de investigación, innovación y evaluación ligados al desarrollo de la creatividad mediante la utilización del proceso creativo implicado en dichos proyectos y realizar propuestas interdisciplinarias mediante la unión de la creación artística a otras disciplinas como las matemáticas, la historia, las ciencias, el lenguaje, etc. para generar sinergias entre ellas.

Fernando Barredo (2011) propone una serie de actividades que pueden ser adaptadas de forma internivelar (desde el primer hasta el último curso de educación secundaria), de tal modo que, con un mismo proyecto, se aumenta el tipo de dificultad de las tareas y de los procesos perseguidos para lograr una respuesta o productos más complejos por parte del alumnado. Su propuesta para mejorar la creatividad presenta el proceso de la actividad en los siguientes pasos basados en el proceso creativo: la exploración en la que existe una fase de juego y la investigación en la que existen tres fases, la crisis, la catarsis y el apogeo.

Otras de las propuestas que generan una mayor creatividad es compartir las ideas y que estas sean flexibles, numerosas y se puedan mejorar entre todos. Silvia Nuere (2011a) propone desarrollar las artes en un contexto creativo mediante la interdisciplinariedad entre las distintas áreas de aprendizaje. Este planteamiento es difícil de ejecutar debido a las diferentes posturas del profesorado y las dificultades que entrañan en la programación departamental y su coordinación, uno de los problemas de fondo en la educación actual.

### **5.1. Organización del tiempo, materiales y recursos**

Las sesiones deben estar estructuradas para lograr un buen clima de trabajo, por lo que una opción es que el tiempo esté repartido mediante explicaciones cortas y realización de actividades con espacio para la observación, la búsqueda de datos, la exposición de vivencias relativas al tema propuesto y una discusión con el resto de compañeros (Nuere, 2011b). La importancia de la diversidad de los materiales y de los recursos a utilizar es fundamental para desarrollar la creatividad y las formas de expresión del alumnado que servirá para los objetivos que perseguimos en este periodo educativo vinculado con la búsqueda de realidad.

### **5.2. Agrupamientos**

Para favorecer la creatividad en el aula tenemos que tener en cuenta la diversidad del alumnado para aplicar un tipo u otro de estrategias. Esto implica realizar diferentes tipos de agrupamientos con el fin de favorecer el aprendizaje cooperativo y autónomo. Por lo que facilitaremos trabajar en gran grupo, en grupo medio o en pequeño grupo y el aprendizaje individual con el fin de adaptarnos a distintos ritmos y estilos de aprendizaje según los contenidos y actividades a trabajar en el aula (Zabala, 2007).

### **5.3. Actividades**

Las actividades deben incorporar el uso de las estrategias creativas para lograr una correcta adquisición y desarrollo de la creatividad. Existen distintos tipos de actividades dependiendo de los

objetivos que nos propongamos, podemos realizar actividades relacionadas con la percepción y su estimulación, con la manipulación y la experimentación y actividades de expresión y comunicación (Berrocal, Caja y González, 2001), entre otras.

#### 5.4. Estrategias creativas

El uso de las estrategias creativas es muy importante para fomentar la creatividad en las distintas disciplinas. En la educación artística, se debería incluir el desarrollo de estas estrategias atendiendo al proceso creativo y a la creación de un producto u obra de arte nuevo, diferente y valioso en la que se busquen ideas, se contrasten, se evalúen y se prueben y finalmente se aceptan o rechazan para mejorar las posibilidades que nos brindan dichas propuestas. Según esta idea, el diseño y planificación de actividades podría seguir estas cinco acciones básicas que los autores denominan nucleares o generativas: la observación, la reflexión y el diálogo, la experimentación, la creación y la evaluación (Berrocal, Caja y González, 2001). Este proceso se puede hacer de forma cíclica e interactiva con el fin de que haya interrelación en todas las fases del proceso.

Un aspecto importante que deberían incluir todas las estrategias educativas orientadas al desarrollo de la creatividad es fomentar el uso de los procesos de producción divergente descritos por Guilford (1976), los cuales son: la fluidez que equivale a generar el mayor número de ideas posible; la flexibilidad, que implica lograr el mayor número de categorías posibles; la originalidad que equivale a la generación de ideas diferentes y estadísticamente poco frecuentes y; la elaboración, que implica generar ideas acabadas y con el mayor número de detalles posible.

A continuación se resumen algunas de las estrategias más relevantes para estimular la creatividad:

- Tormenta de ideas. Los primeros esfuerzos para desarrollar la creatividad comienzan con la promoción de la técnica de la tormenta de ideas o “*brainstorming*” (Osborn, 1953). Uno de los objetivos fundamentales de la aplicación de esta estrategia es la realización de un proyecto grupal para conseguir el mayor número de ideas, sugerencias y alternativas válidas y originales. Se puede aplicar en una primera fase individual, en una segunda fase de trabajo por pares y en una tercera fase de trabajo en grupo. Al final se evalúan todas las ideas expuestas y se escogen las mejores. Esta estrategia tiene cuatro reglas fundamentales: exclusión del juicio crítico; búsqueda de la imaginación libre; demanda de la cantidad; búsqueda de la combinación y la mejora de las ideas propuestas.
- Lista de comprobación. Es una variación de la tormenta de ideas basada en la formulación de preguntas. Osborn (1953), en su obra *Imaginación aplicada*, propone una serie de cuestiones para fomentar el pensamiento creativo como las siguientes:
  - Emplear lo existente para otros usos distintos a los ya utilizados.
  - Adaptar o copiar otras realidades parecidas para mejorar lo que tenemos.
  - Modificar, dándole nuevas fórmulas, colores, aspectos.
  - Aumentar, hacer más grande, más fuerte, más alto, que multiplique los efectos o aparezca con mayor frecuencia.
  - Disminuir, hacer más pequeño, más ligero, suprimir piezas o complicaciones, dividir u omitir.
  - Sustituir, cambiar algo mediante otros ingredientes, materiales, procedimientos, técnicas, etc.
  - Cambiar el orden o secuencia de sus componentes.
  - Invertir el objeto, reemplazar lo positivo por lo negativo, comenzar por el final, revertir una situación, utilizar la ironía.
  - Combinar las ideas expuestas para mejorar el objeto.
- Lista de atributos. Crawford (1954) fue quien desarrolló esta técnica que consiste en trasladar los atributos de un objeto o situación a otro objeto o situación. Su objetivo es sensibilizar al estudiante en captar las características de los objetos y su riqueza significativa transformándolas para generar otras nuevas y se aplica del siguiente modo:
  - Señalar un objeto o tema de un posible trabajo.
  - Exponer diversos atributos o características del mismo.
  - Elegir aquellos atributos que mejor lo describan.
  - Pensar en posibles modificaciones de cada uno de ellos.

- Modificar las características de un atributo sin cambiar los demás atributos y observar qué sucede.
- Sinéctica. Su creador fue Gordon (1963). La palabra proviene del griego y significa la unión de elementos diferentes y aparentemente irrelevantes. Se aplica en la solución de problemas de forma grupal para aumentar las probabilidades de éxito de su resolución. Para ello, se propone realizar actividades que conviertan lo extraño en familiar y lo familiar en extraño mediante asociaciones libres que implican cuatro formas de analogía de carácter metafórico (analogía personal, analogía directa, analogía simbólica y analogía fantástica).
- La invención de productos. De Sánchez (1996), propone el desarrollo de inventos concretos, como objetos físicos y el desarrollo de objetos abstractos, como obras literarias, leyes, procedimientos o teorías a través de una estrategia para desarrollar la inventiva que se compone de los siguientes pasos: a) Analizar; b) Evaluar; c) Generar ideas y; d) Diseñar algo nuevo o mejorar un diseño ya existente.
- Estrategia de los seis sombreros para pensar. De Bono (2008) propone esta estrategia que consiste en dirigir la atención al mismo tiempo hacia seis formas distintas de pensar relacionadas con la utilización simbólica de seis sombreros diferentes, a saber:
  - El blanco, es neutro y objetivo. Se relaciona con los hechos, los datos y los objetivos.
  - El rojo, sugiere ira y emociones. Aporta el punto de vista emocional.
  - El negro, es sombrío y serio. Es precavido y cuidadoso, señala los puntos débiles y dificultades de las ideas.
  - El amarillo, es alegre y positivo. Es optimista e incluye la esperanza y el pensamiento positivo.
  - El verde, simboliza el crecimiento abundante y fértil, indica la creatividad y las nuevas ideas.
  - El azul, se relaciona con el control, la organización del proceso de pensamiento y el uso de los otros sombreros.

### 5.5. Evaluación

Para evaluar los resultados del alumnado se propone tres tipos de evaluación, una inicial, una formativa y una sumativa (Barredo, 2011). A su vez se debe procurar que el propio alumnado realice una evaluación interna o autoevaluación de la obra, producción o representación realizada ya que es la forma idónea de evaluación para lograr un adecuado desarrollo de la creatividad y del proceso creativo (Langer, 2006). La evaluación debe lograr la formación de unos criterios propios de referencia y la interiorización de dichos criterios para reforzar la autoestima y la autoeficacia creadora.

### 6. Conclusiones

El sistema educativo todavía asigna mucha importancia al aprendizaje de hechos concretos basado en la repetición de conceptos y su adquisición. Esta habilidad de repetir información no guarda relación con el objetivo de formar al educando en un ciudadano crítico y creativo, útil e integrado en la sociedad, con capacidad de hacer cosas nuevas (aprender a aprender), a pesar de que las experiencias esenciales en la actividad artística contengan precisamente estos factores (Alcalde, 2003).

En este artículo se hace un análisis de la situación actual de la educación artística en el ámbito educativo de tal modo que se contempla cómo, en la mayoría de los países, se tiene en cuenta su importancia a nivel teórico pero no a nivel real de la práctica educativa. Concretamente en algunos países, los esfuerzos en esta dirección están mermando las posibilidades de crecimiento de estas disciplinas, sobre todo en la educación secundaria, véase el caso de España.

Por otro lado, se resalta la importancia del desarrollo de las habilidades artísticas y creativas, sobre todo, en la educación secundaria, dado que ésta es una etapa de crecimiento personal y social muy importante en la que la educación artística y creativa puede contribuir sobremanera al desarrollo integral del adolescente, potenciando los aspectos de desarrollo psicológico y emocional de forma

excepcional. Por lo que se hace especialmente importante la inclusión de estas áreas de forma específica en el currículum de la educación secundaria, aún más cuando se ha observado que en los planes curriculares están llamativamente desatendidos.

A la luz del análisis realizado y de de las propuestas planteadas a lo largo de este trabajo, se añade a estas conclusiones que, para lograr los objetivos propuestos, se debería concienciar a la sociedad, a la comunidad educativa y al conjunto del profesorado de la importancia que presenta la educación artística y creativa en la formación integral del alumnado. Para ello, se resalta la importancia de la formación del profesorado de la enseñanza del proceso creativo y de las estrategias creativas en la formación artística de forma consciente y deliberada para lograr un aprendizaje artístico y creativo de los estudiantes más eficaz y completo.

## 7. Referencias bibliográficas

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), 357-376.
- Alcalde, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. ICCE: Madrid.
- Arlin, P. K. (1975). Cognitive development in adulthood: a fifth stage? *Developmental Psychology*, Vol. 11, 5, pp. 602-606. Abstract. doi:10.1016/j.physletb.2003.10.071. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1976-00521-001>.
- Bernabeu, N., y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Buenos Aires: Narcea.
- Barredo, F. (2011). Creatividad: proyecto de investigación, innovación y evaluación. En Esquinas, F. y Sánchez Zarco, M. (Coords.). *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales*. Barcelona: Graó.
- Berrocal, M., Caja, J. y González Ramos, J.M. (2001). Educar la mirada, la mano y el pensamiento. En Caja, J. (Coord.). *Educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- Carretero, M. (2008). El desarrollo del razonamiento y el pensamiento formal. En M. Carretero y M. Asensio (Coords.), *Psicología del pensamiento* (pp. 37-57). Madrid: Alianza.
- Comisión Europea (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Eurydice. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado de: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113es.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113es.pdf).
- Crawford, R. (1954). *Techniques of creative thinking*. New York: Hawthorn Books.
- De Bono, E. (1986). *Pensamiento Lateral*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós (3ª Ed.).
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós: Barcelona.
- Esquinas, F. (2011). El valor formativo de las enseñanzas artísticas y su perspectiva de futuro. En Esquinas, F. y Sánchez Zarco, M. (Coords.). *Dibujo: artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Fernández Berrocal, P. (2004). Razonamiento probabilístico. En M. Carretero y M. Asensio (Coords.), *Psicología del pensamiento* (pp. 101-121). Madrid: Alianza (1ª Ed.).
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- García Sánchez, M. B. y Sánchez Sánchez, A. M. (2004). El desarrollo físico y la autoimagen en la enseñanza secundaria (12-18 años). En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 287-303). Madrid: Pirámide.
- Giménez-Dasí, M. (2009). El desarrollo del pensamiento. En B. Delgado (2009) (Coord.), *Psicología del desarrollo. Desde la infancia a la vejez*, Vol. 2 (pp. 97-113). Madrid: McGraw Hill.
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Guilford, J. P. (1976). Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad. En J. Curtis, G. Demos & E. P. Torrance (Eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid: Anaya.
- Guilford, J. P. (Comp.) (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Gordon, W. J. J. (1963). *Sinéctica*. México: Herrero Hnos.
- Langer, E. J. (2006). *La creatividad consciente. De cómo reinventarse mediante la práctica del arte*. Barcelona: Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 17. 158-17.207. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. W. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz: Buenos Aires.
- Martínez García, L.M. y Gutiérrez Pérez, R. (2002). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Mayer, R. E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.

- Merodio, I. (1987). *Expresión plástica en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Proyecto de Ley para la Mejora de la Calidad Educativa*. Recuperado de [http://www.congreso.es/public\\_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-1.PDF](http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-1.PDF).
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development. Rationality, morality, and identity*. NJ: Erlbaum. (2<sup>nd</sup> Ed.).
- Nuere, S. (2011a). Diseño y elementos básicos del currículo de educación plástica y visual. En Esquinas, F. y Sánchez Zarco, M. (Coords.). *Dibujo: artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Nuere, S. (2011b). La organización del aula: espacio de interacción y comunicación. En Esquinas, F. y Sánchez Zarco, M. (Coords.). *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales*. Barcelona: Graó.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination. Principles and procedures of creative thinking*. New York: Scribner's Sons [Edic. Francés: *L'imagination constructive. Créativité et brainstorming*. Dunod: París, 1976].
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París: PUF. [Ed. cast.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona, Paidós, 1985].
- Rhodes, M. (1961). *An analysis of creativity*, Phi Beta Kappen, 42, pp. 305-310.
- Rubio, R. (2000). El desarrollo en la edad de la Educación Secundaria. En R. Rubio, E. A. Barrio y M. C. González, *Psicopedagogía*, Vol. 1 (pp. 267-291). Sevilla: MAD.
- Sampascual, G. (2007). La adquisición de conocimientos. En G. Sampascual, *Psicología de la educación*, Tomo 2 (pp. 19-49). Madrid: UNED.
- Sánchez De, M. (1996). *Programa para el desarrollo de las habilidades del pensamiento: creatividad*. Méjico: Trillas.
- Sternberg, R. J., y Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Torre, S. de la y Violant, V. (Coords. y Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*, Vol. 2. Málaga: Aljibe.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.



## **Un Proyecto Integrado para el desarrollo de la creatividad en Educación Secundaria Obligatoria**

## **An Integrated Project for the development of creativity in Secondary Education**

Sara Mahillo Miranda,  
Carmen Martínez Samper,  
Pilar Abós Olivares,

*Universidad de Zaragoza, España*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 17 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 10 de diciembre de 2013

Mahillo, S, Martínez, C. y Abós, P. (2013). Un Proyecto Integrado para el desarrollo de la creatividad en Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp.162 – 176.



## Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

### Un Proyecto Integrado para el desarrollo de la creatividad en Educación Secundaria Obligatoria

### An Integrated Project for the development of creativity in Secondary Education

Sara Mahillo Miranda, [s.mahillo33@gmail.com](mailto:s.mahillo33@gmail.com)  
Carmen Martínez Samper, [casamper@unizar.es](mailto:casamper@unizar.es)  
Pilar Abós Olivares, [pabos@unizar.es](mailto:pabos@unizar.es)

Universidad Zaragoza, España

#### Resumen

CUÉNTAME UN CUENTO tiene su punto de partida en la línea de investigación: "*Cauces para la creatividad plástica, escénica y audiovisual*" (modalidad B), desarrollada en el Máster en Profesorado de Dibujo y Artes Plásticas de la Universidad de Zaragoza. El Proyecto Integrado, que se ha planteado para desarrollar la creatividad desde la triple perspectiva señalada, busca impulsar la cultura de la creatividad desde la colaboración interdisciplinar entre asignaturas. CUÉNTAME UN CUENTO es una propuesta metodológica que consiste en representar un cuento (o adaptación literaria) a un grupo de alumnos de una etapa educativa inferior a la de los nuestros. Se realiza así, un trabajo multidisciplinar en el que se interrelacionan conocimientos de diferentes materias. Para ello, los alumnos abordarán diversas tareas programadas tales como: seleccionar o adaptar una narración, decidir el tipo de representación, utilizar recursos musicales o audiovisuales, realizar actividades de publicitación del acto (el cartel), preparar una ilustración de la narración, diseñar y ejecutar la escenografía necesaria y representar el fruto de su trabajo.

#### Abstract

TELL ME A STORY has its starting point in the line of research: "*Courses for sculptural, scenic and audiovisual creativity*" (modality B), developed at the Masters in Teaching of Drawing and Fine Arts at the University of Zaragoza. The Integrated Project, which has been set out to develop creativity from the triple perspective indicated, seeks to promote the culture of creativity from interdisciplinary collaboration. TELL ME A STORY is a methodology proposal which consists in playing a story (or literary adaptation) to a group of students which has an educational stage lower than ours. A multidisciplinary is performed in which knowledge of different subjects interrelate. For this, the students deal with different scheduled tasks such as selecting or adapting a story, deciding the type of representation, using musical or audiovisual resources, making publicity act (the poster), preparing an illustration of the story, design and implement the necessary scenery and represent the r of their labor.

#### Palabras clave

Creatividad; Proyecto integrado; Trabajo por tareas; Interdisciplinaridad; Cuentacuentos.

#### Keywords

Creativity; Integrated Project; Working for tasks; Learning by performing tasks; Interdisciplinarity; Storyteller

## 1. Contextualización y presentación del proyecto

En este artículo se presenta una síntesis del Trabajo Fin de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Dibujo y Artes Plásticas llevado a cabo durante el curso 2012-13 en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, perteneciente a la Universidad de Zaragoza (España) y vinculado a la línea de investigación denominada "*Cauces para la creatividad plástica, escénica y audiovisual*" línea que se enmarca dentro de un contexto artístico con una finalidad didáctica, de manera que los modos de expresión artística no se presentan desde una perspectiva limitada, sino abiertos a nuevos retos aplicables dentro y fuera del aula, ya que contempla el apartado escénico, los audiovisuales (con las nuevas formas de expresión videográfica, sonoras, de la imagen en las pantallas o proyectadas sobre ella) y las artes plásticas. Sus posibilidades se enmarcan dentro del campo de la creatividad con una amplia gama de recursos donde la cultura del día a día, de la imagen y de la intervención en los espacios permite generar innovación y nuevas experiencias creativas dentro de la contemporaneidad.

En el marco de esta línea de trabajo el proyecto elaborado surgió de las observaciones recopiladas durante el Practicum desarrollado por la estudiante Sara Mahillo en el IES Segundo de Chomón en Teruel (España) con el objetivo de desarrollar nuevas manifestaciones artísticas y de comunicación que rompen con la pasividad de metodologías docentes obsoletas, siendo un proyecto de investigación original desarrollado con una metodología que toma como punto de partida la creatividad y la utiliza como cauce para impulsar la motivación del alumnado, ya que uno de los detonantes del mismo es la desmotivación observada en el alumnado. La famosa frase "*¿pero esto para qué sirve?*" nos llevó a plantear una respuesta a esta incertidumbre que se observa en un alumnado que poco a poco cae en la pasividad.

Además, el hecho de que en educación secundaria el conocimiento esté cada vez más fragmentado en asignaturas organizadas en departamentos estancos puede llegar a ocasionar problemas de coordinación entre materias, dificultándose que los alumnos sean capaces de relacionar lo que se enseña en ellas; departamentos que se encargan de secuenciar los contenidos que se marcan en el Currículum oficial, y que deben trabajar con las Comisiones de Coordinación Pedagógica (CCP) cuya misión (entre otras) es intentar garantizar esa conexión interdepartamental.

No obstante, puede existir falta de coordinación, que conduzca a que se repitan (pero sin conexionar) contenidos en diferentes asignaturas o que se den por supuesto conocimientos aun no vistos por considerar que son competencia de otra asignatura, hechos que contribuyen a fragmentar el conocimiento haciendo difícil la interconexión por parte del alumnado.

El hecho de organizar contenidos en asignaturas estancas contribuye a que los alumnos perciban que dichas asignaturas no guardan relación de dependencia, y eso no es cierto, puesto que lo que se les enseña son áreas de conocimiento, y como el conocimiento es uno, dichas asignaturas guardar relación. Incluso entre las que pensamos que tienen menos en común, encontraremos nexos de unión que pueden fomentar la interdisciplinariedad de materias, aparentemente muy diferentes.

Existe además, otro factor que puede llevar a incrementar la desmotivación del alumnado, y que es el hecho de imponer actividades con un escasísimo (o nulo) margen de decisión y planificación por parte del mismo. Generalmente, las actividades que se les proponen dejan muy poco margen a la creatividad, no solo entendida como el dibujar, pintar o construir, sino también como el buscar estrategias y proponer soluciones a problemas detectados de forma novedosa, propia y razonada. Para ello es necesario dotar a los alumnos de herramientas y estrategias que les haga capaces de desarrollar el pensamiento creativo en el más amplio sentido del término, y éste es uno de los objetivos fundamentales que se persiguen con esta propuesta.

## 2. Propuesta de trabajo

Por todo lo expuesto presentamos el diseño de un Proyecto Integrado, denominado "*Cuéntame un cuento*", en el que se plantea un cambio en el proceso educativo al tomar como detonante un relato corto para iniciar una interdisciplinariedad programada, con un objetivo que los alumnos puedan percibir como único y común, por lo que es necesario el trabajo cooperativo y la motivación del

alumnado como clave principal para lograr éxitos en la adquisición de conocimientos, a través del desarrollo de diferentes tareas trabajadas en diversas asignaturas.

La metodología aplicada desarrolla el apartado teórico de la propuesta y su puesta en práctica se diseña por medio del trabajo por tareas. Esta estrategia permitirá al alumnado observar y extrapolar conocimientos presentados desde diferentes materias que se complementan en una propuesta común.

De esta forma, intentaremos que los aprendizajes se realicen de modo significativo y contextualizado, y que los contenidos tengan una aplicación práctica inmediata, para de esta forma aumentar la motivación de nuestros alumnos y por qué no, también del propio profesorado participante.

Uno de los puntos de partida es la búsqueda de un cambio en el proceso educativo que tenga como meta la motivación del alumnado a través del desarrollo de su propia creatividad, con el objetivo de que sean protagonistas de su proceso de enseñanza aprendizaje, consiguiéndose la adquisición de las competencias básicas marcadas para la etapa de educación secundaria obligatoria<sup>1</sup> y un aprendizaje significativo y contextualizado de los contenidos del curriculum.

Además, a través de este Proyecto Integrado se trabajan multitud de temas transversales que no son específicos de ninguna asignatura concreta, pero si fundamentales en esta etapa educativa, como son: la educación en valores, la animación a la lectura, la comprensión oral y escrita, etc...., siendo muy útil también, para desarrollar de forma específica dos de las competencias básicas más generales: aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Para llevar a cabo esta propuesta, nos basaremos, en las normas curriculares vigentes<sup>2</sup>. Entre sus propuestas<sup>3</sup> nos interesa destacar dos ideas principales metodológicas generales: *“los contenidos se presentarán con una estructuración clara de sus relaciones, planteando la interrelación entre distintos contenidos de una misma materia y entre contenidos de diferentes materias”* (artículo 12: 12); y: la necesidad de emprender *“procesos de innovación y experimentación educativa, encaminados a desarrollar adecuaciones de currículo y modelos flexibles de organización escolar que respondan a las necesidades del alumnado y al contexto del centro”* (disposición adicional 2: 29). Con el deseo de reflejar ambos puntos se inicia una reflexión sobre el proceso.

### 3. Marco Teórico

#### 3.1. Creatividad

*“La creatividad no consiste en una nueva manera, sino en una nueva visión”.*  
Edith Wharton

El concepto creatividad puede tener tantos significados como ámbitos de actuación a los que se les atribuya cualquier cualidad creativa.

Según el diccionario de la RAE, creatividad es la facultad de crear<sup>4</sup>, es decir producir algo de la nada. Pero esta definición, no nos da una idea clara de donde reside, ya que no sabemos si es una característica intelectual, un rasgo de personalidad, o una cualidad con la que todos nacemos.

---

<sup>1</sup> Cuatro cursos de 12 a 16 años

<sup>2</sup> Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. (BOE de 5-01-2007).

- Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de la educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 1/06/07).

-Orden de 8 de julio de 2008, por la que se modifica la Orden de 9 de mayo de 2007 (BOA 17/07/08)

<sup>3</sup> - Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de la educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 1/06/07).

<sup>4</sup> Del latín creare.

En la actualidad asociamos creatividad al ámbito artístico de una forma natural e inmediata, aunque esto sea una percepción relativamente reciente ya que tal y como nos explica W. Tatarkiewicz (1987):

1. Durante casi mil años, el concepto de creatividad no existió en filosofía, ni en teología, ni en el arte europeo. Los griegos no tuvieron tal término en absoluto; los romanos sí, pero nunca lo aplicaron a ninguno de estos tres campos. Para ellos, era un término del lenguaje coloquial, «creator» era un sinónimo de padre, y «creator urbis», del fundador de una ciudad.
2. Durante los siguientes mil años, el término se utilizó, pero exclusivamente en teología: «creator» era un sinónimo de Dios. La palabra siguió empleándose, en este sentido únicamente, hasta una época tan tardía como la Ilustración.
3. Es en el siglo XIX cuando el término «creator» se incorpora al lenguaje del arte. Pero entonces se convirtió en la propiedad exclusiva (en el mundo humano) del arte: creador se convirtió en sinónimo de artista. Se forman nuevas expresiones, que anteriormente se habían considerado como superfluas, como por ejemplo el adjetivo «creativo» y el sustantivo «creatividad»; estas expresiones se utilizaban exclusivamente para hacer referencia a los artistas y a sus obras.
4. En el siglo XX, la expresión «creator» empezó a aplicarse a toda la cultura humana; se comenzó a hablar de la creatividad en las ciencias, de políticos creativos, de creadores de una nueva tecnología. Hoy día manejamos muchas variantes de palabras que tienen una misma raíz y un sentido análogo: creador, crear, creativo, creatividad (W. Tatarkiewicz, 1987: 286).

Resulta difícil encontrar una definición unívoca pero podríamos referirnos a este concepto como:

*Un proceso complejo, dinámico e Integrador, que involucra simultáneamente factores perceptivos, cognoscitivos y emocionales. Se manifiesta en cualquier dominio del conocimiento: Bellas Artes, Humanidades, Diseño, Ciencias y Tecnologías, etc. Se asocia con percibir y pensar de forma original, única, novedosa, pero a la vez útil y bien valorada socialmente. Se refiere a la producción de algo nuevo, que amplía o transforma un conocimiento, un producto o un servicio, y que es aplaudido por los expertos de dicho dominio (Guilera, 2011: 21)*

Por lo tanto, la creatividad puede considerarse *un proceso para encontrar nuevas soluciones a nuevos problemas* y es más necesario que nunca en nuestro mundo de cambios permanentes. Por ello si desarrollamos el pensamiento creativo en nuestros alumnos, lograremos ayudarlos a generar ideas y desarrollar aptitudes y actitudes que les serán de gran ayuda tanto en el ámbito social como en el terreno profesional.

El estudio de la investigación científica de la creatividad como proceso tiene como pionero y principal exponente a Guilford y su Modelo de la Estructura del Intelecto (MEI), en el que formula la existencia del *Pensamiento Productivo*.

El Pensamiento Productivo se basa en la obtención de nuevas informaciones y se divide en dos actividades cognitivas: *el Pensamiento Convergente y el Pensamiento Divergente*:

*Pensamiento convergente*: es el proceso cognitivo consciente y racional que reproduce lo aprendido previamente. Utiliza las leyes de la lógica y la secuenciación lineal para conectar las ideas entre sí. Este estilo de pensamiento tiene como misión resolver los problemas que se presentan a la hora de adaptarse al medio.

*Pensamiento divergente*: es la actividad intelectual que busca nuevas soluciones y propuestas alternativas posibles ante las mismas situaciones previas. No está controlado por la lógica, sino que es más bien un pensamiento simbólico y metafórico que opera más desde la imaginación que desde la realidad concreta.

Según Guilford (1981), todas las personas poseen y combinan las dos modalidades de pensamiento y la creatividad surge de la integración de ambas. ( ) La creatividad no es un don exclusivo de unos pocos privilegiados, sino un valor compartido por toda la

humanidad. Ahora bien, el reparto es desigual, ya que no todos tienen la capacidad de utilizar y alternar la dominancia de un tipo de pensamiento sobre otro. Por ello, el desarrollo de la capacidad creativa implica la habilidad de acceder y hacer funcionales ambos estilos de pensamiento. (Alsina, 2009: 25)

Además, Guilford (1980) plantea la existencia de una serie de aptitudes que corresponden al Pensamiento Divergente, algunas fundamentales como Fluidez, Flexibilidad, Originalidad, Redefinición, Penetración, Elaboración y que pueden ser desarrolladas, entrenadas y ejercitadas por medio de programas y actividades de formación en creatividad.

Ahora bien, ¿una persona creativa lo es en todo?

Howard Gardner (2001) y su *teoría de las inteligencias múltiples* nos presenta una nueva visión de la creatividad según la cual la mente se estructura en:

1. La inteligencia lingüística: habilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, como aprender idiomas o usar el lenguaje para lograr determinados objetivos.
2. La inteligencia lógico – matemática: capacidad de utilizar la lógica para analizar problemas o realizar operaciones matemáticas e investigaciones científicas.
3. La inteligencia visual – espacial: es la capacidad de manipular y manejarse en espacios grandes o reducidos.
4. La inteligencia musical: habilidad de interpretar, componer y apreciar la música.
5. La inteligencia corporal – cenestésica: Es la capacidad de emplear partes del propio cuerpo, o el cuerpo en su totalidad, para resolver problemas o crear algo.
6. La inteligencia interpersonal: es la capacidad de entender las intenciones, las motivaciones y los deseos de otras personas, lo que permite trabajar o relacionarse óptimamente con ellas.
7. La inteligencia intrapersonal: es la habilidad de comprenderse uno mismo y poder regular con eficacia su propia vida.
8. La inteligencia naturalista: supone un conocimiento profundo de la fauna, flora y el medio natural en general.
9. La inteligencia existencial. Capacidad de preguntarse y reflexionar sobre el significado de la vida, la muerte, el destino del mundo, etc... (Ibidem:32-33)

Gardner (2001), mediante experimentos con sujetos que presentaban alguna lesión cerebral y el estudio de siete personajes que destacaban en cada una de las inteligencias descritas, prueba que las personas excepcionalmente creativas en un ámbito, no lo son necesariamente en un sentido general.

*Una persona no es creativa en general; no se puede decir que una persona sea "creativa". Debemos decir que es creativa en X cosa, ya sea en escribir, enseñar o dirigir una organización. La gente es creativa en algo. (Howard Gardner)*

Para este autor, la creatividad es un fenómeno multidisciplinar y polisémico en el cual son fundamentales las circunstancias y las reacciones de las personas que rodean el trabajo de los sujetos creadores.

A la luz de lo visto, se puede utilizar la Teoría de las Inteligencias Múltiples como marco de referencia para desarrollar metodologías docentes que tengan en cuenta la diversidad de los alumnos. Debemos olvidarnos del sistema escolar tradicional, basado únicamente en el pensamiento lógico – matemático y lingüístico - verbal para pasar a tratar de comprender y cultivar otros aspectos de la personalidad, las emociones y las diferencias propias.

Por lo tanto, si queremos alumnos capaces de enfrentarse a los retos de una sociedad en cambio, deberemos promover la creatividad, la libertad de decisión, la capacidad de transformar el entorno y la autorrealización personal.

### 3.2. Creatividad y educación

*“Si levantamos la vista, no veremos ninguna frontera”*  
(Proverbio Chino)

Ahora que hemos clarificado en qué consiste “*eso de la creatividad*”, vamos a analizar cómo se pueden conseguir su incremento dentro del ámbito educativo.

La creatividad es una de las necesidades de la sociedad innovadora en la que estamos inmersos, por lo que debemos evitar la enseñanza tradicional anclada en el pasado que potencia casi en exclusividad *el pensamiento convergente*<sup>5</sup> para pasar a un modelo educativo que apueste por la actividad creadora. Para ello, deberemos potenciar el pensamiento holístico<sup>6</sup>, el pensamiento divergente<sup>7</sup> y el pensamiento lateral<sup>8</sup>.

Este cometido del desarrollo de la creatividad suele encomendarse en nuestro sistema educativo (en el mejor de los casos), casi en exclusiva a la educación artística, lo cual es un error ya que debería desarrollarse en cualquier área.

Para poder potenciar el desarrollo de la creatividad en nuestros alumnos, vamos a utilizar *el aprendizaje cooperativo*, que se define como:

*Obrar conjuntamente con otro (s) para conseguir un mismo fin* (Ferreiro, 2006:34)

Este tipo de trabajo no debe confundirse con el *trabajo colaborativo* que es:

*Contribuir con algo, ayudar a otros en el logro de un fin* (loc.cit)

El aprendizaje creativo implica tareas y acciones tales como, explorar, investigar, organizar, producir, decidir... y las actividades generadas por este tipo de tareas son más enriquecedoras e interesantes si se realizan mediante un trabajo cooperativo.

Pero trabajar de forma cooperativa no significa la ausencia de trabajo individual, ya que para poder pensar en grupo es necesario que previamente hayamos pensado de forma individual.

*La concepción del aprendizaje cooperativo exige de ambos momentos, los cuales, si los sabemos alternar didácticamente, potencian el esfuerzo individual y también el trabajo en equipo* (Ibidem: 35)

Nuestro sistema educativo se ha centrado tradicionalmente en el aprendizaje individual de conceptos adquiridos a través del aprendizaje memorístico pero hoy en día debemos basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el logro de las ocho competencias básicas que se definen como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales que se han de adquirir a lo largo de la enseñanza obligatoria<sup>9</sup> y que han de servir para resolver situaciones concretas relacionadas con nuestra vida.

Para que este proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle de forma efectiva, debemos intentar evitar que en todos los procesos que llevemos acabo aparezcan los denominados *asesinos de la creatividad* identificados por Teresa M. Amabile (Goleman D., Kaufman P & Ray Michel, 2009)

---

<sup>5</sup> Ver definición en apartado 3.1

<sup>6</sup> El pensamiento holístico percibe las cosas en su conjunto y no analiza sus partes (ver el bosque más que los árboles) y es muy importante para el desarrollo de la creatividad ya que permite considerar las distintas situaciones y oportunidades de un todo.

<sup>7</sup> Ver definición en apartado 3.1 Para más información consultar Alvarez, E. (2010)

<sup>8</sup> El pensamiento lateral se define como un conjunto de métodos de pensar que permiten cambiar conceptos, modificar percepciones y aumentar la creatividad. Este tipo de pensamiento es contrario al pensamiento lógico o pensamiento vertical que es fundamentalmente hipotético y deductivo, pero que tiene una gran limitación de posibilidades cuando se trata de buscar soluciones a problemas que requieren nuevos enfoques o formas de actuar. (Bono E, 1991)

<sup>9</sup> Las competencias básicas en Aragón quedan reguladas y definidas en el Anexo 1 de la Orden de 9 de mayo 2007, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

- *La vigilancia*: El miedo al error aumenta por la posibilidad de ser juzgado y eso nos quita cualquier impulso de hacer algo arriesgado o diferente.
- *La evaluación y la recompensa*: Debemos evaluar los resultados y darles reconocimiento, pero no debe ser lo único, puesto que estaríamos fomentando una motivación extrínseca en detrimento de la intrínseca.
- *La competencia*: No es bueno poner a las personas en situaciones desesperadas de ganar o perder, ya que de esta forma lo único que conseguimos es fomentar la competencia en lugar de la colaboración. Esto, no significa que no pueda haber una competencia sana que fomente el espíritu de equipo, pero nunca una en la que el hecho de ganar o perder nos convierta en alguien mejor o peor que el compañero. Todos ganamos si aprendemos del proceso creativo.
- *El exceso de control y la restricción de elecciones*: Consiste en indicar a las personas exactamente cómo hacer las cosas. Los profesores a menudo confunden esta manipulación con su deber de instruir.
- No debe imponerse las actividades excesivamente dirigidas, ni marcar en exceso como se debe realizar una tarea, se tiene que permitir que las personas se dejen llevar por su propia curiosidad.
- *La presión*: Si obligamos a alguien a hacer algo, es posible que lo odie; en cambio, si nos tomamos tiempo para incentivar el interés por esa actividad o explicar por qué es importante, es posible que la motivación se active por sí sola y que no se entienda como una orden sino como una necesidad.
- *El tiempo limitado*: Se debe ampliar en la medida de lo posible el plazo de tiempo dedicado a la realización de las tareas.

### 3.2.1. Proyectos integrados y creatividad

*"Nunca digas a la gente cómo hacer las cosas, diles qué hacer y que te sorprendan con su ingenio".*  
General George S. Patton

Una metodología que apueste por el aprendizaje creativo debe basarse en el desarrollo del pensamiento lateral y el aprendizaje cooperativo.

La creatividad no es exclusiva del ámbito artístico, ya que está presente en nuestros quehaceres cotidianos y forma parte de cualquier ámbito. Por lo tanto si queremos potenciar la creatividad, deberemos utilizar herramientas metodológicas que nos permitan trabajar desde puntos de vista múltiples.

El Proyecto Integrado se propone como recurso para el desarrollo de la creatividad del alumnado ya que:

*El aprendizaje creativo no es una cuestión de saberes parcelados, sino que se construye por medio de la integración disciplinar. Tampoco lo realizan los individuos aisladamente, sino que implica y compromete a diversos agentes educativos y sociales. El aprendizaje creativo es de carácter transversal.* (Alsina, 2009: 63)

Desde esta propuesta interdisciplinar<sup>10</sup> se pretende la interconexión y contextualización de las diferentes disciplinas participantes además de la formación de personas capaces de afrontar holísticamente<sup>11</sup> los retos de nuestra sociedad en cambio permanente.

Un *Proyecto Integrado* es un conjunto de tareas que se encuentran interrelacionadas y coordinadas para alcanzar objetivos específicos y que aglutinan y se desarrollan desde distintas disciplinas.

El trabajo por Proyectos Integrados, está basado en el *método por Proyectos*<sup>12</sup> creado por Kilpatrick en 1918 y relacionado con las corrientes de la escuela activa y el movimiento de educación progresista americana de finales del siglo XIX. Kilpatrick (Kilpatrick, 1944) abogaba porque la práctica educacional debería reflejar valores democráticos y organizarse mediante un sistema que garantice mayor libertad de acción y pensamiento.

<sup>10</sup> Consultar Castañer, M. & Trigo, E. (1995)

<sup>11</sup> Ver nota 6: pensamiento holístico.

<sup>12</sup> El método de proyectos tiene como antecedentes la teoría psicogenética, de la cual desprende el enfoque epistemológico constructivista.

### 3.2.2. Trabajo por tareas<sup>13</sup>

*“Aprender es descubrir que ya sabes, actuar es demostrar que lo sabes”*  
R. Bach

El Proyecto Integrado que proponemos como metodología de desarrollo de la creatividad, está organizado por tareas.

Una *tarea* es una secuencia didáctica organizada de tal forma que ayude a los alumnos a lograr la realización de una actividad compleja relacionada con distintas áreas de conocimiento y con la experiencia vital del estudiante. Su objetivo principal es la integración del saber, saber hacer y saber ser<sup>14</sup>, por lo que tiene carácter competencial.

Por lo tanto, podríamos definir *tarea*<sup>15</sup> como: acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación – problema dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitan la elaboración de un producto relevante (no confundir tareas con las actividades<sup>16</sup> y los ejercicios<sup>17</sup>).

Esta definición de tarea nos da una visión clara de que esta herramienta didáctica puede ser utilizada para desarrollar la creatividad, ya que en su propia definición está implícito dicho concepto. Los elementos de los que consta una tarea son:

1. *Contexto*: Es el marco concreto en el que se presenta la situación – problema en el que se van a aplicar las CCBB que se van a trabajar (familiar, personal, profesional...)
2. *Criterios de evaluación*: Se debe partir de los establecidos en el Currículum y concretarse mediante *indicadores* que hagan observable el aprendizaje y queden asociados a las diferentes CCBB. Además deben ir acompañados de *momentos, agentes e instrumentos* de evaluación.
3. *Objetivos y contenidos*: Se parte de los descritos en el Currículum y se concretan en *objetivos didácticos y contenidos concretos*.
4. *Metodología*: Debe incluir los *espacios, agrupamientos, temporalización, recursos* y el diseño de las actividades en las que subdivide la tarea.

Estos elementos son los que se utilizarán para describir cada una de las tareas en las que se organiza este Proyecto Integrado de Innovación.

## 4. Diseño metodológico

*“No nos atrevemos a muchas cosas porque son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas”.*  
Séneca

### 4.1. Descripción del Proyecto

*CUÉNTAME UN CUENTO* es una propuesta metodológica (Proyecto integrado) que consiste en *representar un cuento (o adaptación literaria), que ha sido elaborado y diseñado por alumnado de educación secundaria y orientado por un conjunto de profesores, a un grupo de alumnos de una etapa educativa inferior (infantil, primaria etc....)* (producto final). Consiste, por tanto en un trabajo

<sup>13</sup> Consultar Delfino, M., Dettori, G. & Lupi, V. (2009)

<sup>14</sup> Saberes relacionados con la visión holística de las competencias.

<sup>15</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

<sup>16</sup> Actividad: propuesta didáctica que pone en acción capacidades aprendidas, de forma combinada y sirve para desarrollar aquellas otras que solo pueden aprenderse desde la acción y el auto aprendizaje. El alumno utiliza y aplica distintos procesos mentales y conocimientos. Consolidan conceptos y procedimientos. Ejemplo: Resolver un problema

<sup>17</sup> Ejercicio: propuesta didáctica que sirve para ejercitar mecánicamente al alumno y va dirigido a los aprendizajes disciplinares. Se espera de ellos una respuesta prefijada y fija. Sirven para consolidar aprendizajes elementales y base. Ejemplo: resolver una operación matemática.

multidisciplinar en que se interrelacionan conocimientos, procedimientos y actitudes procedentes de diferentes materias.

Puede plantearse en cualquiera de los cursos de secundaria en los que se imparta la asignatura de Educación Plástica y Visual ya que la innovación se centra en la metodología de trabajo. Las asignaturas implicadas serán (mínimo las dos primeras):

- Educación plástica y visual
- Lengua y literatura castellana
- Educación física
- Lengua extranjera
- Música

El aula en la que se realice se organizará en grupos de no más de cinco alumnos, que deberán realizar las tareas programadas por el profesorado implicado tales como seleccionar o adaptar la narración, decidir el tipo de representación, seleccionar y utilizar recursos musicales y/o audiovisuales, realizar las ilustraciones, diseñar la escenografía...realizar la representación.

#### 4.2 Marco de referencia. Antecedentes y referentes

El principal marco de referencia sobre el que se apoya este Proyecto es la investigación realizada a cabo sobre la creatividad, su importancia en la educación y su interrelación con el trabajo por proyectos y por tareas. No obstante, se han tenido en cuenta multitud de fuentes de diversos ámbitos ya que este proyecto desarrolla tareas multidisciplinares con integración conocimientos. Algunos de ellos son:

##### 4.2.1 Vertiente escenográfica<sup>18</sup>

Como principal referente se ha tenido en cuenta el trabajo de *la Bauhaus* en lo relativo a sus talleres de teatro. Sus propuestas participaban de la idea de una necesaria reforma de las enseñanzas artísticas como base para una consiguiente transformación de la sociedad de la época, de acuerdo con la ideología socialista de su fundador.

Otros referentes consultados son *el teatro de luz negra*<sup>19</sup>, *el teatro de sombras*<sup>20</sup>, *el teatro de aula*<sup>21</sup>, *Picabia*<sup>22</sup> y *John Cage*<sup>23</sup>.

##### 4.2.2 Vertiente cartel e ilustración<sup>24</sup>

Entre los principales referentes se encuentran los trabajos de *Jules Chéret*<sup>25</sup>, *Toulouse-Lautrec*<sup>26</sup> y más recientemente *Milton Glaser*<sup>27</sup> o *Saul Bass*<sup>28</sup>.

No obstante, en el desarrollo de las tareas que se trabajarán en este proyecto, y en la memoria inicial se deben especificar todos los antecedentes y referentes específicos de cada tema.

<sup>18</sup> Para más información consultar Muñoz, I., Díez, S., & Izquierdo, J. J. (1998), Como organizar talleres de teatro en secundaria (en línea) y teatro de sombras y teatro negro (en línea).

<sup>19</sup> Consiste en crear un juego de oscuridad y elementos fluorescentes (titeres, marionetas, etc.).

<sup>20</sup> Proyección de marionetas con movimiento delante de un fondo iluminado.

<sup>21</sup> Para ampliar información consultar Blanco P. (2005): *El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica*.

<sup>22</sup> En 1924 realizó el vestuario y decorados para un ballet dadaísta llamado Relâche (Descanso).

<sup>23</sup> Compositor, instrumentista, filósofo, teórico musical, poeta, artista y pintor. Introdujo el proceso azaroso como estrategia de trabajo. Bajo su estímulo surgió FLUXUS, movimiento artístico dadá que pretende la interdisciplinariedad y la adopción de medios y materiales procedentes de diferentes campos.

<sup>24</sup> Para más información consultar Walton, R., Gilijes, K. & Heppel, I. L. (1988).

<sup>25</sup> Pintor y litógrafo francés que se convirtió en un maestro del arte del cartel, llegando a ser considerado como el creador de este.

<sup>26</sup> Pintor y cartelista francés pos-impresionista.

<sup>27</sup> Diseñador gráfico y creador de más de 300 carteles entre ellos el famoso de Bob Dylan, un símbolo de los años sesenta.

<sup>28</sup> Reconocido diseñador gráfico estadounidense, conocido por su trabajo en el cine y en el diseño de algunas de las identidades corporativas más importantes de Estados Unidos.

### 4.3 Objetivos

Los *objetivos didácticos* y comunes a todas las asignaturas son:

- Desarrollar la creatividad.
- Aprender a trabajar de manera cooperativa.
- Desarrollar la expresividad (escrita, oral, física, artística, etc..)
- Aumentar el nivel de motivación
- Aprender a contextualizar los contenidos de diferentes materias en el desarrollo de una actividad.
- Aumentar el interés por la lectura.
- Conocer y apreciar la literatura de transmisión oral
- Desarrollar la expresión oral.
- Utilizar la biblioteca de aula y de centro.
- Desarrollar valores, actitudes y comportamientos
- Aplicar las TIC en diferentes contextos y materias.
- Utilizar contenidos multimedia que favorezcan la comprensión y asimilación de los contenidos curriculares.

### 4.4 Guía de trabajo

A continuación, se detalla la Guía de trabajo desarrollada para 1º de Educación Secundaria Obligatoria que podrá ser adaptada dependiendo del nivel educativo y del número de asignaturas (profesorado) implicado en él.

#### 4.4.1 Agentes: todo el profesorado implicado:

(Comienzo de curso)

- I. Con anterioridad a la presentación de las programaciones anuales de cada una de las asignaturas implicadas deberán mantenerse reuniones de coordinación interdepartamentales en las que se concretaran aspectos tales como:
  - cronograma detallado del desarrollo del proyecto;
  - asignaturas y docentes implicados y herramientas para su coordinación;
  - tareas a desarrollar y su inclusión en las programaciones correspondientes;
  - estimación del presupuesto necesario para la puesta en marcha;
  - calendario de reuniones del profesorado implicado.;
  - propuesta de ponentes (a determinar según disponibilidad y necesidad)<sup>29</sup>.
- II. Se redactará una memoria inicial que se presentara a los diferentes departamentos implicados y a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) para su aprobación e inclusión en la Programación General Anual.
- III. En la asignatura de Educación plástica y visual, se desarrollará una *tarea experimental* a finales del primer trimestre para poder modificar, si se considera adecuado, aspectos de la metodología y organización.

#### 4.4.2 Contenidos: asignaturas implicadas

(Fase 0)

- I. Se realizará de forma previa al comienzo del trabajo y consistirá en la explicación detallada del trabajo propuesto y la creación de los grupos.

---

<sup>29</sup> se informará al departamento de Actividades Complementarias y extraescolares para su aprobación, coordinación e inclusión dentro de la memoria del departamento.

II. Los alumnos tras una fase inicial de trabajo y toma de decisiones, deberán presentar una propuesta al conjunto de profesores, en la que se especifique:

- Alumnos a los que irá dirigida la representación.
- Tipo de representación.
- Preselección del texto base y género (cuento, poema, adaptación, etc...)

*Lengua y literatura castellana (1ª fase)*

I. Selección/adaptación de la narración que servirá de base para todo el trabajo y cuyo objetivo final es la representación a un grupo de escolares de infantil o primaria (ya ha sido elegido el nivel) y que será guiada por el profesor responsable.

*Lengua extranjera (1ª fase)*

I. Adaptación de la narración seleccionada (o adaptada).

*Educación plástica y visual (y colaboradoras) (2ª fase)*

I. Diseño de la puesta en escena de la narración en la que participarán las asignaturas de música (elección de música) y de educación física (conciencia de su propio cuerpo como espacio de percepción propia que le posibilita la expresión y comunicación de forma intencional y creativa, expresión corporal, bailes etc...). Puede utilizarse cualquier tipo de escenificación (títeres, representación, proyección etc...)

II. Ilustración en técnica libre de la narración seleccionada. Podrá realizarse con medios digitales (ilustración) o medios gráficos.

III. Diseño de un cartel para publicitar la representación.

IV. Realización del vestuario (o material) necesario para la puesta en escena.

V. Actividad complementaria (video - edición).

*Música (2ª fase)*

I. Elección (o composición) de la música tanto a nivel general de ambientación, como de distintas piezas para acompañar danzas o bailes.

*Educación física (2ª fase)*

I. Expresión corporal.

**4.4.3 Representación de la narración: todas las asignaturas implicadas**

I. Ensayos de la puesta en escena diseñada.

II. Ensayo general.

- a. Los alumnos asistirán a la representación de sus compañeros y evaluarán las propuestas justificando sus calificaciones.
- b. Los profesores seleccionaran la propuesta finalista atendiendo a este apartado.

III. Colocación del cartel anunciador de la actividad.

IV. Representación de la propuesta finalista en lengua castellana.

V. Representación de la propuesta finalista en lengua extranjera.

#### 4.4.4 Actividad complementaria. Video - edición<sup>30</sup>: Educación plástica y visual y música

Si el Proyecto Integrado motiva a los alumnos se propondrá esta actividad complementaria que consistirá en:

- Grabación en video de las representaciones (castellano y lengua extranjera).
- Edición del video y montaje final.
- Difusión del video en la red (Subida del video al blog de clase, youtube etc)

#### 4.4.5 Evaluación: todo el profesorado implicado

(Al finalizar el proyecto)

- I. Se redactará una memoria final, en la que se recogerán todos aquellos aspectos relevantes y será presentada a la CCP, así como a los jefes de departamento de las materias participantes y al departamento de Actividades Complementarias y extraescolares.

#### 4.5 Complementariedad metodológica

Como metodología específica para el desarrollo del aprendizaje creativo, se utilizará, además de lo expuesto, la técnica de *seis sombreros de pensar* (Bono, 1991), técnica creada por Edward de Bono<sup>31</sup> (1991) para facilitar la resolución o el análisis de problemas desde distintos puntos de vista y que, directamente relacionada con el pensamiento lateral, es muy adecuada para desarrollar el aprendizaje creativo. Los seis sombreros de colores representan seis maneras de pensar.

1. *Sombrero blanco*: neutral y objetivo. No interpreta ni opina. Se ocupa de datos, cifras, necesidades y objetivos.
2. *Sombrero rojo*: pensamiento emocional. Su uso permite al que lo utiliza decir: "*así me siento con respecto a este asunto*" sin tener que justificarse.
3. *Sombrero negro*: pensamientos negativos. Señala lo que está mal y los motivos por los que algo no puede funcionar para evitarlo o solucionarlo (realiza la evaluación negativa).
4. *Sombrero amarillo*: es la evaluación positiva. Sirve para seleccionar los elementos positivos de una idea de forma fundada. Es constructivo y se ocupa de hacer que las cosas ocurran.
5. *Sombrero verde*: sombrero de la creatividad. En este momento se pueden utilizar también otras técnicas para generar ideas y desarrollar la creatividad. Implica movimiento, provocación para buscar alternativas e ir más allá de lo conocido, lo obvio y lo satisfactorio.
6. *Sombrero azul*: Se ocupa de la organización y el control del proceso del pensamiento. Controla el uso de los otros sombreros.

Esta técnica de desarrollo del pensamiento lateral nos permite:

1. *Representar un papel*: mientras alguien en un grupo "*se pone un sombrero*" está representando un papel y liberándose de las defensas del ego que son responsables de errores al pensar.
2. *Dirigir la atención*: "*ponerse un sombrero*" implica dirigir la atención de forma consciente hacia una forma de pensar.
3. *Crear flexibilidad*: al pedir a alguien, incluso a uno mismo, que se ponga un sombrero, se le está pidiendo que cambie de modo, que deje de ser negativo, que tiene permiso para ser puramente emocional.
4. *Establecer reglas del juego*: esta técnica de trabajo la utilizaremos para en el desarrollo de la fase 0 y para la fase final en la que se utiliza la coevaluación (los alumnos deben evaluar los trabajos del resto de la clase y el suyo propio), así como en cualquier momento del proyecto cuando se quiera hacer hincapié sobre la necesidad de utilización de alguno de los tipos de pensamientos. Se utilizarán además otras técnicas creativas que se irán adecuando en función de las tareas y ejercicios propuestos (Guilera, 2011)

<sup>30</sup> Esta actividad será realizada por todos los alumnos de clase mediante el reparto de funciones que llevara a cabo el profesorado implicado en esta fase.

<sup>31</sup> Escritor y psicólogo, entrenador e instructor en el tema del pensamiento. Acuñó el término «pensamiento lateral» en su libro *Seis sombreros para pensar*. Consultar *Método seis sombreros de pensar* (en línea).

#### 4.6 Desarrollo del trabajo por tareas

A modo de ejemplo se proponen algunas tareas implicadas en las diferentes fases expuestas<sup>32</sup> y que deberán adaptarse en función del curso y el profesorado participante (véase Tabla 1).

**Tabla1:**  
*Ejemplificación de tareas*

TAREA 1:	TAREA 2:	TAREA 3:	TAREA 4:	TAREA 5:	TAREA 6:
Trabajo previo	Adaptación/ selección texto base y traducción a lengua extranjera	Puesta en escena de narración	Ilustración en técnica libre de la narración	Diseño de un cartel	Actividad complementaria (video-edición)
<u>Asignaturas:</u> Educación plástica y visual; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera; Música y Educación Física.	<u>Asignaturas:</u> Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera.	<u>Asignaturas:</u> Educación plástica y visual; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera, Música y Educación física.	<u>Asignaturas:</u> Educación plástica y visual.	<u>Asignaturas:</u> Educación plástica y visual.	<u>Asignaturas:</u> Educación plástica y visual y Música.

#### 4.7 Propuesta de evaluación<sup>33</sup>

La evaluación del aprendizaje en este Proyecto se entiende como un *proceso continuo* de recogida de información y análisis que permitirá conocer qué aprendizaje se está consiguiendo, qué variables influyen y cuáles son las dificultades. Por lo tanto, el objeto de la evaluación no es único. Podría entenderse que lo que hay que evaluar es el producto final, es decir, el aprendizaje logrado por el alumno pero, también es de suma importancia evaluar la influencia de las posibles variables que pueden influir en el rendimiento final, como la actitud y el trabajo de los alumnos, el proceso de enseñanza, los materiales didácticos empleados, etc.

En el desarrollo de todas las tareas a realizar, se deben especificar los criterios, indicadores, tipos, instrumentos... de evaluación a utilizar que siempre serán los más variados posibles, para obtener una adecuada información.

A modo de ejemplo, para la elección de la propuesta que finalmente se representará se utiliza la coevaluación. Los alumnos asistirán a la representación de sus compañeros y evaluarán las propuestas argumentando y justificando sus calificaciones.

La evaluación de la práctica docente será llevada a cabo por el profesorado recogiendo las conclusiones resultantes en una memoria final.

#### 5. Conclusiones

Este Proyecto no ha sido llevado a efecto ya que es un trabajo final de Máster y el periodo en el que los alumnos realizan las prácticas es anterior a la entrega.

<sup>32</sup> Teniendo en cuenta la extensión del artículo es imposible describir los elementos de cada una de ellas. Para más información <http://zaguan.unizar.es/>

<sup>33</sup> Consultar Tenbrink, T.D. (2006).

No obstante, su realización nos ha ratificado en el convencimiento de que mediante la reflexión, el permanente proceso de formación de los docentes y a través de la interacción que supone el proceso de enseñanza aprendizaje; podemos transformar la sociedad, siendo responsabilidad de los integrantes del sistema educativo y especialmente del profesorado, el intentar continuamente la mejora del sistema, con el objetivo de colaborar en la formación de nuestros alumnos como los ciudadanos del mañana.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. Aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente*. [http://www.interac.es/adjuntos/crea\\_pensa\\_diver.pdf](http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf). (consulta:17 Junio 2013)
- Blanco, P. (2005). *El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Castañer, M. & Trigo, E. (1995). *La interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Propuestas teórico - prácticas. Zaragoza: Inde.
- Como organizar talleres de teatro en secundaria (en línea). <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/crea/experiencias/detalle/ImagenesE.QuijoteTeatro/E.QuijoteTeatro.pdf> > (Consulta: 20 abril 2013)
- Delfino, M., Dettori, G. & Lupi, V. (2009). *Aprendizaje basado en tareas y las TIC: actividades creativas en el contexto de un Proyecto europeo*. Barcelona: elearningeuropa.info
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Gardner, H (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Buenos Aires: Paidós
- Goleman, D., Kaufman, P & Ray, M., (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: Zeta
- Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell: Fundit.
- Guilford, J. P. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- Guilford, J. P. & Lagemann, J. K. (1981). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Kilpatrick, W. H. (1944). *La teoría pedagógica en la que se basa el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Método seis sombreros para pensar (en línea). <http://unaticaytu.blogspot.com.es/2012/02/seis-sombreros-para-pensar.html>> (consulta: 18 Mayo 2013)
- Muñoz, I., Díez, S., & Izquierdo, J. J. (1998). *Talleres de teatro en Educación Secundaria: una experiencia lúdica*. Madrid: Narcea.
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de las seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Teatro de sombras y teatro negro (en línea). <http://bbeecprcaceres.blogspot.com.es/2013/04/teatro-de-sombras-y-teatro-negro.html>> (Consulta: 20 abril 2013)
- Tenbrink, T.D. (2006). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Walton, R., Gilijes, K. & Heppel, I L. (1988). *Haga usted mismo su diseño gráfico*. Madrid: Hermann Blume

## 7. Agradecimientos

Al profesorado del IES Segundo de Chomón de Teruel (España) por su colaboración y amabilidad.  
Al profesorado del Máster por su ayuda y disposición.



**Reflexión psico-semiótica sobre la  
creatividad en Artes: discusión crítica a partir  
de una investigación neurocientífica y su  
correlato en el proceso de enseñanza-  
aprendizaje**

**Psycho-semiotic reflection on creativity in  
Arts: critical discussion from a neuroscience  
research and their equivalent in the teaching-  
learning process**

Violeta Schwarcz López Aranguren,  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2013

Fecha de revisión: 29 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2013

Schwarcz, V. (2013). Reflexión psico-semiótica sobre la creatividad en Artes: discusión crítica a partir de una investigación neurocientífica y su correlato en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp.177-192



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Reflexión psico-semiótica sobre la creatividad en Artes: discusión crítica a partir de una investigación neurocientífica y su correlato en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

**Psycho-semiotic reflection on creativity in Arts: critical discussion from a neuroscience research and their equivalent in the teaching-learning process**

Violeta Schwarcz López Aranguren<sup>1</sup>, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
[violetasla@sion.com](mailto:violetasla@sion.com)

**Resumen**

Reflexionar sobre el concepto de creatividad y los aprendizajes en artes nos lleva a pensar sobre los procesos psicológicos y las construcciones intersubjetivas en el orden social en el que nos encontramos inmersos que son consideradas creativas. Pero deberíamos cuestionarnos a qué llamamos creatividad, cuáles son los factores que se delimitan como aspectos o propiedades de la persona creativa, o si consideramos el proceso de construcción o innovación y por último si evaluamos el producto como "*obra de arte*". Se nos abren entonces, una cantidad de interrogantes que se podrán abordar desde diferentes perspectivas y que han sido trabajados desde muy diversos campos. Desde las investigaciones neurocientíficas, los procesos y mecanismos psicológicos involucrados, hasta el análisis semiológico de las obras de arte, encontrando ciertos obstáculos epistemológicos a decir de Bachelard, que deberíamos ubicar para dar cuenta de qué hablamos cuando hablamos de creatividad. Así mismo nos proponemos realizar un análisis crítico desde la articulación entre la indagación de sujetos desde una línea de investigación neurofisiológica, y dar cuenta si los resultados emergentes tienen correlación con los mecanismos y procesos que se despliegan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Abstract**

Reflect on the concept of creativity and arts learning leads us to think of the psychological processes and intersubjective constructions in the social order in which we find ourselves that are considered creative. But we should question what we call creativity, what are the factors that are delimited as aspects or properties of the creative person, or if we consider the process of building or innovation and finally if we evaluate the product as "*work of art*". We then opened, a number of questions that can be addressed from different perspectives and have been worked from very different fields. From neuroscience research, processes and psychological mechanisms involved, to semiotic analysis of works of art, finding certain epistemological obstacles Bachelard to say, we should locate to account for what we mean by creativity. Also we propose a critical analysis from the joint between the investigation of subjects from a neurophysiological research line and tell if the emerging results correlate with the mechanisms and processes that unfold in the teaching-learning processes.

**Palabras clave**

Creatividad; Artes; Psico-semiótica; Investigación neurocientífica; Evaluación psicológica; Educación musical

**Keywords**

Creativity; Arts; Psycho-semiotics; Neuroscience research; Psychological evaluation; Music education

---

<sup>1</sup> Dra. en Psicología (USAL); Lic. en Psicología (UBA) y Musicoterapeuta (USAL). Facultad de Medicina, Universidad del Salvador; Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.  
[violetasla@sion.com](mailto:violetasla@sion.com)

## 1. De la creatividad y sus múltiples definiciones

La creatividad como campo de indagación científica y espacio de reflexión ha sido abordado desde muy diversos enfoques, como así mismo ha sido definido de diferentes maneras a partir de recortar o focalizar en algunos de los aspectos que los expertos en el tema, consideran relevantes para dar cuenta de un fenómeno complejo.

Este fenómeno complejo para ser objetivado y clarificado requiere de la explicitación de los posicionamientos que se realicen. Pudiendo tomar en cuenta o a la persona y/o al proceso y/o al producto, como parámetros que demarquen el encuadre de la indagación o estudio.

Al hacer referencia a la persona creativa desde diferentes corrientes psicológicas se atribuye a ésta ciertas aptitudes, rasgos de personalidad, características singulares, que le permitirían llevar a cabo acciones novedosas o distintas a la mayoría de la población en la que se encuentra inmersa. Ahora, si consideramos a una población dada, como representativa del medio socio-cultural recortado, ¿Cualquiera de estas personas que brinde una respuesta diferente es creativa?, ¿Cuáles serían los parámetros para evaluar esa diferencia?

Pero prestemos atención que hablamos de una conducta o forma de resolución de situaciones de manera divergente a una media dada, en el mejor de los casos, ya que en otros se puede estar haciendo referencia solamente a la divergencia de lo esperado por parte del investigador.

Retomemos el eje de la persona y analicemos algunas definiciones del estado del arte que se centran en el sujeto:

*“La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente” (Guilford, 1952 en Esquivias);*

*“Aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa.” (Osborn, 1953);*

*“Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento” (Barron, 1955 en Esquivias);*

*“La creatividad representa el conjunto de condiciones que proceden a la realización de las producciones o de formas nuevas que constituyen un enriquecimiento de la sociedad” (Oerter, 1971 en Esquivias);*

*“La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”. (Gardner, 1999).*

Tomando sólo una muestra como ejemplo, para plantear una de las dificultades que emergen en la caracterización de la creatividad, en este caso en torno al eje de la persona, vemos que estas definiciones se centran en las aptitudes, habilidades, inteligencias o pensamiento, pero todas producen un salto que va de la denominación de la característica o propiedad psicológica que se infiere en el sujeto para producir un cambio, novedad, o innovación.

Dicho de otra manera se hipotetizan características subjetivas a partir de los efectos que genera el producto en el otro o en el entorno, lo cual nos remite a la dificultad de estar definiendo a la persona por medio de una producción o resultante que no considera el espacio intermedio del proceso, y además que implica sin explicitación, la evaluación del producto. Dado un objeto externo que es estudiado se desplazan sus atributos como características internas y singulares del sujeto.

Como señalamos anteriormente no se consideran desde dónde se evalúa el producto, a partir de qué parámetros y medidas estándares, quedando librados a la experiencia, o experticia de los evaluadores, que suponen focalizar en la persona.

Con respecto a esta dificultad nos encontramos a lo largo del vasto campo de la creatividad con técnicas de indagación que han sido creadas para poder llegar a evaluar a los sujetos.

Pero también podemos observar algunas dificultades que emergen de estas técnicas de tipo psicométricas y/o proyectivas<sup>2</sup> ya que muchas de ellas no terminan estudiando lo que dicen estudiar. En términos metodológicos hacemos referencia a su poco nivel de confiabilidad, propiedad de todo test o técnica que implica que el instrumento indague lo que dice indagar, para que además resulte ser válido, es decir una herramienta de medición que permite contrastar los resultados o valores a los que se arriba a partir de su implementación.

Suena exagerada o dramática nuestra caracterización, ya que deberíamos pensar que si un instrumento de estudio no presenta confiabilidad, ¿Cómo no es descartado, o modificado hasta llegar a medir lo que supone que mide?

Y ahí surge la dificultad con la que nos encontramos en el abordaje de la creatividad, el problema radica en que el mismo concepto "*creatividad*" se constituye en un obstáculo epistemológico. Siendo la mayoría de los estudiosos inconcientes, no dando cuenta de esta dificultad.

Cuando hablamos de un obstáculo epistemológico hacemos referencia a las dificultades que surgen en el momento del abordaje de un objeto de estudio, dificultades no externas al investigador, como podrían ser los recursos instrumentales, y/o económicos, sino las que aporta de manera inconciente<sup>3</sup> el investigador mismo y que operan como resistencias, como fuerzan contrarias obstaculizando el proceso de indagación.

Uno de estos obstáculos, que han sido estudiados y clasificados por Bachelard (1984), es el obstáculo verbal, el cual refiere al uso de determinado significante creyendo que compartimos la misma significación. Todos hablamos de la creatividad, y damos por sentado, naturalizándolo, que hacemos referencia a lo mismo. Como si la creatividad fuese un concepto consensuado en el orden social y común a los que lo designen. Como así mismo podemos pensar en "aprendizaje", "educación", como significantes que utilizamos como si tuviesen un significado unívoco, pero lejos de eso en la praxis social remiten a muy diversos significados, que pueden hasta llegar a ser los contrarios al signo que creemos utilizar.

Y la diversidad de definiciones paradójicamente, surgen de este mismo obstáculo, ya que en el estado del arte, según Mitjans (1995), existen más de cuatrocientas acepciones diferentes del término, lo cual nos muestra que lejos de saber qué es la creatividad o remitir una mero concepto consensuado en la cultura, designa una proceso complejo, no sólo en su desarrollo sino en los intentos de objetivarlo para su comprensión.

## 2. La representación como mecanismo de base para el despliegue de la creatividad

Tomando una definición amplia sobre creatividad, para trabajar el eje del proceso, Torrance (1976) no dice que la "*Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados*". (1976, p. 46)

Como vemos en la enunciación de este última definición el acento se encuentra puesto en el proceso que realiza el sujeto creativo, a partir de la enumeración de situaciones dadas, tales como la falta de conocimiento, o la presencia de situaciones problemáticas, entre otras, llevando a cabo dicho sujeto, acciones procesuales específicas, como resumir información; definir; identificar; suponer; examinar, hasta llegar a comunicar los resultados.

---

<sup>2</sup> Técnicas de evaluación psicológica que se diferencian y complementan. Las psicométricas de tipo cuantitativas miden rasgos de la personalidad y se trabajan a partir de estímulos concretos contrastando los resultados con medidas estandarizadas (baremos). Las técnicas proyectivas de tipo cualitativas no recortan rasgos sino que intentan describir al sujeto en forma completa. Se trabaja con estímulos ambiguos para la favorecer la proyección y asociación libre de respuestas por parte del sujeto, sus percepciones, sentimientos, emociones y estilos cognitivos.

<sup>3</sup> El concepto inconciente, como no voluntario o intencional por parte del sujeto conciente.

Lo que nos permite, si consideramos cada una de estas acciones humanas encontrar un mecanismo común a todas, en tanto el proceso creativo implica realizar diferentes operaciones que conllevan la culminación en la construcción de un producto, que se caracteriza por estar asentado en el mecanismo general de la representación. Es decir, la capacidad de representar es la que nos permite crear, y cada una de las acciones que realizamos en dicho proceso creativo son formas de representación. Formas de utilizar el lenguaje, y en particular en el campo del arte, articular los distintos lenguajes en pos de una nueva producción.

El lenguaje en sentido general es pura representación, ya que implica como mecanismo la posibilidad de volver a presentar un objeto en su ausencia desde otro código. Es un proceso por el cual los individuos plasman una imagen mental<sup>4</sup> traduciéndola a otro material.

Es gracias a la representación que se puede ampliar la realidad ya que si nouviésemos esta capacidad nos limitaríamos a señalar los objetos del mundo circundante, sólo lo que poseemos a nuestro alrededor. Sólo podríamos operar con objetos concretos que se encuentren en nuestro espacio y tiempo, sin poder llegar a construir ni crear ninguna novedad.

La creatividad como capacidad humana se asienta en la representación como medio de plasmación del material específico con el cual elaboramos las producciones novedosas o productos creativos.

### 3. Arte y semiótica: el aporte de Jakobson

El campo de las artes es un espacio de generación de nuevos sentidos, de un conocimiento particular, que a partir del desarrollo creativo permite la posibilidad de abrir a modos de expresión de la subjetividad y de una colectividad dada. Analizar los objetos artísticos implica entrar en esa trama significativa, como forma simbólica específica (Cassirer, 1998) que hace a la construcción y transmisión de conocimiento. Recortando semióticamente el objeto a indagar. Lo que requerirá, a posteriori del proceso de interpretación como atribución de un valor, tipificar si una obra de arte es un producto creativo o no, si se instituye en obra de arte o en un mero objeto de la repetición.

La semiótica o semiología<sup>5</sup>, como disciplina científica que estudia la producción y codificación de los signos, se convierte en un instrumento para el proceso de análisis y evaluación de todas las construcciones signicas, es decir de las producciones a nivel del lenguaje, y en particular un espacio de aplicación y reflexión para las de índole artísticas.

Es Roman Jakobson desde la semiótica contemporánea quien centra sus estudios en la lingüística, la estilística y la poética reconsiderando al lenguaje en su análisis estructural ubicando diferentes funciones<sup>6</sup> siendo la poética o estética una de ellas, que la define por concentrar la atención sobre la forma en que son producidas las expresiones, por ejemplo, sobre la alteración de las reglas usuales.

Dicha definición da cuenta de dos condiciones centrales de la obra artística, su autorreflexividad, es decir la obra en tanto estructura capta al sujeto generando un cuestionamiento sobre sí misma, no en asociación a otra cosa. Tiene que llegar a ser una entidad que permita por su constitución remitir a su propio sentido, es la organización de los elementos como operaciones que se vislumbran que le otorgan a la obra su significación, su identidad.

Es por las características de su identidad que se enlaza la segunda condición, su ambigüedad. Al hacer referencia a la ambigüedad, lo que emerge es cierta desviación a la norma que el arte, para que llegue a serlo debe presentar, es decir, la obra en tanto estructura llama la atención del sujeto,

---

<sup>4</sup> La imagen mental es una de las cinco conductas descritas por J. Piaget. en la función simbólica o semiótica, cuando el sujeto logra desplegar la representación en el período pre-operatorio de la inteligencia.

<sup>5</sup> La distinción de los términos semiótica o semiología corresponden a las dos grandes líneas o tradiciones del campo. Siendo la primera la que comienza en Saussure continuando con los aportes de la corriente estructuralista francesa y europea. Y la segunda, la semiótica, se inicia con Peirce y representa la línea anglosajona de desarrollos con mayor tendencia pragmatista de la disciplina. En la vida cotidiana dicha distinción no es tal tomándose a la semiología y a la semiótica como sinónimos.

<sup>6</sup> Jakobson en su clasificación recorta seis funciones del lenguaje: referencial; fáctica o de contacto; conativa o imperativa; metalingüística; emotiva; y poética o estética.

puesto que está construida con elementos y reglas que no responden a los códigos estandarizados o normativizados, con lo cual no cumple con las expectativas del espectador. Dicho de otra manera, no se puede anticipar y esta disrupción no sólo la presentifica como única sino que abre al enigma permitiendo la reflexión sobre sí, generando efectos de sentido.

Desde esta perspectiva podríamos establecer una ecuación simbólica: obra de arte igual producto creativo, ya que cuando un objeto llega al nivel de ser instituida como obra de arte, es en tanto producto de una creación original, ya que la ambigüedad como ruptura de los cánones preestablecidos, daría cuenta de la creación innovadora y esta emergencia de la novedad permitiría el cuestionamiento sobre sí misma. La originalidad es una de las particularidades que se le atribuyen al producto creativo.

En su análisis de la estética, Jakobson va a colocar a la significación no sólo desde la poética, sino considerando las producciones no verbales al mismo nivel del lenguaje, puesto que se puede operar con ellas con los mismos mecanismos de combinación, llegando a postular que la significación abarca al universo cultural entero, que hay signos por fuera de lo verbal. Centrándose en las operaciones a nivel de su estructuración, dando cuenta que las figuras retóricas que la constituyen se pueden observar tanto en el lenguaje verbal como también en las obras estéticas no verbales. Dichos mecanismos, que se extienden por pares: selección / combinación, metáfora / metonimia<sup>7</sup> permiten el análisis no sólo sintáctico del lenguaje sino en su nivel semántico porque "... la significación subyace a todas las manifestaciones de artificio." (Jakobson, 1974).

En su estudio y producción, Jakobson propone a partir de trabajos de intersemiotización, relacionando sistemas de artes visuales, de la poesía y el folklore, dando cuenta no sólo de la posibilidad de intertextualidad, sino de la necesidad de su análisis como totalidad en la cultura. A su vez, la condición estética se verifica cuando un texto o discurso puede ser adaptado a otro lenguaje y mantiene su función estética, en otro tiempo y cultura, es decir su ambigüedad y autorreflexividad (Schwarcz, 2006).

Las referencias de un arte a otro, su intertextualidad como proceso no intencional a nivel del sentido podríamos considerarla como constitutiva para el arte. Nos dice "... la música en su reenvío en el interior de su propio contexto, nos lleva del presente al tono esperado guardado en la memoria como la pintura abstracta se convierte en el reenvío recíproco de los factores en juego." (op. cit., 1974).

Las artes en su conjunto presentan un paralelismo de estructura, variando en su construcción y ordenamiento, pero sea cual fuere dicha estructura, permite al intérprete a partir de la percepción, inferir o anticipar los constituyentes de la misma, los códigos de equivalencias y correlaciones de las partes con la totalidad, es decir, un conjunto de paralelismos aceptados como tales en el cuadro de una época, cultura o escuela musical dada.

Lo que nos muestra que el arte en sus manifestaciones es un fenómeno semiótico, analizable en términos de lenguaje y operaciones sobre el lenguaje. El código artístico dominante en un período atravesará tanto al creador como al intérprete, siendo la rebeldía o la fidelidad a ciertas reglas concebidas por los contemporáneos, también en función de dicho código, que el innovador querrá transgredir con una nueva creación, generando el efecto de sentido autorreflexivo y ambiguo, propio del discurso estético.

---

<sup>7</sup> La metáfora y la metonimia son figuras retóricas que se utilizan para la construcción del lenguaje. Son formas de operar con los elementos significantes que lo constituyen y hacen a la construcción del sentido. Según Jakobson son los dos polos fundamentales de todo lenguaje. La metáfora es una sustitución de un significante por otro significante, lo cual implica una selección en el eje paradigmático. Se trata de una relación "ó", no pudiendo haber dos significantes en el mismo lugar. Se genera por la asociación por semejanza mediante la condensación de varios significantes en un producto representativo, generándose una ganancia de sentido. La metonimia es la combinación de un significante con otro en el eje sintagmático. Es la relación "y". Se toma la parte por el todo o viceversa. Se genera por desplazamiento dándose un deslizamiento significativo, ya que se produce una ligazón por contigüidad de una representación a otra, de un significante a otro. Lo que genera un efecto de pérdida de sentido.

#### 4. Procesos creativos y tipos de innovación

Como articulador de los conceptos trabajados desde la perspectiva estructuralista estableciendo la relación entre la obra de arte y el proceso de creación, podemos considerar a Umberto Eco, quien retomando las características planteadas por Jakobson, define a la obra de arte como un mensaje autorreflexivo y ambiguo. Es a partir de esta última que considera a la estructura no como un objeto "rígido" sino flexible definiendo la relación entre forma y apertura como los límites dentro de los cuales la obra puede producir la máxima ambigüedad. Nuevamente encontramos otra característica atribuida al sujeto creativo: la flexibilidad.

La discusión se centra en torno a la originalidad que debe presentar la obra de arte (cf. Eco, 1991). Pensando en una teoría de la invención semiótica, como proceso de creación, en primer lugar Eco distinguirá dos planos que entran en juego en dicho proceso, el plano de expresión y el plano del contenido. El primero remite al universo expresivo mientras que el segundo al universo de los estados posibles del mundo. Dicho de otra manera, hablamos de condiciones de posibilidad, tanto por las ocurrencias y producciones creativas de los sujetos, la sustancias y por los modelos abstractos de conocimiento construidos socialmente en determinado corte en el tiempo.

La invención como desarrollo de la creación tendrá que transformar tanto el nivel de expresión como el de contenido llevando a un proceso de construcción semiótica, ya que se produce una verdadera institución de los códigos, en donde una cosa es modificada por otra cosa que todavía no fue definida.

Para clarificar este concepto de invención y dar cuenta de la producción o función semiótica, se pueden establecer los elementos que la conforman y la relación de transformación que la caracteriza. Es decir, establecer nuevamente esta relación de equivalencia entre proceso creativo y proceso de construcción de sentido que es la obra de arte. Definamos en primer término los elementos constitutivos.

Nos encontramos con los estímulos, aquí ubicaríamos a la obra de arte, que es captada por el sujeto desde su modelo perceptivo, dando cuenta del plano expresivo. Una vez percibida la obra es aprehendida, identificada, interpretada por el modelo semántico con el que opera. Es decir, el sujeto comienza a establecer un orden de sentido a partir de códigos que ya tiene internalizados y que le permiten el análisis del contenido en correlato con el expresivo del que se nutrió.

Teniendo tipificados los elementos que entran en juego en el proceso de invención, desde la obra como estímulo, el modelo perceptual y el modelo semántico, podremos dar cuenta, que para que se produzca una creación se generará una transformación en la relación de dichos elementos.

En una invención moderada, encontramos que una vez captada la obra en su singularidad a partir del modelo perceptual, la transformación emerge desde la impresión que nos deja hasta poder establecer desde el modelo semántico las significaciones, otorgándole un sentido a dichas impresiones perceptuales que la obra nos generó.

El proceso de invención moderada construye una función semiótica, porque desde el modelo semántico no sólo se identifican elementos expresivos ya codificados sino que a partir de lo conocido que le podemos atribuir un significado, se diferencia la novedad, que será significada en este mismo proceso. Estableciéndose un ida y vuelta dialéctico entre el contenido, comprendido a nivel del sentido por el modelo semántico y el material sensible, expresivo, que fue elaborado desde el modelo perceptual que implica una perspectiva de mirada.

Lo que emerge entonces como producto, entre el estímulo (obra), el modelo perceptual, la transformación y el modelo semántico, no es una nueva unidad, la obra de origen, sino un discurso.

A diferencia de una invención radical en la cual la transformación la ubicaríamos ya en el nivel de la obra misma, en el estímulo, puesto que éste al ser tan disruptivo no permite al sujeto que pueda captarlo perceptual y semánticamente con esquemas anteriores. Se presenta una falta de modelos perceptivos y semánticos para la elaboración de dicha obra. Con lo cual en este caso, se produce un violento establecimiento del código, una nueva convención. Es en la expresión y captación que se generan nuevas categorías, la percepción debe construir en correlato al modelo semántico en *continuum* las representaciones de dicha obra transformadora.

Un ejemplo de este tipo de invención radical se observa por sus efectos de “rechazo” en el público lego que no posee en un primer momento de encuentro, parámetros como estructura de sostén para ubicar y comprender la obra, tanto a nivel perceptivo como a nivel del sentido. Plantean “...*esto no significa nada*”, o “*esto no es música*”. Casos de este tipo como negación social ante las creaciones artísticas pueblan la historia del arte, sólo a posteriori y en el re-encuentro con estos discursos innovadores, los sujetos pueden comenzar, a partir de la instauración de nuevos códigos, a percibir y atribuirles un sentido, es decir, a resignificar ese “*no es nada*”, a abrir nuevas cadenas de significación.

## 5. El Scamper como instrumento de evaluación de la creatividad

El SCAMPER<sup>8</sup> es una poderosa herramienta para el estímulo y la verificación de los procesos creativos. Ya que permite “... *comprobar ‘procedimientos’ comunes a distintas elaboraciones creativas, verdaderos algoritmos que definen la normativa de más de una elaboración artística, tales como, a partir de un material o idea original, sustituir elementos, amplificar, reducir, reemplazar, invertir, ampliar, usar divergentemente, es decir, con finalidades diferentes de la original.*” (Ford y Harris citado en Frega 2007, p.22).

SCAMPER significa literalmente “*carrera rápida*” o “*huida precipitada*”, pero, en realidad, se trata de una lista de verificación (*checklist*) para producir ideas. SCAMPER:

- S = Sustituir (Substitute)
- C = Combinar (Combine)
- A = Adaptar (Adapt)
- M = Magnificar / Modificar (Magnify / Modify)
- P = Poner otros usos (Put in other applications)
- E = Eliminar (Eliminate)
- R = Reorganizar o Retrogradar (Rearrange)

Frega (2007) afirma que estimulando el hacer espontáneo desde una perspectiva analítica (como por ejemplo la identificación de los principios ordenadores que hacen inteligible el mensaje o expresión artística, permite ir “*descubriendo*” con los alumnos las reglas de la composición musical. “*El desarrollo de las estrategias propias de un verdadero ‘estilo cognitivo individual’ creativo —que da sentido a las experiencias de composición/invención musical, (...) constituyen el cultivo de un modo creativo de conocer y de hacer, de indudable valor cuando de formar para el cambio, para la adaptabilidad creativa y libre se trata.*” (op. cit., 2007, p.22)

El SCAMPER como instrumento permite evaluar las operaciones desprendidas de la operación real y describirlas desde lo procesual, así como estimular la generación de ideas, relaciones y conexiones.

Ford y Harris señalan que el uso sistemático de una o varias de estas preguntas solas o combinadas generan una excelente plataforma para los procesos creativos. El mismo Torrance lo recomienda como técnica para mejorar y estimular la creatividad del trabajo grupal e individual, si bien advierte que en el ámbito educativo, sería necesaria más investigación para aplicarlo a niños pequeños.

## 6. Línea de investigación sobre la creatividad musical

Tomando el modelo teórico de Torrance quien recorta cuatro tipo de indicadores de la personalidad creativa: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración se llevó a cabo una línea de investigación, en la República Argentina desde 1999 al 2013<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Instrumento ideado por Bob Eberle a partir de la propuesta de Alex Osborn (1953).

<sup>9</sup> “Distrofia Miotónica, Síndrome de Steinert: una investigación exploratoria en el marco de un abordaje creativo”, Frega – Schwarcz López Aranguren, presentada en el II Seminario Sudamericano de Investigación en Educación Musical, publicado en el CIEM N°18, año 6, 1999 y en *Educación en Creatividad* de A.L. Frega, Academia Nacional de Educación, julio 2007.

“El SCAMPER como herramienta de análisis: la flexibilidad en situaciones educativas de estimulación sistemática de la creatividad”, Frega – García Thieme, presentada en el 6to. Seminario

Se realizaron dos investigaciones de tipo experimental de creatividad en música mediante la aplicación del SCAMPER como instrumento de evaluación articulando el proceso como el producto creativo. (cf. Frega y Schwarcz, 1999; y Villarreal *et al*, 2013).

La primera investigación, “*Distrofia Miotónica, Síndrome de Steiner*”, se centró desde un diseño exploratorio de estudio de casos, la evaluación sistemática de la creatividad en dos sujetos con Distrofia miotónica, Síndrome de Steiner. Mediante la aplicación del SCAMPER se indagaron los efectos y transformaciones del proceso y el producto creativo a partir de la comparación del estado cognitivo de base que ambos sujetos presentaron.

Lo que nos permitió comparar tanto la fluidez y la flexibilidad en ambos casos, concluyendo que la estimulación sistemática de la creatividad generó modificaciones en los procesos creativos a nivel de operaciones mentales con sus características particulares, y en los productos subjetivos de los dos sujetos con discapacidad mental. (cf. Frega y Schwarcz, 1999; Frega y García Thieme, 2007).

Como continuación y ampliación de la línea de investigación en creatividad con el SCAMPER, se diseñó un estudio neurocientífico en música que nos permitió no sólo indagar el proceso y el producto creativo, sino también incluir la caracterización de la persona, a partir de la implementación de la toma de imágenes cerebrales con resonador. Dicho estudio se realizó en colaboración con el equipo de Neurociencias de FLENI<sup>10</sup>, Buenos Aires, Argentina.

Evaluándose las variables de fluidez y flexibilidad en sujetos músicos desde la producción creativa, indagando cuáles fueron las áreas de localización cerebral activadas durante el proceso, mediante el resonador fMRI y el producto rítmico aplicando el SCAMPER.

## 7. Diseño y metodología de la investigación

El problema recortado fue ¿Existe correlación entre el nivel creativo de un sujeto y su actividad cortical?

La tipificación de los sujetos se realizó mediante el SCAMPER a partir de 4 y 8 figuras, para medir su fluidez y flexibilidad. Se agrupan en dos categorías, 12 con alto nivel y 12 con bajo nivel creativo.

A partir de la toma del resonador se analizó la respuesta cortical de los sujetos mientras crean/modifican mentalmente y mediante un teclado y un ritmo dado y luego se llevó a cabo la

---

Argentino de Investigación en Educación Musical, 2005 y en *Educación en Creatividad* de A.L. Frega, Academia Nacional de Educación, julio 2007.

“La conducta creativa en entorno rítmico musical: un estudio con fMRI” Investigación desarrollada en el Departamento de Neurociencias de la Fundación para la Lucha contra las Enfermedades Neurológicas de la Infancia, FLENI, Instituto de Investigaciones Neurológicas Raúl Correa. Directores: Dr. Raúl Leiguarda y Dra. Ana Lucía Frega, Colaboradores: Dra. M. Villarreal; Ing. D. Cerquetti; Lic. Prof. S. Caruso, Dra. V. Schwarcz López Aranguren, Dra. E. Roldán Gerschovich, desde 2008-2012.

“La creatividad y su evaluación, la complejidad en su indagación transdisciplinar” VII Encuentro Regional Latinoamericano ISME: Todas las Músicas. Universidad de la Matanza. Argentina, agosto 2009.

“Áreas corticales asociadas a la conducta creativa musical XLVI Congreso Argentino de Neurología. Mar del Plata. Argentina. Octubre 2009. Poster premiado por la SNA.

“Creativity in music: a first approach to brain activation during rhythm production” ISME World Conference of the International Society for Music Education. Beijing China. Agosto 2010.

“Desempeño creativo evaluado a partir del SCAMPER y fMRI: un informe inicial” 1° Conferencia Regional Panamericana de la ISME (1° conferencia norteamericana de la ISME y 8° Conferencia Latino Americana de la ISME), Universidad de Tabasco, México, agosto 2011.

“Final report on Creativity as assessed by functional magnetic resonance imaging and SCAMPER tool” 30 th World Conference of the International Society for Music Education, “Pædeia: Fromm Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities, Grecia. Julio 2012.

“Correlatos Neuronales de la Creatividad Musical: diferencias entre los sujetos de alta y baja Creativas”. Trabajo de investigación en colaboración publicado digitalmente en PLOS ONE 8 (9): e75427. doi: 10.1371/journal.pone.0075427. 12 septiembre de 2013

<sup>10</sup> Fundación para la Lucha contra las Enfermedades Neurológicas de la Infancia, FLENI Instituto de Investigaciones Neurológicas Raúl Correa de Buenos Aires, Argentina.

evaluación de las producciones mediante el SCAMPER. Estableciendo la correlación entre el nivel creativo y la actividad cortical<sup>11</sup> (cf. Villarreal *et al*, 2013).

### 7.1. Prueba de selección de individuos muestrales:

Se seleccionaron los sujetos de la investigación a partir de la aplicación del SCAMPER mediante la presentación de una secuencia rítmica para que produjeran variaciones sobre el modelo y una vez generadas fue evaluado el producto creativo. Las producciones fueron grabadas y de acuerdo a los resultados tanto en fluidez como en flexibilidad se construyeron dos grupos: Sujetos con alto nivel y con bajo nivel de creatividad. Los grupos estuvieron compuestos por 12 personas.

Habiendo identificado los sujetos correspondientes se realizó la toma en el resonador.

### 7.2. Toma de Resonancia magnética funcional

El paradigma estuvo conformado por 16 trials compuesto de seis instancias cada uno:

1. Presentación del ritmo base. Compuesto por 4 y 8 ritmos generados electrónicamente mediante una cuerda en A440 con sostenido de 30 ms. La duración estuvo fijada en 4 segundos por lo que la diferencia entre un ritmo y otro fue dada por la cantidad de figuras y su duración.
2. Repetición mental del ritmo presentado. El sujeto debió reproducir introspectivamente el original. (Duración: 4 seg).
3. Repetición motora del ritmo. El sujeto repitió el original mediante el botón, la presión del mismo le generó una respuesta auditiva de igual característica que el timbre original. (Duración: 4 seg).
4. Creación mental. El sujeto dispuso de 20 segundos para crear introspectivamente modificaciones del ritmo base.
5. Creación motora. El sujeto contó con 20 segundos para crear variaciones en forma sonora mediante el uso del botón.
6. Descanso.

Una vez grabadas las producciones tanto de repetición como de creación realizadas por los sujetos dentro del resonador, fueron analizadas las respuestas rítmicas a partir de las variables de fluidez y flexibilidad, para evaluar su grado de creatividad.

## 8. Resultados<sup>12</sup>:

### 8.1 Variable: Fluidez de ideas

Los sujetos, tanto con alto y bajo nivel de creatividad, presentaron menor grado de fluidez en sus producciones realizadas en el resonador que en la prueba de selección. Estos resultados pudieron deberse a las condiciones de las tomas, por la situación experimental dentro del resonador como contexto, pudo influir en la producción subjetiva, dada la posición y situación de encierro acotando la cantidad de producciones creativas.

El siguiente cuadro y gráficos comparativos muestran los valores en la variable de fluidez (toma de selección – toma en el resonador)

---

<sup>11</sup> El presente trabajo no expone el desarrollo neurofisiológico de la investigación sino que abordamos uno de los dos aspectos de la misma en función de la temática trabajada sobre creatividad.

<sup>12</sup> El presente trabajo no presenta los resultados neurofisiológicos a partir de las tomas de imágenes del resonador. Para la profundización de las áreas intervinientes y activaciones para cada grupo de sujetos, cf. "Correlatos Neuronales de la Creatividad Musical: diferencias entre los sujetos de alta y baja Creativas". Publicación digital: PLOS ONE 8 (9): e75427. doi: 10.1371/journal.pone.0075427. 12 septiembre de 2013

**Cuadro N°1**

**GRUPO 1**

<b>FLUIDEZ MUSICAL (antes del resonador)</b>	<b>FLUIDEZ MUSICAL (en resonador)</b>
Sujeto A1 (Andrea) 27 ideas producidas	Sujeto A1: 23 ideas producidas
Sujeto B1 (Ma. Agustina) 36 ideas producidas	Sujeto B1: 22 ideas producidas
Sujeto C1 (Belén) 53 ideas producidas	Sujeto C1: 34 ideas producidas
Sujeto D1 (Ludmila) 19 ideas producidas	Sujeto D1: 19 ideas producidas
Sujeto E1 (Rodrigo) 22 ideas producidas	Sujeto E1: 24 ideas producidas

**GRUPO 2**

<b>FLUIDEZ MUSICAL (antes del resonador)</b>	<b>FLUIDEZ MUSICAL (en resonador)</b>
Sujeto A2 (Julieta) 20 ideas producidas	Sujeto A2: 27 ideas producidas
Sujeto B2 (Max) 57 ideas producidas	Sujeto B2: 39 ideas producidas
Sujeto C2 (Mónica) 53 ideas producidas	Sujeto C2: 34 ideas producidas
Sujeto D2 (Ramiro) 53 ideas producidas	Sujeto D2: 39 ideas producidas
Sujeto E2 (Soledad) 50 ideas producidas	Sujeto E2: 31 ideas producidas

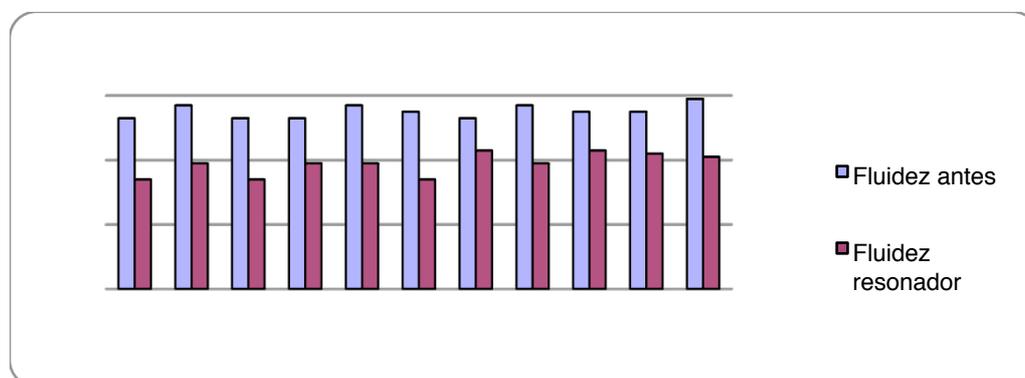
**GRUPO 3**

<b>FLUIDEZ MUSICAL (antes del resonador)</b>	<b>FLUIDEZ MUSICAL (en resonador)</b>
Sujeto A3 (Inés) 23 ideas producidas	Sujeto A3: 22 ideas producidas
Sujeto B3 (Fernando) 57 ideas producidas	Sujeto B3: 39 ideas producidas
Sujeto C3 (Leandro) 27 ideas producidas	Sujeto C3: 24 ideas producidas
Sujeto D3 (Martina) 59 ideas producidas	Sujeto D3: 38 ideas producidas
Sujeto E3 (Mercedes) 55 ideas producidas	Sujeto E3: 34 ideas producidas

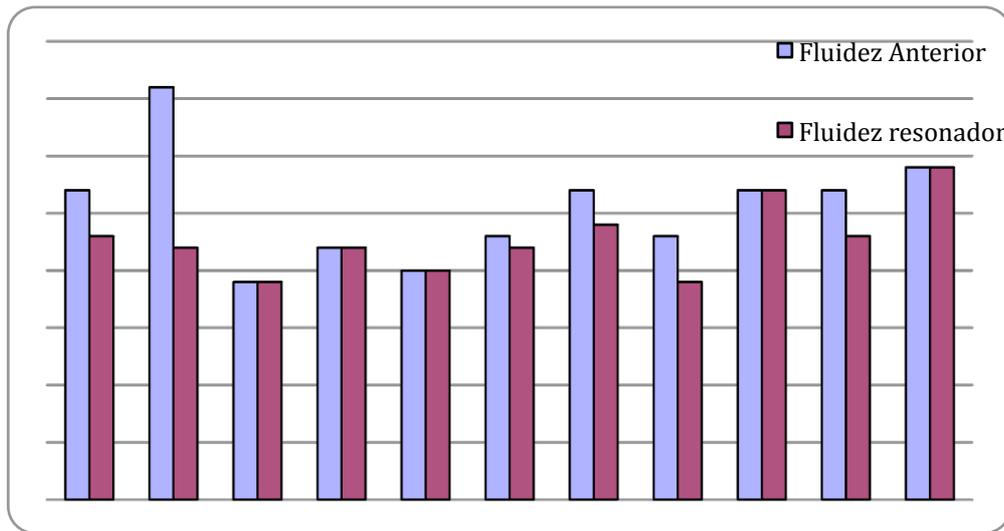
**GRUPO 4**

<b>FLUIDEZ MUSICAL (antes del resonador)</b>	<b>FLUIDEZ MUSICAL (en resonador)</b>
Sujeto A4 (Atilio) 53 ideas producidas	Sujeto A4: 43 ideas producidas
Sujeto B4 (Federico) 23 ideas producidas	Sujeto B4: 19 ideas producidas
Sujeto C4 (Agustina) 57 ideas producidas	Sujeto C4: 43 ideas producidas
Sujeto D4 (Julieta T.) 27 ideas producidas	Sujeto D4: 28 ideas producidas
Sujeto E4 (Mercedes) 55 ideas producidas	Sujeto E4: 42 ideas producidas
Sujeto F4 (Rosario) 27 ideas producidas	Sujeto F4: 23 ideas producidas
Sujeto G4 (Nuria) 55 ideas producidas	Sujeto G4: 42 ideas producidas
Sujeto H4 (Ana) 59 ideas producidas	Sujeto H4: 41 ideas producidas
Sujeto I4 (Rodrigo) 29 ideas producidas	Sujeto I4: 29 ideas producidas

Muy creativos      Poco creativos



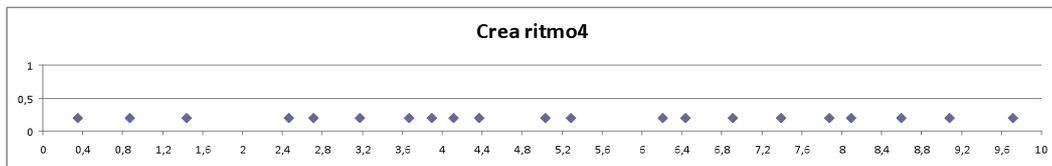
**Gráfico 1.** Fluidez de ideas: Grupo alto nivel de creatividad Toma selección –resonador



**Gráfico 2.** Grupo bajo nivel de creatividad Toma selección –resonador.

**8.2 Variable: Flexibilidad de ideas**

Con respecto a la evaluación de la flexibilidad de ideas producidas en la prueba del resonador, para su análisis se trabajó conjuntamente con las grabaciones y transcripción gráfica de eventos de las producciones rítmicas de los sujetos.

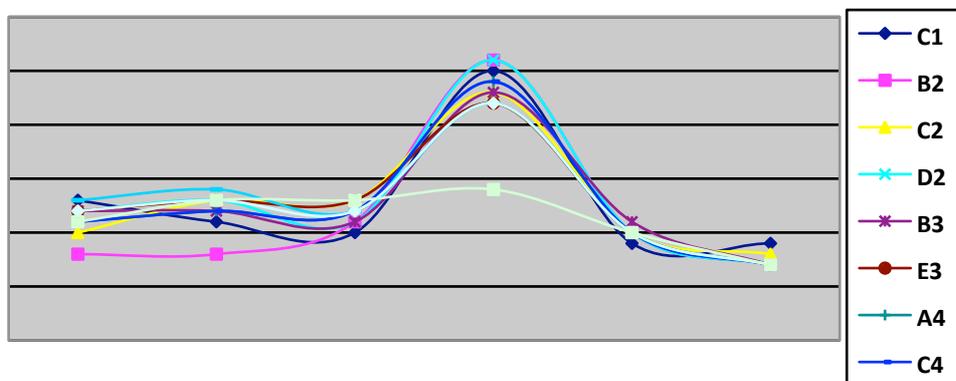


**Cuadro 2** Ejemplo de transcripción gráfica de eventos de la producción rítmica:

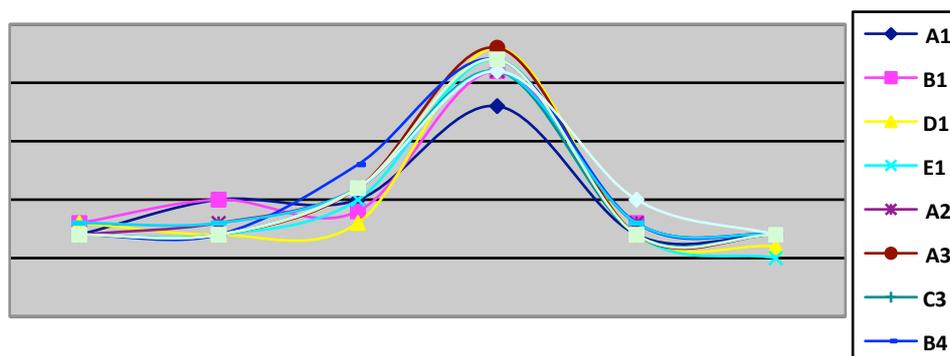
Se evaluaron todas las creaciones (siete motivos por cada sujeto) mediante el SCAMPER y se construyó una matriz de datos para el análisis de los mismos.

El análisis cualitativo se realizó en relación con el tipo de cambios observados-escuchados, sólo dentro del aspecto rítmico, ya que melódico, tímbrico, dinámico y armónico, no pudieron ser evaluados por la limitación del pulsador aplicado en el resonador.

Los siguientes gráficos N°3 y N°4 muestran el desempeño total de todas las producciones y cada uno de los sujetos con alto nivel y bajo de creatividad para la variable de flexibilidad:



**Gráfico 3.** Flexibilidad. Comparativa de sujetos de alto nivel de creatividad



**Gráfico 4.** Comparativa de sujetos de bajo nivel de creatividad

Nota: Se omitió la **P** de SCAMPER (poner en otros usos) por ser una variable que no ha sido evaluada dado el protocolo.

## 9. Conclusiones

Habiendo analizado la data resultante se pudo concluir a nivel de fluidez, cantidad de ideas que:

- Los sujetos con alto nivel de creatividad presentaron mayor producción en la toma de selección que en la toma en el resonador.
- Siendo la media de producciones para el grupo de alto nivel de creatividad de 55.18 y el umbral superior de 59 en la prueba de selección. En la prueba en el resonador la media fue de 38.36 y el umbral superior de 43.
- Los sujetos que presentaron bajo nivel de creatividad obtuvieron resultados análogos, la diferencia no fue significativa, tanto en la prueba de selección como en la toma en el resonador.
- La media de producciones del grupo con bajo nivel de creatividad fue de 25.45 y el umbral superior de 36 para la prueba de selección. En la prueba en el resonador la media resultó 23.63 y el umbral superior de 28.

Para la variable de flexibilidad se observó que:

- En términos generales ambos grupos presentaron la misma tendencia en sus puntuaciones, tanto de concentración como de dispersión, con las diferencias propias en cantidad de producciones o rangos.
- En ambos grupos los umbrales inferiores se encontraron en las dimensiones de sustitución y retrogradación y el pico del umbral máximo de creaciones en la dimensión modificación (que agrupa maximizar y minimizar).
- En ambos grupos el umbral inferior apareció en las dimensiones de sustitución siendo más elevado en el grupo con alto nivel, media 11,27 que en el grupo con bajo nivel presentando una media de 7.27.
- En la dimensión de combinación se incrementaron las puntuaciones con poca variación con respecto a la sustitución, siendo las medias correspondientes más elevadas en el grupo de alto nivel (combinación 12.36 – sustitución 11.27) mientras que en el grupo de bajo nivel las medias fueron (combinación 7.81 – sustitución 7.27).
- El umbral inferior de producciones en ambos grupos se expresó en la dimensión de retrogradación, y las puntuaciones agrupadas en el valor 7, moda 7, tanto para los de alto como para los de bajo nivel de creatividad.
- En el grupo de alto nivel las puntuaciones se concentraron, dando los sujetos del grupo resultados análogos entre sí, en las dimensiones de sustitución, combinación y adaptación.
- En el grupo de bajo nivel las puntuaciones se concentraron alrededor de la dimensión de sustitución y combinación, dando los sujetos resultados análogos entre sí.

- En el grupo de bajo nivel de creatividad se incrementó la dimensión de adaptación, dispersándose las puntuaciones con respecto a la dimensión de sustitución y combinación. Lo que muestra el diferente comportamiento en relación a los de alto nivel.
- La dimensión modificación presentó el mayor número de concentración de las puntuaciones tanto para el grupo de sujetos con alto como bajo nivel, con las distancias correspondientes (alto nivel, moda 24 – bajo nivel, moda 21).
- En el grupo de bajo nivel se presentaron valores con la misma concentración tanto en la dimensión de eliminación como retrogradación.
- En el grupo con alto nivel se observó que la dimensión de eliminación presentó mayor cantidad de puntuaciones que la dimensión de retrogradación.

Se puede concluir observando que tanto para el grupo de alto y bajo nivel de creatividad el comportamiento como mecanismos cognitivos desplegados en el proceso de creación y observados a través del producto no son tan dispares, con las diferencias de cantidad de producciones (fluidez) presentándose una distribución normal en ambos grupos y análoga entre sí.

Es decir, las producciones creativas a nivel de flexibilidad fueron generadas más a partir de modificar el motivo original y mucho menos sustituyendo algún elemento. Así mismo también se presenta escasamente la opción de retrogradación, inversión del motivo original, no siendo significativa ni en el grupo de bajo ni de alto nivel de creatividad.

Las diferencias encontradas a partir de las dimensiones de adaptación y eliminación nos permitió inferir, que el grupo con más bajo nivel de creatividad se posicionó más fijado a los motivos presentados por el investigador, pudiendo realizar variaciones o modificaciones parciales, tomando como referente el modelo original. Mientras que los sujetos con alto nivel de creatividad pudieron introducir la dimensión de eliminación del motivo original generando sus propias creaciones, con menor fijeza al modelo, es decir estableciendo producciones más originales.

## 10. Discusiones

Habiendo considerado la complejidad que implica la definición, evaluación y comprensión de la creatividad, como objeto de estudio no podemos concluir sin dejar de establecer una referencia con respecto a las modificaciones acaecidas en los sujetos de la investigación, no sólo por sus características particulares sino atravesados por los procesos de aprendizaje.

En el caso de los sujetos indagados en nuestra investigación neurocientífica, como hemos descrito anteriormente, fueron diferenciados dos grupos a partir de evaluar su nivel de fluidez y flexibilidad mediante el SCAMPER, construyendo un grupo de sujetos de bajo nivel y uno de alto nivel de creatividad. Lo interesante que emergió, en correlación con los resultados alcanzados, fue que las calificaciones de estos sujetos en procesos de aprendizaje musical universitario<sup>13</sup>, correspondieron a la tipificación realizada en la investigación.

Este cruce de información fue realizado una vez concluida la investigación, eliminando la posibilidad de influencia en los investigadores para la selección y construcción del conjunto de casos, como así mismo la interpretación de los resultados.

Lo que nos permitió a posteriori dar cuenta que se mantuvieron las mismas tendencias a nivel de flexibilidad en ambos grupos, tanto en la selección como en la prueba en el resonador, de bajo y alto nivel en cada uno, presentando curvas de tendencia normal, como se observa en los gráficos 3 y 4. Sólo se produjeron variaciones en la variable de fluidez, cantidad de producciones rítmicas correspondientes a los límites de cada grupo.

Es decir, los sujetos que presentaron menor nivel de fluidez y flexibilidad, en la evaluación de sus procesos de aprendizaje musical recibieron notas más bajas y en el desarrollo de nuestra investigación demostraron mayor fijación en relación al modelo rítmico como referencia. Mientras que los sujetos de mayor nivel, alcanzaron calificaciones más altas y menor fijación al modelo, generando creaciones más elaboradas y sobre todo originales.

---

<sup>13</sup> Todos los sujetos de la investigación en el momento de la toma habían cursado la materia Grupo Musical, dentro de la Carrera de Musicoterapia de la Universidad del Salvador.

Pudiéndose abrir un doble cuestionamiento para futuras indagaciones: ¿Los sujetos que presentan características a nivel de la persona de mayor grado de creatividad, se encuentran menos influenciados por los procesos de aprendizajes previos, mientras que los sujetos con menor nivel de creatividad, pueden ser estimulados gracias a procesos de enseñanza y aprendizaje sistemáticos?

Continuar abordando los diferentes aspectos de un concepto y proceso complejo, como es la creatividad, nos permitirá a partir de explicitar los encuadres de indagación, sea desde la persona y/o el proceso y/o el producto creativo, una fuente de nuevos conocimientos para ser aplicados a nuestras prácticas educativas, que se basan justamente en el desarrollo y estimulación de sujetos creativos desde una disciplina, el ARTE, que conlleva a la creación en su núcleo.

## 11. Bibliografía complementaria

- Beineke, V. (2003) A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem. En *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Ed. Moderna, São Paulo.
- Calabrese, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Chacón Araya, Y. (2005) Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol.5 N 1, Año 2005. Obtenido 04/07/2013. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>
- Crocetti, S. (2011) Una experiencia creativa con instrumentos autóctonos y tradicionales: la Orquesta de la UNTREF como estudio de caso. Tesis de Maestría. Universidad CAECE, Buenos Aires.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona : Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2006) *Creatividad*. (2ª ed. en castellano). Barcelona: Paidós.
- Eberle, B. (1977) *Scamper*. Pub. DOK, Buffalo, NY.
- Eco, U. (1965). *Obra abierta*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1985). *La definición del arte*. Barcelona: Planeta – Agostini.
- Frega, A. (2006). *La Pedagogía del Arte*, Buenos Aires: Ediciones Bonum.
- Frega, A. L. y Díaz, M. (1998) *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria –Gastéiz: Ed. Amarú.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. et al. Compilador: Strom, R. D. (1983). *Creatividad y Educación*. España: Ediciones Paidós.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Ed. Grao.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. & Baptista L., P. (2003) *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Internacional.
- Jakobson, R. (1976) *Seis lecciones sobre el sonido y el sentido*, París: Minuit.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general II*, Barcelona, Seix Barral.
- Schwarcz López Aranguren, V. (2004) *El arte en tiempos de crisis. Una visión desde la perspectiva psicosocial*, en el Boletín de la Academia Nacional de Educación N°59, Buenos Aires.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press, Lexington.
- Torrance, E.P. (1970). *Encouraging Creativity in the Classroom*. W.C. Brown Company, Dubuque.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Ediciones Marova.

## 12. Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1984) *La formación del espíritu científico*, México: Editorial Siglo XXI.
- Cassirer E. (1998) *Filosofía de las Formas Simbólicas. Fondo de cultura económica. España*.
- Eco, U. (1991). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Seix Barral.
- Esquivias Serrana, M. T. (2004) Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. Vol.5 N1, Año 2004, UNAM. Obtenido 04/07/2013 <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Frega A. L. y Schwarcz López Aranguren, V. (1999) Distrofia Miotónica, Síndrome de Steinert: Una investigación exploratoria en el marco de un abordaje creativo. *Boletín de Investigación Educativo-Musical* 6.18, Centro de Investigación en Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires.

- Frega, A. L. (2007) *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Estudios N 20, Academia Nacional de Educación.
- Frega y García Thieme, M. F. (2007) El SCAMPER como herramienta de análisis: la flexibilidad en situaciones educativas de estimulación sistemática de la creatividad. *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Estudios N 20, Academia Nacional de Educación.
- Gardner, H. (1999). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1974). *Studies in semiotics*, Paris, Gallimard.
- Mitjáns, M. A. (1995). Creatividad Personalidad y Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Osborn, A.F (1953). Applied Imagination: Principles and procederes of creative thinking. NY: Charles Scribner's Sons.
- Schwarcz López Aranguren, V. (2006) "El arte como construcción de sentido: un análisis psico-semiótico de su constitución", en *La Pedagogía del Arte*, de Frega, A. L., Buenos Aires: Ediciones Bonum. .
- Torrance-Myers (1976): «*La enseñanza creativa*». Santillana, Madrid
- Villarreal, M.; Cerquetti, D.; Caruso, S.; Schwarcz López Aranguren, V.; Gercovich, E.; Frega, A. L. & Leiguarda, R. (2013) "Correlatos Neuronales de la Creatividad Musical: diferencias entre los sujetos de alta y baja Creativas". PLOS ONE 8 (9): e75427. doi: 10.1371/journal.pone.0075427. 12/ 09/2013. <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0075427>



## **Aprendendo música com objetos do cotidiano: experiências criativas**

## **Learning music form everyday things: creative experiences**

Jusamara Souza,  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *Brazil*

**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2013

Fecha de revisión: 15 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación: 29 de enero de 2013

Souza, J. (2013). Aprendendo música com objetos do cotidiano: experiências criativas. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (1), pp.193–203.



**Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1)**  
**ISSN 1989 – 9572**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

**Aprendendo música com objetos do cotidiano: experiências criativas**

**Learning music form everyday things: creative experiences**

Jusamara Souza, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil  
[jusa.ez@terra.com.br](mailto:jusa.ez@terra.com.br)

**Resumo**

A transformação de objetos do cotidiano em fontes para fazer e aprender música tem uma larga tradição na educação musical. Um número de concepções e relatos de experiências mostra as possibilidades de transformar objetos em instrumentos musicais ou interagir com o meio ambiente fazendo música. Este artigo discute as dimensões da criatividade presentes nas interações de pessoas com objetos do meio ambiente para fazer música, na perspectiva da sociologia da educação musical. Esta perspectiva concebe a música como uma produção social que contribui para o sentido de pertencimento a um grupo, expressão dos valores uma cultura e transmissão de tradições e atitudes. O artigo está organizado em três partes: a) Fazer música como experiência humana e social; b) A tradição de fazer música com objetos do cotidiano e c) experiências: transformando objetos em percussão; transformando objetos da natureza em melodias; transformando brinquedos em instrumentos musicais. A expectativa do artigo é contribuir para a discussão sobre a criatividade musical através de interações com objetos cotidianos e encorajar profissionais da área para observar e explorar as potencialidades musicais de seus meios ambientes.

**Abstract**

It is a tradition in music education to transform everyday objects into sources of music making or music learning. A large number of concepts and experimental reports show the possibilities of transforming objects into musical instruments or the interaction of music making with the environment. This article addresses the dimension of creativity present in the interaction of people with objects of the environment to make music through a sociological perspective of music education. This perspective conceives music as a social production which contributes to the idea of pertaining to a group, the expression or the value of a culture and the transmission of traditions and attitudes. The article has been divided into three parts: (1) Making music as a human and as a social experience; (2) The tradition of music making with objects, and (3) Experience: transforming objects into percussion; transforming objects of nature into melodies; transforming toys into musical instruments. It is our intent to contribute to the discussion on musical creativity through interactions with everyday objects and encourage other professionals to observe and explore the musical potentialities in theirs environments.

**Palabras-chave**

Creatividade; Cotidiano; Produção social; Cultura

**Keywords**

Creativity; Everyday experience; Social production; Culture

## 1. Fazer música como experiência humana e social

A ideia de fazer e aprender música com objetos do cotidiano não é nova. O quadro intitulado *Two Boys and a Girl Making Music*<sup>1</sup>, pintado em 1629 pelo artista Jan Miense Molenaer (ca.1610-1668), mostra três jovens fazendo música. O jovem à direita da imagem toca violino e o da esquerda toca um 'rommelpot' (*rumbeling pot*), um instrumento de percussão que produz sons quando se toca friccionando uma vareta na pele de couro, semelhante à *cuíca* brasileira. A jovem, ao centro, percute com duas colheres um capacete de guerra, apoiado em um tonel. Pelas posições que tocam seus instrumentos (os dois meninos estão sentados em uma cadeira e em um banco na forma de "x" e a menina em pé), pelo despojamento (o menino da esquerda não usa sapatos e esta com as pernas cruzadas) e também pelas roupas e chapéus que utilizam, os jovens parecem estar à vontade. Eles sorriem e parecem se divertir tocando juntos. Não há nenhuma partitura e é possível que toquem alguma canção conhecida ou improvisada, utilizando os instrumentos de cordas e percussão.

O lugar, onde tocam, parece ser o interior de uma casa, talvez uma dispensa onde se vê uma gaiola com um passarinho, apoiada em uma caixa, do lado direito, e do lado esquerdo, uma moringa.

Essa imagem mostra um momento performativo de jovens que utilizam objetos do entorno – um capacete e colheres – como instrumentos musicais. A obra de Molenaer retrata uma cena musical na qual se observa a necessidade do ser humano de fazer música criando e inventando instrumentos musicais, interagindo com o meio ambiente e o espaço. No caso dessa imagem as funções de objetos do cotidiano - duas colheres e um capacete - se transformam em um instrumento de percussão. No entanto, esse deslocamento não interfere negativamente na performance, ao contrário, os três jovens, parecem ter o mesmo grau de participação na execução musical, formando um trio. Diferenças entre os instrumentos não são perceptíveis, isto é, eles são tocados ao mesmo tempo, sem uma aparente distinção hierárquica: o de cordas não é mais importante que o de percussão ou o de percussão criado com os objetos. Assim, é possível imaginar um diálogo entre os instrumentos com inter-relações mais “democráticas” entre as diversas sonoridades.

Não se sabe se a cena retratada é uma situação fictícia ou posada para o pintor. De qualquer forma a pintura revela uma prática de interagir com objetos do cotidiano para fazer música que talvez seja tão antiga como o ser humano. Olhando a imagem podemos imaginar os sons dos instrumentos retratados, e acreditar, que mais do que a afinação, é o tocar junto e o se divertir que interessa, operando uma inversão das representações que, geralmente, temos da música no período barroco. Como lembra Quintero-Rivero:

*La improvisación fue importante también en la música europea antigua, pero su presencia fue limitándose enormemente sobre todo a partir del siglo XVII en aquella vertiente de esta tradición musical que hoy llamamos “música clásica”* (Quintero-Rivera, 1998, p. 358)

Mas que necessidade é esta do ser humano fazer música? Por que a faz e como a faz? Que meios ou suportes utilizam? Para quem? Quem são os ouvintes? Essas são questões centrais que a sociologia da música e da educação musical vem discutindo. A música nesta perspectiva é concebida como uma produção social que contribui para o sentido de pertencimento a um grupo, expressão dos valores uma cultura e transmissão de tradições e atitudes.

Na transmissão de conhecimentos musicais, como escreve Méndez (1995) “*es necesario conocer numerosas técnicas para poder enfrentar-se con los materiales seleccionados para realizar las obras.*”(p.127) Os modos e as escolhas das técnicas, no entanto, se diferencia a cada cultura. Como assinala a autora, enquanto que os grupos nômades de caçadores utilizavam o corpo como suporte para as manifestações artísticas pictóricas, os grupos sedentários - que baseavam sua economia na agricultura e no pastoreio - utilizavam ferramentas como pedra, madeira ou ferro para materializar suas expressões plásticas (Méndez, 1995, p. 127). Daí, Méndez considerar que:

<sup>1</sup> A imagem está disponível no site [http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jan-miense-molenaer-two-boys-and-a-girl-making-music/\\*key-facts](http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jan-miense-molenaer-two-boys-and-a-girl-making-music/*key-facts). Acesso em 20/11/2013.

*El análisis de las relaciones entre formas de expresión artística, materiales, herramientas y aprendizaje resulta imprescindible para comprender mejor las características de la actividad artística en los contextos occidentales e no occidentales (...)* (Méndez, 1995, p. 131)

Feitas essas considerações iniciais, comento, a seguir, a tradição de fazer música com objetos do cotidiano na educação musical, e descrevo algumas experiências retiradas de pesquisas e materiais didáticos que inserem a temática de experimentar sonoramente o ambiente e transformar objetos em instrumentos de percussão, extraindo ritmos e melodias. A expectativa é contribuir para a discussão sobre a criatividade musical através de interações com objetos cotidianos e encorajar profissionais da área para observar e explorar as potencialidades musicais de seus meios ambientes.

## **2. A tradição de fazer música com objetos do cotidiano na educação musical**

A transformação de objetos do entorno em fontes para fazer e aprender música tem uma larga tradição na educação musical. Um número de concepções e relatos de experiências mostra várias possibilidades de transformar objetos em instrumentos musicais ou interagir com o meio ambiente fazendo música.

Particularmente, os modelos de educação musical desenvolvidos durante as décadas de sessenta e setenta tiveram um papel importante na divulgação de práticas com objetos do cotidiano. Nesse quadro é importante destacar os avanços das ciências afins como a psicologia e da estética desse período que impregnam uma ideia de iniciação musical com crianças, centrada na livre expressão e criatividade. Acrescenta-se a esses fatores os avanços de áreas como a pedagogia e sociologia que defendiam programas compensatórios de educação tendo como objetivo dar aos alunos “*chances iguais*” e “*educação para todos*”. As reformas curriculares e o fortalecimento da pré-escola deveriam, assim, contribuir para a justiça social numa sociedade moderna e eliminar as diferenças sociais. Nesse contexto surgiram muitos programas e modelos que tentavam de uma forma ou outra perseguir esses objetivos.

### **2.1 Modelos de educação musical e criatividade**

No bojo dessa discussão das políticas educacionais, surgem, na Alemanha, várias concepções pedagógicas na área de música centradas na ideia de que cada criança possui uma bagagem musical que poderia aflorar através de uma educação musical precoce e adequada. Entre eles pode-se mencionar o Projeto Música na Pré-escola do Departamento de Pedagogia da Hochschule Niedersachsen, em Göttingen; o Modelo experimental de educação musical pré-escolar de Margrit Küntzel-Hansen, em Lüneburg; a Educação da percepção auditiva no Jardim de Infância, coordenado por Fuchs, em Karlsruhe; e Crianças brincam com sons e tons de Lilli Friedemann (1967), em Hamburg (Souza, 1991).

Pensando nas interações de pessoas com objetos do meio ambiente para fazer música, que dimensões da criatividade estão presentes nessas concepções de educação musical? Em linhas gerais esses modelos têm alguns pontos em comum: sensibilização perante a realidade sonora; desenvolvimento da capacidade criativa e de comunicação através da experimentação livre; descondicionamento musical, libertação de modelos pré-concebidos; utilização de um repertório amplo; e utilização de outras formas de notação musical. Uma outra característica, já no aspecto social, é que eles proporcionam a participação de todos, em grupo ou isoladamente, e dentro das possibilidades musicais de cada indivíduo.

Muitos desses modelos para a aula de música, que tinham como objetivo o desenvolvimento da criatividade musical, são publicados pela Universal Edition de Viena na série *Roten Reihe*<sup>2</sup>, uma série voltada para a didática da música contemporânea. Em especial, podem-se mencionar as publicações de Lilli Friedemann (1967), Gertrud Meyer-Denkman (1970, 1972) e John Paynter e Peter Aston (1972). Para os autores, a publicação desses materiais tratava, em primeiro lugar, de conscientizar os alunos para as composições contemporâneas, os experimentos sonoros e a improvisação. O objetivo era, sobretudo, ampliar e criar uma nova relação com o mundo sonoro incluindo não apenas fenômenos tradicionais, mas também atuais e futuros.

---

<sup>2</sup> Tradução: Série Vermelha. Essa série tinha um formato 22cmx22cm e as capas eram padronizadas na cor vermelha, daí o seu nome.

Ressalta-se que esses autores não eram os únicos interessados na orientação da educação musical para a música nova. Havia uma série de professores de música que também colecionavam suas primeiras experiências com princípios de composição e improvisação utilizados na música de vanguarda. Em 1971, Maurício Kagel produziu com um grupo de pedagogos musicais nos Cursos de Música Nova, em Köln, instrumentos originais para crianças. Também, desde o ano de 1967, a Editora Universal de Viena dedicava-se a publicar modelos didáticos de composição para escola de compositores como os de Georg Self (1967), Roman Haubenstock-Ramati (1967a, 1967b), Otto Karl Mahté (s.d) e Raymond Murray Shafer (1969), entre outros.

Estas proposta inovam à medida que descentralizam o canto, a educação rítmica e a aprendizagem de instrumentos trazendo possibilidades da improvisação e criação para a pedagogia musical.

## 2.2 A experiência sonora como princípio

Ao deixar que as crianças produzam suas músicas, inventem novos instrumentos e novos jeitos de lidar com instrumentos tradicionais, Gertrud Meyer-Denkman desenvolve uma concepção de educação musical, focada em processos musicais em grupo e processos “*libertadores*” de experimentação sonora que se apresenta com um extraordinário potencial metodológico criativo para se trabalhar na aula de música<sup>3</sup>.

Em 1970, Meyer-Denkman, publica o livro *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindersalter* no qual apresenta três capítulos dedicados ao tema de experiências sonoras com crianças. No primeiro capítulo, a autora se ocupa com a problemática do comportamento da criança pequena em relação à percepção e conceito de som, forma, tempo e suas consequências metodológicas para o ensino de música. No segundo capítulo, a autora descreve a prática da aula de iniciação musical e investiga as possibilidades sonoras de instrumentos e voz. São descritas várias atividades com diferentes materiais e instrumentos, incluindo a voz humana, através de diversas manipulações. No terceiro capítulo, finalmente, ela descreve experiências sonoras e estruturais que têm como foco central a descoberta do som pela criança como “*material bruto*”, associada aos processos de audição e notação musical. Acompanha o livro um disco de 45 rotações, com gravações originais de improvisações feitas com crianças de 4 a 10 anos de idade. Os exemplos são distribuídos em seis faixas: i) Agrupamentos; ii) Funções das vozes; iii) Ritmos para movimento (lado A) e iv) Ruídos e sons; v) Comportamentos – vocal; vi) Comportamentos – instrumental (lado B).

Nota-se que Meyer-Denkman em sua concepção não utiliza o conceito de “*improvisação*”, mas sim os conceitos de “*ações experimentais*” ou “*experimentos sonoros*”, entre outros. Dessa forma, ela consegue, segundo Köneke (1982, p. 283), uma relativa definição daquilo que se entende como promoção de capacidades criativas. Nessa mesma direção, Packheiser (1985, p. 39) escreve que o modelo proposto por Meyer-Denkman desenvolve as capacidades que são indispensáveis para a improvisação.

A atividade musical que possibilita o desenvolvimento da capacidade individual é, na concepção de Meyer-Denkman “*uma atitude experimental diante da realidade sonora*”. Mas isso acontece somente, quando é dada às crianças a possibilidade de “*por meio de procedimentos libertadores (sejam por meio de gritos, barulhos, ruídos, livres movimentos, até mesmo da destruição de materiais) que possam trabalhar suas agressões e pressões causadas pelo ambiente*” (Meyer-Denkman, 1970, p. 10, tradução nossa).

Essas ações experimentais realizadas, precocemente, contribuiriam não apenas para a ampliação do campo da audição, mas também ampliariam a área vocal e desenvolveriam com isso a fantasia sonora produtiva dos alunos. O foco central de seu trabalho pedagógico-musical está na descoberta do som como “*material bruto*” pela criança, apoiada no ouvir e registrar aquilo que se ouve. A autora refere-se às pesquisas sobre manifestações de crianças pequenas sobre o som e afirma que “*para uma criança de até sete anos de idade, o som é primariamente uma expressão dos campos da vivência e da ação*” (Meyer-Denkman, 1970, p. 8, tradução nossa). Nesse ponto sua concepção diferencia-se de numerosos “*métodos*”, que colocam em destaque o treinamento de melodias e ritmos.

<sup>3</sup> Parte da exposição sobre a proposta de Meyer-Denkman, retoma ideias publicadas em Souza (2011).

Considerando que uma criança sempre vive numa determinada realidade social e cultural e que ela tem que se adaptar a isso, assim, para Meyer-Denkman, a aula de música recebe uma tarefa de “tirar, conduzir, arrancar a música de todo e qualquer estreitamento e unilateralidade, seja a limitação ao cantar e brincar, tocar, a separação de música escolar ou ‘pedagógica’ e música autônoma ou a separação de música tradicional e música nova” (Meyer-Denkman, 1970, p. 5, tradução nossa). A autora exige, portanto, uma proposta didática abrangente na qual não haja nenhuma limitação do fazer música. Ao contrário, a música deve ser vivenciada em todos os seus aspectos.

Para introduzir as ações de experimentação sonora na iniciação musical com crianças, Meyer-Denkman sugere uma série de exercícios práticos. A criação e a realização de ações sonoras poderiam incluir: como os sons se comportam uns em relação a outros, como por exemplo, por imitação ou contraste, se aproximando ou se opondo, enfim, o que um som tem a ver com o outro: se eles se transformam, se adensam, se diluem, ou se eles se misturam. A autora acredita que crianças pequenas, em determinadas proporções, conseguem realizar essas atividades, porque as mesmas se relacionam com as maneiras próprias delas reagirem, em forma de ações concretas.

Segundo Meyer-Denkman (1970, p. 20), os experimentos sonoros não devem ser treinados e dirigidos, mas ao contrário eles devem ser desenvolvidos a partir das reações do próprio grupo. Na idade pré-escolar apenas uma ação sonora aberta, sem regras fixas, é possível dar certo. As atividades podem ser gravadas e colocadas para as crianças ouvirem e avaliarem. Com esse procedimento as crianças têm a oportunidade de lançar um olhar para o seu fazer musical e treinar a sua capacidade de julgamento. Para comparação com outras obras musicais a autora sugere a audição de trechos de composições que tenham estruturas musicais semelhantes

Nas vivências experimentais com instrumentos é importante que cada instrumento seja considerado, primeiramente, como fonte sonora. O objetivo não é procurar o tom “belo” e “perfeito”, porém a experiência, como e onde um instrumento soa e como, com quê e através do quê um som se constrói (Meyer-Denkman, 1970, p. 12, tradução nossa).

Na prática instrumental a autora utiliza tanto os instrumentos tradicionais – como, por exemplo, instrumentos de madeira, corda e percussão, como objetos sonoros cocos, garrafas, bambus. O instrumental não deve ficar restrito a jogos de sinos e pauzinhos rítmicos. Nessa concepção o foco não está no instrumento; ela se interessa mais pelos comportamentos em relação à produção sonora. Por isso destaca também a necessidade de sensibilizar as capacidades sensorio-motoras que são empregadas para se tocar um instrumento.

A partir dessas concepções tem sido uma constante na educação musical a proposta de oficinas e construção de instrumentos como propõe a educadora musical argentina Judith Akoschky no livro *Cotidiáfonos* (1988). Também não faltam propostas que incluem a exploração e experimentação com objetos e situações cotidianas acrescentando o movimento e a dança. Um trabalho inspirador é o do grupo londrino Stomp, que trazem elementos do teatro, da dança, da música de uma forma inovadora, explorando a percussão corporal, diversos tipos de tambores, utensílios da cozinha, objetos de limpeza, em seqüências rítmicas. A partir da experiência criativa desse grupo, várias unidades didáticas tentam reproduzir essas experiências na sala de aula propondo tarefas como: analisar os instrumentos utilizados, explorar ritmos com a percussão corporal, experimentar e criar seqüências rítmicas imitando situações cotidianas como preparar alimentos na cozinha, cuidar da higiene pessoal, praticar basquetebol. A intenção é explorar as potencialidades musicais de seus meios ambientes, desenvolvendo as dimensões da criatividade, o fazer música junto e se divertir. A seguir, será apresentada uma descrição mais detalhada de algumas proposições que se inserem nesse contexto.

### **3. Experiências criativas na formação musical**

As situações descritas a seguir são expressões musicais que apresentam estratégias ligadas à manipulação de objetos com o objetivo de fazer e aprender música. A intenção não é esgotar o tema, mas oferecer alguns exemplos de como o tema pode ser útil para a prática da educação musical em diversos contextos. O destaque será dado a três possibilidades: transformar objetos em percussão; transformar objetos da natureza em melodias; e utilizar aparelhos e brinquedos em instrumentos musicais, tendo como princípio a experimentação e criação sonora.

#### **3.1 Transformando objetos em percussão**

O livro *Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres* publicado no Brasil, em 2013, por Estêvão Marques propõe ritmos básicos para a execução com colheres e diálogos improvisatórios a partir das tradições musicais brasileiras.

Quintero-Rivera (1998) ao comentar sobre “a tradição sonora ‘clássica ocidental’ analisa que esta *“tiende a privilegiar la melodía, como el elemento medular de la música. La armonía y el ritmo se elaboran, tradicionalmente, en función de aquella. Representa el predominio del canto sobre la danza, y del trovador individual sobre lo antifonal”* (Quintero-Rivera, 1998, p. 352) A proposta do livro *Colherim* está em uma direção oposta. Utilizando as colheres como instrumentos centrais do seu fazer criativo, a melodia segue tendo uma importância, mas será o ritmo o carro-chefe de sua concepção pedagógico-musical.

Marques, o autor do livro é apresentado como um colecionador de colheres de diferentes tradições culturais que preservam esses objetos como instrumentos musicais. O autor chegou à proposta, *“observando atentamente as diversas técnicas para se tocar esse divertido objeto sonoro”* adaptando-as ou transpondo-as *“para os ritmos da música brasileira.”* (Pucci, 2013, p.4). Neste livro, o músico reúne *“várias de suas experiências pelo mundo afora com um simples objeto de cozinha: colheres.”* Para quem se surpreende, pode-se ler ainda no prefácio, uma explicação: *“aqueles utensílios, que nos levam a boca deliciosos sorvetes ou sopas quentinhas, são também capazes de fazer música! E das mais divertidas e animadas.”* (Pucci, 2013, p.4)

Marques teve experiência como músico em *“diferentes grupos, muitos deles voltados para as crianças”* e ministrou várias oficinas. O autor transfere essa sua formação para a obra didática *Colherim*, reunindo e organizando *“ideias musicais criativas”* em 13 capítulos. O livro permite um amplo registro de possibilidades que as colheres assumem como papel de *“instrumento”* protagonista. Nas atividades propostas as colheres são utilizadas para executar vários estilos brasileiros como o choro, o samba, a ciranda, o frevo, o maracatu, o baião, o jongo, entre outros.

A parte técnica de *“como pegar uma colher”* e que *“som isso vai dar”* é sempre trabalhado no início de cada capítulo, e na introdução de cada ritmo novo. Marques trabalha a técnica com os movimentos das mãos e braços associando aos ritmos, sílabas como *“ko ka”* ou *“ta ta ti ta ta”*, antes de apresentar as partituras com a escrita rítmica convencional.

Entre o uso das colheres e a voz há uma experimentação de timbres com a diversidade de colheres apresentadas e representadas com desenhos. Os contrastes tímbricos dos *“instrumentos”* vão permitindo, por assim dizer, uma melodiação dos ritmos. O autor sugere que os leitores façam uma combinação livre dos padrões rítmicos pré-estabelecidos por cada estilo da tradição musical brasileira. Nessas experimentações e invenções sonoras há uma intensa participação do corpo, o que pode ser observado nas demonstrações apresentadas no vídeo anexo ao livro.

A obra apresenta uma combinação não sequencial de dificuldades podendo ser utilizada por qualquer pessoa, A mistura de padrões facilita a ruptura de preconceitos permitindo uma alternância das diversas regiões do país. Sobre isso diz o próprio autor escreve:

*Com um simples par de colheres, podem ser criados muito ritmos que acompanham dança e produzem sons que fazem todo mundo vibrar de alegria, desde tempos imemoriais até os dias de hoje: culturas eslavas, ciganas, celtas, indígenas norte-americanas, latino-americanas remontam o uso de colheres como instrumentos musicais de grande virtuosismo, sejam elas de madeira, metal, osso, grandes, pequenas, enfim, não existe limite para a criatividade quando se trata de fazer música com colheres.* (Marques, 2013, p.4)

A proposta de Marques vem reforçar que a improvisação, como defende Quintero-Rivera (1998) é *“una de las prácticas socialmente más creativas de las músicas ‘mulatas’ de América.”* (p. 358) A cotidianidade se mistura às tradições musicais quando Marques propõe, por exemplo, o capítulo *“Era uma vez na cozinha”* (cap.2) encadeados com os capítulos *“Da cozinha para o mundo”* (cap. 3) e *“Invenção e tradição”* (cap.4). A intenção é integrar o tradicional e o moderno o culto e o popular.

---

<sup>4</sup> Por músicas ‘mulatas’ o autor refere-se à música-brasileira, caribenha e ao jazz (Quintero-Rivera, 1998, p. 352)

O autor combina internamente padrões rítmicos tradicionais de várias regiões do Brasil com outras da música popular brasileira. Na gravação do DVD o autor mostra as experimentações de timbres, incorpora sintetizador e efeitos eletrônicos. Ou seja, mantém uma tradição popular, porém acrescenta outros elementos, inventando novos instrumentos como em *Brincadeira das batucartas* onde agrega tubos de PVC, colheres, tamborim, reco-reco e pandeiro (Marques, 2013, p.74).

O canto proposto enfatiza o ritmo interno das palavras seguindo a tradição de Orff. Há também outra dimensão que é a transferência de ritmos originalmente percussivos para o plano melódico, uma prática importante na percussão latino-americana, como faz o percussionista brasileiro Naná Vasconcelos.

### 3.2 Transformando objetos da natureza em melodias

Entre os anos de 1996 e 1998 orientei uma dissertação de mestrado que teve como foco a formação e atuação de músicos das ruas da cidade de Porto Alegre, no sul do Brasil<sup>5</sup>. Utilizando a metodologia da história oral, o pesquisador Celson Gomes entrevistou 17 músicos investigando suas maneiras de aprender música, suas concepções de formação e os modos de atuação nas ruas, analisando as implicações sociais e econômicas dessa prática musical (Gomes, 1998)<sup>6</sup>.

Dentre os músicos entrevistados estava José Costa, mais conhecido como Zé da Folha. Além de tocar violão, pandeiro, juntos, o músico ainda extrai sons e melodias de uma folha de uma árvore, chamada na linguagem popular de jambolão (*Eugenia Jambolana LAM*).

Utilizando alguns trechos de suas entrevistas, nesta seção do texto procuro mostrar o quanto de experimentação tem nessa escolha que está relacionada com o ambiente onde o músico viveu e trabalhou. Além disso, destaco a criatividade que um artista popular utiliza para se tornar um “*homem-orquestra*” e se apresentar nas ruas. Seus modos de produzir e divulgar música no espaço urbano mostram um domínio musical que vai sendo burilado ao longo da vida e que constrói uma identidade de músico profissional.

A história de vida de Zé da Folha revela momentos significativos em que a música esteve presente, como bailes, festas em família com dança e música ao vivo: “*Quando a gente tinha baile nas casas, a gente ia de bicicleta, outro tinha cavalo, outros em cima da carroça. Lotava a carroça de gente daquela mulherada, e descia. Lá de cima tu via a gaitinha roncando, fuct, fuct, fuct, fuct e o violão. Nada elétrico.*” (Gomes, 1998, p.122)

Desde criança Zé da Folha trabalhava na roça, “*em parreiral de uva, feijão, milho*”. Suas experiências no meio rural, trabalhando na agricultura, lhe proporcionaram experimentar outras folhas, até chegar naquele que lhe parecia ideal para fazer música:

*Eu aprendi essa minha agilidade de música, tirado como o som da folha, foi de como eu aprendi na roça. Um dia tocando a palha de milho e depois da palha de milho eu troquei pra folha. Eu pulei pra folhar de bergamota ou laranja, e depois pulei pra folha de eucalipto. E dali eu achei que devia de subir mais um pouco na vida. Com aquela agilidade que eu tinha. Comecei cavaquinho, ai depois que eu pulei pro violão.* (in: Gomes, 1998, p. 114)

Ainda hoje, Zé da Folha toca, ao mesmo tempo, os três instrumentos pelas ruas da cidade como conta: “*Eu comecei a minha carreira artística foi dentro de Porto Alegre. E já estou fazendo meu trabalho ha quarenta anos, tocando sempre os três instrumentos que é o violão, a folha e o pandeiro*” (Gomes, 1998, p. 115-116). O pandeiro é amarrado a um dos pés e é percutido no chão. Ele sempre carrega uma sacola de folhas, pois ao tocá-las estas vão se desgastando e são substituídas depois de cerca de duas horas de uso. As folhas de jambolão devem estar verde e são

<sup>5</sup> Nas ruas de Porto Alegre é comum a presença de músicos com os mais diferentes instrumentos misturando-se aos camelos e aos pregões dos vendedores ambulantes de loterias e jornais. No entanto, a efemeridade é uma constante nesse tipo de atuação. Durante o trabalho de campo, alguns músicos que o pesquisador encontrou nas ruas durante as primeiras observações, nunca mais foram vistos, como um tocador de colheres que costumava atuar em uma das praças centrais da cidade. (Gomes, 1998, p. 117)

<sup>6</sup> A dissertação está disponível no endereço <http://hdl.handle.net/10183/12893>

preferidas pelo músico por ser “firme e “de melhor qualidade quanto aos resultados sonoros”. Mas que técnica é utilizada? Zé da Folha explica:

*A folha é dobrada para cima. Assoprada em cima aqui, ó [mostrando para o pesquisador]. Não deixa essa ponta encostar na outra. E nem a outra pode encostar nessa de cima que já está aqui. E esses dois dedos vai em baixo da folha. Não pode chegar muito perto aqui, tem que deixar espaço. Não esticando ela muito com força, assim, ó. Pode botar nos lábios e assoprar por cima. Pode ser assoprada aqui, pode ser aqui, mas tem que ser dobrada. No canto dela aqui.* (in: Gomes, 1998, p. 114)

Para o músico “a folha não é instrumento, não é nada. É uma coisa da natureza e sai música.” Como artista popular que vive do que ganha nas ruas, ele procura se aperfeiçoar, se adaptando as exigências que esse tipo de atuação musical faz:

*Eu já vi gente tocando folhinha com as duas mãos. Mas eu não achei ninguém que tocasse igual a mim. Eu uso os três instrumentos. Solto a folhinha do João Bolão [!] na boca e eu faço o acompanhamento com o violão ao mesmo tempo e o pandeiro no pé, tudo ao mesmo tempo. Antes eu tive uma bumba, um bumbozinho que nem o atabaque, mas o bumba era muito pesado pra mim carregar. Porque aquilo é de ferro sabe? Aquilo lá é muito pesado pra mim, então, eu pratiquei o pandeiro, (...). E to até hoje com o pandeiro.* (in: Gomes, 1998, p. 114)

Através desses relatos é possível correlacionar as escolhas dos instrumentos com o meio sociocultural em que o músico viveu e experimentou. A sequência de experiências de aprendizagens relatadas, inicialmente com a folha e as formas nada convencionais de se tocar o pandeiro, amarrando a um pé, a folha tocada solta entre os lábios, deixando as duas mãos livres para tocar o violão, retrata uma forma inventiva de execução simultânea de instrumentos que impressiona o público.

Zé da Folha se considera um músico profissional inigualável já que “viu gente tocando folhinha com as duas mãos”, mas que não encontrou ninguém que tocasse igual a ele, e conclui: “eu não sou amador, eu sou profissional.” (in: Gomes, 1998, p. 215)

### 3.3 Transformando a aparelhos brinquedos em instrumentos musicais.

A prática musical dos discjockeys (DJs) provocou uma considerável mudança no universo criativo da música popular. De reprodutores eles passaram a ser produtores de música se utilizando de várias técnicas como bricolagens, mixagens e *samplers*. Essa mudança - de usar o toca-disco não apenas para reproduzir música, mas também para extrair e recortar os sons derivados dele -, o DJ passa a ser visto como músico (Araldi, 2008).

Transformando o toca-disco em um instrumento musical, os DJs inventam recursos como o *groove*, o *dub* e o *looping* que contribuem para outras maneira criativas e inéditas de expressão musical (Rodrigues, 2005, p. 74).

O *groove*<sup>7</sup> são recortes de trechos de músicas selecionadas de um disco de vinil que podem ser repetidos, como uma espécie de *ritornelo*. A origem desta técnica, segundo Rodrigues (2005) estaria em “uma prática anônima” feita “por não-músicos de bairros pobres” nos fins da década de sessenta, na Jamaica. que, “para fazer a sua própria base musical e utilizá-la como *playback*, talhavam no sulco de vinil, no momento em que certo trecho musical passaria de um *chorus*, de uma estrofe, de uma frase ou de um compasso para o seguinte.” (p. 73-74). Esse procedimento, segundo o autor “faria a agulha retornar para o sulco inicial, previamente demarcado, como o ponto de entrada desse mesmo *chorus*, para construir assim, um sulco-sem-fim”, que “transformado numa paisagem circular em fluxo” serviria “como uma espécie de plataforma dinâmica para o canto ou a fala do rap”. (Rodrigues, 2005, p.74)

Essas técnicas de performance estiveram vinculadas principalmente aos gêneros hip hop e funk, durante a década de 80 e 90, e aos poucos foram sendo incorporados pelo rock, pop, e outros gêneros (Araldi, 2008).

<sup>7</sup> O termo em inglês significa, ranhura, arranhão, entallhe.

O uso do toca-disco como um novo instrumento, a utilização e repetição de trechos de outras músicas, permitiu a criação de novas melodias, ritmos e texturas de timbres. O DJ Grand Master Flash, ao contar sobre seu processo de invenção a partir do *groove* revela:

*Se você ouvisse como eu tive a idéia de pegar uma música e repeti-la muitas vezes, você me olharia e diria – E daí? –mas se eu lhe contar como fiz, quantas vezes fiquei num quarto e quantas agulhas quebrei, quantas vezes o fio arrebentou e quantas devo ter apanhado por desmontar um aparelho elétrico só para ver como funcionava, ou para tirar uma peça, a história pode começar a soar mais interessante (DJ Grand Master Flash).*

A experimentação do novo instrumento toca-discos trouxe uma polifonia percussiva, quando torna possível alterar “a velocidade da batida, adicionar outro trecho musical, tocar junto algum instrumento, cantar, os timbres, (...) e dispor as notas gravadas em outros suportes, combiná-las a outras conduções rítmicas, como na técnica do dub.” (Rodrigues, 2005, p.75) Na explicação de Rodrigues “o dub funciona a partir da sobreposição de gravações distintas de duas ou mais conduções rítmicas, riffs, sequências harmônicas ou atmosferas timbrísticas, previamente recortados e colados em *loopings*” (p. 75)

Desde a década de 80, esses recursos têm sido largamente utilizados pelos músicos e produtores da musica eletrônica *pop* de vários outros gêneros musicais. Como músicos-artistas os artistas fazem experimentações com o ambiente tecnológico contemporâneo extraindo e manuseando novos elementos sonoros. Cria-se uma outra paisagem sonoro-urbana na qual os ouvintes usufruem de novas texturas musicais eletrônicas construídas por DJs com recursos de composição que encerram em si uma aliança inesperada entre máquinas e música.

Nesse contexto vale a pena mencionar as experiências musicais que vem sendo feitas com brinquedos eletrônicos, como por exemplo, o CD *Música de brinquedo* lançado pelo grupo brasileiro Pato Fu em 2010. Em 2011 o grupo levou a experiência para o palco, registrado o DVD *Música de brinquedo ao vivo*. Trata-se de *covers* de um repertório da música popular - Beatles, Elvis Presley, dentre outras - com arranjos para instrumentos de brinquedo, como cornetas de plástico, xilofones, flauta-doce e glockenspiel<sup>8</sup>. A experimentação feita em estúdio e a transposição da atmosfera lúdica para um show de auditório acenam para as possibilidades sonoras da combinação do concreto com o eletrônico, do infantil com o adulto, em diálogos que enriquecem a compreensão de fenômenos musicais da vida cotidiana contemporânea.

#### 4. Conclusões

Os exemplos de experiências criativas que apresentei neste artigo seguramente não abrangem todo o espectro de possibilidades e podem ser quase que infinitamente complementados. No entanto, acredito que eles funcionem como casos, representativos de outras situações semelhantes.

As propostas pedagógicas de educação musical que foram desenvolvidas e divulgadas na década de 1960 e 1970 na Europa, ainda hoje sobrevivem em vários países. Como mencionado, a ideia de experimentação e criatividade desse período considera os avanços de outras ciências. Os fundamentos psicológicos sobre a percepção e compreensão de som e forma na idade infantil, mostram que:

*(...) talento não é primariamente e somente uma pré-disposição herdada; que habilidades especiais não aparecem somente por causa do germen que se desenvolve, mas que as duas (talento e habilidade) são definidas pela maneira e pela medida e do quanto uma experiência de aprendizagem é oferecida a uma criança (Meyer-Denkman, 1970, p. 5, tradução nossa).*

O livro didático *Colherim* retoma uma prática percussiva com colheres presentes em várias culturas. O caso do músico de rua revela a importância do timbre nas sonoridades latino-americanas e o valor de “*experimentos tímbricos em formatos pequenos e com instrumentos de fácil mobilidade*”

<sup>8</sup> O *looping* é “uma sequência de notas ou de sons que, a partir do andamento da musica, é possível ser repetida infinitamente como uma célula musical cíclica” (Souza, Fialho, Araldi, 2005, p. 123).

<sup>9</sup> Para ouvir o resultado sonoro consultar site [www.patofu.com.br](http://www.patofu.com.br)

(Quintero-Rivera, 1998, p. 358). Dessas tradições, surgem, na atualidade, alternativas de objetos eletrônicos e brinquedos que se transformam em instrumentos musicais.

A discussão sobre a criatividade musical através de interações com objetos cotidianos pode ser ampliada de uma forma colaborativa com profissionais da área que certamente conhecem práticas semelhantes. Os pequenos casos nesse artigo permitem problematizar o debate sobre criatividade em educação musical e eliminar as divisões sociais da música e de seus recursos técnicos, as noções de cultura e hierarquias estabelecidas de repertórios e instrumentos musicais que tem se perpetuado na área.

Os recortes de citações oriundos de pesquisas acadêmicas, provavelmente são conhecidos por muitos, porém, retomados aqui, sob um novo ângulo compõem um exercício do olhar transversal ao tempo histórico e ilustram práticas que convivem e que podem apontar soluções para que possamos permanecer atentos ao nosso entorno e com ele nos comunicarmos por intermédio da música.

## 5. Referências

- Akoschky, J. (1988). Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi.
- Araldi, J. (2008). Aprendendo a ser DJ. In: Souza, J. (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Ed. Sulina. p.121-142. (Coleção Músicas)
- Friedemann, L. (1967). *Instrumentale Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung neuer musik*. Viena: Universal Edition. v. 7. (Rote Reihe).
- Haubenstock-Ramati, R. (1967a) *Ludus Musicalis: modelle 7-12 für Spielmusikgruppen*. Viena: Universal Edition. v. 16. (Rote Reihe).
- Haubenstock-Ramati, R. (1967b) *Ludus musicalis: modelle 1-6 für Spielmusikgruppen*. Viena: Universal Edition. v. 15. (Rote Reihe)
- Köneke, H. W. (1982). Methoden der Improvisation. In: Schmidt-Brunner, W.; Abel-Struth, S. *Methoden des Musikunterrichts*. Mainz, p. 275-295.
- Marques, E. (2013). *Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres*. São Paulo: Editora Peirópolis.
- Mathé, O.K. (1972). *Wege zu Jazz und Pop-Musik*. Viena: Universal Edition. v. 9. (Rote Reihe).
- Méndez, L. (1995). *Antropología de la producción artística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Meyer-Denkman, G.(1970). *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter: neue Wege einer musikalischen Grundausbildung*. Viena: Universal Edition. v. 11. (Rote Reihe).
- Meyer-Denkman, G.(1972) *Struktur und praxis neuer musik im Unterricht. Experiment und Methode*. Viena: Universal Edition. v. 43. (Rote Reihe).
- Packheiser, S.(1985). *Improvisation im musikalischen Anfangsunterricht. Zu den theoretischen Grundlagen in der musikalischen Früheziehung*. Unveröffentlichte Examensarbeit, Bremen.
- Paynter, J. y Aston, P.(1972). *Klang und Ausdruck*. Viena: Universal Edition. v. 51. (Rote Reihe).
- Pucci, M. (2013). *Prefácio. Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres*. In: Marques, E. São Paulo: Editora Peirópolis, p.4-5.
- Quintero-Rivera, A. G. (1998). *Salsa, sabor y control: Sociología de la musica tropical*. Mexico: Siglo veintiuno editores.
- Rodrigues, R.F. (2005). *Música eletrônica: a textura da máquina*. Sao Paulo: Annablume: Belo Horizonte: FUMEC.
- Schafer, R.M. (1969). *Die Schallwelt in der wir leben*. Viena: Universal Edition. v. 30. (Rote Reihe).
- Self, G. (1967). *Neue Klangwelten fur die Jugend*. Viena: Universal Edition. v. 1. (Rote Reihe).
- Souza, J. (1991). Modelos de educação musical na Alemanha. *Opus*, v. 3(3), p.12-21.
- Souza, J. y Meyer-Denkman, G. (2011).Uma educadora musical na Alemanha pós-Orff. *Pedagogias em Educação Musical*. In: Mateiro, T.; Ilari, B.. (Org.). Curitiba: IBPEX. v 1, p. 219-242.
- Souza, J., Fialho, V. y Araldi, J. (2005). *Hip Hop: Da rua para a escola*. Porto Alegre: Ed. Sulina, (Coleção Músicas).

## STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS

- 1- The papers must be originals and special, they don't need to be in evaluation process by other magazines.
- 2- The papers can be presented in Spanish, English, Portuguese, and French.
- 3- The papers must be related with the subject of education, training, and the professionalization, especially experiences and investigators. We also accept reflections, interviews, lecture, and also review, and write-up, about the interesting published books for the scientific community.
- 4- The ethics norms of research must be respected at any time. If the presented research requires, it must indicate that it has been approved by the correspondent ethic committee..
- 5- JETT doesn't take the responsibility of the contents, judgments, and the expressed opinions in the published papers. Neither it is responsible about possible authorship derivatives conflicts of the published papers in the magazine. These responsibilities have to be taken exclusively by the authors of the published papers.
- 6- For the papers writings, the authors will follow the American Psychological Association rules (APA).
- 7- The authors must read, fulfill, and accept the established commitments in the license DIGIBUG ([Spanish license](#) , [English license](#)).
- 8- The papers and the DIGIBUG license (signed and filled) will be sent to the e-mail of: [jett@ugr.es](mailto:jett@ugr.es).
- 9- Papers Features:
  - Extension: approximately 6000 words .
  - Title: 2 languages (English and other).
  - Authors: authors complete name, e-mail, department/knowledge area, and membership institution.
  - Abstract: 200-250 words in two languages (English and other).
  - Key words: 3 to 6 descriptors in two languages (English and other).
  - Fonts: arial, 12.
  - File format: .doc. odt.

## EDITORIAL PROCESS

- 1- Once the paper is received at [jett@ugr.es](mailto:jett@ugr.es) , the editorial board will make a first evaluation to check that the paper respects the established norms and fits the magazine thematic. Moreover, the board will check that the license DIGIBUG has been fulfilled.
- 2- The papers that pass the first evaluation will be submitted to an evaluation by double blind peer review, following the established procedure by JETT.

The maximum established deadline between the article reception and the evaluation result should not exceed 5 months.

## STANDARDS FOR EVALUATORS

- 1- The articles will be evaluated using a review process by double blind peer by accredited specialists in the duty, ensuring anonymous in the review.
- 2- Before starting the review process by parts, the editorial board will make a first evaluation to check that the article conforms to the features and the general theme of the magazine.
- 3- The articles that exceed the first review will be evaluated in two ways: the first one is internal (member of the editorial board), the other one is external. In case of discrepancy between evaluators, a third evaluation will be required.
- 4- The evaluators will make the review of the work using independent criteria, objectivity, and responsibility and without any interest conflict.
- 5- In order to review the articles, the evaluators will use a template (template in Spanish and English), where all the scientific and technical criteria can be founded, in addition of commentaries and improvement suggestions that should be fulfilled. Regarding the commentaries and improvements suggestions it will be proposed in case of necessity, some notes and considerations that help the improvement of the article quality.
- 6- The evaluators will have three options of the article global assessment, (in all cases the decision should be justified in the commentaries paragraph):
  - It can be published as it is.
  - It can be published after making the corrections and the improvement suggestions.
  - It cannot be published.
- 7- To avoid plagiarism conflicts, the evaluators should use the anti-plagiarism application (Grammarly), and also the (Google and Google Scholar seekers).
- 8- The evaluators will send to: [jett@ugr.es](mailto:jett@ugr.es) the evaluation report (filling the template), no later than 20 days from the reception of the template.
- 9- For further information please contact [jett@ugr.es](mailto:jett@ugr.es)