

## EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

# LA CREACIÓN MUSICAL EN LA ESTIMULACIÓN DEL INTERÉS SITUACIONAL DEL ALUMNADO EN ESCUELAS DE MÚSICA

MUSICAL CREATION IN THE STIMULATION OF THE SITUATIONAL INTEREST OF STUDENTS IN MUSIC SCHOOLS

---

**Yailin Martínez–Hierrezuelo**

Escuela Municipal de Música y Danza de Ciempozuelos

**Carlos Martínez Valle**

Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid

**Anelia Ivanova Iotova**

Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid

## RESUMEN

Recientes investigaciones educativas en el ámbito de la Educación Musical han destacado las potencialidades motivadoras de la creación musical. La motivación es una categoría psicológica compleja. En un ejercicio de acotación del campo, centramos nuestra atención en el interés como variable sociocognitiva de la motivación intrínseca y, específicamente, en el interés situacional, puesto que este a diferencia del interés individual, es influido por condiciones y/u objetos del entorno. Por tanto, una intervención educativa especialmente diseñada repercutiría en él. Teóricos del interés han señalado a la participación como una de las condiciones del interés situacional y las experiencias de aprendizaje basadas en la creación musical propiciarían el fomento de ese condicionante. Basándonos en estos fundamentos, nos planteamos como objetivo determinar en qué medida el ejercicio de la creación musical estimuló el interés situacional de 21 estudiantes de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid. Para ello, analizamos una actividad de composición que formaba parte de un proceso creativo que dirigía el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lenguaje Musical. Utilizamos el método mixto para la recopilación y análisis de los resultados, los cuales reflejan que la actividad de creación musical no resultó de interés para todo el alumnado, pues causó diferentes grados de estimulación. De ello, inferimos que no existe una relación directa entre las prácticas de creación musical y la estimulación del interés situacional que puedan ser generalizadas.

## PALABRAS CLAVE

interés situacional; creación musical; Lenguaje Musical; Escuelas de Música

## ABSTRACT

Recent educational research in the field of music education have highlighted the motivational potentialities of musical creation. Motivation is a complex psychological category. In a field-limiting exercise, we focus our attention on interest as a socio-cognitive variable of intrinsic motivation and, specifically, on situational interest, since this, unlike individual interest, is influenced by conditions and / or objects in the environment. Therefore, a specially designed educational intervention would have an impact on it. Interest theorists have pointed to participation as one of the conditions of situational interest and learning experiences based on musical creation would foster the promotion of this conditioning factor. Based on these foundations, we set ourselves the objective of determining to what extent the exercise of musical creation stimulated the situational interest of 21 students from two Music Schools in the Community of Madrid. To do this, we analysed a composition activity that was part of a creative process directing the teaching-learning process of the Musical Language subject. We used the mixed method for the compilation and analysis of the results, which reflect that the musical creation activity was not of interest to all the students, as it caused different degrees of stimulation. From this, we infer that there is no direct relationship between musical creation practices and the stimulation of situational interest that can be generalized.

## KEYWORDS

situational interest; musical creation; Musical language; Music Schools

## INTRODUCCIÓN

Estados de aburrimiento, cansancio y rechazo han sido identificados como habituales en el alumnado que asiste a clases de Lenguaje Musical, tanto en conservatorios como en Escuelas de Música en España (Berrón, 2016; Berrón et al., 2017; Sánchez Parra, 2017). Dichas actitudes pueden reflejar dificultades en el interés, que es una variable sociocognitiva de la motivación intrínseca y que, como tal, alude directamente al compromiso y al bienestar en la relación entre una persona y un objeto (Renninger y Hidi, 2011). El interés es un elemento fundamental para un aprendizaje significativo. Para Dewey (1913), precursor en el estudio de la relación entre interés y aprendizaje, el interés es la única garantía de atención, “si podemos asegurarlo en determinados hechos o ideas, podemos estar seguros de que el estudiante dirigirá sus energías hacia el dominio de ellos” (p. 1).

Desde una perspectiva psicológica, el interés, como variable de la motivación, representa un sistema que articula dos estados: el interés individual, que representa una predisposición personal para un compromiso relativamente duradero (Renninger et al., 2019) y el interés situacional, que es activado por condiciones y/u objetos del entorno que resultan especialmente atractivos (Krapp, 2007). Debido a sus características, el interés situacional está sujeto a la influencia externa, por tanto, una intervención educativa, que establezca unas condiciones especialmente creadas, podría influir en él (Schraw et al., 2001).

Como han planteado (Rotgans y Schmidt, 2011), la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje puede ser uno de los factores que podrían resultar estimuladores del interés situacional. Basándonos en la literatura que destaca las potencialidades motivadoras y educativas de la creación musical (Berrón, 2016; del Barrio, 2017; Lage, 2016; Rusinek, 2012), decidimos fomentar la participación a través de actividades de composición en las clases de Lenguaje Musical de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid y determinar en qué medida el ejercicio de la creación musical estimuló el interés situacional de este alumnado.

En este artículo, trataremos el concepto de interés situacional en relación con el fomento de la participación a través de actividades basadas en la creación musical y el trabajo en equipos en las clases de Lenguaje Musical. Descri-

biremos el desarrollo de una actividad llevada a cabo con 21 estudiantes de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid y discutiremos los resultados que obtuvimos mediante el método mixto. Estos resultados reflejan reacciones diversas en los participantes, lo que nos ha permitido deducir que la actividad de creación musical produjo distintos grados de estimulación situacional en el alumnado con el que trabajamos.

## MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El interés situacional, además de ser influido por condiciones del contexto especialmente estimuladoras, representa una reacción psicológica de carácter temporal asociado a una circunstancia determinada (Palmer et al., 2017). Con frecuencia se ha relacionado el interés situacional con la experimentación de placer, el cual es una emoción que se asocia al sentimiento de satisfacción mientras se participa en una actividad (Ainley y Hidi, 2014). El placer puede ser una respuesta a una situación inmediata que resulta atractiva y que incluso, puede llevar al individuo a un estado de flujo (Sansone y Thoman, 2005), entendido como un estado de abstracción, esfuerzo y creatividad. En cambio, cuando el sujeto experimenta emociones negativas como el malestar, el cansancio o el rechazo podría ser un reflejo de desinterés situacional, que, en caso de persistir en el tiempo, podría derivar, incluso, en la pérdida de interés hacia el objeto o actividad en cuestión (Sansone y Thoman, 2015).

Entre el interés y la participación existe una relación recursiva. Por una parte, el interés puede llevar a la persona a implicarse e interactuar con un objeto o actividad. Según Dewey (2008), “todo interés es una identificación del yo con algún aspecto material del mundo objetivo, de la naturaleza que incluye al hombre” (p. 313) y dicha identificación se manifiesta en una actividad unificadora entre el sujeto y el objeto que implica el esfuerzo para dominar la tarea y la “excitación del órgano sensorial para dar placer” (Dewey, 1913, p. 14). Por otra parte, las oportunidades que ofrezca el entorno al sujeto para participar de forma activa, desarrollar sus habilidades y establecer relaciones sociales positivas pueden estimular el interés situacional e incluso desarrollar o actualizar un interés individual hacia un objeto/actividad, pues también se verían satisfechas las necesidades psicológicas básicas de autonomía

(percibir que actuamos de forma independiente), competencia (sentirnos capaces y eficientes en la actividad, puesto que contamos con los conocimientos y habilidades requeridos) y relación social (sentirnos parte significativa de un grupo) (Csikszentmihalyi y LeFevre, 1989; Krapp, 2002; Legault, 2017; Palmer, 2019; Palmer et al., 2017).

La creación musical es un sistema de experiencias musicales concretas conformado por la improvisación, la composición y el arreglo (Martínez Hierrezuelo, 2021). Su práctica didáctica podría significar una forma de aprendizaje experiencial, es decir, un proceso mediante el cual el conocimiento es resultado de la combinación de comprender y transformar la experiencia (A. Y. Kolb y Kolb, 2017). Lo cual, dotaría de un carácter activo a las clases de Lenguaje Musical y, desde el punto de vista psicológico, promovería una participación que podría influir en la estimulación del interés situacional del alumnado (Palmer, 2019; Rotgans y Schmidt, 2011).

Investigaciones recientes en España han establecido una relación causal entre creación musical y motivación (del Barrio, 2017; Lage, 2016; Rusinek, 2012). Dado que el interés situacional es una variable sociocognitiva de la motivación intrínseca, hemos considerado estos trabajos como fundamentos para nuestra acción educativa. Del Barrio (2017) sugiere una propuesta educativa para la enseñanza de la música en la Educación Primaria que se basa en el argumento de que “la actividad creativa determina la curiosidad exploratoria y motivacional del niño” (p. 354). La evaluación de su propuesta reveló una correlación de Pearson muy alta ( $r = 0,93$ ) entre la participación en actividades de creación y la autonomía del alumnado, que junto con otros resultados permitió a del Barrio (2017) concluir que la práctica creativa había favorecido el “desarrollo de la autoconfianza y la motivación personal para emprender con interés cada nuevo aprendizaje” (p. 363). Por su parte, Lage (2016), desarrolló un modelo de creatividad colectiva en el aula de Secundaria y como conclusiones, apuntó que la propuesta contribuyó a incrementar la motivación de su alumnado y destacó como principales elementos motivadores al trabajo cooperativo, las experiencias de improvisación colectiva, el aprendizaje por descubrimiento y la valoración e identificación personal y colectiva con las creaciones resultantes del proceso. La propuesta de Lage (2016) plantea el trabajo cooperativo entre el

alumnado como un factor estimulador. En la misma dirección, Rusinek (2012) opina que “se suele pensar que el aprendizaje en grupo fomenta la motivación y la creatividad de los alumnos” (p. 186).

Con base en estos planteamientos, llevamos a cabo, en el aula de Lenguaje Musical, una actividad de creación musical centrada en la composición y realizada en equipos, teniendo en cuenta también las oportunidades que esta forma de trabajo podía ofrecer para satisfacer las necesidades psicológicas básicas del alumnado, uno de los factores influyentes en el interés situacional (Krapp, 2005; Legault, 2017). Precisamente, con los propósitos de fortalecer las relaciones sociales, fomentar el apoyo del grupo al desarrollo de la autonomía y las competencias individuales y satisfacer intereses de los participantes, asumimos la estrategia de “agrupamiento por afinidad” en la conformación de los equipos. Cepeda et al. (2010) plantean que el agrupamiento por afinidad “es favorable a la cohesión afectiva del grupo y crea buenas relaciones para el desarrollo del trabajo” (p. 142). Además, consideramos que, en nuestro caso, esta estrategia funcionaría de forma adecuada, ya que los grupos eran pequeños y con cierta heterogeneidad respecto a las especialidades instrumentales.

A partir de la profundización teórica sobre el interés situacional y las experiencias de aprendizaje que implican actividades de creación musical colectiva, establecimos como indicadores del interés situacional en el alumnado a: la participación, el disfrute, el desafío, la colaboración como elemento de las relaciones sociales, la autonomía y la competencia. Por otra parte, establecimos como actitudes de desinterés situacional al malestar, el cansancio, el aburrimiento y el rechazo, las cuales podrían considerarse consecuencias de dificultades en la autonomía, la competencia y la colaboración.

## METODOLOGÍA

### Contexto y participantes

Los resultados que compartimos en este artículo derivaron de una situación de aprendizaje que fue objeto de planificación, acción, observación y reflexión docente y que llevamos a cabo en tres grupos de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid. La muestra estuvo conformada por 21 estudiantes con edades comprendidas entre los 9 y

12 años, quienes cursaban los cursos cuarto, quinto y sexto de la Educación Primaria. Por sus características, esta muestra responde a la categoría de “muestra no probabilística”, definida por Hernández Sampieri et al (2018) como un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (p.176). El proyecto principal se centró en resolver un problema particular en un contexto de aprendizaje concreto, por lo que no pretendíamos hacer generalizaciones. Sin embargo, consideramos reveladores los resultados que expondremos más adelante y de ahí, el interés en publicarlos como preámbulo y propuesta para realizar una validación con una muestra mayor. En la redacción de este artículo, hemos hecho uso, mayoritariamente, del término “alumnado” para aludir a ambos géneros como un recurso de economía del lenguaje (Sanz Centeno et al., 2021) y hemos utilizado pseudónimos para preservar la identidad de los participantes.

### Método, técnicas e instrumentos

Consideramos oportuno utilizar el método mixto, es decir, combinar instrumentos cualitativos y cuantitativos que dinamizaran el procesamiento de la información y permitieran incrementar la validez y la consistencia de los resultados, compensar posibles sesgos o debilidades y explicar con mayor profundidad los resultados a partir de la interpretación conjunta de los datos. En ese sentido, llevamos a cabo una observación participante y no participante de forma controlada y operacionalizada a través de una matriz de observación. Con el objetivo de registrar las expresiones literales de los participantes en el contexto del aula, la técnica de observación se complementó con la grabación en audio de las actividades de creación musical. Nos decantamos por la grabación en audio, puesto que, como técnica de recopilación de datos, plantea menos problemas éticos, no viola la intimidad ni la confidencialidad y tampoco condiciona la conducta del alumnado (Burns, 1999).

Procesamos la información obtenida de forma interrelacionada, es decir, realizamos una triangulación de datos como técnica inherente al método mixto (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Sáez López, 2017). Durante este proceso, nos apoyamos en el programa EXCEL para registrar los datos de la matriz de observación y en el programa MAXQDA para transcribir, codificar y analizar los archivos de

audio de las actividades de creación musical.

### DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DE CREACIÓN MUSICAL

La actividad de creación musical, que fue objeto de análisis para este artículo, se desarrolló en una clase de Lenguaje Musical que, junto con otras, se dedicó a la composición de piezas musicales a partir de un motivo o tema original. Estas clases eran sesiones articuladas que formaban parte de un proceso creativo y de aprendizaje musical experiencial que establecía la directriz del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, organizada como un taller.

Como características generales, durante la actividad, se pusieron en práctica los recursos compositivos de repetición, variación, extensión y contraste (Kaschub y Smith, 2017). Los estudiantes adoptaron roles específicos: mientras unos componían melodías, otros hacían segundas voces o acompañamientos. También se intercambiaron las funciones según la forma de la pieza: a unos les correspondió la introducción y la coda y a otros el desarrollo. Todo ello, a partir de un repertorio de referencia y criterios comunes preestablecidos para garantizar la concordancia de las tareas. El trabajo se realizó en equipos (agrupados por afinidad) y para facilitarlos, se utilizaron dos espacios: el aula habitual y un aula contigua. Como coordinadora y facilitadora del proceso, la docente se trasladó de un aula a otra en función de las necesidades de los equipos.

Dadas las diferencias de los grupos, la actividad tuvo características particulares en cada uno de ellos que describiremos en la tabla 1.

**Tabla 1:** Características de la actividad de creación musical en cada grupo

	<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>
<i>Nivel</i>	Segundo curso	Segundo curso	Tercer curso
<i>Duración</i>	1 hora	40 minutos	1 hora
<i>Objetivo creativo</i>	Crear acompañamientos y segundas voces a temas y acompañamientos creados anteriormente.	Crear polirritmias y melodías y acompañamientos.	Crear melodías y acompañamientos.
<i>Objetivos de aprendizaje</i>	Experimentar los contenidos de aprendizaje a través de la interpretación, la escucha y la creación musical (véase abajo). Consolidar los contenidos de aprendizaje a través de la interpretación, la escucha y la creación musical (véase abajo).		
<i>Contenidos creativos</i>	Recursos compositivos: repetición, variación, contraste y extensión.		
<i>Contenidos de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos de motivo y tema.</li> <li>- Articulaciones de ligado, picado y acento.</li> <li>- Contratiempos y síncopas.</li> <li>- Tonalidad de Do Mayor.</li> <li>- Acordes de I y V.</li> <li>- Alteraciones accidentales.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clave de fa en cuarta línea.</li> <li>- Combinaciones rítmicas de corcheas y semicorcheas.</li> <li>- Intervalos menores y mayores.</li> <li>- Tonalidades de Sol Mayor y mi menor.</li> </ul>
<i>Repertorio de referencia</i>	La vida es bella de N. Piovani	Smoke on the water de Deep Purple	Colores en el viento de A. Menken
<i>Organización de la clase</i>	3 equipos	2 equipos	2 equipos
<i>Tipo de evaluación</i>	Evaluación Formativa		

Los grupos 1 y 2 tenían características similares respecto a la edad, los conocimientos y las habilidades musicales. De ahí que los objetivos y contenidos de aprendizaje fueran los mismos. Por su parte, el grupo 3 estaba conformado por alumnado de un curso superior a los anteriores.

Los grupos 1 y 3 pertenecían a una escuela (A) mientras que el grupo 2 pertenecía a otra escuela (B). A esto se debe, principalmente, la diferencia en el tiempo dedicado a la actividad. La escuela A tenía concebido en su proyecto educativo que la asignatura de Lenguaje Musical tuviera una carga lectiva de una hora y media semanal. Por su parte, la escuela B dedicaba una hora semanal a la asignatura.

El repertorio que se utilizó como referencia creativa fue seleccionado por la docente a partir de su percepción sobre los intereses y gustos musicales del alumnado y teniendo en cuenta los contenidos de aprendizaje que correspondían enseñar y aprender. En clases previas, los temas principales de estas piezas habían sido objeto de interpretación, análisis y variaciones. En la actividad que es objeto de análisis en este artículo, correspondía crear material nuevo haciendo uso de los elementos musicales analizados y experimentados previamente con el repertorio de referencia.

En cuanto a la conformación de equipos, el agrupamiento por afinidad (Cepeda et al., 2010) fue la estrategia asumida, ya que los grupos eran pequeños y heterogéneos res-

pecto a las especialidades instrumentales. El grupo 1 trabajó en la creación de tres piezas musicales. Por su parte, los grupos 2 y 3, a pesar de dividirse en equipos en esta sesión, trabajaron, cada uno, en la creación de una pieza grupal, lo que requeriría un trabajo conjunto en siguientes sesiones.

Acorde al espíritu participativo de la experiencia creativa, se llevaron a cabo procesos de evaluación formativa durante la actividad y al término de esta. Para ello, se utilizaron como instrumentos un *checklist* o rúbrica y móviles y tabletas para grabar, fotografiar y compartir los aportes de los participantes.

## EL INTERÉS SITUACIONAL Y LA CREACIÓN MUSICAL

### Resultados

En este apartado, analizaremos los datos cuantitativos (estimaciones de los observadores) y cualitativos (transcripciones de los audios) obtenidos durante el desarrollo de la actividad de creación musical. Valoraremos el interés situacional a partir de las características de la participación del alumnado respecto a: sus actitudes (disfrute, curiosidad en la observación), la autonomía, la competencia y la colaboración derivada de unas relaciones sociales óptimas en el trabajo.

En relación con los datos cuantitativos, los observadores, participante y no participante, estimaron los indicadores del interés situacional con puntuaciones entre 2 y 4 puntos en una escala tipo Likert en la que 1 representaba "no se observa" y 5, "se observa" (véase Gráfico 1).

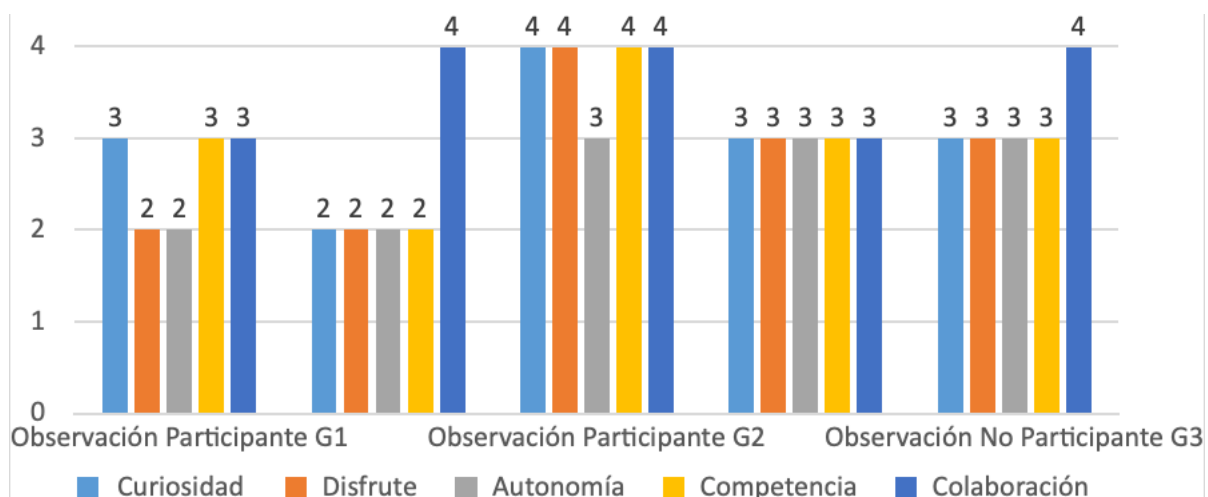
Del gráfico inferimos que en el grupo 1 (G1), no se evidenció un interés hacia la actividad, e incluso, sus integrantes pudieron experimentar estados contrarios al bienestar. Sin embargo, en el grupo 2 (G2), el predominio de la valoración de 4 puntos refleja que el alumnado mostró satisfacción durante la actividad, aunque esta pudo presentar algunas dificultades. Por su parte, de la estimación neutral (3 puntos) de los distintos indicadores en el grupo 3 (G3) deducimos que la actitud de la mayoría no reflejaba de forma evidente un rechazo o una aceptación explícita de la actividad.

Puesto que, en nuestra consideración, estas valoraciones no son suficientes para hacer una lectura consistente del interés situacional del alumnado durante la actividad de creación musical, describiremos la actividad en cada grupo a partir de los apuntes de la observación y el análisis de las transcripciones de las grabaciones en audio de estas sesiones.

### Grupo 1

El grupo 1 se dividió en tres equipos para trabajar en una pieza para piano a cuatro manos, un trío para flauta, violín y lira y un dúo para clarinetes. La actividad se centró en la creación de acompañamientos y segundas voces a melodías y variaciones temáticas compuestas en clases anteriores.

Las conductas fueron diversas. Por una parte, las actitudes de los integrantes del dúo de clarinete y del trío de flauta, violín y lira impidieron un desarrollo fluido de la actividad, como reflejan los siguientes apuntes a partir de la



**Gráfico 1:** Estimaciones de los observadores sobre el interés situacional del alumnado

observación:

[Según la observación no participante,] las chicas del trío parecían agobiadas, bloqueadas e incómodas. (...) En el dúo de clarinete, al chico le daba un poco igual y Laura estaba muy perdida.

[Según la observación participante,] Natalia estuvo poco implicada y desconcentrada. (...) Mireia (...) estaba perezosa (integrantes del trío).

Carlos y Laura (clarinetistas) no trabajan, conversan (descripción de la investigadora a partir de la escucha del audio).

Sin embargo, según la observación no participante, las integrantes del dúo de piano manifestaron una actitud positiva:

Las chicas del dúo de piano trabajaron mejor que los otros equipos. Todo el tiempo [estuvieron] muy centradas.

Respecto a los conocimientos y habilidades musicales y creativas (competencias), el dúo de clarinetes y el trío presentaron importantes dificultades para integrar los contenidos de aprendizaje en su creación y según la observación no participante:

La profesora tuvo que repetir y explicar en muchas ocasiones los requisitos que debía cumplir la creación.

Una estudiante, Mireia, dijo:

No me viene nada a la cabeza.

Mientras, la docente tuvo que participar de forma activa con ambos equipos e incluso crear, para una de los clarinetistas, una segunda voz muy sencilla, con blancas y a partir de los dos únicos sonidos que dominaba esta estudiante con su instrumento. Esta circunstancia muestra la poca autonomía que mostró este alumnado durante la actividad de creación, lo cual afectó la productividad.

Apenas hubo colaboración entre los integrantes de estos dos equipos, a pesar de, como

dijera el observador no participante:

*Las tareas parecían estar distribuidas, no obstante, algunos alumnos trabajaban más que otros.*

Por su parte, las integrantes del dúo de piano trabajaron con fluidez y resolución. Su creación, como refleja este diálogo, fue producto del trabajo en equipo:

Isabel: Es que no queda muy bien el si do.

Nora: Es que lo he hecho yo mal, el ritmo. Espera.

Así como de acciones autoevaluadas y coevaluadas que demuestran un desarrollo de competencias musicales, autonomía y colaboración:

*Isabel: Voy a quitar antes el re porque si no, lo otro no me sale.*

*Nora: Pero aquí, en vez de quedarte tan corta, alérgalo un poco más, si no se queda muy seco lo otro.*

Mientras la actividad resultó satisfactoria para las integrantes del dúo de piano, el resto de las estudiantes mostró dificultades en la autonomía, las competencias musicales y creativas y en la colaboración, lo cual pudo influir en sus actitudes manifiestas de rechazo y malestar.

## Grupo 2

El grupo 2 trabajó en la creación de una pieza, pero en esta actividad se dividió en dos equipos: uno, de instrumentos de percusión y el otro, de instrumentos melódico-armónicos (flauta y piano). Mientras el primer equipo se dedicó a crear polirritmias con distintos instrumentos de percusión, el segundo trabajó en la creación de melodías y acompañamientos. Todo ello, a partir del tema o riff de la canción *Smoke on the water* de *Deep Purple*. El alumnado siguió un *checklist* para crear y evaluar el trabajo en función de los criterios establecidos (compás de 4/4, 8 compases, sentido de



pregunta y respuesta similar al tema original, contratiempos y síncopas, variar notas, ritmo, articulaciones, registros y contrastes tímbricos) y otras recomendaciones.

Durante la actividad, el equipo de percusionistas experimentó momentos de ansiedad y así lo manifestó uno de sus integrantes cuando la docente preguntó:

*Docente: ¿Qué os ha parecido la clase?*

*Juan: Muy interesante y lo último estresante (sobre la actividad de creación musical).*

En cambio, el trabajo del equipo de instrumentos melódico-armónicos se caracterizó por el disfrute, el entusiasmo y la concentración:

*Carmen: ¡Profe, mira!*

*Docente: Bien, muy bien.*

Sobre el desempeño de los percusionistas respecto a sus competencias musicales y creativas y su autonomía, consideramos que la ansiedad experimentada estuvo condicionada por un sentimiento de frustración ante la dificultad para integrar e interpretar correctamente los ritmos establecidos en el *checklist*, lo cual pudo influir también en las frecuentes demandas de ayuda y acompañamiento. Sin embargo, a pesar de estos problemas, trabajaron de forma colaborativa, terminaron la actividad y mostraron gran satisfacción con el logro:

*Aitor: ¡Ha salido!*

*Juan: ¡Nos salió, por fin!*

Estas afirmaciones reflejan que, a pesar de las dificultades, la actividad se asumió como un desafío, por tanto, con responsabilidad e implicación. A estas actitudes pudieron contribuir la colaboración entre ellos y la visibilidad del trabajo que realizaban los integrantes del otro equipo, quienes mostraron mayor autonomía y competencias e incluso, autoevaluaron sus ideas en función de criterios estéticos propios, así como los establecidos en el *checklist*. No obstante, cuando tuvieron alguna necesidad,

no dudaron en recurrir y apoyarse en la docente:

*Carmen: Profe, ¿cómo escribo lo que he hecho (tocado)?*

Las experiencias de ambos equipos fueron satisfactorias. Consideramos que la ansiedad que experimentaron los percusionistas no tuvo consecuencias negativas en su implicación durante la actividad. De hecho, asumimos que el ejercicio de creación musical significó un reto para ellos, pues no cesaron hasta terminarlo y se alegraron por ello.

### Grupo 3

El grupo 3 trabajó, como el anterior grupo, en una misma obra. No obstante, en la sesión que analizamos, el grupo se dividió en dos equipos para componer cuatro temas melódicos con sus respectivos acompañamientos a partir del tema introductorio de la canción Colores del Viento de Alan Menken. Los principales contenidos de aprendizaje que debían estar presentes eran los intervalos de tercera mayor y menor, los acordes sobre grados fundamentales de Sol Mayor y mi menor y la combinación rítmica de corchea con dos semicorcheas.

El alumnado se agrupó según su gusto. El equipo A estuvo conformado por dos saxofonistas y un guitarrista y el equipo B, por una flautista, una guitarrista, un pianista y una percusionista. Para atender las necesidades de cada equipo, la docente se desplazó entre los dos espacios durante la actividad.

En este grupo, ambos equipos enfrentaron dificultades que consideramos importantes. Según apuntó la docente, los integrantes del equipo A (saxofón y guitarra):

*(...) no disfrutaron y se distraían con mucha facilidad. Cuando volví de acompañar al otro equipo (en otra clase), les sorprendí conversando y sin hacer nada.*

Por su parte, un estudiante del equipo B tuvo problemas de concentración y disciplina que afectó el trabajo del conjunto. Así lo refleja un

apunte de la docente a raíz de la transcripción del audio:

Pedro se comportaba de forma inadecuada cuando yo no estaba.

Y lo corrobora la expresión literal de una estudiante:

Aitana: Voy a hacer de profe. Pedro, castigado. No, no, no es un juguete, como se rompa. Venga Pedro. A nosotras no nos va a regañar.

El equipo A tuvo dificultades para introducir en sus creaciones los contenidos de aprendizaje con el añadido de las limitaciones en el dominio técnico de sus instrumentos. Estos aspectos afectaron la colaboración entre ellos y condicionaron una dependencia importante de la docente, quien manifestó en sus anotaciones:

*El equipo A necesitó mucho de mi ayuda. No incluyeron inicialmente en sus creaciones la combinación de corchea con dos semicorcheas. Cuando se los dije, la incluyeron en la escritura, pero tuvieron dificultades para interpretarla y reproducirla correctamente. El nivel instrumental de ellos es inferior (...).*

En el equipo B, coincidió que el estudiante que tuvo frecuentes distracciones y problemas de disciplina también presentó dificultades en la aplicación de los contenidos de aprendizaje.

No obstante, como muestran los siguientes diálogos, hubo iniciativa y este estudiante recibió apoyo de sus compañeros en la realización de su cometido:

Aitana: Hacemos un reto. Antes de que vuelva la profe tenemos que tener los acordes hechos. ¡Hala!

Pedro: Pero ayúdenme.

Aitana: Primero tienes que improvisar.

La colaboración fue fundamental para el cumplimiento de la tarea conjunta, así como los niveles de autonomía y competencia de los otros integrantes. Sin embargo, la actitud de Pedro afectó la concentración, la productividad y la satisfacción del resto del equipo durante la actividad.

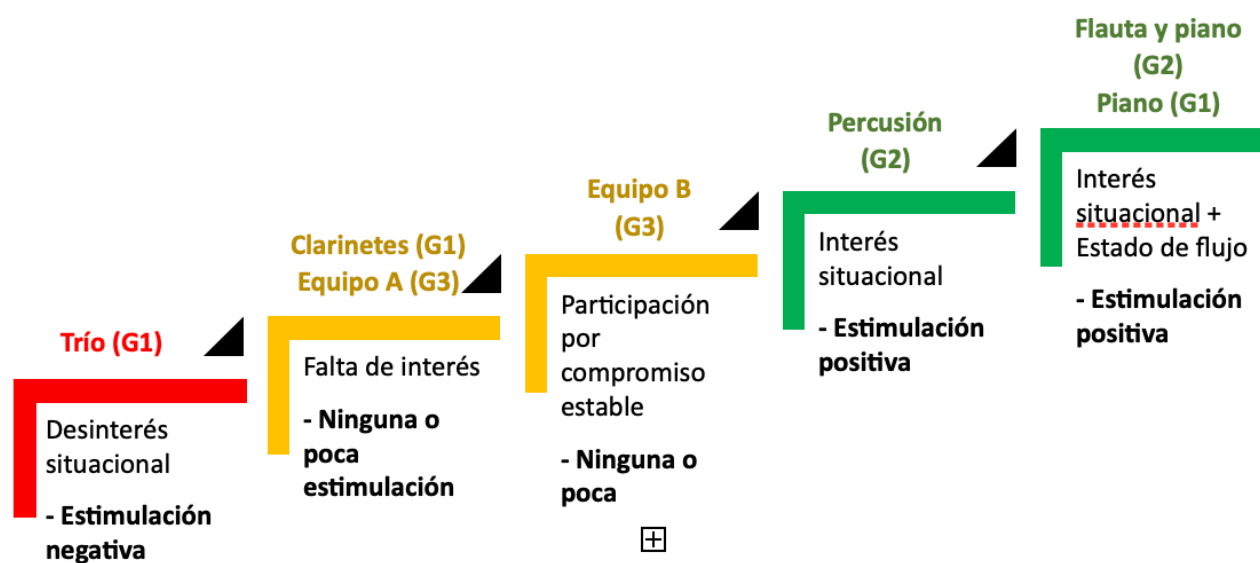
### Análisis de los resultados

La información, anteriormente expuesta, destaca por su complejidad causal y consecuente. Consideramos que la actividad de creación musical produjo distintos grados de estimulación del interés situacional, lo que provocó diferentes actitudes en el alumnado.

En el desarrollo del ejercicio creativo detectamos dificultades en la reflexión y aplicación de los conocimientos teóricos, limitaciones en las habilidades interpretativas y creativas e insuficiente colaboración. Estos problemas fueron más acusados en determinados equipos mientras otros no presentaron dificultades reseñables (véase Tabla 2).

**Tabla 2:** Dificultades de los equipos en la actividad de creación musical

Grupos	Equipos	Dificultades			
		Aplicación de conocimientos	Habilidades interpretativas	Habilidades creativas	Trabajo en equipo
G1	Piano				
	Trío	x	x	x	x
	Clarinetes	x	x	x	x
G2	Percusión	x		x	
	Flauta y piano				
G3	Equipo A	x	x	x	x
	Equipo B	x		x	



**Gráfico 2** Grados de estimulación del interés situacional en la actividad de creación musical

Las dificultades mencionadas, así como la ausencia de dificultades reseñables, pudieron determinar las conductas que observamos en el alumnado. A partir de esta información, hemos establecido tres grados de estimulación del interés situacional con la actividad de creación musical: estimulación negativa, ninguna o poca estimulación y estimulación positiva (véase Gráfico 2).

### Estimulación negativa

Las dificultades de los integrantes del trío de flauta, violín y lira del grupo 1 fueron muy acusadas y afectaron su autonomía, sus percepciones sobre las competencias individuales y el trabajo colaborativo. Lo cual pudo influir en la manifestación explícita de rechazo hacia la composición musical. Entendemos que esta reacción refleja un desinterés causado por una estimulación negativa de las condiciones situacionales de la actividad, las que a pesar de proporcionar oportunidades para la participación no se adecuaron a las necesidades de este alumnado.

### Ninguna o poca estimulación

Los integrantes del dúo de clarinetes del grupo 1 y el equipo A del grupo 3 se distrajeron con frecuencia y estuvieron poco activos. La docente tuvo que hacer un acompañamiento continuo para que ellos cumplieran la tarea. Sin embargo, no rechazaron la actividad de

forma explícita como el equipo anterior. En estos casos, asumimos que primó la falta de interés, puesto que la actividad produjo poca o nula estimulación. Coincide también que en estos equipos no se evidenció colaboración durante el trabajo creativo.

Por otro lado, el equipo B del grupo 3 se implicó y cumplió con la actividad de creación como parte de un compromiso previo y estable con la asignatura, pero no porque esta actividad, concretamente, les resultara atractiva. Consideramos que en ello pudieron influir las dificultades de un estudiante para aplicar los conocimientos teóricos y sus frecuentes distracciones que afectaron la concentración y la productividad del resto de integrantes. Sin embargo, en este caso, la colaboración del equipo fue fundamental para el cumplimiento de la tarea y el apoyo a ese estudiante.

### Estimulación positiva

El equipo de percusión del grupo 2 adoptó una actitud decidida ante las dificultades. Estos estudiantes se implicaron en la resolución de la tarea y mostraron satisfacción con el resultado. Pensamos que el reto de completar el ejercicio fue un estímulo positivo del interés situacional, a lo que también contribuyó la complicidad entre ellos.

La actividad compositiva también resultó situacionalmente estimulante para el dúo de piano del grupo 1 y el equipo de flauta y piano del grupo 2. Sus conductas reflejaron concentración, productividad, colaboración y disfrute, por lo que creemos que este alumnado pudo, incluso, llegar a experimentar estados de flujo.

## Discusión

A partir del análisis de las reacciones del alumnado en la actividad de creación musical, pensamos que condiciones situacionales similares pueden provocar distintos grados de estimulación del interés. A pesar de lo planteado por del Barrio (2017), no encontramos una relación directa entre las prácticas de la creación musical y la estimulación del interés situacional que puedan ser generalizadas en los grupos de nuestra muestra. Pensamos que lograr el interés situacional, así como la motivación, depende de múltiples factores personales y del contexto y no sólo de la creación musical, al menos en la mayoría de nuestro alumnado de las dos Escuelas de Música.

Entendemos que existe una relación entre creación musical y motivación y que esta puede ser recursiva. No obstante, este carácter no se da en todos los casos, principalmente en la dirección creación – motivación, al menos al inicio de una experiencia, pues como plantean Amabile (1996) y Webster (2002), la creatividad y sus procesos necesitan de una motivación previa, es decir, una predisposición que lleve al sujeto a implicarse con una tarea de estas características. Luego, la práctica de la creación podría influir en el interés situacional y la motivación, si además de su carácter activo, responde a intereses individuales y satisface las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación social de los participantes durante su desarrollo. Precisamente, estos elementos fueron algunos en los que identificamos dificultades en esos equipos en los que no se logró una estimulación positiva.

Deci y Ryan (2000) y Krapp (2002) destacan la importancia de las relaciones sociales no sólo para el fortalecimiento de las mismas, sino también para el apoyo a la autonomía y a las competencias de los miembros del equipo. Sin embargo, el agrupamiento por afinidad (Cepeda et al., 2010), a pesar de, a priori, representar una estrategia estimuladora, resultó ser otro factor que influyó en el desinterés situa-

cional y en la falta de interés que mostraron algunos estudiantes. Al formarse los equipos a partir de la conveniencia de los propios participantes, aquellos con necesidades quedaron agrupados entre sí y en efecto, excluidos, por lo que no encontraron suficiente apoyo de sus compañeros en el desarrollo de la autonomía, la competencia y las relaciones sociales y dependieron en gran medida de la docente para completar sus tareas de creación musical.

## CONCLUSIONES

Hemos presentado los resultados del análisis de las conductas del alumnado en una actividad de creación musical con tres grupos de dos Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid. Las actitudes fueron diversas y de ello inferimos que la creación musical produjo una graduación de estimulaciones que hemos clasificado en tres niveles: estimulación negativa, nula o poca estimulación y una estimulación positiva del interés situacional. El ejercicio de creación musical no resultó atractivo para todos los estudiantes de nuestra muestra. En algunos provocó un rechazo explícito, otros participaron por el deber de cumplir, pero sin manifestar una actitud que se pudiera clasificar en alguno de los extremos, mientras que, para otros, la actividad resultó satisfactoria, placentera y enriquecedora. Estos resultados nos llevan a asumir que el interés situacional, como la motivación, depende de múltiples factores y no sólo de la creación musical.

Dado que los resultados no son generalizables por las características de la muestra, consideramos relevante realizar un estudio similar a una mayor escala y contrastar o validar estos resultados, del mismo modo, establecer relaciones entre variables que permitan afinar las causas y consecuencias del interés situacional en una actividad de aprendizaje como la composición.

La creación musical es una de las experiencias concretas de la música y podríamos atrevernos a decir que la más integral, pues resume en sí misma también a la interpretación y la escucha. Por su relevancia, es incuestionable su necesario desarrollo en las clases de música en todos los ámbitos de enseñanza. No obstante, es una actividad que inicialmente puede resultar difícil, lo cual representa un reto para todos los actores educativos. De ahí la importancia de adaptarla a los intereses y necesidades del alumnado y diseñar estrategias flexibles que

respondan a las particularidades de cada contexto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, M. y Hidi, S. (2014). Interest and Enjoyment. In P. A. Alexander, R. Pekrun, y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 205–227). Routledge.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. Universidad de Valladolid.
- Berrón, E., Balsera, F. J. y Monreal, I. M. (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 41–48. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p041-048>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English teachers*. Cambridge University Press.
- Cepeda, A., Lara, E., Serrano, A., González, R. y Sebastián Heredero, E. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Estudos Em Educaçao*, 5(2), 135–153. <https://doi.org/10.21723/riaee.v5i2.3478>
- Csikszentmihalyi, M. y LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815–822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- del Barrio, L. (2017). La creatividad como herramienta didáctica en el desarrollo educativo musical en Educación Primaria. *European Scientific Journal*, 13(10), 1857–7881. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n10p353>
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Houghton Mifflin Company.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Kaschub, M. y Smith, J. (2017). *Experiencing Music Composition in Grades 3-5*. Oxford University Press.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *A Journal for Engaged Educators*, 1(1), 7–44.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. Deci y R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp. 405–426). University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381–395. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2005.07.007>
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9113-9>
- Lage, C. (2016). *Música e imágenes un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria*. Universidad Complutense de Madrid.
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In V. Zeigler-Hill y T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1–9). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>
- Martínez Hierrezuelo, Y. (2021). *El Taller de Lenguaje Musical: una estructura didáctica para estimular el interés situacional en las Escuelas de Música*.

- Palmer, D. (2019). Situational Interest and Actualized Individual Interest: Two Problematic Constructs. *Journal of Advances in Education Research*, 4(3), 110–112. <https://doi.org/10.22606/jaer.2019.43002>
- Palmer, D., Dixon, J. y Archer, J. (2017). Using Situational Interest to Enhance Individual Interest and Science-Related Behaviours. *Res Sci Educ*, 47, 731–753. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9526-x>
- Renninger, K. A., Bachrach, J. E. y Hidi, S. (2019). Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007>
- Renninger, K. A. y Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>
- Rotgans, J. I. y Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.001>
- Rusinek, G. (2012). Action-research on collaborative composition: an analysis of research questions and designs. In O. Odena (Ed.), *Musical Creativity. Insights from Music Education Research* (pp. 185–200). Ashgate. [https://doi.org/Musical creativity: Insights from music education research](https://doi.org/Musical%20creativity:%20Insights%20from%20music%20education%20research)
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Parra, M. J. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. Pasado, presente y futuro*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sansone, C. y Thoman, D. (2015). Interest in Mathematics and Science Learning. In K. A. Renninger, M. Neiswandt y S. Hidi (Eds.), *Interest in K-16 mathematics and science learning and related activity* (pp. 0–41). American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/978-0-935302-42-4>
- Sansone, C. y Thoman, D. B. (2005). Interest as the Missing Motivator in Self-Regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175–186. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.175>
- Sanz Centeno, R., Berrón Ruiz, E. y Monreal Guerrero, I. M. (2021). Aplicación de rutinas de pensamiento visible como estrategia para mejorar el análisis musical y la interpretación con la flauta dulce. *Artseduca*, 30, 9–26. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5743>
- Schraw, G., Flowerday, T. y Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. In *Educational Psychology Review* (Vol. 13, Issue 3).
- Webster, P. R. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model. In T. Sullivan y L. Willingham (Eds.), *Creativity in Music Education* (pp. 16–34). CMWA Biennial Series.