



# ¿Cómo enseñar a crear? Preferencias y actuación pedagógica del profesorado de música en la enseñanza secundaria

**Rocío Chao-Fernández**Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña (España) ✉ **Vicente Castro-Alonso**Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña (España) ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.93549>

Recibido: 11/01/2024 • Aceptado: 23/04/2025 • Publicado: 16/12/2025

**Resumen:** La creación musical constituye un tema cada vez más recurrente en la investigación musical, dadas las múltiples ventajas que reporta a nivel psicoeducativo al estudiantado. Pese a ello, los estudios que analizan su implementación escolar son minoritarios. El propósito principal de este estudio consiste en explorar el planteamiento educativo de 14 docentes de educación secundaria en Galicia (España) en relación con la improvisación, la composición y los arreglos, a partir de un enfoque narrativo-biográfico orientado hacia la búsqueda de factores condicionantes a su praxis. Para ello, se establece una recogida de datos a partir de entrevistas semiestructuradas individuales en profundidad, cuyo contenido es codificado a través de un doble proceso individual y comparativo ejecutado con el software ATLAS.Ti (versión 23). La ausencia de referentes significativos para la creación musical durante la formación inicial del profesorado favorece modelos imitativos y reproductivos, alineados con la hegemonía del repertorio académico occidental. En contraste, aquellos docentes con un interés autodidacta, que disponen de experiencias formativas desde enfoques colaborativos o que mantienen una vida musical creativa tienden a diversificar su enseñanza y a generar espacios de apertura hacia la creación musical. Se concluye señalando el necesario reconocimiento de los retos de la educación contemporánea como antesala a la propuesta de medidas formativas que fortalezcan la capacitación del profesorado y enriquezcan sus propuestas pedagógicas, avanzando hacia modelos educativos que promuevan el desarrollo genuino de la creatividad del alumnado.

**Palabras clave:** educación secundaria; formación del profesorado; creación musical; educación musical; narrativas de profesores; proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Sumario:** Introducción. 2. El contexto gallego. 3. Metodología. 3.1. Instrumento. 3.2. Participación. 3.3. Recopilación y procesamiento de datos. 3.4. Ética y credibilidad de la investigación. 4. Resultados. 4.1. Significado de la creación musical en el aula: propuestas del profesorado. 4.2. Condicionamiento del perfil formativo en el enfoque pedagógico de la creación. 4.3. Adentrarse en nuevos territorios: identificar perfiles profesionales propensos a la creación. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Chao-Fernández, R.; Castro-Alonso, V. (2025) ¿Cómo enseñar a crear? Preferencias y actuación pedagógica del profesorado de música en la enseñanza secundaria. *RECIE. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 22, 37-49, <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.93549>

## 1. Introducción

Las actuales implicaciones político-educativas para la promoción del pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes, el emprendimiento imaginativo orientado a la generación de oportunidades y el desarrollo de la ciudadanía requieren procesos de enseñanza-aprendizaje en línea con la didáctica musical. La creación musical ofrece una contribución directa al desarrollo del pensamiento creativo (Arriaga *et al.*, 2022; Beineke, 2017; Kanellopoulos, 2012; Kladder & Lee, 2019; Kokotsaki, 2011; Lage-Gómez *et al.*, 2023; Odena, 2013; Urrutia & Díaz, 2013) y favorece la aparición de momentos participativos con potencial social transformador (Fernández-Jiménez & Jorquera-Jaramillo, 2017; Hogenes *et al.*, 2016; Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2020; Oriol López, 2009).

La National Association for Music Education (2017) define la “creación musical” como un conjunto de procesos relacionados con la improvisación, la composición y el arreglo de piezas musicales preexistentes. En este sentido, la improvisación se conceptualiza como una práctica creativa flexible y espontánea que surge durante la propia interpretación (Burnard, 2012; Hemsy de Gainza, 1983), mientras que la composición

musical suele implicar el recurso a un medio para fijar ideas, como una forma de creación “en tiempo diferido” (Rusinek, 2005; Webster, 1992). No obstante, en la práctica musical los límites terminológicos se diluyen, como en el caso de aquellas improvisaciones que actúan como un primer acercamiento al esbozo de una composición (Hogenes *et al.*, 2014), o en las improvisaciones guiadas por un programa de acción predefinido y consciente que se aproximan a la lógica de una composición, como en el caso de la técnica Soundpainting (Thompson, 2009). Del mismo modo, la expansión de las posibilidades creativas inherentes a la música experimental en el repertorio contemporáneo requiere una reformulación de la propia terminología, entendida como procesos basados en la exploración y la reflexión a partir del sonido (Velo, 2012).

No es habitual que el profesorado de música se identifique como “creador”, “improvisador” o “compositor” (Bautista *et al.*, 2018). La formación de su identidad profesional implica la influencia del entorno de trabajo (Bullough y Baughman, 1995; Hargreaves, 1998), las expectativas sociales percibidas (Beijaard *et al.*, 2004), así como los valores y modelos de conducta adquiridos durante sus estudios (Duling, 2000; Korthagen, 2004). Isbell (2008) destaca los efectos de la socialización primaria y secundaria en la formación académica del profesorado: esto incluye la idealización de la enseñanza, la adquisición de “role-specific behaviours and vocabularies” [comportamientos y vocabularios específicos del rol] y, en resumen, la consolidación de una identificación prioritaria “as performers first and teachers second” [como intérpretes en primer lugar y como docentes en segundo lugar] (p. 164), en línea con autores como Bouij (2004) y Hargreaves *et al.* (2007).

Esto se corresponde con el predominante enfoque técnico de la formación académica del profesorado de música, orientado principalmente hacia la superación personal en la interpretación a través de procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados y altamente basados en la repetición (Bautista, 2020; Birnie, 2014; Murillo y Tejada, 2022), en detrimento de la promoción de espacios para la expresión creativa (Arriaga *et al.*, 2022; Ibarmia-Urruzola y Arriaga-Sanz, 2019; West, 2019). Devaney (2023) señala que los modelos de enseñanza de la composición suelen limitarse a la imitación estilístico-gramatical de una selección de autores de referencia o “pastiche composing” [composición pastiche]. West (2019), por su parte, destaca cómo la educación musical institucional contraviene en ocasiones los propios intentos creativos del estudiantado, a menudo justificado por la estratificación entre los itinerarios interpretativo y compositivo en los currículos.

En consecuencia, el profesorado de música de diversas regiones reconoce una mayor competencia para áreas como la interpretación y la escucha musical que en la composición (Ballantyne y Packer, 2004; Carrillo y Vilar, 2016; Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2024; Clinton, 1962), normalizando, al mismo tiempo, esta limitación al considerarla como poco relevante para su desempeño profesional (Baird, 1958; Carrillo y Vilar, 2016; Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2024; Clinton, 1962; Taebel, 1980). En este sentido, Randles y Muhonen (2015) destacan que la falta de competencia para crear música socava la propia credibilidad del profesorado a la hora de incorporarla al aula: “in order for teachers to feel comfortable introducing students to music composition, they should first learn to create music themselves, thus establishing a creative identity for themselves” [para que los docentes se sientan cómodos introduciendo a los estudiantes en la composición musical, primero deben aprender a crear música ellos mismos, estableciendo así una identidad creativa para sí mismos] (p. 63). Por su parte, Birnie (2014) y Odena y Welch (2012) señalan que, precisamente, el profesorado menos familiarizado con la creatividad musical es aquel que concede una menor intencionalidad y eficacia a su dinamización, esperando que surja por sí misma y sin ninguna orientación por su parte.

Los propios horizontes de posibilidades del profesorado también podrían estar influidos por el tipo de “acondicionamiento sonoro” que prevalece en las estrategias pedagógicas de su formación, arraigadas principalmente en la superioridad del repertorio erudito occidental como “racionalidad dominante” (Costa *et al.*, 2018; Murillo y Tejada, 2022). En este contexto, una saga de pedagogos ingleses sentó las bases de una nueva pedagogía en la educación secundaria, basada en el acceso democrático a la creación musical para el estudiantado no músico, a través de obras como *Experimental Music in Schools* de Brian Dennis (1970), *New Sounds in Class* de George Self (1967) o *Sound and Structure* de John Paynter (1972). En esta revolución pedagógica, el canadiense Murray Schafer (1965) y, más tarde, François Delalande (1995) profundizaron también en las posibilidades del paisaje sonoro y la exploración sensorial y libre del entorno y de los objetos, a semejanza de la *musique concrète*.

El presente estudio analiza la casuística del profesorado de música de educación secundaria en Galicia (España) a través del enfoque narrativo-biográfico (Kelchtermans y Ballet, 2002). A continuación, se ofrece una síntesis del estado de la cuestión en este contexto socioeducativo y político.

## 2. El contexto gallego

El acceso a la docencia en educación secundaria en España requiere una titulación pedagógica en forma de máster de 60 créditos ECTS. Aróstegui y Fernández-Jiménez (2023) señalan el enfoque predominantemente disciplinario de dicha titulación, en detrimento del desarrollo de las competencias pedagógicas. Por otro lado, Blanco García y Peñalba Acitores (2020) destacan la ausencia de metodologías para la creación musical y la exploración sonora en la orientación del máster.

Las investigaciones sobre la praxis del profesorado de música en educación secundaria en Galicia son minoritarias. Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2021) destacan que la formación de la mayoría de los docentes de música en Galicia, provenientes de conservatorios, presenta un sesgo curricular que prioriza la formación como intérpretes, así como el estudio de teoría musical, análisis e historiografía.

El Estado Español proporciona una guía curricular común, especificada por las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma en función de su realidad territorial. El análisis de los currículos de la Comunidad Autónoma de Galicia desde la perspectiva de la creación permite concluir lo siguiente:

- La improvisación musical se incluye en el currículo desde 1993, con un enfoque basado en la sintaxis del lenguaje musical de tradición occidental (Decreto 78/1993). La improvisación continúa presente en las normativas posteriores (Decreto 133/2007; Decreto 86/2015), si bien el nivel de detalle procedimental en su descripción es cada vez menor.
- La composición musical se concibió inicialmente a partir de la composición de canciones (Decreto 78/1993) y, posteriormente, se consolidó de manera definitiva con la siguiente definición: “composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y de recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula” (Decreto 133/2007, p. 12092).
- Los arreglos no se incluyeron en el currículum hasta 2007 y se concibieron principalmente como la elaboración de acompañamientos a melodías preexistentes (Decreto 133/2007). El posterior Decreto 86/2015 supuso un retroceso en cuanto a los detalles procedimentales proporcionados.

La investigación musical educativa española cuenta con un número creciente de estudios que respaldan los beneficios psicoeducativos de la creación musical, proporcionando recursos y experiencias con base teórica y empírica (Cremades-Andreu y Lage-Gómez, 2023; Gértrudix Barrio y Gértrudix Barrio, 2014; Lage-Gómez y Cremades-Andreu, 2020; Murillo *et al.*, 2019; Oriol, 2004; Yelo Cano, 2018, entre otros). Sin embargo, los estudios sobre el diagnóstico de la práctica docente en la educación secundaria son menos frecuentes y suelen realizarse en otros niveles educativos (Arriaga *et al.*, 2022). No obstante, existe consenso en que la creación musical es una de las prácticas menos extendidas en el aula (Oriol López, 2009), bajo la presencia hegemónica de la enseñanza teórica (Vernia-Carrasco, 2020), o la interpretación y la escucha (Urrutia y Díaz, 2013). Alonso y Vicente (2019) señalan entre las posibles causas la relativamente joven tradición escolar de la educación musical en España, que favorece la adopción de enfoques metodológicos de otros campos predominantemente expositivos.

A pesar de los retos encontrados, el apoyo curricular a la creación musical —en sus tres dimensiones— lleva más de tres décadas en marcha. Esto justifica la identificación de ciertos indicadores sobre cómo el profesorado de música de secundaria construye la experiencia didáctica basándose en sus creencias relacionadas con el aprendizaje musical (Burnard, 2005), en torno a las siguientes preguntas de investigación (PI):

1. ¿Cómo aplica el profesorado en sus aulas las propuestas curriculares relacionadas con la creación musical?
2. ¿Cómo influye la formación académica del profesorado en la incorporación de la creación musical en la enseñanza secundaria?
3. ¿Qué características o experiencias formativas distinguen al profesorado que incorpora activamente la creación musical en sus aulas?

El objetivo de estas PI reside en identificar los factores que contribuyen a una dinamización más rica y detallada de la creación musical como estrategia docente. La investigación no tiene como propósito evaluar la competencia profesional de la participación; se trata de un estudio desarrollado por y para el profesorado, con el fin de comprender mejor sus necesidades y preocupaciones.

### 3. Metodología

La perspectiva narrativo-biográfica es adecuada para estudiar “teachers’ career experiences and, in particular, to the meaning these experiences have for the teacher” [las experiencias profesionales del profesorado y, en particular, el significado que estas experiencias tienen para el profesor/a] (Kelchtermans y Ballet, 2002, p. 106). En este estudio se opta por realizar entrevistas individuales en profundidad, que posibiliten un análisis prospectivo de la formación del profesorado a partir de sus recuerdos, y permitan comprender el significado de las prácticas cotidianas mediante la interpretación de las narrativas recogidas (Pinnegar y Daynes, 2007).

#### 3.1. Instrumento

La entrevista semiestructurada permite identificar aspectos de interés predefinidos, al tiempo que favorece la aparición inductiva de información, ofreciendo mayor flexibilidad (Kvale, 2011). Este enfoque facilita el análisis comparativo de las respuestas recopiladas. En este caso, primero se explora el componente biográfico-académico de los recuerdos de la participación como estudiantado de música. El estudio del enfoque pedagógico como docente se lleva a cabo mediante una concatenación de preguntas desde lo general hacia lo específico: en primer lugar, la frecuencia con la que el profesorado propone la creación musical y, en segundo lugar, la descripción procedimental del tipo de propuestas reconocidas, siguiendo una lista de control basada en las categorías del análisis del currículum. Por último, se solicita la identificación de posibles factores limitantes para la presencia de la creación musical en la educación secundaria, a través de preguntas relacionadas con su presencia curricular o nivel de especificidad, en términos de expectativas del profesorado.

#### 3.2. Participación

El proceso de selección de informantes prioriza la participación de profesorado en activo que promueva “prácticas enriquecedoras y/o creativas” en el aula, independientemente de su experiencia profesional. Su identificación se realizó mediante muestreo por cadena de referencia (Flick, 2015), combinado con la

selección basada en anuncios en Internet (Robinson, 2014), en ambos casos con un contacto personal previo para resolver posibles reclamaciones de identidad fraudulentas (Hamilton y Bowers, 2006).

La muestra final incluye 8 docentes de secundaria que identifican su género como “masculino” (M) y 6 como “femenino” (F), con edades comprendidas entre los 26 y los 57 años ( $\bar{x} = 42.9$ ) y con una trayectoria profesional en su sector de entre 1 y 28 años ( $\bar{x} = 14.7$ ). Se establecen códigos alfanuméricos para identificar a cada informante según su género, edad y titulación musical superior. La interpretación (In) se consolida como la opción más común en el perfil académico de la participación (64.3 %), seguida de la musicología (Mu) con un 42.9 % y la pedagogía (Pe) con un 35.7 %. Solo una profesora tiene una titulación específica en composición (Co). La muestra también incluye a un profesor con formación musical autodidacta (Au), desarrollada al margen de los canales institucionales. Todos los participantes cuentan con la acreditación pedagógica mínima exigida para ejercer su profesión en España.

### 3.3. Recopilación y procesamiento de datos

Las entrevistas estuvieron precedidas por un contacto personal en el que se solicitó a cada informante la complementación de un formulario individual para situar su perfil académico y profesional, proporcionando una “robo-foto” preliminar del entrevistado/a (Kelchtermans y Ballet, 2002, p. 109). Las entrevistas se realizaron con un enfoque empático, sensible y respetuoso (Flick, 2004), procurando la mayor reciprocidad con el entrevistado/a y adaptándose a sus preferencias en cuanto al medio/lugar, fecha e idioma (español o gallego). Una vez obtenido el consentimiento, todas las entrevistas se registran con una grabadora digital profesional para facilitar su posterior transcripción.

El proceso de codificación del contenido transcrito consistió en fragmentar el texto, asignando palabras o frases cortas que evocan simbólicamente la esencia de una información (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009), para su posterior organización y reducción en un informe. Este proceso se realiza con asistencia informática, utilizando el software ATLAS.ti, versión 23. El análisis interpretativo del contenido implica dos fases distintas (Kelchtermans y Ballet, 2002):

- El análisis individual caso por caso o “análisis vertical” (Miles y Huberman, 1994), que considera la idiosincrasia de cada profesor/a de forma independiente. Las sucesivas revisiones del material permitieron definir tres niveles de concreción en la codificación (categorías, subcategorías y códigos), incluyendo en todos los casos códigos de naturaleza tanto descriptiva como interpretativa.
- Análisis comparativo o “análisis cruzado” (Miles y Huberman, 1994), en el que se buscan patrones comunes de respuesta según las características de cada informante.

La Tabla 1 muestra las categorías de análisis obtenidas en línea con las preguntas de investigación.

Tabla 1 Categorías para codificar el contenido de las entrevistas

CATEGORÍAS	EXPLICACIÓN
<b>Propuestas</b>	Clasifica la naturaleza de las propuestas didácticas para la creación musical reconocidas
<b>Recuerdos de formación</b>	Incluye reflexiones sobre el estado de la creación musical en la formación del profesorado
<b>Preparación pedagógica</b>	Se refiere al grado de familiaridad o conocimiento específico de las pedagogías de la creación musical
<b>Importancia pedagógica</b>	Incluye la relevancia que el profesorado otorga a la creación musical durante el proceso de enseñanza
<b>Interpretación del currículo</b>	Incluye el análisis del estatus de la creación musical en el currículo, como posible factor condicionante

Tabla de elaboración propia

Las citas del informe incluyen traducciones del idioma gallego original empleado en ciertas entrevistas.

### 3.4. Ética y credibilidad de la investigación

Esta investigación protege el derecho a la confidencialidad y la autonomía de sus informantes, a quienes se comunica el propósito y la naturaleza de su participación, al tiempo que se les ofrece la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento sin perjuicio alguno. Se han omitido los datos relativos a las instituciones o los proyectos educativos mencionados. También se contempla el derecho de cada participante para acceder, rectificar, suprimir o limitar los datos facilitados. En este caso, las transcripciones han sido validadas por los propios informantes, y durante el análisis los investigadores/as se pusieron en contacto con algunos de ellos/as para aclarar aspectos concretos de sus declaraciones.

De acuerdo con los criterios de validez y fiabilidad, los autores/as de esta investigación disponen de un desglose sistemático de los datos de cada entrevista (fechas, modalidades, medios y lugares) y de las unidades resultantes del proceso de codificación, sujetos a verificación externa. La construcción del instrumento ha sido supervisada por un comité internacional integrado por una experta en métodos de investigación cualitativa y dos expertas en educación musical. El análisis cualitativo fue revisado por un experto en psicología educativa y una experta en métodos de investigación cualitativa.



## 4. Resultados

### 4.1. Significado de la creación musical en el aula: propuestas del profesorado

La Tabla 2 resume las propuestas concretas para la integración didáctica de la improvisación, la composición y los arreglos reconocidas por los/as participantes, junto con la frecuencia de aparición e incluyendo citas representativas.

El profesorado participante otorga prioridad a la improvisación musical con su alumnado de educación secundaria (71.4 %), en mayor medida a través de la invención grupal de ritmos por imitación (42.9 %), ya sea como dinámica introductoria o como recurso para la asimilación conceptual de figuras musicales y compases. Las improvisaciones rítmico-melódicas adoptan un carácter más directivo, condicionado por una selección de notas entre las posibilidades inherentes a una escala o acordes. En este sentido, docentes como M50-In reconocen la comodidad de este tipo de enfoque para el profesorado, dada la conveniencia de su gestión, mientras que la dinamización de sugerencias más abiertas se considera a menudo una extensión “para alumnado, o bien de altas capacidades, o bien que tienen una destreza musical desarrollada” (M41-In). En contraste, el profesorado más joven menciona también sugerencias menos convencionales, como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las improvisaciones verbales basadas en la combinación de rimas sobre una base de hip-hop (F30-In; F36-In/Mu; M41-In) o la sonorización de notaciones gráficas utilizando objetos sonoros y texturas vocales, corporales e instrumentales, tratando de no producir “algo reconocible armónica o melódicamente” (M41-In).

Tabla 2 Tabla de frecuencias de propuestas de creación musical promovidas por los docentes

SUBCAT.	FREC.	PORC.	CÓDIGOS	FREC.	PORC.	CITAS DE EJEMPLO
Improvisación	10	71.4%	Rítmico-imitativa	6	42.9%	Sobre todo, utilizo la improvisación como calentamiento (...) estableciendo un ritmo básico sencillo (...) se hace por imitación (...) cada uno [estudiante] propone un ritmo diferente y el resto tienen que imitar en respuesta (M26-In/Mu)
			Rítmico-melódico en escala tonal	3	21.4%	A partir de notas muy sencillas con dominante/tónica (...) a partir de ahí hacer una creatividad con notas de paso que permitan al alumno crear melodías muy sencillas (M54-In/Pe)
			Rítmico-melódico en escala pentatónica	3	21.4%	Tocamos muchas veces un blues con una escala pentatónica (...) Intento que improvisen con la flauta (M41-In)
			Verbal (rimas sobre base hip-hop)	3	21.4%	Estamos haciendo batallas de gallos, pero con referente a la música (...) “tú eres Salieri, yo soy Mozart”, y entonces tienen que buscar información de cada uno de ellos (F36-In/Mu)
			Rítmico-melódico sobre acordes tonales	2	14.3%	Les explico qué es un acorde mayor y les pido que inventen una melodía con las notas de un acorde mayor para que comprendan la relación entre el arpeggio, el acorde y la armonía (M50-In)
			Experimentación con notación no convencional	2	14.3%	La improvisación, pues queda más bien para lenguajes [experimentales], partituras con grafías no convencionales, con historietas y sobre ruidos (...) texturas vocales y, sobre todo, instrumentales (M41-In)
			Rítmico-melódico en escala modal	1	7.1%	Empiezo todo el primer trimestre con escalas pentatónicas; segundo y tercer trimestre, escalas modales (M34-Pe)

SUBCAT.	FREC.	PORC.	CÓDIGOS	FREC.	PORC.	CITAS DE EJEMPLO
<b>Composición</b>	9	64.3%	Por pistas y/o bucles (TIC)	5	35.7%	Primero debían tener un bajo (...) una percusión y luego una melodía (...) Les expliqué cómo ir añadiendo [pistas de audio] dentro de las posibilidades que les ofrece el programa [Soundtrap] (F30-In)
			Banda sonora (TIC)	2	14.3%	Les suelo dar un fragmento de 20 segundos de video, un video que pueda interpretarse de muchas maneras sin sonido. Entonces, les pido poner (...) dos bandas sonoras muy diferentes (M49-Mu)
			Armonización de un bajo (TIC)	2	14.3%	Todas las reglas de armonía básica, de creación melódica, interválica, de cadencias... las aplicamos siempre a <i>Muscore</i> (...) sobre un bajo dado ejecutando la armonía (F40-In/Pe)
			Armonización de una melodía (TIC)	1	7.1%	Les pido que graben esa melodía con el <i>GarageBand</i> con el sonido del piano. Después, les pido que le pongan una percusión hecha por ellos y, finalmente, les digo que pongan (...) un acorde o dos en cada compás (M49-Mu)
			Composición de una melodía (TIC)	1	7.1%	En la aplicación <i>Tony-b Machine</i> , en el caso de la armonía, no nos involucramos (...) simplemente nos centramos en la elaboración melódica (...) empleando normalmente Do mayor (M26-In/Mu)
			Electroacústica: música concreta y síntesis (TIC)	1	7.1%	Salimos a dar un paseo sonoro, les pido que instalen un programita para grabar en su [teléfono] móvil (...) y que hagan su composición sonora utilizando dos o tres tipos de sonido de cada uno, de geofonías, biofonías, etc. (...) Les enseñé a utilizar <i>Audacity</i> y <i>Soundgrain</i> , que es un programa [con el que] se hacen síntesis sonoras (M41-In)
			Idiomático minimalista	1	7.1%	Vamos a tomar un fragmento de <i>Recomposition of the Cello Suites</i> , de Peter Gregson, y lo recompondremos juntos utilizando técnicas minimalistas (M34-Pe).
<b>Arreglos</b>	7	50.0%	Acompañamiento con variaciones rítmicas del bajo	2	14.3%	Les explico “pues fíjate en el bajo (...) fíjate cuál es la idea básica del bajo y qué puedes hacer tú luego” (...) luego escuchan en el ritmo del piano y entonces hacen una improvisación rítmica (F49-Mu)
			Acompañamiento con ritmos	2	14.3%	Les enseñé algunas canciones típicas gallegas y ahora están haciendo las suyas propias (...) Les enseñé la canción y luego les digo que deben crear su propio ritmo en grupos (F36-In/Mu)
			Acompañamiento con relleno armónico	1	7.1%	Hacen una adaptación de una canción existente que es la de <i>Hey, Soul Sister</i> (...) Lo hacemos con acordes: está en Do mayor, ellos saben los acordes (F36-In/Mu)
			Versión de una canción	1	7.1%	
			Acompañamiento rítmico, armónico y textural	1	7.1%	Aprendieron el tema del Romance del teniente Kijé de Prokofiev (...) luego lo tocamos y (...) después cada grupo creó un acompañamiento (...) utilizando ostinatos y acordes (M34-Pe)

Tabla de elaboración propia

La prioridad “acústica” de la improvisación no encuentra su correlato en los procesos de composición musical, mediados hegemonícamente por las TIC. Esta casuística es justificada por algunos docentes como un comportamiento mantenido tras las restricciones sanitarias derivadas de la COVID (M49-Mu). Las propuestas siguen dos enfoques principales: la superposición de pistas de audio y bucles, utilizando herramientas como *Garage Band* o *Incredibox* (M26-In/Mu; F30-In; M34-In), y la armonización de una línea de bajo según “las normas de la armonía básica” (F40-In/Pe) con editores como *MuseScore*.

Por último, los arreglos musicales son menos comunes entre los participantes (50.0 %) y se basan principalmente en la interpretación de acompañamientos. Algunos de sus enfoques incluyen variaciones rítmicas de una línea de bajo determinada (F49-Mu; M54-In/Pe), la interpretación de acompañamientos percusivos a canciones (F36-In/Mu; F40-In/Pe) o el desarrollo de “rellenos armónicos” (F47-In/Pe/Co/Mu; F49-Mu). En un nivel de desarrollo superior, M34-Pe y F36-In/Mu hacen sugerencias más holísticas adaptando obras preexistentes, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de análisis y adaptación musical a través de la deconstrucción y la reconstrucción.

## 4.2. Condicionamiento del perfil formativo en el enfoque pedagógico de la creación

En cuanto a su formación académica, el profesorado participante destacó unánimemente la falta de oportunidades para la creación musical durante su formación en el conservatorio. En este sentido, la composición está subordinada a la realización de ejercicios teóricos y prácticos “sobre el papel” en materias como Armonía o Análisis, a través de ejercicios en los que “se sigue estando atado a un estilo, a unas normas” (F36-In/Mu). También reconocen ciertas dinámicas aisladas en materias como Repentización, Transporte y Acompañamiento, realizando arreglos sencillos o improvisaciones bajo el condicionamiento de una escala determinada, mientras que en materias optativas como Jazz o Folk es más habitual la realización de improvisaciones en combo.

La participación admite el fuerte componente hierático de la metodología presente en su formación inicial: “entramos al conservatorio y ya empezamos a estudiar intervalos (...) a mí, pues eso, de música y movimiento, a mí jamás me hablaron” (F49-Mu). Incluso se recogen testimonios que muestran cómo ciertos docentes frenan los intentos creativos de su alumnado: “un día llego a la clase de piano, feliz ahí con mi partitura [creada por él mismo] (...) y la única respuesta que me dio mi profesora fue que los Sol tendrían que ser Sol sostenido” (M34-Pe).

La falta de arraigo con experiencias significativas de creación musical es compartida por el profesor autodidacta de la muestra, quien señala que su competencia creativa proviene de su experiencia musical en grupos, no de los cursos realizados en el conservatorio (M57-Au). En el ámbito de la musicología, la participación señala que la teoría constituye el eje central, sin implicaciones en la práctica instrumental o vocal (F36-In/Mu; H49-Mu; F49-Mu; F53-Pe/Mu), menos si cabe desde un punto de vista creativo.

En todo caso, se han observado diferencias discursivas en relación con el instrumento musical principal de formación, especialmente en lo que respecta al grado de integración de los aspectos creativos del currículo. En este sentido, M50-In reconoce ciertas limitaciones técnicas como violinista: “no soy pianista y toco muy poquito el piano, entonces me cuesta mucho hacer composiciones para mis alumnos o hacer arreglos”. Por el contrario, la profesora F40-In/Pe admite una mayor proximidad a la improvisación como estudiante de órgano y clavecín, si bien reconoce que la creación musical “ciertamente no se hace en el conservatorio”.

Más allá de la proposición de actividades específicas en el aula, también se hace referencia al grado de competencia creativa que cada individuo percibe en sí mismo/a: “al final, tú donde te desarrollas bien es en lo que se te da bien, y también es donde tienes más ejemplos” (F36-In/Mu). La mayor familiaridad de la participación con los procesos musicales reproductivos se refleja en su enfoque pedagógico: “la interpretación (...) es en lo que más tiempo invierto (...) la *rockstar* totalmente es la interpretación” (F40-In/Pe). Toda la muestra reconoce que la interpretación instrumental y/o vocal domina la práctica musical en su planificación escolar, algunos/as confirmando un menor interés por las propuestas de creación musical:

- “Aunque yo haga una actividad como la que hablamos ahora, de componer, no la llevó más allá” (M34-In).
- “Si te refieres a si dedico tiempo con ellos [estudiantes] a la improvisación, a esas cosas: no, dedico más tiempo a la interpretación” (F49-Mu).
- “Que inventen una canción, que improvisen algo (...) lo he hecho poco” (M57-Au).

En muchos casos, estas propuestas se limitan a ejercicios aislados que se realizan como tareas extracurriculares, con un escaso impacto y satisfacción para el alumnado y el profesorado implicado:

- “Era algo que ellos tenían que trabajar en casa porque allí [en el aula] no teníamos ordenadores (...) me gustaría haberla trabajado más (...) haber insistido más en escucharlos en directo (...) para yo poder corregirlos” (F30-In).
- “Lo que pasa es que, efectivamente, fue un trabajo puntual. Claro, entonces, realmente no han recibido un *feedback* que ellos pudiesen reutilizar en una tarea de las mismas características posteriormente” (F53-Pe/Mu).

Una de las principales razones que alega el profesorado para explicar la reducida presencia de la creación musical está directamente relacionada con su interpretación en el currículo, como se evidencia en determinados cursos como 3º de ESO:

- “El currículo de 3º de ESO es la Historia de la Música, que sí hay que darla” (M54-In/Pe).
- “En 3º se complica la cosa en cuanto a la práctica porque el currículo es extensísimo: es toda la Historia de la Música (...) para dar en 2 horas semanales” (F47-In/Pe/Co/Mu).

En este sentido, los significados que el profesorado concede a las propuestas curriculares condicionan aquello que considera viable o no en sus aulas. La participación que concede menor importancia a la creación musical en sus respectivas programaciones también considera que su presencia en el currículo es inadecuada o poco realista, como muestran las siguientes citas:

- “Creo que lo que propone [el currículo] está bien en un mundo en el que el alumnado viene ya con cierta base (...) me parece que [las propuestas curriculares] no son realistas y que puede ser, para algunos profesores, un poco frustrante” (F30-In).
- “La gente que organiza los currículos (...) no son conscientes de la realidad de las aulas, de que los alumnos no son todos iguales, de que los alumnos no tienen las mismas capacidades (...) Es totalmente irreal e ideal” (F47-In/Pe/Co/Co/Mu).
- “Si nos ciñéramos a lo que nos pide la ley, el sistema estaría completamente hundido porque nos pasaríamos el día (...) tratando de llevar al aula términos que entiendo que pedagógicamente sean importantes, pero que son muy abstractos y difíciles de implementar” (M50-In).
- “El currículum pone muchas cosas, que lo puedas dar en el aula, es otra cosa” (M57-Au).

En línea con este tono crítico, este profesorado también menciona el escaso nivel de detalle procedimental del currículo respecto a la creación musical: “no, creo que no queda nada claro” (M34-In), “yo creo que tampoco está suficientemente pautado” (F53-Pe/Mu) o “creo que está bastante indefinido” (M54-In/Pe). Sin embargo, también reconocen que una hipotética minimización de la creación musical en el currículo no limita *per se* su presencia en el aula, dado su grado de autonomía: “nosotros [los docentes] tenemos en nuestra mano lo que hagamos con ese currículum (...) si no lo haces, es porque no quieres” (F49-Mu).

### 4.3. Adentrarse en nuevos territorios: identificar perfiles profesionales propensos a la creación

La muestra de este estudio también incluyó a profesorado especialmente dedicado a la creación y/o que demostraron un compromiso con propuestas musicales alternativas y poco convencionales dentro del ámbito de la educación musical académica. Podría decirse que se trata de profesionales que, de diversas maneras, han superado los constreñimientos reconocidos de su propia formación:

- M34-Pe, con una especialización pedagógica en el Instituto Orff (Salzburgo) y conocimientos autodidactas específicos sobre la obra de Murray Schafer.
- F36-In/Mu, con una experiencia formativa en Inglaterra como observante participante en procesos colaborativos de creación musical en aulas de secundaria.
- M41-In, con una vida musical activa como artista sonoro experimental y conocimientos autodidactas específicos sobre la obra de Murray Schafer y François Delalande.
- M49-Mu, con una vida musical activa como compositor y arreglista.

Como refleja la Tabla 3, se observa un compromiso más proclive a la creación musical en la argumentación de estos participantes. La aportación de referentes específicos en sus trayectorias cristaliza en cierto tipo de propuestas que son únicas en la muestra, basadas en una comprensión adaptativa y flexible del propio currículo.

Tabla 3 Enfoque pedagógico e interpretación del plan de estudios en los perfiles propensos a la creación (citas)

PROFES.	FRECUENCIA EN EL ENFOQUE PEDAGÓGICO	PROPUESTAS DIFERENCIALES	INTERPRETACIÓN DEL CURRÍCULO
<b>M34-Pe</b>	Creo que predominaría interpretar, lo que pasa es que ese interpretar va muy acompañado también de lo creativo, es decir, decidir formas de piezas, improvisar...	Improvisación rítmico-melódica en escala modal Composición idiomática minimalista Acompañamiento rítmico, armónico y textural en los arreglos	Creo que el currículo, a nivel de creación, no está mal porque te dice: “sí, hay que improvisar, hay que componer, hay que crear cosas”
<b>F36-In/Mu</b>	Dedicamos 15/20 minutos de cada lección a esto [proyectos de creación].	Acompañamiento mediante relleno armónico en los arreglos Versión de una canción	La presencia, creo que son, no sé de memoria, pero igual 7 contenidos, 8 en el primer bloque [de contenidos]. En principio deberían llegar, si están bien aproximados
<b>M41-In</b>	Sin olvidar la práctica musical típica de la flauta y del instrumental Orff, me centro bastante en objetos sonoros según las técnicas de Pierre Schaeffer y el lenguaje que emplea François Delalande	Electroacústica: música concreta y síntesis (ICT)	Los contenidos de segundo curso [ESO] (...) son amplísimos, el bloque de creación es una “salvajada”: si quieres hacer todo eso, te pasa lo que me pasó a mí, que no te da tiempo a hacerlo en un curso
<b>M49-Mu</b>	Siempre realizo varias actividades que se convierten en proyectos de creación	Armonización de una melodía (ICT) en la composición de canciones	Hay muchos elementos de los que tirar, de estándares de aprendizaje y de objetivos en los que, bueno, pues está presente el tema de la creación (...) Creo que su presencia es más que suficiente

Tabla de elaboración propia

Este profesorado considera, por tanto, que la presencia de la creación en el currículo es suficiente, sin mencionar explícitamente una falta de comprensión en su enunciación. En cualquier caso, M41-In destaca un marcado acento “clásico” en las propuestas curriculares en Galicia, careciendo de una mayor y mejor alineación con las pedagogías postactivas de la década de 1960 en adelante, basadas específicamente en la didáctica de la composición: “están demasiado centradas en el lenguaje clásico de la música, en el lenguaje armónico, en el lenguaje melódico (...) a nivel de pedagogías de creación musical y de música contemporánea (...) [el currículum] está muy inconcreto, hay déficit”.

## 5. Discusión y conclusiones

El uso de un enfoque metodológico narrativo-biográfico a través de entrevistas en profundidad ha permitido explorar en detalle el tipo de propuestas que prevalecen en el aula de una selección de profesionales en activo. En el ámbito de la investigación cualitativa, el concepto de fiabilidad no alude a la replicabilidad estadística de los resultados, sino a la coherencia interna y la consistencia de los hallazgos en relación con la relevancia del fenómeno estudiado (Kvale, 2011).



Los resultados permiten concluir cómo los ideales o valores que subyacen a los procesos de formación del profesorado intervienen en el enfoque pedagógico en el aula, en línea con los niveles de influencia del profesorado señalados por Korthagen (2004). Como correlato de este modelo, el tipo de competencia asumida —en este caso, para las metodologías de creación musical— tiene un impacto directo en el tipo de propuestas promovidas y su recurrencia. Sin embargo, la disponibilidad de experiencias específicas o conocimientos pedagógicos ha sido un factor determinante en el tipo de respuestas obtenidas, lo cual proporciona continuidad con los estudios consultados (Odena y Welch, 2007).

En este caso, los docentes interesados en la didáctica de la creación musical, ya sea a través de referencias pedagógicas adquiridas en experiencias de formación colaborativa, o bien por el mantenimiento de una vida musical activa en términos de creatividad, reconocen: 1) una mayor recurrencia de la creación musical en su enfoque pedagógico, la implementación de proyectos longitudinales y una mayor implicación del profesor/a en la gestión de los procesos creativos; y 2) una visión más favorable de la suficiencia y viabilidad de la creación musical en el currículum. Además, las propuestas de los docentes con un interés específico en la obra de pedagogos como Murray Schafer o Delalande muestran una mayor diversificación principalmente a partir de los recursos idiomáticos de los repertorios contemporáneos, como factor clave en la ampliación de las posibilidades creativas en el aula de secundaria (Riaño *et al.*, 2021). Estos resultados conectan con un estudio previo realizado por Urrutia y Díaz (2013), que concluía que el profesorado de música de secundaria más familiarizado con la música contemporánea es aquel que dedica más tiempo a la composición y la improvisación en el aula.

La ausencia de referencias específicas en la dinamización pedagógica de la creación musical durante la formación del profesorado da lugar a un tipo de respuesta contrastante: 1) una menor recurrencia de la creación musical en el enfoque de la asignatura, a menudo reducida a ejercicios esporádicos con una evaluación insatisfactoria de los procesos creativos; 2) una mayor simplicidad en el tipo de propuestas promovidas, principalmente con un mayor énfasis en la improvisación rítmica imitativa o la variación rítmica a partir de un bajo o melodía predeterminado; y 3) una convicción más firme sobre la limitada viabilidad de las propuestas de creación musical en el currículum, acompañada de una percepción difusa de estas, tanto en cuanto a su presencia como a su comprensión. El condicionamiento de este tipo de respuesta puede tener su origen en la perpetuación de ciertos modelos de comportamiento, roles profesionales y prejuicios pedagógicos experimentados como estudiantes (Bouij, 2004; Isbell, 2008), reconociendo implícitamente la superioridad del repertorio académico occidental como principal modo de aprendizaje musical (Arriaga-Sanz, 2019; Arriaga *et al.*, 2022; Bautista, 2020; Birnie, 2014; Costa *et al.*, 2018; Ibarmia-Urruzola, Murillo y Tejada, 2022). Esto se puede observar en la extendida recurrencia de la interpretación musical, junto con la prevalencia de procesos de enseñanza imitativos y reproductivos (Arriaga *et al.*, 2022; Beineke, 2017; Vernia-Carrasco, 2020).

El sesgo tradicionalista de las propuestas de creación musical incluidas en los sucesivos planes de estudios de Galicia, junto con la insuficiente información procedimental presentada, podría contribuir a la desorientación de aquel profesorado menos familiarizado con la didáctica de la creación musical, o bien que siente que no dispone de medios suficientes para llevarla a cabo satisfactoriamente (Shouldice, 2014). Se suman, además, ciertas inercias en la interpretación del significado del texto legislativo, reflejadas en la persistente convicción transgeneracional que sostiene la hegemonización de la enseñanza historiográfica en 3º de ESO. Existen algunas variaciones en los tipos de respuestas dadas según la experiencia profesional: el profesorado con una trayectoria profesional más larga (20 años o más) tiende a alinearse más directamente con el Decreto 78/1993, mediante una implicación casi exclusiva de la improvisación rítmica y/o melódica; también tiende a priorizar la interpretación musical sobre la creación, en línea con los resultados obtenidos por Leong (1999) o Langley (2018). Por otro lado, el profesorado más joven y/o con menor experiencia afirma estar más comprometido con la promoción de actividades orientadas a la creatividad, como en el caso del estudio de Zbainos y Anastasopoulou (2012); a su vez, sus propuestas se inclinan más hacia un uso recurrente de las TIC (Martos Sánchez *et al.*, 2015; Valiente, 2014) y la exploración sonora. No se identificaron variaciones relevantes en el resto de las variables, lo que refleja la homogeneidad de las respuestas.

Entre las limitaciones del estudio, cabe señalar que la evaluación de la participación en relación con la validez del currículum no incluyó referencias a la legislación vigente (Decreto 156/2022), debido al momento de recogida de los datos. Resulta, por tanto, necesario actualizarla conforme a los nuevos requisitos y necesidades del profesorado, considerando la renovada presencia de la creación musical en las asignaturas de educación secundaria postobligatoria. Como líneas de investigación futuras, resulta necesario profundizar en los factores que condicionan el enfoque pedagógico de los profesores/as de música, tanto en relación con el significado que atribuyen al concepto de creatividad musical (Kladder y Lee, 2019; Kokotsaki, 2011), como en la identificación de aspectos limitantes propios del entorno educativo (Korthagen, 2004). Asimismo, estos hallazgos podrían ampliarse, permitiendo un análisis inferencial que represente estadísticamente la realidad percibida por el profesorado.

La investigación internacional destaca el valor indispensable de la formación pedagógica para naturalizar los procesos de creación musical en el aula (Beineke, 2017; Kokotsaki, 2011; Kokotsaki y Newton, 2015; Zbainos y Anastasopoulou, 2012). Ello resulta especialmente necesario en España, dada la escasa implantación de las metodologías de creación musical y exploración sonora en los planes de estudio del actual Máster en Profesorado de Educación Secundaria (Blanco García y Peñalba Acitores, 2020). Fundamentalmente, la propuesta de respuestas adecuadas a la formación inicial y continua del profesorado debe ajustarse a los retos que enfrentan docentes y estudiantes en esta etapa educativa. Esto permite un enfoque más accesible,

proactivo, motivador y participativo de la educación musical en las escuelas, orientado hacia un modelo en el que el desarrollo del pensamiento creativo del individuo constituya el núcleo del propósito educativo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alonso, M. & Vicente, G. (2019). El libro de texto de música: perspectiva del profesorado de educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 49-59.
- Aróstegui, J. L., & Fernández-Jiménez, A. (2024). Music education instructors' perceptions about pre-service music teacher education in Spain. *International Journal of Music Education*, 42(4), 568-583. <https://doi.org/10.1177/02557614231188379>
- Arriaga, C., De Alba-Eguiluz, B. & Ibarria-Urruzola, G. (2022). La creatividad en el proceso formativo del profesorado. Acercamiento a las experiencias creadoras en el profesorado novel de música. *Artseduca*, 31, 49-60. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6153>
- Castro-Alonso, V. & Chao-Fernández, R. (2024). Knowing 'how to create' in order to know 'how to teach'? Perceptions and conditioning of Spanish music teachers in secondary education. *British Journal of Music Education*, 1-17. doi:10.1017/S0265051724000342
- Baird, F. J. (1958). Music teaching competencies in California. *Journal of Research in Music Education*, 6(1), 25-31.
- Ballantyne, J. & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281749>
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas. In J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, J. A. Torrado y G. López-Íñiguez (Coords.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp. 381- 410). Ediciones Morata.
- Bautista, A., Toh, G. Z., Mancenido, Z. N. & Wong, J. (2018). Student-Centered Pedagogies in the Singapore Music Classroom: A Case Study on Collaborative Composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 1-25. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-38. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Birnie, R. A. (2014). Composition and Recorders: A Motivating Experience. *Music Educators Journal*, 100(3), 73-78. <https://doi.org/10.1177/0027432113517120>
- Blanco García, Y. & Peñalba Acitores, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3), 1-14. [http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf)
- Bullough, R. V. & Baughman, K. (1995). Changing contexts and expertise in teaching: First year teacher alter seven years. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 461-477. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00005-Q](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00005-Q)
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(2), 1-15. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110002A>
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford University Press.
- Carrillo, C. & Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción*, 32, 358-382. <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/21480>
- Clinton, R. L. (1962) *An evaluative study of the effectiveness of the music education programs in Texas colleges and universities* [Doctoral dissertation, Texas Technological College].
- Costa, J. A., Pais-Vieira, L. & Pinto, I. (2018). A ausencia de outras músicas nas aprendizagens em formação musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 144, 51-59.
- Cremades-Andreu, R. & Lage-Gómez, C. (2023). Different forms of students' motivation and musical creativity in secondary school. *British Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000232>
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (13 de xullo de 2007). Diario Oficial de Galicia (136), 12032-12199.
- Decreto 156/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (26 de setembro de 2022). Diario Oficial de Galicia (183), 50010-50542.
- Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (2 de abril de 1993). Diario Oficial de Galicia (63), 2375-2454.
- Decreto 86/2015, de 25 de xullo, polo que se establece o currículo de la educación secundaria obrigatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (29 de xullo de 2015). Diario Oficial de Galicia (120), 25434-27073.

- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi.
- Dennis, B. (1970). *Experimental Music in schools. Towards a New World of Sound*. Oxford University Press.
- Devaney, K. (2023). Investigating how composing teaching and assessment in English secondary school classrooms reinforce myths about composers and their creative practices. *British Journal of Music Education*, 40(1), 3-19. doi:10.1017/S0265051722000134
- Domínguez-Lloria, S. & Pino-Juste, M. (2021). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de los Conservatorios Profesionales de Música y de las Escuelas Municipales de Música. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 39-48. https://doi.org/10.5209/reciem.67474
- Duling, E. (2000). Student teacher's descriptions and perceptions of their mentors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19(1), 17-21. https://doi.org/10.1177/87551233000190010
- Fernández-Jiménez, A. & Jorquera-Jaramillo, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. https://doi.org/10.5209/RECIEM.54834
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gértrudix Barrio, F. & Gértrudix Barrio, M. (2014). Herramientas y recursos para la creación y consumo musical en la web 2.0. Aplicaciones y potencialidades educativas. *Educación XX1*, 17(2), 313-336. 10.5944/educxx1.17.2.11493
- Hamilton, R. J. & Bowers, B. J. (2006). Internet recruitment and e-mail interviews in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 16, 821-835. 10.1177/1049732306287599
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F. & Marshall N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 665-682. 10.1348/000709906X154676
- Hemsey de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Ricordi Americana.
- Hogenes, M., Oers, B. & Diekstra, R. F. W. (2014). Music Composition in the Music Curriculum. *US-China Education Review*, 4(3), 149-162. 10.17265/2161-623X/2014.03A.002
- Hogenes, M., Oers, B., Diekstra, R. F. W. & Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasiexperimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32-48. 10.1177/0255761415584296
- Ibarmia-Urruzola, G. & Arriaga-Sanz, C. (2019). Reflexiones sobre el Soundpainting y sus aportaciones en Educación Primaria. *Revista Música Hodie*, 19, 1-11. https://revistas.ufg.br/musica/article/download/59507/33673/262280
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and Teachers: the socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. https://eric.ed.gov/?id=EJ810670
- Kanellopoulos, P. A. (2012). Envisioning Autonomy through Improvising and Composing: Castoriadis visiting creative music education practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 151-182. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00638.x
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Kladder, J. & Lee, W. (2019) Music Teachers Perceptions of Creativity: A Preliminary Investigation. *Creativity Research Journal*, 31(4), 395-407, DOI: 10.1080/10400419.2019.1651189
- Kokotsaki, D. (2011). Student teachers' conceptions of creativity in the secondary music classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 100-113. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.04.001
- Kokotsaki, D. & Newton, D. P. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 33(4), 491-508. https://doi.org/10.1177/0255761415607081
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lage-Gómez, C. & Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising 'participatory creativity' in music education: unpacking the whole process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22(1), 54-67, DOI: 10.1080/14613808.2019.1703922
- Lage-Gómez, C., Chatelain, S. & Cremades-Andreu, R. (2023). Toward conceptualizations of musical creativities in secondary education: An integrative literature review between 1990 and 2020. *Research Studies in Music Education*, 0(0), 1-20. https://doi.org/10.1177/1321103X231181559
- Langley, D. W. (2018). Students' and teachers' perceptions of creativity in middle and high school choral ensembles. *Music Education Research*, 20(4), 446-462. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433150
- Leong, S. (1999). The plight of novice music teachers in Australia: Initial preparation and workplace expectations. *Issues in Educational Research*, 9(1), 23-31. https://www.iier.org.au/iier9/leong.html
- Martos Sánchez, E., Pérez-García, P. y Bernal Vázquez, J. (2015). Relación entre la edad del profesorado de música andaluz y el desarrollo de la Escuela TIC 2.0. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 757-777. http://dx.doi.org/10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n2.48264



- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Sage
- Murillo, A., Riaño, M. E. & Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/14007>
- Murillo, A. & Tejada, J. (2022). Transforming generalist teachers' self-perceptions through art creativity: An intervention-based study. *International Journal of Education & the Arts*, 23(11). <http://doi.org/10.26209/ijea23n11>
- National Association for Music Education (2017). *Grade strand 3-5: Knowledge and Skills*. National Association for Music Education (NAFME).
- Odena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. In M. Díaz Gómez y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 99-115). Graó.
- Odena, O. & Welch, G. (2007). The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity: A qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 71-81. doi:10.1177/1321103x070280010206
- Odena, O. & Welch, G. (2012). Teachers' perceptions of creativity. In O. Odena (Ed.), *Musical creativity: Insights from music education research* (pp. 29-48). Ashgate.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(3), 1-63. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110003A>
- Oriol López, M. A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6(1), 1-10. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/issue/view/2136>
- Paynter, J. (1972). *Hear and Now*. Universal Edition.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: thematic in the turn to narrative. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 3-34). Sage.
- Randles, C. & Muhonen, S. (2015). Validation and Further Validation of a Measure of Creative Identity Among USA and Finland Pre-service Music Teachers. *British Journal of Music Education* 32(1), 51-70.
- Riaño, M. E., Murillo, A. & Tejada, J. (2021). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-23. <http://doi.org/10.15359/ree.26-1.3>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. 10.1080/14780887.2013.801543
- Rusinek, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker*, 14, 191-208. <https://core.ac.uk/download/pdf/11502428.pdf>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Schafer, M. (1965). *The Composer in the Classroom*. BMI Canada Limited.
- Self, G. (1967). *New sounds in class. A Contemporary approach to music*. Universal Edition Ltd.
- Shouldice, H. N. (2014). Teachers' beliefs regarding composition in elementary general music: Definitions, values, and impediments. *Research Studies in Music Education*, 36(2), 215-230. <https://doi.org/10.1177/1321103X14556574>
- Taebel, D. K. (1980) Public School Music Teachers' Perceptions of the Effect of Certain Competencies on Pupil Learning. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 185-197.
- Thompson, W. (2009). Soundpainting, el arte de la composición en directo. *Eufonía*, 47, 77-83.
- Urrutia, A. & Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40.
- Valiente, J. L. G. (2014). Evaluating Secondary Education teachers' attitudes and uses with ICTs. *Revista Internacional de Educación Musical*, 2(1), 10-23. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2014-2-p010-023>
- Veloso, A. L. (2012). *Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de ignificados partilhados no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1º Ciclo do EB* (Tesis Doctoral, Universidade de Aveiro). <https://ria.ua.pt/handle/10773/9066>
- Vernia-Carrasco, A. M. (2020). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae*, 7, 17-29. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.17-29>
- Webster, P. (1992). Research on Creative Thinking: The assessment literature. In R. C. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press.
- West, J. M. (2019). Canonized repertoire as conduit to creativity. *International Journal of Music Education*, 37(3), 407-424. <https://doi.org/10.1177/0255761419842417>
- Yelo Cano, J. J. (2018). La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 84-98. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>
- Zbainos, D. & Anastasopoulou, A. (2012). Creativity in Greek music curricula and pedagogy: an investigation of Greek music teachers' perceptions. *Creative Education*, 3(1), 55-60. 10.4236/ce.2012.31009



**Rocío Chao-Fernández** es profesora titular de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de A Coruña. Ha sido galardonada con varios premios a la Innovación Educativa y, desde su creación en 2017, coordina el grupo de Innovación Metodológica a través de la tutoría y las TIC (IMETTIC). Autora de numerosas publicaciones de gran impacto (JCR, SJR y primeros puestos en el índice SPI), como se puede apreciar en el número de citas, y participante en un proyecto de investigación I+D+I (PID2022-141031NB-I00).

**Vicente Castro-Alonso** es profesor de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad de A Coruña (Facultad de Ciencias de la Educación, España). Su formación académica incluye estudios superiores en Interpretación y Musicología. Su principal línea de investigación radica en los ámbitos de la pedagogía de la creación musical en contextos escolares, participando activamente en conferencias internacionales sobre educación musical y como autor de capítulos y artículos indexados en Scopus y Web of Science.