

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y CREATIVIDAD DOCENTE EN LOS FUTUROS PROFESORES DE MÚSICA DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO A PARTIR DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO INGLÉS

Miquel Alsina

Universidad de Girona
miquel.alsina@udg.es

El artículo presenta una investigación sobre las competencias en la pedagogía musical y la creatividad docente en el contexto de un curso en Inglaterra para la formación de profesores de música de secundaria. Percepciones y actitudes sobre las competencias profesionales docentes son a su vez examinadas. Se han analizado datos cualitativos procedentes de múltiples métodos de recogida: estudio de documentos, observaciones, cuestionarios y entrevistas. En los resultados se concluye que las habilidades mejor valoradas por los futuros docentes son las relacionadas con la interpretación musical y las actitudes personales. Tanto los docentes en formación como sus formadores reconocen como figura fundamental la desempeñada por los tutores en los centros de prácticas, quienes dan soporte y ejemplo a los alumnos en prácticas. La relación entre las competencias profesionales y la creatividad docente presenta cierta controversia, puesto que las competencias se valoran como demasiado restrictivas y poco relacionadas con la especialidad de los docentes.

The article presents a research on professional standards, music teaching skills and creative teaching practices in the context of a secondary music teachers training course in England. In order to get reliability, a wide range of qualitative data was collected through multiple techniques –analysis of documents, observations, questionnaires and interviews– and analysed. The results show that skills related with music performance and personal attitudes are the most valued by future teachers. Also, both pre-service secondary music teachers and their supervisors recognize school mentors' major role in modelling and giving support to the development of creative teaching practices. The relationship between the Standards for Qualified Teacher Status and creative teaching is controversial since Standards are seen to be too prescriptive and not related enough to the teacher's subject specialisation.

INTRODUCCIÓN: REFERENCIAS Y DOCUMENTOS

En el contexto educativo, la distinción entre la perspectiva del docente y la del alumno en el estudio de la creatividad es un lugar común en diversos autores. En CRAFT (2000), por ejemplo, encontramos la matización básica entre el enseñar creativamente y el enseñar para la creatividad, lo que también se recoge en el documento de NACCCE (1999). LUCAS (2001) aborda el tema diferenciando entre la docencia creativa, la docencia de la creatividad y el aprendizaje creativo. En ambos casos, estas distinciones conllevan el reconocimiento de una fuerte interrelación y de la dependencia entre los distintos agentes participantes. SAWYER (2004), por otro lado, entiende la enseñanza creativa como el resultado de un proceso de improvisación grupal, en la que los diferentes sujetos colaboran para lograr una práctica efectiva en el aula. Con este enfoque, SAWYER (2004) llega a la conclusión de que la práctica de la enseñanza es en sí un arte creativo y propone como metáfora de esta creatividad la imagen una “actuación improvisada”.

La relación entre la creatividad y las diferentes cualidades y competencias del docente es a su vez un aspecto abordado desde distintos ángulos en la literatura. Halliwell propone cuatro cualidades principales de la enseñanza creativa (en DAVIES, 2003):

- Un sentido claro de necesidad
- La habilidad de interpretar la situación
- El deseo de asumir riesgos
- La destreza para controlar y evaluar eventos

CRAFT (2000:105) apunta que “el conocimiento y el abastecimiento de uno mismo como docente en cualquier dominio es un elemento substancial a la capacidad para proveer a los demás. Esto es así porque lo esencial de las relaciones, con los demás y con uno mismo, está en el núcleo del proceso de la creatividad”.

En el contexto de una investigación sobre la formación del profesorado, la misma autora enumera cuatro experiencias reconocidas por los futuros docentes como elementos de enriquecimiento personal (CRAFT, 2000:107):

- Recibir soporte emocional.
- Formar parte de una red de trabajo con otros estudiantes.
- Recibir *feedback* desde fuera en relación a situaciones habituales de enseñanza y aprendizaje, sobre sus habilidades y sus presentaciones personales de modo general.
- La oportunidad de continuar formándose a nivel de postgrado.

La relación entre conocimiento y capacidades creativas es también un eje importante en el desarrollo teórico sobre creatividad (WEISBERG, 1999). Del mismo modo, también es un elemento clave la relación entre la creatividad docente y el dominio de la asignatura por parte del profesorado (NACCCE, 1999; OfSTED, 2003a), considerado como elemento importante en la literatura específica pero en ningún modo exclusivo. Otros elementos emergentes de la literatura y relevantes para una actuación docente creativa son la utilización del espacio y la innovación (WOODS, 1995), la capacidad de asumir riesgos y el potencial para aprender de los alumnos (JOURBERT, 2001). Para Craft “un profesor creativo estimulará y reforzará las posibilidades del pensamiento múltiple a través del currículum, lo cual se desarrollará utilizando, por ejemplo: simulaciones, trabajo de empatía, cuenta cuentos, representación teatral, juegos de rol, escenarios abiertos, improvisación, fantasía, marionetas” (CRAFT, 2000: 7).

En el contexto de la educación musical y la formación inicial del profesorado de música, el trabajo de HENNESSY (2000) incide en los factores que desarrollan la confianza en los futuros maestros de música. Además de la confianza y la efectividad o eficacia de la docencia musical, otros trabajos hacen especial énfasis en la predicción de la creatividad y en la búsqueda de sus indicadores. AUH y WALKER (2002) han incidido en el valor que para una futura docencia musical creativa tendría la formación específica en pedagogía musical durante los cursos de formación inicial. Contrastando esto con otros supuestos a menudo preasumidos, como la experiencia musical inicial o la formación musical no formal de los futuros docentes.

En referencia concreta a la educación musical en secundaria y a la formación del profesorado especialista, CAIN (2005) ha reflexionado sobre la formación de los alumnos del curso de capacitación pedagógica de la especialidad de música en Inglaterra. En su trabajo pone de manifiesto la existencia de lagunas entre la formación musical previa al postgrado de los alumnos y las áreas de la materia en las que el especialista debe mostrar ser competente. También incide en la distancia entre lo que supone la adquisición de conocimientos propios de la especialidad y las competencias pedagógicas para enseñarlos, así como las estrategias de formación y evaluación a desarrollar por parte de los formadores del curso.

La agencia nacional inglesa evaluadora del sistema educativo (OfSTED) realizó, a lo largo de tres cursos académicos (1999-2003), un proyecto donde se inspeccionaron, junto al resto de asignaturas, los programas para la formación de especialistas de música de secundaria de 30 instituciones y se evaluaron las competencias profesionales en los futuros docentes antes, durante y después de la intervención (OfSTED, 2003b). En este informe la única referencia explícita a la especialidad de música tiene relativo interés en referencia a la creatividad del docente:

“En algunas materias, como música y educación religiosa, los departamentos de un solo profesor, o la presencia de profesores no especialistas, limita las oportunidades de los futuros docentes para observar buenos especialistas. Esto conlleva el riesgo de que los futuros docentes adopten perspectivas incompletas en la enseñanza de su especialidad”. (OfSTED, 2003b:20).

En cambio, las conclusiones de carácter general, que incluyen a todas las asignaturas, nos interesan mucho más en referencia a nuestra investigación. La conclusión número cinco del informe dice:

“Nueve de cada diez docentes en formación mostraron buen conocimiento y comprensión de la materia de su especialidad, y fueron generalmente capaces de proyectar entusiasmo por la asignatura en sus leccio-

nes. En parte, este buen nivel en la materia refleja el incremento en la valoración de este aspecto en el programa de formación” (OfSTED, 2003b:4).

En el estudio anterior no se hace ninguna referencia explícita a aspectos de creatividad y docencia, en consonancia con la relación de las competencias profesionales de la acreditación (*Professional Standards for Qualified Teacher Status*), donde tampoco aparece mención alguna a este aspecto. En contrapartida, otros documentos oficiales (NACCCE, 1999; OfSTED, 2003a; QCA, 2003), subsanan esta laguna y confirman un creciente interés por la presencia y planteamiento de la creatividad como paradigma relevante en la educación, sobrepasando al mismo tiempo la visión que tradicionalmente limitaba este aspecto a las enseñanzas artísticas.

El estudio de ODENA (2005) versa sobre las percepciones de la creatividad en los profesores de música de secundaria y se indaga en cómo éste factor puede afectar la práctica educativa. En éste último, y en otros trabajos, el estudio toma como punto de referencia principalmente la creatividad musical de los alumnos (PHILPOTT, 2001; BURNARD y YOUNKER, 2002; ODAM, 2002). Algunos, de forma genérica, se han dedicado a la creatividad partiendo específicamente de la actuación del docente (HORNG *et al.*, 2005). Aunque no inexistentes (POWER y AUH, 2001), son aún más escasos los estudios centrados en el desarrollo de la creatividad de los especialistas de música en formación.

CONTEXTO, FINALIDAD Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En Inglaterra, la acreditación para la docencia del profesorado de secundaria se ofrece mayoritariamente a través del curso de postgrado conocido con las siglas PGCE (Postgraduate Certificate in Education). Los programas están especializados en función de las asignaturas curriculares de secundaria y los candidatos deben acreditar una titulación previa de grado afín a la correspondiente especialidad. En el caso del PGCE programado para la formación de especialistas de música en secundaria, las universidades que ofrecen este postgrado (unas cincuenta instituciones, aproximadamente) requieren de los estudiantes un título previo de grado en música o bien de marcado contenido musical.

La finalidad del postgrado de secundaria es claramente el de la profesionalización en la docencia, para lo cual se requiere el estatus de profesor calificado (QTS) en las competencias profesionales (*Professional Standards*), otorgado por la Agencia para la Formación y Desarrollo de las Escuelas (TDA). El proceso de formación y evaluación se comparte entre la institución universitaria y los centros de prácticas, centros en los que el docente en formación recibe el nombramiento de un tutor (conocidos como el *supervisor* en la universidad y el *mentor* en el centro de prácticas). El papel de los tutores tiene un relieve muy destacado en la organización y evaluación del curso, evaluación basada en el listado oficial de competencias profesionales, en cuya acreditación interviene finalmente una tercera institución que realiza la prueba de competencias en lengua, matemáticas y tecnologías de la comunicación y la información (*Qualified Status skills tests in numeracy, literacy and ICT*).

Mi estudio se desarrolló a lo largo de 4 meses en una institución del este de Inglaterra, de larga trayectoria en la organización del PGCE. Cabe también señalar que esta investigación se ha beneficiado de la experiencia de dos estancias previas en otra institución universitaria inglesa (durante los meses de julio de 2003 y 2005), en este caso al oeste de Londres, durante las cuales analizamos de forma conjunta los diferentes programas de postgrado en educación musical impartidos en esa institución, los perfiles de su alumnado y las líneas de investigación sobre creatividad y educación musical en el ámbito anglosajón.

El centro fue escogido por su trayectoria y reputación en la organización del postgrado y las facilidades que conllevaron el ser aceptado por un período de cuatro meses como investigador visitante en la misma institución. La investigación que ahora presento ocupó el segundo período lectivo del postgrado (enero-abril 2006) y una parte del tercero (mayo 2006). En este período los alumnos realizan la estancia en el segundo centro de prácticas, con unos pocos días de actividad en la univer-

sidad al inicio y al finalizar el trimestre, a la que no volverán hasta finales de curso, a mediados de junio. Así pues, el peso de la formación recae especialmente en los centros de prácticas y las actividades en la universidad tienen, en buena medida, una función complementaria en la preparación, revisión e intercambio de experiencias antes y después de los períodos en las escuelas. El coordinador del curso en la universidad facilitó nuestras estancias en los centros de prácticas coincidiendo con sus visitas trimestrales de tutoría y observación. Durante estas visitas hicimos una observación naturalista y solo tomamos notas descriptivas de aquellos hechos relevantes para el tema de nuestro estudio. En ningún momento intervenimos durante las prácticas docentes aunque gozamos de mucha libertad para movernos y observar el trabajo de los alumnos cuando estos trabajaban en grupos reducidos. Sí tuvimos ocasión de intervenir en los diálogos entre tutores y alumnos en prácticas.

Debo también, por otro lado, referirme a mi propia trayectoria profesional como aspecto determinante de la investigación, primero como especialista de música en secundaria durante nueve años y, posteriormente, como docente en la universidad, participando en actividades de formación musical para el profesorado de educación infantil y primaria, así como en el postgrado de acreditación docente del profesorado de música en secundaria (CAP). El estudio no tiene un propósito comparativo con la situación en España, entre otras razones porque la formación del profesorado de secundaria en ambos países no es actualmente comparable. Creo, eso sí, que tiene un interés de proyección futura en vistas a la próxima implantación en España del nuevo postgrado de formación del profesorado en secundaria, previsiblemente más cercano al modelo inglés.

El grupo en el que he basado mi estudio estaba formado por 25 alumnos, los dos docentes de la universidad actuaban a su vez de supervisores mientras que cada centro de prácticas aportaba un tutor para el alumno, generalmente el director del Departamento de Música. Uno de los tutores en los centros de prácticas tiene a su vez el cargo de coordinador de los tutores en las escuelas. Algunos de los tutores en los centros de prácticas habían sido anteriormente alumnos del curso. Así mismo, la mayoría de los estudiantes del curso empezaron, durante el segundo trimestre, a entrevistarse con centros que anuncian vacantes para el curso siguiente y, habitualmente, la mayoría de alumnos obtiene su primera oferta de trabajo en un centro de secundaria antes de finalizar el curso.

La finalidad era investigar sobre las actitudes y las percepciones de los futuros especialistas de secundaria en relación a la creatividad docente y su relación con el desarrollo de las competencias profesionales relacionadas más directamente con la enseñanza musical, es decir, referidas al conocimiento de la materia y a su pedagogía. Nos interesaba pues saber de los futuros especialistas de música en secundaria las siguientes cuestiones:

- ¿Qué formación reciben los alumnos en prácticas a lo largo del curso y cuáles son las competencias profesionales exigidas para su acreditación?
- ¿Qué es lo que los alumnos en prácticas y tutores reconocen como docencia creativa y con qué elementos se relacionan?
- ¿Qué competencias docentes asocian más directamente los alumnos en prácticas con el desarrollo de su creatividad?
- ¿Cuáles son las expectativas de alumnos en prácticas y tutores en pos de una docencia más creativa?
- ¿Qué factores son percibidos como estímulos para el desarrollo de la creatividad de los alumnos en prácticas? ¿Cuáles son los factores que la desfavorecen?

Mi estudio ha seguido un diseño de investigación cualitativa, en el que se dan algunos de los elementos distintivos citados por CRESWELL (2003:181-183):

- Me he ubicado e integrado en el lugar donde se desarrollaban las actividades incluidas en la investigación, en favor del máximo naturalismo.
- He usado una metodología múltiple para la recogida de información, favoreciendo la implicación de los participantes y procurando a la vez no distorsionar el desarrollo normal de las actividades.

- Los procedimientos para recopilar los datos y las preguntas de la investigación se han completado y redefinido a lo largo del estudio.
- La información obtenida se ha analizado e interpretado en un proceso en el que también interviene la experiencia y la visión personal del investigador.
- La interpretación y los resultados de la investigación conducen a nuevas preguntas.

En la recogida de datos he optado por una metodología múltiple que me permitiera una visión amplia y lo más completa posible del tema de mi estudio, en la línea de investigaciones afines como las de HORNG *et al.* (2005) y GREEN *et al.* (1998). La multiplicidad de datos y los diferentes métodos de recogida persiguen una visión holística (COHEN, MANION y MORRISON, 2000:115) y, a su vez, la multiplicidad de fuentes y datos, así como su posterior triangulación, responde a la búsqueda de validez y credibilidad en la extracción de los resultados (CRESWELL, 2003:196). Este último punto me parecía especialmente necesario por el hecho de realizar la investigación fuera de mi país, en un contexto que me era en buena medida desconocido al inicié del estudio.

Los datos para la investigación han sido pues recogidos a partir de las siguientes actuaciones, ordenadas cronológicamente en la siguiente tabla, donde se indica también qué tipo de datos se ha obtenido:

MÉTODO DE RECOGIDA		TIPOLOGÍA DE LOS DATOS OBTENIDOS
Estudio de DOCUMENTACIÓN (Manual del curso, documentos gubernamentales, fuentes secundarias, bibliografía)		Estructura, planificación y contenidos del curso. Pautas par la planificación de las prácticas docentes. Directrices para la evaluación y tutorización de los alumnos.
OBSERVACIONES	Observación de tutorías en los centros de prácticas	Dinámica e interacción entre profesor y alumnos. Temas emergentes.
	Observación de sesiones lectivas en la universidad	Elementos de valoración y reflexiones sobre el curso y sobre la evolución de los alumnos.
	Observación de sesión de trabajo entre tutores (universidad y centros de prácticas)	Planificación y realización de las sesiones: metodologías, recursos y objetivos de la docencia.
	Observación de prácticas docentes en los centros	Elementos de valoración, observaciones y reflexiones de tutores y alumnos.
CUESTIONARIO para estudiantes del PGCE (n=20)		Autoevaluación de competencias docentes, actitudes y percepciones sobre la creatividad en la práctica docente, relación entre competencias profesionales y creatividad.
ENTREVISTAS	Tutor-coordinador del curso	Valoraciones sobre la evolución de los alumnos durante el curso en relación a sus competencias profesionales y a la creatividad de los alumnos.
	Dos profesores en formación	Reflexiones y percepciones de los alumnos sobre su aprendizaje durante el curso

Durante la recogida de la información se ha garantizado en todo momento el anonimato de los participantes, tanto de los individuos como de las instituciones. Así mismo, las entrevistas han sido transcritas por un servicio profesional y los textos han sido revisados y validados por los propios entrevistados. La traducción al castellano de toda documentación la ha realizado el propio investigador.

Debido a que la muestra es reducida se ha procedido al análisis manual de los datos, sin considerarse necesario el uso de programas informáticos, de uso sólo recomendado cuando el volumen de información textual es mucho mayor (CRESWELL, por ejemplo, habla de 500 o más páginas de transcripción, 2003:193).

ANÁLISIS DE DATOS Y EVIDENCIAS PARA EL ESTUDIO

Documentos

La primera fuente de información para el estudio ha sido el manual del curso editado por la misma institución, el manual del curso “PGCE Secondary – Music 2005-2006”. El documento pauta de forma muy detallada (como es costumbre en la universidad inglesa) el programa de formación, el calendario, las actividades y sus objetivos. Además de informar, el documento también orienta y ejemplifica cómo deben planificar las clases los docentes en formación, así como el modo en que estos serán evaluados por parte del tutor.

Las competencias profesionales (*Standards*) tienen un protagonismo notable a lo largo de todo el documento y esto resulta lógico puesto que la finalidad última del curso es acreditar a sus alumnos para la docencia. Los ocho objetivos del curso referidos en la introducción del documento se refieren a las competencias profesionales:

- Objetivo núm. 8: “desarrollar conocimiento y comprensión de las competencias requeridas para la posesión del Título de Profesor Calificado”.

Por su parte, el aspecto creativo de la docencia está explícitamente referido en el siguiente objetivo del curso:

- Objetivo núm. 4: “explorar diferentes aproximaciones prácticas y creativas para la enseñanza de habilidades, conceptos, actitudes y valores musicales.

El manual ofrece una referencia y orientación (con los descriptores para tres opciones: bueno, satisfactorio, pobre) sobre la evaluación de las competencias específicas referidas a la docencia musical, cuya responsabilidad está a cargo de los tutores en los centros de prácticas. Esta es la identificación de los aspectos referidos a conductas y actitudes creativas incluidos en las competencias:

Tipología de la competencia		Referencias implícita a la creatividad
1. Valores y prácticas profesionales		[...]Contribución, en cualquier asunto, <i>tomando la iniciativa</i> para vincularse a la vida corporativa de la escuela. [...]
2. Conocimiento y comprensión		Un músico <i>espontáneo y fluido</i> que es capaz de comunicarse con corrección y estilo mediante la voz, el instrumento y el gesto. [...]
3. Enseñanza	3.1 Planificación, expectativas y objetivos	[...] El profesor tiene <i>gran variedad de recursos e imaginación</i> y es capaz de dar respuesta a las reacciones de los estudiantes.
	3.2 Seguimiento y evaluación	<i>Aprovecha cualquier oportunidad</i> para obtener respuestas musicales individuales [...]
	3.3 Enseñanza y manejo de la clase	[...] Involucra a todos los estudiantes en las lecciones obteniendo un alto nivel de entusiasmo y respuesta musical con <i>el uso de un amplio abanico de estrategias docentes</i> . [...]

En el mismo apartado se incluyen ejemplos de informes reales de cursos anteriores de donde provienen los dos siguientes extractos:

- “Es capaz de crear una atmósfera realmente estimulante pero tranquila. Actúa con mucha determinación en un ambiente que promueve siempre buena conducta. [...] Es meticulosa en la selección y preparación de recursos, demostrando originalidad y variedad en su uso.”
- “Es capaz de dar ejemplo musicalmente con fluidez y pulcritud. [...] Tiene un buen conocimiento en la mayoría de aspectos de la asignatura para Key Stage 3 – Key Stage 4 y busca formas creativas de introducir y explicar nuevos conceptos a los alumnos.”¹

La relación entre el alumno practicante y el tutor del centro (*mentor*) es un elemento clave para el éxito del curso según se desprende del mismo manual. El documento contiene unos estatutos sobre la relación entre alumnos en prácticas y tutores, en referencia a lo que cada uno debe esperar del otro. Del tutor me interesa destacar las funciones de soporte y ayuda, expresados de este modo:

¹ Key Stage 3 - Key Stage 4: alumnos de 12 a 16 años de edad.

Entre otras cosas, los practicantes deben esperar de sus tutores:

- “Ayuda en la planificación de las lecciones. Discusión sobre la programación de sus lecciones y sugerencias de mejora de ser necesario”.
- “Demostrar buenas prácticas. Ser un ejemplo de buenas prácticas en la enseñanza de la música”.

Por su parte, los tutores deben esperar de los alumnos en prácticas:

- “Una contribución al Departamento. Contribución en algo nuevo –esquema de trabajo, nuevos ejercicios o arreglos musicales”.
- “Que sean musicales con los alumnos”.

El último documento textual al que me referiré es una oferta de trabajo para especialista de música en un centro de secundaria, expuesto durante mi período de investigación en un tablón de anuncios de la misma universidad. La oferta se publicitó en estos términos, en los cuales sólo falta el encabezado donde figuraban los datos de la institución:

Music Teacher

Required for September 2006, a well-qualified, enthusiastic musician to teach at all levels at this selective boys' state school with a mixed Sixth Form and an exceptional academic and musical reputation. The school is a Leading Edge and Science College. Musical provision within the school is outstanding: the department maintains two symphony orchestras, string ensembles, a large choir and jazz and wind bands. Concerts are regular, well attended and of extremely high quality. We are seeking an excellent classroom practitioner and a first-rate musician who will be expected to contribute fully to the extensive extra-curricular life of the school. The post offers an exciting opportunity for a newly qualified teacher or someone looking to broaden their experience in a stimulating musical environment.

Please contact the School Office for a job specification and an application form. The closing date for applications is Wednesday 15th March 2006. Interviews will be held in the week of 20th March.

Traduzco y subrayo a continuación aquello que me parece significativo:

- Se busca: “un músico entusiasta, bien calificado, para enseñar a todos los niveles en una escuela estatal de chicos”
- Musicalmente, la escuela acoge: dos orquestas sinfónicas, grupos de cuerdas, un gran coro y bandas de jazz y viento.
- El centro está a la espera de: “un excelente profesor en el aula y un músico de primera clase de quien se espera que contribuya generosamente en la vida extracurricular de la escuela”.
- El puesto se ofrece “a un docente recién acreditado o a quien quiera ampliar su experiencia en un entorno musical estimulante”.

Observaciones

Las sesiones lectivas observadas en la facultad mostraron así mismo el rol fundamental del coordinador del curso, a su vez también tutor de buena parte de los alumnos del grupo (otro docente en el curso tutoriza diez alumnos de un total de veinticinco). Aparte de la docencia y la organización de las actividades lectivas, con numerosos talleres y salidas programadas fuera de la facultad, su figura es así mismo un referente constante para el grupo a lo largo del curso. Da soporte y consejo y ejerce de mediador entre la facultad, los centros de prácticas y sus tutores. Presta, así mismo, soporte profesional y emocional, manteniendo un vínculo comunicativo constante con el centro, el alumno y el tutor del centro. El coordinador nos facilitó el acceso a tres centros de prácticas y pudimos acompañarle en las observaciones de los futuros docentes. En nuestra relación personal constatamos su preocupación por la adaptación de los alumnos en prácticas al iniciar la estancia en los centros, por la buena relación entre alumnos en prácticas y tutores, por asegurarse de cubrir todas las competencias profesionales a lo largo del curso, y también por las expectativas de futuro de los alumnos.

En nuestro estudio tomamos en su conjunto los datos recogidos en la observación de los tutores. Para ello tuvimos ocasión de observar encuentros entre tutores de ambos centros y tutorías entre tutores y alumnos en prácticas en los centros visitados.

En un encuentro de tutores asistieron los dos tutores de la facultad y tres de los centros de secundaria. Tras revisar cuestiones de calendario, tareas y objetivos de aprendizaje de los alumnos en prácticas, surgió el siguiente tema de debate propuesto por un tutor de la universidad: ¿Qué entendéis por musicalidad en nuestros alumnos en prácticas? ¿Cómo animáis a los alumnos en prácticas a que sean musicales? Aclaremos que la musicalidad aparece explícitamente en las competencias docentes: “3.1 Planificación, expectativas y objetivos: El trabajo planificado se desarrolla en un amplio abanico de habilidades, intereses y substrato cultural permitiendo que todo transcurra con musicalidad [...]”

La capacidad para ofrecer un modelo a los alumnos ejemplificando musicalmente los conceptos explicados o las actividades propuestas es un elemento destacado en los documentos del curso y en las observaciones y reflexiones de tutoría. Se programó una sesión colectiva justo antes de finalizar el segundo período lectivo. El tema de reflexión propuesto por el tutor era: “Pongamos en común experiencias o situaciones que consideréis exitosas en vuestras prácticas docentes”. Aproximadamente la mitad los alumnos hicieron referencia a momentos felices en los que supieron ejemplificar musicalmente lo que querían explicar o conseguir de sus alumnos y ellos fueron receptivos al estímulo.

Los centros y los alumnos que escogimos fueron propuestos por el coordinador del curso. Todas las visitas siguieron la misma pauta e incluían la observación de una lección impartida por el practicante. El alumno entregaba la programación antes de su lección y una vez finalizada la clase el tutor de la facultad entregaba un informe al practicante, que éste añadía a su dossier de prácticas, y le comentaba de palabra sus impresiones.

En este cuadro sintetizamos la información recogida en cada observación:

Centro	Tema de la lección	Competencias docentes observadas
C1	Interpretación y creación de una canción con una base repetitiva (<i>riff</i>)	Musicales: <ul style="list-style-type: none"> • Usar el teclado para acompañar y comunicarse musicalmente con los alumnos. • Enseñar y dirigir la interpretación de una canción a una formación mixta (vocal e instrumental). Generales: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar un trabajo en grupo. • Motivar y propiciar la creatividad individual de los alumnos.
C2	Composición en grupo de una pieza utilizando el	Musicales: <ul style="list-style-type: none"> • Explicar a los alumnos los elementos constitutivos de una composición

Centro	Tema de la lección	Competencias docentes observadas
	ordenador y ejercicio de autoevaluación	musical. <ul style="list-style-type: none"> • Confeccionar las pautas y criterios musicales para la autoevaluación de los alumnos. • Orientar, asistir y arbitrar un proceso de composición musical colectivo con los alumnos. • Dominar recursos informáticos para la composición musical con ordenador. Generales: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar los alumnos en un trabajo de grupo. • Asegurar que todos los alumnos tenían la oportunidad de participar. • Inducir y orientar a los alumnos en la revisión crítica de su trabajo y del de los demás.
C3	Creación en grupo de “música de personajes” con el uso de diferentes instrumentos	Musicales: <ul style="list-style-type: none"> • Usar el teclado para hacer una demostración musical. • Presentar e inducir el uso de estrategias para la creación musical (modos mayor/menor). • Asistir y arbitrar un proceso de creación musical colectivo. Generales: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar el trabajo en grupo de los alumnos. • Fomentar la participación y el respeto por el trabajo de los demás.

En las sesiones observadas tomamos nota de aquellos momentos en los que creímos detectar muestras de creatividad aportadas por parte del practicante, ya fuesen en la planificación de la clase o bien reacciones espontáneas según las necesidades y la situación del momento. He aquí los elementos más destacados de esas observaciones:

En C1:

- El practicante ha creado un vocabulario (código) musical para comunicarse con los alumnos a través del teclado y no hablar más de lo imprescindible. El teclado es “su segunda voz”.
- En el grupo hay un alumno cuya conducta es conflictiva en otras clases pero el practicante lo mantiene motivado e implicado en la interpretación aprovechando sus habilidades con la guitarra.

En C2:

- El practicante tiene que decidir sobre en qué momento y cómo interviene en el proceso de composición del grupo. Participa momentáneamente en la creación aportando una visión crítica y constructiva.

En C3:

- El practicante ha diseñado una actividad con creatividad, es original e implica a los alumnos con su entorno y los personajes de su ciudad. Encuentra también una perspectiva interdisciplinaria, entablando vínculos con otras áreas del currículo.

Cuestionarios

En este punto de la investigación, a partir de la información recogida, elaboramos un cuestionario para todo el grupo del curso. En el cuestionario se recogen datos cualitativos, con preguntas abiertas, y datos cuantitativos, con escalas de valoración. Aquí se presentaran los datos cualitativos puesto que los cuantitativos se han recogido en vistas a una investigación más amplia que implica otras especialidades del postgrado (PGCE). En el cuestionario se recogieron también las sugerencias de un especialista en cuestionarios de la misma universidad, del coordinador del curso y de un tutor de prácticas. El cuestionario fue completado por 20 de los 25 alumnos que cursan el curso. Ofrecemos aquí los resultados de codificación de estas cuatro preguntas:

“Q2. Haz una lista de hasta cinco competencias docentes que te gustaría desarrollar para ser un profesor más creativo.”

Tras el análisis y codificación de las respuestas hemos establecido estas siete categorías, de las que contabilizamos a su vez el número de ítems asignados:

Categorías codificadas entre las respuestas a Q2	Nº incidentes
• la gestión del aula	9
• el estilo docente	6
• las habilidades interpretativas	26
• los conocimientos musicales	2
• las competencia para la creación musical	8
• las actitudes personales	22
• las tecnologías de la comunicación y la información	5

En la siguiente pregunta indagábamos sobre su experiencia en los centros:

“Q3 ¿Has observado en los centros de prácticas ejemplos de lo que, según tu criterio, sería una docencia creativa? De ser que sí: ¿qué elementos asocias con la docencia creativa?. De ser que no: ¿qué echaste en falta en esa práctica docente?”

Entre los veinte cuestionarios recogidos, diecisiete alumnos en prácticas contestaron afirmativamente. Tras la codificación de las respuestas, obtenemos que los alumnos en prácticas asocian la creatividad observada en sus tutores con:

Categorías codificadas entre las respuestas a Q3	Nº incidentes
• la musicalidad de la lección	8
• una aproximación constructivista del proceso de enseñanza	5
• la respuesta de los alumnos	7
• la interpretación musical	4
• la actitud personal del docente	6
• los recursos musicales	2

Los tres alumnos en prácticas que no apreciaron creatividad en sus tutores, observaron:

Categorías codificadas entre las respuestas a Q4	Nº incidentes
• falta de implicación	2
• ausencia de musicalidad	3
• falta de imaginación	2
• poca adecuación a los alumnos	1

En la siguiente pregunta indagamos sobre si creían que el ser un profesor creativo puede aprenderse y por el cómo puede aprenderse. De los veinte cuestionarios, sólo uno contestó negativamente y otro contestó no saber. Las categorías que hemos obtenido tras la codificación de las respuestas son:

Categorías codificadas entre las respuestas a Q5	Nº incidentes
• la observación	11
• la práctica	14
• la discusión y reflexión	4
• la actitud positiva	2

En el cuestionario donde se contestó negativamente, se opinaba que se aprendía a ser creativo “básicamente a través del autoaprendizaje”, lo que equivaler a su vez a decir que se aprende a ser creativo a través de la práctica.

Entrevistas

El último método en la recogida de datos ha consistido en entrevistas semi-estructuradas. Hemos entrevistado dos alumnos y al coordinador del curso, siguiendo un mismo guión de cinco preguntas sobre las que se entabló una entrevista de aproximadamente 30 minutos. Las transcripciones de las tres entrevistas fueron revisadas y validadas por los entrevistados. El protocolo de la entrevista se acordó previamente entre las dos partes y los entrevistados conocieron qué preguntas iban a contestar momentos antes de ser entrevistados. La estructura inicial de la entrevista constaba de estas cinco cuestiones:

Q1. ¿Qué cinco habilidades/competencias docentes creativas, musicales o generales, han desarrollado los alumnos en prácticas durante el curso?

Q2. ¿Qué circunstancias motivan o desmotivan a los alumnos en prácticas a ser creativos?

Q3. ¿Son los alumnos en prácticas más creativos como docentes al finalizar el curso?

Q4. ¿Son las competencias profesionales para la acreditación docente (Qualifying Teacher Status) un incentivo para la creatividad docente?

Q5. ¿Es la creatividad del docente un elemento valorado en los centros de prácticas?

El desarrollo de las entrevistas dio lugar a subpreguntas aclaratorias, sin entrar en nuevos temas y evitando condicionar o influir en las respuestas. Estas concluyeron con una invitación a aportar cualquier comentario adicional.

En esta matriz se exponen los temas emergentes para cada cuestión después de analizar las transcripciones de las tres entrevistas, y al lado se refleja la frecuencia con la que aparece en cada entrevistado (E1: primer estudiante; E2: segundo estudiante; CC: coordinador del curso), las sumas y los totales.

Q1. A lo largo del curso los alumnos en prácticas han adquirido prácticas creativas relacionadas con:	E1	E2	CC	Suma
• innovar y experimentar	1	-	1	2
• afrontar retos y problemas	4	1	1	6
• mostrar y acrecentar la musicalidad	5	4	3	12
• diseñar materiales y estrategias docentes	2	2	1	5
• interactuar con los alumnos	3	-	2	5
• mejorar conocimientos y habilidades musicales	1	1	-	2
Totales	16	8	8	32
Q2 (A) se valora positivamente, en relación a la creatividad de los alumnos en prácticas:				
• recibir el soporte del tutor del centro	1	1	1	3
• observar otros docentes siendo creativos	1	-	-	1
• tener libertad para decidir y actuar	-	1	-	1
• la atmósfera y funcionamiento del centro	1	-	-	1
• tener alumnos receptivos	1	1	-	2
• la formación musical de los alumnos	1	-	-	1
Totales	5	3	1	9
Q2 (B) se valora negativamente, en relación a la creatividad de los alumnos en prácticas:				
• no recibir soporte por parte tutor del centro	1	1	1	3
• que los tutores tengan esquemas inamovibles	1	-	-	1
• tener una formación exclusivamente clásica	-	1	-	1
• la poca receptividad de los alumnos	1	1	-	2
• una mala conducta de la clase	1	1	-	2
• no tener suficientes recursos en el aula	-	1	-	1
Totales	4	5	1	10

Para Q3, el coordinador del curso cree que los futuros profesores serán más creativos al finalizar el curso porque:

CC: “su curso requiere que se replanteen su identidad como músicos y les obliga a redefinir sus conocimientos y su comprensión musical” Y que “esto significará que van a verse a si mismos musicalmente más expansivos y más creativos”

Los alumnos también tienen una perspectiva optimista sobre esta cuestión:

E1: “Sí, definitivamente, porque me doy cuenta que todo lo que ha sido exitoso durante mis prácticas en el centro ha sucedido porque he sido creativa en mi aproximación y la forma de enseñar”

E2: “Pienso que sin duda he desarrollado mi creatividad. Y esto ha sucedido al ver también otras asignatura, otros profesores, oyendo los alumnos entusiasmados sobre qué han hecho en su última clase. Luego tomas todas esas nuevas ideas y las quieres probar.”

En Q4, y en referencia a la valoración de las competencias profesionales de los *Standards* y su influencia en la promoción y soporte a la creatividad docente, las entrevistas muestran uniformidad en una baja valoración.

El coordinador del curso cree sobre las competencias profesionales de la acreditación (QTS) que:

CC: “Pueden ser interpretadas de forma imaginativa y eso es lo que debo esperar. Pero, al ser un requerimiento que los estudiantes han de cumplir, también hay que decir que son mayoritariamente percibidas como una limitación” También opina que las competencias “limitan el modo en que los profesores de música pueden ser formados”.

Coinciden con esta visión los dos alumnos del curso entrevistados:

E1: “En muy pocos casos. En su conjunto creo que no están encaminados hacia una docencia creativa. También es algo sujeto a la interpretación personal. En mi caso, nada tienen que ver con lo que me conduce a ser una profesora creativa.”

E2: “Creo que las competencias están bastante apartadas de lo que es la educación musical. No, no creo que promuevan la docencia creativa en ningún caso.” Son simplemente y únicamente requisitos que hay que cumplimentar...”

Finalmente, sobre la valoración que se da a la creatividad en los centros de secundaria, indagada en Q5, el coordinador cree que varía mucho según la tipología de centro. Aun así cree que:

CC: “Aunque por definición la creatividad va a ser siempre bien considerada en las escuelas, también hay mucho de retórico, y ahí está la dificultad...”

Los estudiantes introducen otros elementos a partir de su experiencia en la clase de música:

E1: “Pienso que no es posible crear en el aula de música sin enseñar de forma creativa”. “Si tu has actuado de forma creativa en la preparación de un concierto, por ejemplo, esto va a ser percibido por los padres, el director o los otros profesores que vengan a escucharlo”.

En otro sentido, este alumno hace también referencia al peso de la estandarización y a la dedicación a las competencias básicas:

“Pienso que a menudo cosas como las Competencias Básicas o en Currículo Nacional dejan a un lado la creatividad para centrarse casi exclusivamente en esos requisitos “

Esta última percepción es compartida por el otro practicante:

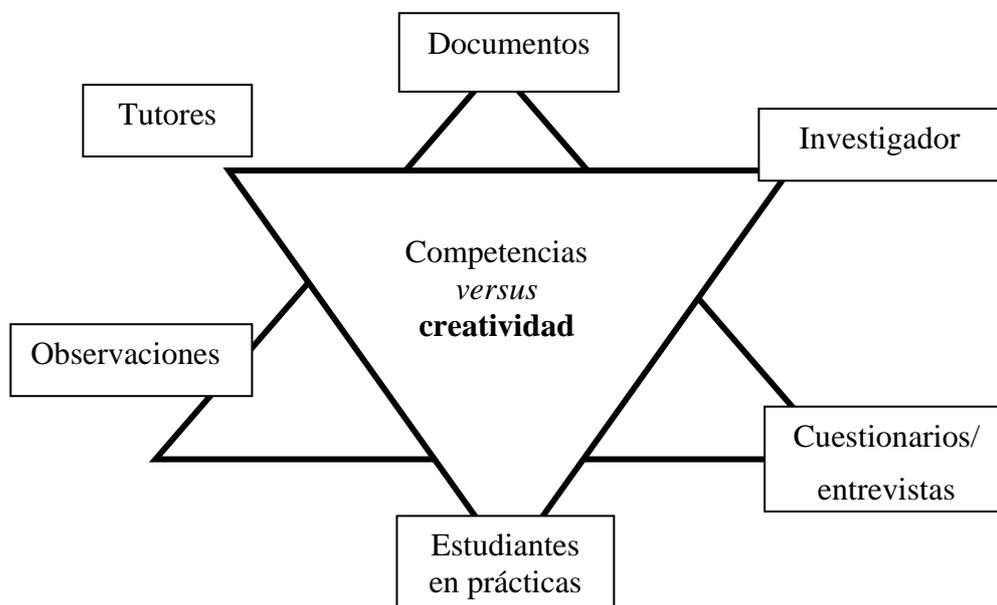
E2: “Pienso que a menudo, como en la escuela en la que estoy ahora, hay mucha presión para obtener buenos resultados y, a su vez, la creatividad parece relegada en favor de las calificaciones más inmediatas.”

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los distintos métodos utilizados en la recogida de datos nos permiten ahora su triangulación a la hora de definir cuales son las conclusiones del estudio. Las distintas fuentes también aportan puntos de vista contrastables, como las instituciones, los tutores, los alumnos y el del propio investigador.

A este último le interesa ahora principalmente organizar los materiales expuestos en un marco coherente y determinar a su vez con qué convergencias y divergencias nos encontramos en la exposición de los resultados.

El siguiente esquema muestra el marco para la triangulación de los datos que será considerado durante la exposición de los resultados:



Las principales convergencias y divergencias derivadas del análisis de los datos se exponen a continuación divididas en los siguientes puntos:

En relación a las competencias profesionales que acreditan para el ejercicio de la docencia (QTS) en Inglaterra, coincide la valoración de los tutores y de los alumnos en prácticas en considerar que estas no contribuyen particularmente a la promoción ni al desarrollo de la creatividad docente. Vemos también que, cuando ofrecen vacantes, los centros proponen su propio perfil profesional, al margen de la acreditación que es un requisito para los nuevos titulados. Tanto de la guía como en el programa formativo del curso se transmite una clara dedicación a la formación de los docentes como especialistas. Aunque por supuesto no existe contradicción entre los requisitos de la acreditación y el itinerario de la especialización, las competencias profesionales (idénticas para todos los docentes y también para la acreditación de educación primaria) parecen conducir a una uniformidad que no es bien valorada por los alumnos en prácticas. El coordinador presupone imaginación a la hora de interpretar las competencias de la acreditación pero lamenta su carácter impositivo. Los alumnos coinciden en manifestar que poco tienen éstas que ver con el desarrollo de sus competencias musicales y pedagógicas. De los tutores de prácticas recogimos la valoración de la lista de competencias como una guía y una referencia útil “para no dejarse nada”, pero en boca de los alumnos en prácticas la referencia a las competencias se convierte en “un ejercicio estéril de rellenar casillas”.

Los alumnos en prácticas, en sus respuestas a los cuestionarios, han vinculado mayoritariamente el desarrollo de su creatividad docente con estos dos elementos: la adquisición de habilidades interpretativas y el cultivo de actitudes personales. Ambos aspectos, inicialmente divergentes, pueden considerarse coincidentes en la competencia que enunciábamos como “mostrar y acrecentar musicalidad”, uno de los datos relevante en el análisis de las entrevistas. Así como vincularlos con la ejemplificación musical, que es a su vez uno de los elementos subrayados en los datos de las observaciones.

El rol de los tutores en los centros de prácticas adquiere un gran relieve en los resultados de este estudio. En los cuestionarios determinamos cómo, mayoritariamente, los alumnos en prácticas reconocieron ejemplaridad en los tutores para el desarrollo de su propia creatividad. En los datos analizados la creatividad reconocida por los alumnos en prácticas se identifica principalmente, por un lado, con la respuesta de los alumnos y, por el otro, con la musicalidad de la lección. Este mismo elemento coincide mayoritariamente con los datos aportados por las entrevistas. A su vez, el análisis del informe de la agencia nacional de evaluación (OfSTED, 2003b) incidía expresamente en el valor de la ejemplaridad de los tutores de prácticas para que los futuros docentes. Por otra parte, en sentido divergente, los datos que proceden de los tutores no demuestran excesiva conciencia de esa función de modelo, por el contrario su visión del practicante se centra muy particularmente en analizar cuál es la relación entre éste y sus alumnos.

Las actitudes y las respuestas musicales de los alumnos son valoradas por los alumnos en prácticas como un elemento consubstancial con su percepción de éxito o fracaso y con su propia imagen de docente creativo. Así, en los cuestionarios se recogía como mayoritaria la percepción de que la creatividad en la docencia se puede desarrollar y que, por tanto, el futuro docente puede aprender a ser creativo. Surgen en ese supuesto dos categorías principales por las que se desarrolla esa creatividad, la observación y la práctica, situaciones en las que los alumnos intervienen también de forma activa. En un sentido regresivo, la poca receptividad de los alumnos aparece a su vez en las entrevistas como factor desfavorable al desarrollo creativo. Las observaciones de las prácticas docentes también ponen de manifiesto la dedicación a elementos estrictamente vinculados a la actitud de los alumnos: el orden, el silencio, el respeto, etc.

La composición musical, actividad directamente vinculada a la creatividad en el aula, aparece como actividad protagonista en la observación de prácticas en el aula. Los futuros docentes valoran juntas sus competencias en composición e improvisación musical en su futuro desarrollo profesional (cuestionario/Q2), aunque lo hacen en semejante proporción a la que se refieren en sus competencias para la gestión del aula o aspectos relacionados con el estilo docente. En este sentido, la observación de las tutorías revela una especial dedicación al proceso, en cuanto a planificación y realización de la lección así como a la actitud y respuesta de los alumnos.

El coordinador del curso se refería en su entrevista a una reformulación de la identidad musical de los alumnos en prácticas y de una reestructuración de sus conocimientos musicales. La construcción de esa imagen que incorpore los atributos de un perfil profesional creativo, debe definirse, según los resultados, en función de una amalgama de competencias. Los elementos que configuran esa identidad creativa, coinciden en buena medida con los referenciados en la literatura. Los resultados de mi estudio aportan nuevos datos sobre el proceso de construcción de esa identidad desvelando a la vez una relación crítica entre ese proceso y la formulación de las competencias recogidas en los *Standards*.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

En el estudio de HORNG *et al.* (2005) se concluye, tras el hallazgo de múltiples factores y condiciones, que la creatividad se enseña. En la muestra de nuestro estudio y sobre los resultados de nuestro análisis, se puede indicar que los futuros profesores creen mayoritariamente que pueden desarrollar cómo ser creativos a través de la práctica y la observación. En este sentido, nuestro resultado se formula mejor si decimos que la creatividad se aprende. Por esta misma razón, en la línea de los hallazgos de CAMERON-JONES y O'HARA (1995), el rol de los tutores se descubre fundamental para facilitar, promover y ejemplarizar prácticas creativas en el aula.

El centro de prácticas se presenta como el contexto principal en el que los futuros docentes construyen su identidad como músicos y como docentes (véase FINNEY, 2003). Si bien la institución universitaria proporciona un contexto vital y formativo substancial (véase ARÓSTEGUI, 2004), el centro de prácticas es el espacio único donde el futuro docente proyecta su futuro profesional in-

mediato. En ese sentido, cada centro, cada tutor y cada grupo de alumnos, se presentan a los ojos del practicante como ocasiones renovadas para afirmar su identidad docente.

El binomio entre las competencias o *Standards* profesionales para la acreditación y el desarrollo de su creatividad docente presenta puntos críticos que futuras investigaciones podrían tratar de clarificar. Esto parecería de interés tanto dentro del mismo contexto inglés, donde desde 1992 se acredita el profesorado en base a las competencias, como en contextos como el español, donde las competencias se presentan como un nuevo paradigma de la formación universitaria. Interesa saber por qué razón las competencias profesionales son infravaloradas por los alumnos en prácticas y percibidas como un factor de constricción. Conocer si hay desfase entre las competencias profesionales y las necesidades formativas de los futuros docentes. Un avance en este estudio consistiría, asimismo, en descubrir qué factores contribuyen a la baja valoración de las competencias y qué factores deberían ser corregidos. La creatividad del docente es, por otro lado, un aspecto menos observado por la literatura en relación a la creatividad del alumnado. Serían útiles nuevos estudios sobre el desarrollo de la enseñanza creativa, que tomaran por muestra el docente en formación, con la finalidad de cartografiar desde diferentes ángulos la formación de la identidad profesional del profesorado. En las artes, y en la música en particular, la presencia de la creatividad se da a menudo por sobreentendida. Vemos en cambio como, pese a ser el lenguaje musical un poderoso instrumento catalizador, la presencia o ausencia de creatividad en el aula y en la labor del profesorado son fenómenos complejos y pueden y deben abordarse desde múltiples perspectivas.

Referencias

- AROSTEGUI, J. L. (2004): "Formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(6).
- AUH, M.; WALKER, R. (2002): "Predicting creativity in the music teaching of student teachers". *Proceedings of the Nineteenth International Research Seminar on Research in Music Education*, Gothenburg, Suecia.
- BURNARD, P.; YOUNKER, B. A. (2002): "Mapping pathways: Fostering creativity in composition". *Music Education Research*, 4(2), 245-261.
- CAMERON-JONES, M.; O'HARA, P. (2005): "Mentor's perceptions of their roles with students in initial teacher training". *Cambridge Journal of Education*, 25(2), 189-199.
- CAIN, T. (2005): "Lo que aprendí de Alan: Un caso de cambio en la formación inicial del profesorado". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(4).
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. (2000): *Research methods in education (5th edition)*. Londres, Routledge & Falmer.
- CRAFT, A. (2000): *Creativity across the primary curriculum*. Londres, RoutledgeFalmer.
- CRESWELL, A. (2003): *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd edition)*. Londres, SAGE.
- DAVIES, D. (2003): *Creative Teachers for creative Learners – a literature review*. Consultado en <http://oldsite.bathspa.ac.uk/schools/education/projects/creative-teachers/ct-project-literature-review.pdf> el 04/06/2006.
- FINNEY, J. (2003): "From resentment to enchantment: What a class of thirteen year olds and their music teacher tell us about a musical education". *International Journal of Education & the Arts*, 4(6). Consultado en <http://ijea.asu.edu/v4n6/> el 20/06/2006.

- GREEN, L., CHEDZOY, S., HARRIS, W., MITCHELL, R., NAUGHTON, C., ROLFE, L.; STANTON, W. (1998): "A study of student teachers' perceptions of teaching the arts in primary schools". *British Educational Research Journal*, 24(1), 95-107.
- HENNESSY, S. (2000) "Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers". *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.
- HORNG, J., HONG, J., CHANLIN, L., CHANG, S.; CHU, H. (2005): "Creative teachers and creative teaching strategies". *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-258.
- JOUBERT, M. (2001): "The art of creative teaching: NACCCE and beyond". En A. CRAFT, B. JEFFREY y M. LEIBLING: *Creativity in education: Current perspectives on policy and practice*. Londres, Continuum.
- LUCAS, B. (2001): "Creative Teaching, Teaching Creativity and Creative Learning". En A. CRAFT, B. JEFFREY y M. LEIBLING: *Creativity in education: Current perspectives on policy and practice*. Londres, Continuum.
- NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION (NACCCE) (1999): *All our futures: Creativity, culture and education*. Suffolk, DfEE.
- ODAM, G. (2002): "Teaching composing in secondary schools. The creative dream". En G. SPRUCE (ed.): *Aspects of teaching secondary music. Perspectives on practice*. Londres, Routledge.
- ODENA, O. (2005): "Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes". *Eufonía* 34, 82-94.
- OfSTED (2003a): *Expecting the unexpected: Developing creativity in primary and secondary schools*. Londres, OfSTED.
- OfSTED (2003b): *Quality and Standards in Secondary Initial Teacher Training*. Londres, OfSTED.
- PHILPOTT, C. (2001): "Strategies for teaching and learning in the music classroom. Approaches to listening, composing, performing and appraising". En C. PHILPOTT (ed.): *Learning to teach in the secondary school. A companion to school experience*. Londres, Routledge Falmer.
- POWER, A. & AUH, M. (2001): "Perceptions of Creative Music Teaching by Pre-service Teachers". *Proceedings of the 3rd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research*. Nagoya, Japan.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY/DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (QCA) (2003): *Creativity: Find it, promote it*. Londres, QCA.
- SAWYER, K. (2004): "Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom". *Teaching Education*, 15(2), 189-201.
- WEISBERG, R. (1999): "Creativity and knowledge: A challenge to theories". En R. J. STERNBERG (ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WOODS, P. (1995): *Creative teachers in primary schools*. Buckingham, Open University Press.
- WOODS, P. (1996): "The Good Times', Creative Teaching in Primary School". *Education* 3(13).