

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Expresión Musical y Corporal



TESIS DOCTORAL

Música e imágenes: un estudio de investigación acción sobre creación musical en tercero de educación secundaria obligatoria

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Carlos Lage Gómez

Directores

Ignacio Sustaeta Llombart

Roberto Cremades Andreu

Madrid, 2016



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Expresión Musical y Corporal

**MÚSICA E IMÁGENES:
UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN
SOBRE CREACIÓN MUSICAL
EN TERCERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Volumen I

TESIS DOCTORAL
Mención Europea

Presentada por
Carlos Lage Gómez

Directores
Dr. Ignacio Sustaeta Llombart
Dr. Roberto Cremades Andreu

Madrid, 2015





UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Expresión Musical y Corporal

**MÚSICA E IMÁGENES:
UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN
SOBRE CREACIÓN MUSICAL
EN TERCERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Volumen I

TESIS DOCTORAL

Mención Europea

Presentada por
Carlos Lage Gómez

Directores
Dr. Ignacio Sustaeta Llombart
Dr. Roberto Cremades Andreu

Madrid, 2015

A Ana, por su comprensión y amor...

A Carlos y Claudia, de quienes tanto aprendo cada día...

A mis padres, por enseñarme el valor de la educación...

AGRADECIMIENTOS

AGRADECIMIENTOS

El prolongado y a la vez enriquecedor recorrido que ha supuesto la realización de esta Tesis Doctoral, solo ha sido posible gracias a la contribución, colaboración y apoyo de una serie de personas que han puesto su granito de arena a lo largo de todas las fases del trabajo y cuyo reflejo es palpable en el mismo. A todas ellas, mi más profundo y sentido agradecimiento.

Me gustaría comenzar agradeciendo a mis directores, Dr. Ignacio Sustaeta Llombart y Dr. Roberto Cremades Andreu, por su constante y paciente apoyo desde la cercanía personal, y quienes han permitido dotar al trabajo de un enfoque propio en una permanente invitación a la reflexión. En suma, toda una lección de maestría.

Al Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de la UCM por impulsar la investigación en educación musical.

A la Dra. Kaarina Marjanen por su apoyo para que mi estancia en Finlandia fuera posible, y tan fructífera.

Al Dr. José Luis Gaviria, del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UCM, por la inestimable ayuda prestada en la elaboración de los cuestionarios.

A todos los alumnos y alumnas que han participado en los sucesivos ciclos de la investigación, por su implicación en los proyectos y de los que tanto he aprendido a lo largo de innumerables momentos plagados de emoción y afecto.

A la Dra. Adela Zahonero Rovira y a Mónica Gómez Canicio, por haberse embarcado en los proyectos con una actitud afectuosa, generosa y profesional, y que tanto han aportado al trabajo.

A José Luis Centeno y Ana Sánchez, por estar siempre dispuestos a colaborar, y cuya perspectiva ha aportado una visión muy enriquecedora.

A Sergio Yáñez y Alfredo Serrano por la rica perspectiva de sus observaciones.

A los centros en los que he desarrollado la investigación: compañeros y especialmente los equipos directivos, por colaborar en todo momento en el desarrollo de la

investigación con una actitud abierta y receptiva.

A Rosa Escobar, por su apoyo, sin el cual, la recta final del proceso hubiera resultado mucho más ardua y complicada. No me puedo olvidar de Marian Suárez y Ana González, por su ayuda en los momentos finales del trabajo.

A mi hermano, por su inestimable ayuda en esos momentos en los que hay impulsos que se convierten en imprescindibles para concluir una tarea.

A mis padres, por su constante ánimo y apoyo para que pudiera completar el trabajo.

A Carlos y Claudia, su sola presencia se convierte en la energía que mueve todo lo demás.

A Ana, solo con su apoyo ha sido posible este trabajo, qué decir, por TODO...

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS

VOLUMEN I

Siglas y abreviaturas.

Índice de tablas y figuras.

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 Definición del problema y necesidad de su estudio	<u>6</u>
1.2 La investigación en España sobre música en Secundaria	<u>7</u>
1.3 La creatividad y su didáctica en el área de música	<u>8</u>
1.4 El estudio de Investigación Acción	<u>10</u>
1.5 Resumen y estructura de la tesis	<u>13</u>

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2. MARCO TEÓRICO	23
2.1 Creatividad, educación y música	<u>23</u>
2.1.1 Introducción	23
2.1.2 Aproximación conceptual a la creatividad desde dos perspectivas diferenciadas	27
2.1.2.1 Creatividad en mayúsculas y creatividad cotidiana	30
2.1.2.2 Enfoque individual y sociocultural de la creatividad	35
2.1.3 Enfoques sobre el estudio de la creatividad desde la perspectiva histórica	37
2.1.3.1 Enfoques durante la primera mitad del siglo XX	41
2.1.3.2 Enfoques durante la segunda mitad del siglo XX	44
2.1.3.3 Enfoques del siglo XXI	47
2.1.3.4 La globalización aplicada a la creatividad	52

2.1.4 La creatividad en educación	54
2.1.5 La Creatividad en educación musical	66
2.1.5.1 El pensamiento creativo en educación musical	66
2.1.5.2 Procedimientos del pensamiento creativo	68
2.1.5.3 Perspectiva sociocultural: creatividades musicales	69
2.2 La creación musical en la Enseñanza Secundaria	<u>77</u>
2.2.1 La composición en el aula	77
2.2.1.1 Introducción	78
2.2.1.2 Estado de la cuestión: la composición en el aula de Secundaria en el contexto internacional	79
2.2.1.3 La composición en el aula en España	84
2.2.1.4 Conceptualización de la composición en el aula	86
2.2.1.4.1 La composición en el aula como procedimiento	86
2.2.1.5 La composición en el aula y la composición profesional: similitudes y diferencias	89
2.2.1.6 Aproximación a la utilización de la composición en el aula	90
2.2.1.7 Clasificación de la composición en el aula	91
2.2.1.8 El aprendizaje en la composición	100
2.2.1.8.1 Aspectos didácticos de la composición en Secundaria	101
2.2.2 La improvisación musical en el aula	105
2.2.2.1 Introducción	105
2.2.2.2 La improvisación como práctica social	107
2.2.2.3 Diferencias entre la improvisación y la composición	107
2.2.2.4 La Improvisación Libre	108
2.2.2.4.1 La Improvisación Colectiva Dirigida	109
2.2.2.5 La improvisación en Educación Secundaria	111

2.2.2.5.1 Estado de la cuestión: La improvisación en la investigación educativa en Educación Secundaria	101
2.2.2.5.2 Composición e improvisación en la educación musical	112
2.2.2.5.3 La clasificación de la improvisación	114
2.2.2.5.4 La Improvisación Colectiva en el ámbito educativo	115
2.2.2.5.5 La Creación Sonora en Tiempo Real	116
2.2.2.5.6 Implicaciones didácticas para la práctica de la Improvisación Colectiva en la Educación Secundaria	117
2.2.2.5.7 Características de la Improvisación Colectiva desarrollada en la investigación	119
2.3 La creatividad y la creación musical a través del currículo de música en Enseñanza Secundaria	124
2.3.1 Ley General de Educación de 1970	125
2.3.2 Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990	127
2.3.3 Ley Orgánica de Educación de 2006	131
2.3.4 Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013	135
2.3.5 La composición en el currículo	137
2.3.6 La improvisación en el currículo	139
2.3.7 Competencias básicas y música en Secundaria	141
2.3.8 El ámbito de estudio: análisis histórico de la música en tercero de ESO	144
2.3.9 La creatividad en los currículos de Finlandia y de El Reino Unido	146
2.4 Aspectos sobre la didáctica de la creación musical en Enseñanza Secundaria	149
2.4.1 Adolescencia y música	149
2.4.2 La música en Secundaria a través del espacio, los instrumentos y los materiales curriculares	158

2.4.3 Metodologías y creación musical	163
2.4.3.1 Murray Schafer	164
2.4.3.2 John Paynter	166
2.4.3.3 El aprendizaje informal	169
2.4.4 Enseñar música “musicalmente”	172
2.4.5 La construcción social del conocimiento musical	175
2.4.6 La música como lenguaje	177
2.4.7 La evaluación de la creatividad en el aula	180
2.4.8 La música de vanguardia en el aula de Secundaria	181
2.4.9 La música en los medios audiovisuales	184
2.5 Perspectiva multidimensional: aspectos emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje	<u>189</u>
2.5.1 Filosofía educativa desde la perspectiva sociocultural	189
2.5.2 La democracia y justicia social en el aula	193
2.5.3 La motivación en educación musical	196
2.5.3.1 Motivación y educación secundaria	197
2.5.3.2 Conceptualización de la motivación	198
2.5.4 Las emociones en educación musical	201
2.5.5 El aprendizaje cooperativo en educación musical	203
2.5.6 El aprendizaje basado en proyectos	207
2.5.7 La participación como paradigma para la educación musical	209

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA, DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3. METODOLOGÍA	215
3.1 La cuestión del paradigma en investigación educativa	<u>216</u>
3.1.1 Perspectiva ontológica	218
3.1.2 Perspectiva epistemológica	220
3.1.3 Perspectiva metodológica	223
3.2 La Investigación Acción	<u>227</u>
3.2.1 Investigación Acción y política/Teoría Crítica	230
3.2.2 Investigación Acción: implicaciones sociales/Paradigma Participativo	232
3.2.3 Investigación Acción: Frónesis y transformación	232
3.2.4 Investigación Acción y Constructivismo	233
3.2.5 Investigación Acción y Existencialismo	233
3.2.6 Características y modelos y tipos de Investigación Acción	234
3.2.7 La triangulación en la Investigación Acción	240
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	245
4.1 Cuestiones generales de la investigación	<u>245</u>
4.2 Objetivos generales de la investigación	<u>246</u>
4.2.1 Objetivos educativos de la investigación	247
4.3 Finalidades de la investigación	<u>248</u>
4.4 Los contextos en los que se ha desarrollado la investigación	<u>248</u>
4.4.1 IES 1	248
4.4.1.1 El instituto	248

4.4.1.2 El aula de música	250
4.4.2 IES 2	254
4.4.2.1 El instituto	254
4.4.2.2 El aula de música	255
4.4.3 IES 3	258
4.4.3.1 El instituto	258
4.4.3.2 El aula de música	259
4.5 Los proyectos didácticos realizados durante la investigación	<u>263</u>
4.6 Primer ciclo de la investigación	<u>266</u>
4.6.1 Los grupos objeto de la investigación	266
4.6.2 Estrategias didácticas: el proyecto	269
4.6.2.1 Actividades realizadas	271
4.7 Segundo ciclo de la investigación	<u>278</u>
4.7.1 Los grupos objeto de la investigación	278
4.7.2 Estrategias didácticas: El Proyecto	280
4.7.2.1 El Proyecto <i>Orfanato</i>	282
4.7.2.2 Proyecto Crea una Banda Sonora	284
4.8 Tercer ciclo de la investigación	<u>288</u>
4.8.1 Los grupos objeto de la investigación	288
4.8.2 Estrategias didácticas: El Proyecto	290
4.9 Cuarto ciclo de la investigación	<u>296</u>
4.9.1 El grupo objeto de la investigación	296
4.9.2 El proyecto didáctico	297
4.10 Quinto ciclo de la investigación	<u>301</u>

4.10.1 Los grupos objeto de la investigación	301
4.10.2 El proyecto didáctico: <i>Presto y Paperman</i>	303
4.11 Técnicas de recogida de datos	<u>307</u>
4.11.1 La observación participante	307
4.11.2 La observación no participante	308
4.11.3 El diario de clase	310
4.11.4 Grabaciones	312
4.11.5 Entrevistas	312
4.11.6 Cuestionarios	313
4.11.7 Materiales escritos	313
4.11.8 Evaluaciones de aula	314
4.12 Cuestiones éticas	<u>314</u>
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	319
5.1 Los procesos de aprendizaje del alumnado en los proyectos didácticos	<u>324</u>
5.1.1 El aprendizaje en la improvisación	324
5.1.1.1 La improvisación individual durante los dos primeros ciclos de la investigación	326
5.1.1.1.1 Factores que han determinado el desarrollo de la improvisación individual	328
5.1.1.1.2 Perspectiva del alumnado sobre la improvisación individual	330
5.1.1.2 El aprendizaje en la improvisación colectiva	332
5.1.1.2.1 El modelo creativo en los ciclos de la investigación	335
5.1.1.2.2 Temas emergentes en los procesos de aprendizaje	345
5.1.2. El aprendizaje en la composición cooperativa	359
	XV

5.1.2.1 El aprendizaje de la composición individual en el primer ciclo de la investigación	359
5.1.2.2 El aprendizaje en la composición de bandas sonoras: la creatividad colectiva	361
5.1.3 Percepción del alumnado sobre su propio aprendizaje en los ciclos de la investigación	371
5.1.4 Aspectos sobre la creatividad: la percepción del alumnado en los ciclos de la investigación	431
5.2 Los procesos de enseñanza en los proyectos didácticos	<u>439</u>
5.2.1 La evolución de los proyectos didácticos	439
5.2.2 La evolución didáctica	443
5.2.3 La evolución en el diseño de los proyectos didácticos: hacia una mayor participación y colaboración	446
5.2.4 El planteamiento del proyecto al alumnado	447
5.2.5 Grado de satisfacción del alumnado con los resultados en los proyectos didácticos	448
5.2.6 El rol del alumnado durante los proyectos	455
5.2.7 Las imágenes en los proyectos didácticos	457
5.2.7.1 La utilización de soportes visuales como guía creativa	458
5.2.7.2 La guía didáctica: una aproximación	459
5.2.7.3 Soportes para el primer y el segundo ciclo	459
5.2.7.4 La exposición de carteles del tercer ciclo	460
5.2.7.5 Cuadros de Ana Sánchez en el cuarto ciclo	462
5.2.7.6 Quinto ciclo de la investigación: la elección del corto	464
5.2.8 La enseñanza de la Improvisación Colectiva	468
5.2.9 La enseñanza de la composición cooperativa en los proyectos didácticos	470

5.3 Procesos emergentes en los proyectos didácticos	<u>471</u>
5.3.1 La motivación	472
5.3.1.1 Un modelo de motivación para el aula de música en Secundaria	473
5.3.1.2 La motivación de inicio: la propuesta	474
5.3.1.2.1 Factores que han determinado la motivación de inicio	475
5.3.1.3 La evolución de la motivación en los procesos de aprendizaje	480
5.3.1.4 El alumnado y la motivación	485
5.3.1.4.1 La motivación propia	486
5.3.1.4.2 La motivación externa	486
5.3.1.4.3 La motivación social	487
5.3.1.4.4 La motivación para el aprendizaje	487
5.3.1.5 La motivación del alumnado: percepción en el cuestionario	488
5.3.2 La actitud del alumnado	497
5.3.2.1 Las actitudes musicales	497
5.3.2.2 Músicos en el aula de Secundaria	499
5.3.2.3 La percepción del alumnado sobre su actitud en clase	501
5.3.2.4 El comportamiento y la actitud en el aula	509
5.3.3 El ambiente del aula	509
5.3.4 Las emociones en el aula	518
5.3.5 Participación, democracia y justicia social en los proyectos	521
5.4 La voz del alumnado: análisis de las creaciones musicales de los proyectos didácticos	<u>522</u>
5.4.1 Análisis de las bandas sonoras	523
5.4.1.1 Segundo ciclo de la investigación: <i>Tiempos modernos</i>	523
5.4.1.2 Quinto ciclo de la investigación: <i>Presto y Paperman</i>	525
5.4.1.2.1 BSO <i>Presto</i>	525

5.4.1.2.2 BSO <i>Paperman</i>	537
5.4.2 Análisis de las improvisaciones colectivas	541
6. ESQUEMA DE ANÁLISIS: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS A TRAVÉS DE LA TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS	547
6.1 Introducción: La triangulación en torno a las preguntas de investigación	547
6.2 Los procesos de aprendizaje	550
6.3 La motivación ante el aprendizaje	568
6.4 Los procesos de enseñanza	570
6.5 El espacio en el aprendizaje	573
7. CONCLUSIONES	579
7.1 Conclusiones en torno a las dimensiones de análisis propuestas	582
7.1.1 El aprendizaje del alumnado en la creación musical	582
7.1.2 El aprendizaje a través de propuestas cooperativas	585
7.1.3 La motivación del alumnado en el aula de música	586
7.1.4 Las estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje en la creación musical	587
7.1.5 La organización espacial que favorece el aprendizaje en la creación musical	588
7.2 Síntesis de los principales hallazgos	589
7.3 Propuestas de modelos conceptuales para el aula de música en Secundaria	591
7.3.1 La motivación en el aula	591

7.3.2 La creatividad colectiva en el aula	593
7.4 Propuestas para la didáctica de la creación musical en Secundaria	<u>595</u>
7.5 Líneas de investigación sugeridas	<u>596</u>
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	601
9. SUMMARY AND CONCLUSIONS	653
 VOLUMEN II	
10. ANEXOS	1
ANEXO 1: Los cuestionarios finales de los proyectos didácticos	5
ANEXO 2: Análisis de frecuencias de los cuestionarios finales	
ANEXO 3: Ejemplos de transcripciones de entrevistas realizadas al alumnado	31
ANEXO 4: El diario de la investigación, formato y ejemplos	57
ANEXO 5: Soportes y materiales de los diferentes ciclos de la investigación	81
ANEXO 6: Materiales elaborados por el alumnado	91
ANEXO 7: Organización didáctica en la composición cooperativa y la improvisación colectiva	169
ANEXO 8: Selección de imágenes	189
ANEXO 9: Modelos de autorización para la grabación de imágenes	213
ANEXO 10: Contenido del DVD	221
	XIX

**SIGLAS Y
ABREVIATURAS**

SIGLAS Y ABREVIATURAS

BOCM: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid

BOE: Boletín Oficial del Estado

BSO: Banda Sonora Original

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente

CAM: Comunidad Autónoma de Madrid

CAP: Curso de Adaptación Pedagógica

CRIF: Centro Regional de Innovación y Formación

DE: Department of Education

DEA: Diploma de Estudios Avanzados

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

EP: Educación Primaria

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

FNBE: Finish National Board of Education

GCSE: General Certificate of Secondary Education

FNBE: Finish National Board of Education

IA: Investigación Acción

IES: Instituto de Enseñanza Secundaria

ISME: International Society of Music Education

KS: Key Stage

LGE: Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

NACCCE: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

SCIEM: Seminario Complutense de Investigación en Educación Musical

UAM: Universidad Autónoma de Madrid

UCM: Universidad Complutense de Madrid

UE: Unión Europea

UEF: University of Eastern Finland

ULPGC: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

ZDP: Zona de desarrollo Próximo

**ÍNDICE DE
TABLAS Y FIGURAS**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Los proyectos didácticos	9
Tabla 2. Tipos de creatividad según diversos autores (Elaboración propia)	34
Tabla 3. Enfoques sobre el estudio de la creatividad desde la perspectiva histórica (Elaboración propia)	50
Tabla 4. Niveles de aproximación al concepto de creatividades musicales	74
Tabla 5. La composición musical	78
Tabla 6. La composición en el aula en Secundaria. Perspectiva internacional	83
Tabla 7. Las Tesis Doctorales sobre composición en el aula en España	85
Tabla 8. La clasificación de la composición en el aula	92
Tabla 9. La improvisación musical en la Historia de la música	106
Tabla 10. La Improvisación Colectiva	120
Tabla 11. Equivalencia en Educación Secundaria: España, Finlandia y Reino Unido. (Elaboración propia)	146
Tabla 12. La cognición en la adolescencia	152
Tabla 13. La investigación sobre música y adolescencia	157
Tabla 14. Los instrumentos Orff en el aula	160
Tabla 15. Los instrumentos de percusión en el aula	160
Tabla 16. Acercamientos a la música	177
Tabla 17. Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo	205
Tabla 18. El aprendizaje por proyectos	208
Tabla 19. Los paradigmas en investigación según Guba y Lincoln (1994) y Heron y Reason (1997)	225
Tabla 20. Los instrumentos del aula IES 1	252

Tabla 21. Los instrumentos del aula IES 2	257
Tabla 22. Los instrumentos del aula IES 3	261
Tabla 23. La distribución temporal de las sesiones ciclo I	275
Tabla 24. La distribución temporal de las sesiones ciclo II	286
Tabla 25. Tasa de respuesta del cuestionario implementado en todos los ciclos de la investigación	321

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> La participación como eje transversal en el estudio (Elaboración propia)	5
<i>Figura 2.</i> Modelo de Sistemas de la creatividad	26
<i>Figura 3.</i> Taxonomía de la creatividad (Elaboración propia)	27
<i>Figura 4.</i> Modelo de Craft sobre creatividad. (Elaboración propia)	29
<i>Figura 5.</i> Taxonomía de la novedad aplicada a la creatividad (Elaboración propia)	32
<i>Figura 6.</i> Propuesta para la clasificación del fenómeno de la creatividad (Elaboración propia).	37
<i>Figura 7.</i> La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad (Elaboración propia)	59
<i>Figura 8.</i> Modelo de Webster sobre el pensamiento creativo	67
<i>Figura 9.</i> Modelo de Burnard (2012) sobre creatividades musicales	74
<i>Figura 10.</i> La creatividad colectiva (Elaboración propia)	76
<i>Figura 11.</i> Conceptualización de la composición en el aula (Elaboración propia)	88
<i>Figura 12.</i> El modelo compositivo	95
<i>Figura 13.</i> El proceso creativo en la improvisación	118
<i>Figura 14.</i> La improvisación colectiva (Elaboración propia)	121

<i>Figura 15.</i> La gestualidad en la Improvisación colectiva (Elaboración propia)	122
<i>Figura 16.</i> Tercero de ESO a lo largo de la historia (Elaboración propia)	145
<i>Figura 17.</i> Principios metodológicos de Paynter (Elaboración propia)	168
<i>Figura 18.</i> La experiencia musical significativa en el aula (Elaboración propia)	176
<i>Figura 19.</i> Objetivos de la música de vanguardia en la educación (Elaboración propia)	183
<i>Figura 20.</i> Modelo de motivación musical	201
<i>Figura 21.</i> Modelo de IA en el aula	238
<i>Figura 22.</i> El aula de música IES 1(Elaboración propia)	251
<i>Figura 23.</i> El aula de música IES 2 (Elaboración propia)	256
<i>Figura 24.</i> El aula de música IES 3 (Elaboración propia)	260
<i>Figura 25.</i> El estudio de Investigación Acción (Elaboración propia)	306
<i>Figura 26.</i> Proceso de improvisación individual (Elaboración propia)	330
<i>Figura 27.</i> El proceso creativo en la improvisación colectiva durante el primer ciclo (Elaboración propia)	335
<i>Figura 28.</i> El modelo creativo en la improvisación colectiva (Elaboración propia)	336
<i>Figura 29.</i> La evolución de la improvisación colectiva (Elaboración propia)	336
<i>Figura 30.</i> Direcciones de aprendizaje en el aula (Elaboración propia)	350
<i>Figura 31.</i> (n=24) Aspectos transmitidos a través de las creaciones 3er Ciclo	355
<i>Figura 32.</i> (n=24) Valoración del alumnado sobre si se ha conseguido transmitir lo que se pretendía con las creaciones musicales 3er Ciclo	355
<i>Figura 33.</i> Teoría de la actividad de Engeström	362
<i>Figura 34.</i> La composición cooperativa en la investigación según la Teoría de Actividad	363
<i>Figura 35.</i> El proceso compositivo en la creación de bandas sonoras (Elaboración propia)	367

<i>Figura 36.</i> (n=39) Valoración sobre el aprendizaje del lenguaje musical 1 ^{er} Ciclo	375
<i>Figura 37.</i> (n=39) Actividades con mayor grado de aprendizaje 1 ^{er} Ciclo	378
<i>Figura 38.</i> (n=39) Actividades que más han gustado al alumnado 1 ^{er} Ciclo	379
<i>Figura 39.</i> (n=39) Valoración sobre si han gustado todas las actividades 1 ^{er} Ciclo	380
<i>Figura 40.</i> (n=15) Actividades que no han gustado 1 ^{er} Ciclo	380
<i>Figura 41.</i> (n=39) Actividades que más esfuerzo implican 1 ^{er} Ciclo	382
<i>Figura 42.</i> (n=90) Valoración de la mejoría musical en el curso 2 ^o Ciclo	386
<i>Figura 43.</i> (n=254) Aspectos en los que se ha producido mayor mejoría este curso 2 ^o Ciclo	388
<i>Figura 44.</i> (n=88) Valoración de las actividades según el aprendizaje 2 ^o Ciclo	389
<i>Figura 45.</i> (n=94) Valoración de la capacidad para improvisar una melodía 2 ^o Ciclo	391
<i>Figura 46.</i> (n=101) Valoración de la capacidad (positiva o negativa) para componer una pieza musical 2 ^o Ciclo	392
<i>Figura 47.</i> (n=99) Valoración de las actividades planteadas 2 ^o Ciclo	393
<i>Figura 48.</i> (n=96) Valoración de las actividades por parte del alumnado en el proyecto Orfanato 2 ^o Ciclo	394
<i>Figura 49.</i> (n=99) Valoración de las actividades planteadas 2 ^o Ciclo	396
<i>Figura 50.</i> (n=99) El proyecto didáctico que más le ha gustado 2 ^o Ciclo	397
<i>Figura 51.</i> (n=98) Valoración de la percepción de las habilidades musicales del alumnado 2 ^o Ciclo	399
<i>Figura 52.</i> (n=100) Valoración de las habilidades musicales en comparación con los compañeros de clase 2 ^o Ciclo	400
<i>Figura 53.</i> (n=22) Valoración del aprendizaje según las actividades realizadas 3 ^{er} Ciclo	404
<i>Figura 54.</i> (n=64) Valoración de la mejora según áreas de aprendizaje 3 ^{er} Ciclo	406

<i>Figura 55.</i> (n=24) Valoración por alumno de la capacidad para improvisar una pieza musical 3er Ciclo	407
<i>Figura 56.</i> (n=24) Valoración del alumnado acerca de la capacidad de componer una pieza musical 3er Ciclo	408
<i>Figura 57.</i> (n=24) Valoración sobre la mejora de la expresividad musical 3er Ciclo	408
<i>Figura 58.</i> (n=24) Valoración del aprendizaje del alumnado del resto de compañeros de cada alumno 3er Ciclo	410
<i>Figura 59.</i> (n=22) Valoración general de las actividades planteadas 3er Ciclo	411
<i>Figura 60.</i> (n=23) Valoración de las actividades realizadas 3er Ciclo	412
<i>Figura 61.</i> (n=22) Valoración sobre la mejora en música 4º Ciclo	416
<i>Figura 62.</i> (n=22) Valoración de las actividades realizadas 4º Ciclo	416
<i>Figura 63.</i> (n=22) Valoración sobre la experiencia de hacer música en clase 4º Ciclo	419
<i>Figura 64.</i> (n=22) Valoración sobre habilidades musicales 4º Ciclo	420
<i>Figura 65.</i> (n=22) Valoración sobre habilidades musicales en comparación con el resto de la clase 4º Ciclo	421
<i>Figura 66.</i> (n=31) Valoración del aprendizaje de sus compañeros 5º Ciclo	423
<i>Figura 67.</i> (n=27) Valoración del aprendizaje a través de sus compañeros 5º Ciclo	424
<i>Figura 68.</i> (n=26) Valoración del alumnado sobre el trabajo cooperativo 5º Ciclo	425
<i>Figura 69.</i> (n=29) Valoración de las actividades planteadas 5º Ciclo	426
<i>Figura 70.</i> (n=30) Valoración sobre el grado en el que les gusta a los alumnos hacer música en clase 5º Ciclo	428
<i>Figura 71.</i> (n=29) Valoración propia de las habilidades musicales 5º Ciclo	429
<i>Figura 72.</i> (n=29) Valoración sobre habilidades musicales en comparación con el resto de la clase 5º Ciclo	430
<i>Figura 73.</i> (n=39) Percepción del grado de mejora del alumnado en creatividad musical 1º Ciclo	432

<i>Figura 74.</i> (n=102) Percepción del grado de mejora del alumnado en creatividad musical 2º Ciclo	432
<i>Figura 75.</i> (n=22) Percepción del grado de mejora del alumnado en creatividad musical 3er Ciclo	434
<i>Figura 76.</i> (n=23) Percepción del grado de mejora del alumnado en creatividad musical 4º Ciclo	436
<i>Figura 77.</i> (n=27) Valoración en la mejora de la creatividad musical por número de alumnos 5º Ciclo	437
<i>Figura 78.</i> (n=27) Valoración en la mejora de la creatividad musical por número de alumnos 5º Ciclo	438
<i>Figura 79.</i> (n=24) Valoración general sobre las piezas creadas 3er Ciclo	451
<i>Figura 80.</i> (n=23) Grado de satisfacción con los resultados obtenidos 4º Ciclo	452
<i>Figura 81.</i> (n=23) Grado de cumplimiento de expectativas iniciales 4º Ciclo	453
<i>Figura 82.</i> (n=30) Valoración sobre los resultados obtenidos 5º Ciclo	454
<i>Figura 83.</i> (n=30) Grado de cumplimiento de expectativas iniciales 5º Ciclo	455
<i>Figura 84.</i> Cartel Mandilón. Elena García Menéndez, Gema López Pérez y María Trinidad García Fernández	461
<i>Figura 85.</i> Cartel Jorge no vendrá hoy. Sergio Pérez Bou	461
<i>Figura 86.</i> Cartel ¿Aún no sabes qué es “bullying”? María Caravaca Sánchez	461
<i>Figura 87.</i> Cartel Con la violencia no se juega. Albert Escamilla García	461
<i>Figura 88.</i> Cuadro Serie Biblioteca I	463
<i>Figura 89.</i> Cuadro Serie Biblioteca II	463
<i>Figura 90.</i> Cuadro Serie Conciencias I	463
<i>Figura 91.</i> Cuadro Serie Conciencias II	463
<i>Figura 92.</i> Cuadro Serie Perfiles I	463

<i>Figura 93.</i> (n=213) Valoración sobre habilidades musicales	477
<i>Figura 94.</i> Correos electrónicos enviados por el alumnado	480
<i>Figura 95.</i> (n=39) Nivel de motivación 1 ^{er} Ciclo	489
<i>Figura 96.</i> (n=39) Nivel de motivación en comparación con la clase 1 ^{er} Ciclo	489
<i>Figura 97.</i> (n=100) Nivel de motivación 2 ^o Ciclo	490
<i>Figura 98.</i> (n=100) Nivel de motivación en comparación con la clase 2 ^o Ciclo	491
<i>Figura 99.</i> (n=22) Nivel de motivación 3 ^{er} Ciclo	192
<i>Figura 100.</i> (n=24) Nivel de motivación en comparación con la clase 3 ^{er} Ciclo	493
<i>Figura 101.</i> (n=22) Nivel de motivación 4 ^o Ciclo	494
<i>Figura 102.</i> (n=22) Nivel de motivación en comparación con la clase 4 ^o Ciclo	495
<i>Figura 103.</i> (n=29) Nivel de motivación 5 ^o Ciclo	496
<i>Figura 104.</i> (n=29) Nivel de motivación en comparación con la clase 5 ^o Ciclo	496
<i>Figura 105.</i> (n=200) Nivel de motivación del alumnado en todos los ciclos	497
<i>Figura 106.</i> (n=39) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 1er Ciclo	501
<i>Figura 107.</i> (n=39) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 1er Ciclo	502
<i>Figura 108.</i> (n=91) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 2 ^o Ciclo	503
<i>Figura 109.</i> (n=94) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 2 ^o Ciclo	504
<i>Figura 110.</i> (n=21) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 3er Ciclo	505
<i>Figura 111.</i> (n=21) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 3er Ciclo	505
<i>Figura 112.</i> (n=22) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 4 ^o Ciclo	506
<i>Figura 113.</i> (n=21) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 4 ^o Ciclo	507
<i>Figura 114.</i> (n=28) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 5 ^o Ciclo	508
<i>Figura 115.</i> (n=21) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 5 ^o Ciclo	508

<i>Figura 116.</i> (n=39) valoración sobre la mejora del ambiente en clase 1er Ciclo	510
<i>Figura 117.</i> (n=101) valoración sobre la mejora del ambiente en clase 2º Ciclo	511
<i>Figura 118.</i> (n=24) valoración sobre la relación con los y las compañeras 3er Ciclo	513
<i>Figura 119.</i> (n=24) valoración sobre la relación con el profesor 3er Ciclo	514
<i>Figura 120.</i> (n=22) valoración sobre el ambiente en la clase 4º Ciclo	515
<i>Figura 121.</i> (n=27) valoración sobre el ambiente en la clase 5º Ciclo	516
<i>Figura 122.</i> (n=27) valoración sobre la influencia del ambiente en el desarrollo de los proyectos 5º Ciclo	516
<i>Figura 123.</i> Partitura <i>Presto</i> I	518
<i>Figura 124.</i> Partitura <i>Presto</i> II	530
<i>Figura 125.</i> Partitura <i>Presto</i> III	532
<i>Figura 126.</i> Partitura <i>Presto</i> IV	532
<i>Figura 127.</i> Partitura <i>Presto</i> V	533
<i>Figura 128.</i> Partitura <i>Presto</i> VI	533
<i>Figura 129.</i> Partitura <i>Presto</i> VII	534
<i>Figura 130.</i> Partitura <i>Presto</i> VIII	535
<i>Figura 131.</i> Partitura <i>Paperman</i> I	537
<i>Figura 132.</i> Partitura <i>Paperman</i> II	539
<i>Figura 133.</i> Partitura <i>Paperman</i> III	539
<i>Figura 134.</i> Estructura del análisis de los datos (Elaboración propia).	547
<i>Figura 135.</i> La triangulación de los datos	550
<i>Figura 136.</i> El Rol activo del alumnado (Elaboración propia)	553
<i>Figura 137.</i> El ambiente del aula (Elaboración propia)	555
<i>Figura 138.</i> El proceso creativo como paulatino y constante (Elaboración propia)	556

<i>Figura 139.</i> Músicos en el aula (Elaboración propia)	557
<i>Figura 140.</i> Experiencias musicales significativas (Elaboración propia)	558
<i>Figura 141.</i> El aprendizaje del lenguaje musical (Elaboración propia)	559
<i>Figura 142.</i> Descubrimiento y experimentación en el aprendizaje	560
<i>Figura 143.</i> La enculturación en el aprendizaje	561
<i>Figura 144.</i> La creatividad colectiva (Elaboración propia)	562
<i>Figura 145.</i> Propuesta de modelo de creatividad colectiva en el aula de música	564
<i>Figura 146.</i> Aprendizaje cooperativo y colectivo (Elaboración propia)	566
<i>Figura 147.</i> Las direcciones del aprendizaje (Elaboración propia)	567
<i>Figura 148.</i> Perspectiva multidimensional del aprendizaje (Elaboración propia)	568
<i>Figura 149.</i> La motivación en el aula.	569
<i>Figura 150.</i> La improvisación colectiva (Cuadro elaborado por Adela, observadora no participante y co-investigadora IES 2)	572
<i>Figura 151.</i> La utilidad de las propuestas metodológicas (Elaboración propia).	573
<i>Figura 152.</i> La cuestión del espacio en la creación musical (Elaboración propia).	575
<i>Figura 153.</i> Modelo de motivación para el aula de música en Secundaria (Elaboración propia)	592
<i>Figura 154.</i> Modelo de creatividad para el aula de música en Secundaria (Elaboración propia)	594
<i>Figure 155.</i> The motivation in the classroom	677
<i>Figure 156.</i> Collective creativity in the classroom	679

1. INTRODUCCIÓN

Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo
(Giner de los Ríos, 1969, p. 107)

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la creatividad al currículo de música en Educación Secundaria cumple en 2015 su 25 aniversario (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990). En este sentido, la citada ley representó una transformación curricular sustancial y el punto de partida de una nueva concepción de la música en Secundaria.

El punto de partida de la Tesis Doctoral que aquí se expone tiene lugar cuando, en octubre de 2006, comienzo el programa de doctorado “Investigación del Aprendizaje y la Enseñanza de la Música” del Departamento de Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Para ello existía una clara motivación inicial: mejorar mi práctica como docente, dado que mi experiencia previa en ese momento era limitada. A día de hoy, el curso que cumpla mi décimo aniversario como funcionario de carrera, me he aproximado a la realidad educativa de la Enseñanza Secundaria a través de doce centros.

Durante el primer curso del doctorado hubo dos hechos que determinaron el rumbo del estudio y, más aún, el mío propio como profesor. El primero fue comenzar a investigar y analizar la figura y propuestas metodológicas de John Paynter en el seminario de Metodologías Musicales impartido por el Dr. Ignacio Sustaeta, a partir del cual me introduje en el campo de la creatividad en Enseñanza Secundaria. El segundo fue descubrir la Investigación Acción (IA) gracias al seminario que impartió el Dr. Tim Cain. A partir de ahí entendí la trascendencia de la investigación en educación como herramienta de transformación educativa, desde la reflexión crítica sobre mi propia práctica a través de un posicionamiento personal con claras implicaciones ontológicas y epistemológicas.

Así pues, la conjugación de ambos aspectos, la creatividad en educación musical y la IA, representan el punto de partida de una investigación que comienza el curso 2007/2008, con la realización del trabajo de investigación tutelada dentro del marco

del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), y cuyo estudio de campo se prolonga hasta el curso 2012/2013.

El estudio que aquí se presenta surge, desde dicha perspectiva, de una voluntad transformadora en el ámbito de la música en Secundaria, a partir de mi propia experiencia docente, investigadora y como estudiante. En este sentido, se pone de manifiesto la influencia de mis propias convicciones en el ámbito de la educación musical (Whitehead y McNiff, 2006), que se han conformado a través de un proceso vital determinado por aspectos biográficos en el entorno familiar, profesional y académico.

El mencionado bagaje inicial representa el punto de partida de un estudio de IA llevado a cabo durante seis años, desde mi posición de profesor investigador en tres centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM). Este proceso se ha desarrollado a través de un desarrollo constante, tanto desde la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje como metodológica. Todo ello se ha completado con una estancia de investigación de tres meses en la University of Eastern Finland (UEF), que ha contribuido a enriquecer el presente trabajo en los dos ámbitos: investigación y didáctica.

Este se ha llevado a cabo en 5 ciclos, a lo largo de 6 cursos académicos, desde 2007/2008 hasta 2012/2013; han participado 11 grupos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) integrados por más de 250 alumnos y alumnas. En definitiva, seis de mis once años de experiencia como profesor de Secundaria se han centrado en el desarrollo de la presente investigación.

A lo largo de los ciclos se han desarrollado una serie de proyectos didácticos centrados en la creación musical a través de un soporte visual, y caracterizados por su constante evolución. Es decir, el alumnado ha musicalizado carteles o cuadros y ha compuesto bandas sonoras a través de la composición cooperativa y/o la improvisación colectiva como estrategias didácticas.

De esta forma, la utilización de un soporte visual ha representado una finalidad didáctica motivada por diversas causas: En primer lugar, como una guía compositiva, ya que era la primera vez que el alumnado se acercaba a la creación musical. En segundo lugar, como un agente motivador, dado el contexto audiovisual en el que se encuentran inmersos los jóvenes en la actualidad (INJUVE, 2012). En tercer lugar, como

elemento reflexivo en el que distintos lenguajes se funden en una única manifestación artística, teniendo en cuenta su transversalidad desde la perspectiva de su vínculo intrínseco (Souriau, 1965).

Todo ello a través de una comprensión transversal de la participación en el aula, tanto desde la perspectiva investigadora (Heron y Reason, 1997) como educativa (Martínez, 1998), y a través de un eje conjunto con la creación musical.

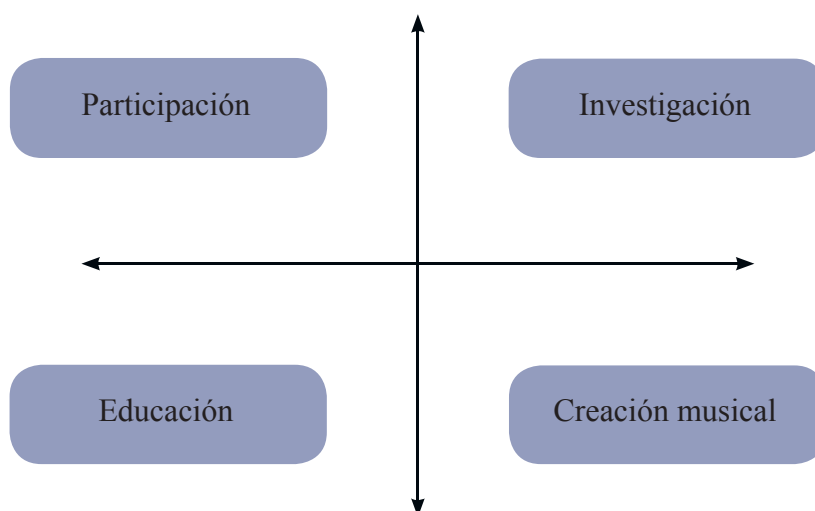


Figura 1. La participación como eje transversal en el estudio (Elaboración propia).

Todo lo expuesto se ha situado en el contexto curricular de la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006). En él, la creación musical se establece como un bloque de contenidos independiente en el marco de la Educación Secundaria.

Así pues, he pretendido analizar los procesos de enseñanza aprendizaje en la creación musical a través de cinco preguntas de investigación centradas en el aprendizaje y la motivación de mi alumnado, así como en la enseñanza y en el análisis didáctico de los proyectos desarrollados, de carácter innovador, inclusivo y centrados en propuestas creativas, cooperativas y/o colectivas.

1.1 Definición del problema y necesidad de su estudio

Con el objetivo de delimitar el tema de la investigación, se analizará, en primer lugar, la problemática de la Educación Secundaria y del área de música, como paso previo para su mejor comprensión.

El sistema educativo español se encuentra inmerso en una situación compleja, con graves y profundas deficiencias, como refleja el porcentaje de titulados en ESO, muy por debajo de la media de la Unión Europea (MECD, 2014a).

Desde nuestro punto de vista, hasta que el problema no se sitúe en su verdadera dimensión, no se comenzarán a sentar los cimientos para una mejora significativa. La complejidad afecta a diversos planos: históricos, sociales y políticos, junto a la comunidad educativa de forma concreta. Es decir, nos referimos a los micro, meso y macro contextos (Bresler, 2004).

No es el objetivo del presente estudio abordar la globalidad del problema, sino enfocarlo sobre lo que, desde nuestra perspectiva, representa la parte nuclear del mismo, es decir: el análisis de una serie de aspectos que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, cabría mencionar la creatividad y/o la participación en el aula de música. Esto se debe a que hemos denotado la necesidad de una revisión profunda de las bases pedagógicas que sustentan la Educación Secundaria.

La música en Educación Secundaria cuenta con problemáticas adicionales derivadas de su escasa consideración social, de su relativa juventud, de la limitada formación didáctica del profesorado, o del alejamiento del alumnado respecto al currículo.

Dicho valor social, motivado por razones históricas, culturales y políticas, conlleva que se encuentre constantemente “en la cuerda floja”, en cuanto a su peso en el currículo y a su carga lectiva. No obstante, con la implantación de la LOGSE (1990), se produce un salto significativo del papel específico del área; por ello, se podría hablar prácticamente de la creación de una nueva asignatura. Este hecho no ha tenido la suficiente continuidad con las posteriores reformas educativas (LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013).

Pese a lo hasta aquí expuesto, considero que se debe realizar un balance optimista de este periodo: existen excelentes profesores de música y centros donde los departamentos funcionan de forma óptima. Además, la formación del profesorado ha mejorado.

1.2 La investigación en España sobre música en Secundaria

La investigación sobre educación musical en Secundaria se ha conformado fundamentalmente a través de la realización de tesis doctorales, cuyo número ha crecido muy significativamente durante la última década, tal y como podemos corroborar a través de la pertinente investigación de Oriol (2009 y 2012).

Un número importante de dichos trabajos han sido llevados a cabo por profesores investigadores; estos han centrado su interés en el desarrollo de una didáctica específica a través de aspectos como la creatividad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la inteligencia emocional, la voz y los coros escolares, y otras didácticas específicas centradas en aspectos procedimentales:

1. Creatividad (Rusinek, 2002; Alegret, 2004; Peñalver, 2005; Flores 2008; Gómez, 2011; Cuevas, 2013).
2. TIC (Rodríguez, 2007; Espigares, 2009).
3. Inteligencia emocional (Ramos, 2009; Rubio, 2014).
4. La voz y los coros escolares (Elorriaga, 2012; De la Calle, 2014).
5. Metodologías activas (Aróstegui, 2000; Gómez-Pardo, 2000; Ceñal, 2009; Fernández Varela, 2010; Calvillo, 2014; Ibáñez, 2014).

Además, otras investigaciones se han centrado en la multiculturalidad, el valor de la música en la adolescencia y, desde la perspectiva psicológica, en la inteligencia musical.

6. Multiculturalidad (Morales, 2008; Aranguren, 2009).
7. La música en la adolescencia (Nebreda, 1999; Cremades, 2008; Oriol, 2012).

1.3 La creatividad y su didáctica en el área de música

Pese a que existe un acuerdo generalizado sobre la importancia del desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo considerada como una habilidad educable y necesaria (Craft, 2005), esta, como tal, no queda reflejada en los objetivos generales de la etapa ni en el ámbito específicamente musical hasta la implantación de la LOGSE (1990). Sin embargo, tras 25 años, y a nuestro juicio, el rol de la creatividad en el área de música en Secundaria requiere de una revisión profunda tanto desde la perspectiva curricular como didáctica.

Si bien la creatividad hace referencia, de forma obvia, a la creación de un producto, resolución de un problema o elaboración de una idea, la complejidad envuelve todo lo referente a su desarrollo conceptual. En nuestro estudio proponemos un acercamiento centrado en su perspectiva sociocultural (Burnard, 2012a) y desde su consideración de práctica social que emerge de forma colectiva; no obstante, tenemos en cuenta además el enfoque individual y cognitivo desde la conceptualización del pensamiento creativo (Webster, 1992).

Desde esta perspectiva, nuestra aproximación a la creación musical se ha producido a través de la improvisación colectiva y la composición cooperativa como estrategias didácticas. Sus antecedentes metodológicos se podrían encontrar en las propuestas pioneras en el ámbito anglosajón de John Paynter y de Murray Schafer, entre otros, en los años setenta del s. XX.

Además, la interdisciplinareidad en Educación Secundaria en el área artística es un tema abordado por Fautley y Savage (2010), con implicaciones en la reconsideración curricular y didáctica de la etapa. En el caso de la investigación llevada a cabo, nos parece más apropiada, dadas las características de los proyectos didácticos, la utilización del término “Proyecto Transversal”, puesto que se han centrado en la creación musical en conjunción con otras manifestaciones artísticas visuales, a través de imágenes fijas o en movimiento, como el cine, la fotografía o la pintura, según los proyectos.

Todo lo expuesto se ha realizado desde una concepción integral del arte, basado en presupuestos contemporáneos, tanto desde la perspectiva de la creación musi-

cal como de las fuentes artísticas empleadas. Se pretende, en última instancia, que el alumnado construya su propio aprendizaje en forma de experiencias musicales significativas (Swanwick, 1999) a través, entre otros aspectos, de la creatividad, la participación o la expresividad.

Se resumen, a continuación, los proyectos didácticos desarrollados a través de la siguiente tabla:

Tabla 1

Los proyectos didácticos

1	Proyecto <i>Orfanato</i> . Ciclo I. Curso 07/08. Arreglo de una banda sonora para la película <i>El Orfanato</i> , tomando como referencia el tema principal, a través de la improvisación colectiva.
2	Proyecto <i>Orfanato</i> II y <i>Tiempos Modernos</i> . Ciclo II. Curso 08/09. Creación de una banda sonora para la película <i>El Orfanato</i> , tomando como referencia el tema principal a través de la composición cooperativa y la improvisación colectiva. Elaboración de bandas sonoras para diversas escenas de la película <i>Tiempos Modernos</i> , a través de la composición cooperativa.
3	Proyecto Sonidos del Acoso. Ciclo III. Curso 09/10. Elaboración de una banda sonora sobre el acoso escolar basada en una serie de carteles de una exposición sobre acoso escolar, a través de la composición cooperativa y de la improvisación colectiva.
4	Proyecto Pintando Sonidos. Ciclo IV. Curso 10/11. Musicalización de cuadros de la pintora Ana Sánchez, a través de la improvisación colectiva.
5	Proyecto <i>Presto</i> y <i>Paperman</i> . Ciclo V. Curso 12/13. Creación de una banda sonora para los cortometrajes de animación <i>Presto</i> y <i>Paperman</i> .

Perspectiva multidimensional del aprendizaje musical

Desde la concepción de la educación como una práctica social, el desarrollo democrático, la justicia social y la participación se convierten en un elemento esencial. Sin embargo, ¿cuáles son las características que convierten o favorecen la democracia en el aula desde esta perspectiva?

Aunque las corrientes de renovación pedagógica son ya longevas, no estamos seguros de que se hayan desarrollado de forma nítida en la Enseñanza Secundaria. Además, encontramos una compleja red de relaciones sobre la que no se ha profundizado; esta conecta desde la filosofía educativa de Dewey hasta la consideración del bienestar o de las emociones como elemento esencial del aprendizaje.

Así, el aprendizaje constituye un proceso complejo que incluye un amplio abanico de factores derivados de la consideración social y colectiva de la educación en la que participa todo el cuerpo; esto significa que el movimiento, la sensación y la emoción también están incluidos (ej. Hannaford, 2005 o Bresler, 2004). Todo ello desde la consideración de la motivación como un elemento clave en el aprendizaje (Marina, 2011).

En este sentido, se propondrá un modelo transversal sobre el eje participación-creatividad, como marco metodológico y conceptual para el aprendizaje de la música en Secundaria.

1.4 El estudio de Investigación Acción

La investigación educativa, según la consideración de Elliott (2009) y desde la perspectiva de la IA (McNiff y Whitehead, 2002), como será desarrollada en el marco metodológico, manifiesta una intención práctica de transformación. Esta ha sido la finalidad fundamental de nuestra investigación desde una triple vertiente: (1) curricular, para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje (Stenhouse, 1984) (2) metodológica, con el objetivo de buscar nuevos enfoques didácticos para la música en Secundaria (Elliott, 1991); así como (3) didáctica, con la pretensión de mejorar nuestra propia práctica docente (Whitehead, 1989).

Para tal fin, hemos desarrollado un proyecto de IA colaborativo e intradepartamental: hemos partido de la convicción de la importancia de la comprensión de la realidad educativa “desde dentro” (Geertz, 1988) y hemos asumido las implicaciones ontológicas y epistemológicas que lleva consigo.

Dicho proyecto se ha desarrollado en tres centros públicos de la Comunidad de Madrid situados en la localidad de Rivas Vaciamadrid los dos primeros y en Arganda del Rey, localidad limítrofe, el tercero. Han participado un total de 11 grupos y 267 alumnos y alumnas de tercero de la ESO. La elección del curso se ha debido a las características propias de la etapa, del currículo y del alumnado ya que, en primer lugar, es el único curso como tal o su equivalente anterior en el que el área de música ha tenido continuidad desde la aprobación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). En segundo lugar, la creación musical queda recogida de forma explícita. En tercer lugar, debido a las características psicoevolutivas del alumnado en el marco de un diseño metodológico activo, cooperativo y participativo.

Las preguntas de investigación

Las preguntas de la investigación se han guiado por la pretensión de entender los procesos de aprendizaje a través de la creación musical, así como de analizar la motivación del alumnado y el carácter motivador de las propuestas didácticas:

- ¿Cómo aprende mi alumnado de 3º de ESO cuando planteo estrategias didácticas centradas en la creatividad para la creación musical?
- ¿Cómo aprende mi alumnado de 3º de ESO cuando planteo estrategias de aprendizaje cooperativo para la creación musical?
- ¿Cuál es la motivación ante el aprendizaje de mi alumnado de 3º de ESO en la creación musical?
- ¿Qué estrategias metodológicas favorecen el aprendizaje en la creación musical en 3º de ESO?
- ¿Qué organización espacial del aula de música favorece el aprendizaje en la creación musical de mi alumnado de 3º de ESO?

Objetivos de la investigación

En definitiva, nos hemos propuesto una serie de objetivos en la investigación centrados en analizar e investigar los procesos de aprendizaje, así como en conocer e indagar sobre la motivación de mi alumnado e identificar y comprobar las estrategias didácticas y la distribución espacial que favorecen el aprendizaje de estos. En el apartado 4.2 se establecerá la conexión biunívoca entre estos objetivos y cada una de las preguntas de la investigación.

Asimismo, nos hemos propuesto una serie de objetivos didácticos centrados tanto en los procesos de aprendizaje como en los de enseñanza. Desde el punto de vista del alumnado, nos planteamos: (1) Potenciar el pensamiento creativo del alumnado a través de la creación musical; (2) familiarizar y acercar a este a la creación artística, desde los planos interdisciplinares, globales e integradores. (3) Todo ello se ha enfocado desde una perspectiva holística e inclusiva, buscando el incremento de la motivación y participación; favoreciendo también la consecución de experiencias musicales significativas y (4) el desarrollo de habilidades expresivas e interpretativas por parte del alumnado, así como (5) el dotar a este de un papel activo en su propio aprendizaje.

Desde la perspectiva del docente y a través de los procesos de enseñanza, nos propusimos: (1) Comenzar un proceso de transformación curricular desde la perspectiva de un proyecto de IA, (2) comprender los procesos de aprendizaje del alumnado, (3) desarrollar estrategias didácticas innovadoras en el ámbito de la Educación Secundaria, (4) poner de manifiesto la importancia del papel activo del alumnado en su propio aprendizaje.

Técnicas de recogida de datos

Los datos recogidos a lo largo del proceso de investigación han emergido del aula a través de la observación participante, realizada por mí mismo, así como por mi compañera del Departamento de música en el tercer ciclo de la investigación y por un alumno del Máster de Secundaria de la UCM en el quinto; en este último ciclo, también colaboró, a lo largo de seis sesiones un compositor, quien impartió un taller sobre

bandas sonoras y ejerció de guía en el proceso compositivo.

La participación activa del alumnado en el proceso ha quedado reflejada a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a este de forma individual y en pequeño grupo; asimismo, se confeccionó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que el alumnado respondió por escrito para manifestar su visión sobre los proyectos didácticos.

La observación no participante fue llevada a cabo y desarrollada mediante un proceso colaborativo por las componentes de los departamentos de los IES 1 y 2. En el IES 3, durante el quinto y último ciclo de la investigación, dicha observación fue llevada a cabo por un profesor del Departamento de Orientación.

Además, hemos contado con la perspectiva aportada por los artistas colaboradores en los diferentes proyectos didácticos: un compositor y una pintora.

Las grabaciones de audio y vídeo, realizadas en buena parte de las sesiones de los ciclos de la investigación, han sido una herramienta que nos ha permitido un análisis pormenorizado de diferentes aspectos acaecidos en las sesiones, así como de los productos en sí mismos.

Por último, han constituido otra gran ayuda: la variedad de documentos del aula así como distinta documentación de cada una de los centros, por ejemplo, las memorias didácticas de cursos anteriores y los Proyectos Educativos de los tres institutos.

1.5 Resumen y estructura de la tesis

Tras la introducción, el trabajo realizado se ha estructurado en dos partes: La primera aborda la revisión teórica y conceptual de los temas relacionados con la investigación, y la segunda se dedica al diseño y desarrollo de la investigación propiamente dicho.

1. Introducción

En la introducción se han definido el objeto de la investigación y la necesidad de su estudio. Tras centrar el tema desde el punto de vista conceptual, se han expuesto

la perspectiva metodológica, las preguntas y los objetivos de la investigación, finalizando con el presente resumen y estructura del trabajo.

2. Marco teórico

La primera parte de la tesis la constituye el Marco Teórico; en este se ha establecido la fundamentación científica de la investigación que ha permitido abordar el objeto de estudio.

2.1 Creatividad, educación y música

En este capítulo se ha establecido una aproximación conceptual a la creatividad desde diversas perspectivas. El propósito es abordar de forma breve, aunque con suficiente amplitud, un fenómeno complejo y con múltiples aristas. Se han expuesto una serie de teorías sobre la creatividad, enmarcadas en una evolución histórica acerca de la investigación del fenómeno que nos ocupa. Posteriormente se ha analizado la creatividad como fenómeno social, también su rol educativo y en el ámbito musical.

2.2 La creación musical en la Enseñanza Secundaria

A través del capítulo, se ha profundizado acerca de la composición y la improvisación en Educación Secundaria.

2.2.1 La composición en el aula

En el presente capítulo se ha abordado la composición en el aula como estrategia didáctica partiendo de las propuestas pioneras en el ámbito anglosajón. En primer lugar, se ha realizado una introducción histórica junto con el estado de la cuestión, tanto desde la perspectiva de la investigación en el contexto internacional como desde la de los procesos de enseñanza. Posteriormente, se ha conceptualizado la misma desde diversas perspectivas. Se analizan las diferencias entre la composición profesional y la escolar y se han establecido cinco distinciones: bagaje previo, experiencia profesional, oído interno frente a experimentación, finalidad, noción de compositor. Además, se ha abordado la historia de la composición como actividad didáctica en la enseñanza obligatoria. Se ha propuesto una clasificación de la composición en el aula y también se han tratado cuestiones sobre su didáctica.

2.2.2 La improvisación musical en el aula

En primer lugar y tras una introducción, se aborda su conceptualización y perspectiva histórica y su rasgo de práctica social. Más tarde, nos hemos ocupado de las diferencias entre composición e improvisación profesional y didácticamente; asimismo nos hemos dedicado a la improvisación libre y a la colectiva dirigida, desde la perspectiva profesional, como estrategias cercanas a la desarrollada en la investigación. A continuación, nos hemos centrado en la improvisación colectiva, dentro del ámbito de la Educación Secundaria.

La segunda parte del trabajo, referida a la investigación, se ha estructurado en cuatro epígrafes generales: la metodología, el diseño de la investigación, el análisis de los datos y las conclusiones.

2.3 La creatividad y la creación musical a través del currículo de música en Educación Secundaria

Se ha analizado la evolución legislativa del área de música en Secundaria desde la Ley General de Educación (1970) hasta la ley vigente en la actualidad (LOMCE, 2013). Dicho análisis se ha desarrollado fundamentalmente en relación con la creatividad y la creación musical.

2.4 Aspectos de la didáctica de la creación musical en Enseñanza Secundaria

Tras el enfoque sobre la adolescencia y los materiales curriculares, se han analizado las propuestas didácticas que han influido en la investigación; para posteriormente, profundizar en la filosofía de la enseñanza de la música y del conocimiento musical. Además del análisis de esta como lenguaje, la evaluación de la creatividad. Después, se ha tratado el tema de la música de vanguardia en el aula y su papel en los medios audiovisuales.

2.5 Perspectiva multidimensional: aspectos emergentes en los procesos de enseñanza aprendizaje

Se han sentado las bases filosófico-educativas que han guiado los proyectos didácticos realizados y el análisis de los procesos de aprendizaje en la enseñanza de la creación musical en Secundaria y de lo que he definido como aspectos emergentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se han abordado los temas de la democracia y

justicia social, la motivación, las emociones, el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos. Para concluir, se han fijado las bases de la participación como paradigma para la educación musical.

3. Metodología

En este capítulo se ha establecido el planteamiento metodológico de la investigación a través del posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico de la misma; asimismo se ha profundizado acerca de la Investigación Acción como metodología que ha guiado el estudio.

4. Diseño de la investigación

A través del diseño de la investigación se han establecido, en primer lugar, las preguntas del estudio así como los objetivos, tanto del mismo como didácticos. Posteriormente, se ha propuesto una aproximación a los contextos en los que se ha desarrollado la investigación; también se han descrito los proyectos didácticos que se han realizado durante el proceso de indagación. Finalmente, se han expuesto las técnicas empleadas para la recogida de datos.

5. Análisis de los datos

Con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación, el análisis de los datos se ha clasificado en cinco capítulos; en estos se han analizado aspectos, tanto particulares como generales, de los cinco ciclos de la investigación:

1. Los procesos de aprendizaje del alumnado en los proyectos didácticos.
2. La enseñanza en los proyectos didácticos.
3. Aspectos emergentes en los proyectos didácticos: los procesos holísticos en el aprendizaje del alumnado.
4. La voz de los grupos: Análisis de las creaciones musicales de los proyectos didácticos.

A través de la investigación se ha pretendido la comprensión en profundidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tenían lugar en el aula con un objetivo transformador detallándose sus correspondientes; seguidamente, se han estructurado

sus correspondientes y mencionadas categorías de análisis; en ellas se han detallado aspectos de cada uno de los ciclos de la investigación.

6. Esquema de análisis: presentación de los resultados a través de la triangulación de los datos

Todos los datos analizados previamente se han resumido y presentado desde diversas perspectivas siguiendo las preguntas de la investigación. Para ello se han utilizado diversas técnicas de triangulación.

7. Conclusiones

Las conclusiones dan respuesta a las preguntas de investigación y presentan una serie de conclusiones generales. Además, se establecen las propuestas teóricas del trabajo. Se presentan una serie de propuestas para la mejora de la práctica docente y se finaliza con las líneas de investigación sugeridas.

Observaciones

Antes de finalizar la introducción, es preciso exponer un principio de estilo que ha guiado el desarrollo del trabajo: aludimos al empleo del plural mayestático como figura retórica que sustituye el uso del yo. La excepción a esta norma se produce en el análisis de los datos, puesto que en este se aborda el análisis de una experiencia vivida en primera persona.

En segundo lugar, resulta menester señalar que las citas bibliográficas, originariamente en inglés, han sido traducidas al español con el objetivo de favorecer una lectura más ágil y comprensiva; no obstante, hemos mantenido la cita original.

En tercer lugar, se ha de observar que esta Tesis Doctoral se ha atendido a las últimas normas de la Real Academia de Lengua Española.

Por último, se ha de señalar que hemos juzgado más idóneo el empleo del término Investigación Acción, sin guión, como equivalente directo -calco semántico- del término originario *Action Research*.

**PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO
Y CONCEPTUAL**

2. MARCO TEÓRICO

Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñida a oír pasivamente una lección, o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta.

(Giner de los Ríos, 1969, p. 107)

2. MARCO TEÓRICO

Los cimientos teóricos de la investigación se fundamentan a través de cinco grandes epígrafes. En primer lugar, se abordará la creatividad musical. A continuación, se establecerá una aproximación a la composición y a la improvisación en Educación Secundaria. En tercer lugar, se realizará un análisis curricular desde la perspectiva de la creación musical. Seguidamente, se profundizará sobre diversos aspectos de la didáctica de la creación musical en el citado nivel. Para concluir, se tratarán ciertos aspectos emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1 Creatividad, educación y música

En esta sección se establecerá una aproximación conceptual a la creatividad desde diversas perspectivas; el propósito es abordar de forma breve, aunque con suficiente amplitud, un fenómeno complejo y con múltiples aristas. A continuación, se expondrán una serie de teorías sobre la creatividad, enmarcadas en una evolución histórica sobre la investigación del fenómeno que nos ocupa. Posteriormente se analizará la creatividad como fenómeno social, también su rol educativo y musical.

2.1.1 Introducción

Se proponen a continuación tres aproximaciones a la creatividad que nos servirán para introducir el tema:

“Facultad de crear. Capacidad de creación”, (DRAE¹, 2001, p. 593).

¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

“En relación con la sociología, definir la creatividad es, quizás, una de las tareas más difíciles”, (Swayer, 2012, p. 7).

“Fenómeno misterioso”, (Henessy y Amabile, 2010, p. 570).

El término creatividad, procedente del latín *creatio/creatus*, no surge hasta 1875 en *History of Dramatic English Literature* de Adolphus William Ward; este establece, reiteradamente, la acepción de genio creativo en relación con William Shakespeare (Weiner, 2000, p. 89), aunque sin hacer referencia al significado del término. Según Webb (1987), en francés o italiano, no aparecerá hasta cincuenta años después.

Sin embargo, su uso solo se generaliza tras la Segunda Guerra Mundial (Weiner, 2000) y no ve la luz en un diccionario estándar en inglés hasta 1961, en la tercera edición del *New International Dictionary* (Kristeller, 1990) como “habilidad de crear”. El término, pese a ser utilizado en referencias bibliográficas en español (ej. Fustier, 1975, Frega, 1980), no se localiza como tal en el DRAE hasta 1984, en la vigésima edición, como “facultad de crear o capacidad de creación”.

Existe un acuerdo generalizado en considerar la creatividad un fenómeno complejo y relativo a la creación de un producto (Sternberg y Lubart, 1999), elaboración de una idea (Runco y Vega, 1990) o resolución de un problema (Weisberg, 2003) que sea novedoso en el marco de un dominio específico o general (Craft, 2008), además, apropiado y valioso para un individuo, grupo o sociedad (Sawyer, 2012). La creatividad, por su parte, puede ser individual (Gardner, 1993) o colectiva (Sawyer, 2003).

Tomando como punto de partida su complejidad, con múltiples aristas, y su constante evolución conceptual, se podrían establecer dos factores fundamentales que la explican:

En primer lugar, se trata de un término con una acepción muy amplia y aplicada a una multiplicidad de campos y realidades, lo que genera gran confusión (Csikszentmihalyi, 1998) y la necesidad de una clasificación más exhaustiva (Feldman, Csikszentmihalyi, Gardner, 1994, p. 1): “La creatividad es una de esas palabras que parece estar en todas partes. Por ello, parece que presenta numerosos significados. Con frecuencia, dichos significados no son lo suficientemente explícitos como para evitar confusión, además de obstaculizar la comunicación”.

En segundo lugar, pese a que existe una vasta bibliografía sobre la naturaleza de la creatividad, investigada desde diferentes áreas de conocimiento (psicología, neuropsicología, filosofía, sociología, antropología, educación, economía, etc.) y diversas tradiciones de investigación, se podría concluir que se muestran, en muchos casos, inconexas entre sí (Hennessy y Amabile, 2010, p. 571): “Afirmamos con convicción que, a menudo, los investigadores de un campo concreto ignoran los avances que se realizan en otros”. Esto convierte la carencia de interdisciplinariedad en uno de los problemas fundamentales para entender el fenómeno de la creatividad desde una perspectiva integral (ej. Wehner, Csikszentmihalyi y Magyari-Beck, 1991, p. 270; Sernberg y Lubart, 1999, p. 9; Ryahmar y Brolin, 1999).

La gran mayoría de los investigadores coinciden en considerar a la persona, el producto, el proceso y el contexto/ambiente como los cuatro aspectos distintivos en la creatividad. Sin embargo, en relación con el contexto o el ambiente en el que se desarrolla, ha sido empleada una amplia terminología en función del ámbito o del dominio de aplicación fundamentalmente. Así, Mooney (1963) utiliza el término ambiente; Rodhes (1961), presión; De la Torre, medio (1984) y potenciación (2006); Sternberg (1988), lugar y Gervilla (2003), clima. Por lo tanto, en función de los casos, la acepción se refiere, desde una perspectiva, general a:

- Contexto histórico y social.
- Ambiente social, didáctico o físico.
- Clima necesario (mayor o menor exigencia, distensión etc.).
- Condiciones materiales (recursos).
- Factores de interrelación (la comunicación, el respeto o la libertad de expresión).

Kozbelt, Beghetto y Runco (2010) añaden dos factores más: la persuasión y el potencial en un modelo que definen como “6p”. La persuasión se refiere a la habilidad para convencer de la valía del producto o idea; el potencial se asocia a las posibilidades de cada persona para desarrollar su creatividad.

Según Csikszentmihalyi (1999), la creatividad no puede ser explicada exclusivamente como un proceso mental sin tener en cuenta los aspectos culturales y sociales

en los que se desarrolla el proceso creativo. Así pues:

La creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo. (Csikszentmihalyi, 1998, p. 21).

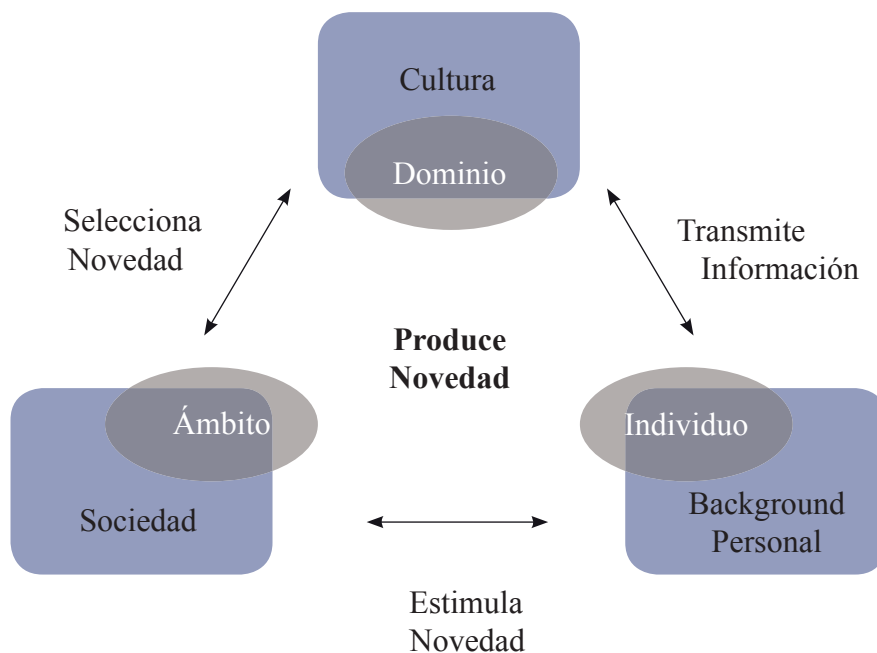


Figura 2. Modelo de Sistemas de la creatividad.

Fuente: Adaptación de Csikszentmihalyi (1999)

A nuestro juicio, el fenómeno de la creatividad podría ser abordado desde una perspectiva más amplia, con independencia del dominio al que se refiera o a las áreas de conocimiento y tradiciones de investigación, a través de:

1. La persona o grupo creativo.
2. El producto creativo.
3. El proceso que conduce al producto creativo.

4. El contexto en el que se realiza el producto creativo, enmarcado en una cultura que contiene sus propias reglas simbólicas.

5. La relevancia del producto creativo, reconocido y validado por un ámbito de expertos, según el dominio en el que se produzca.

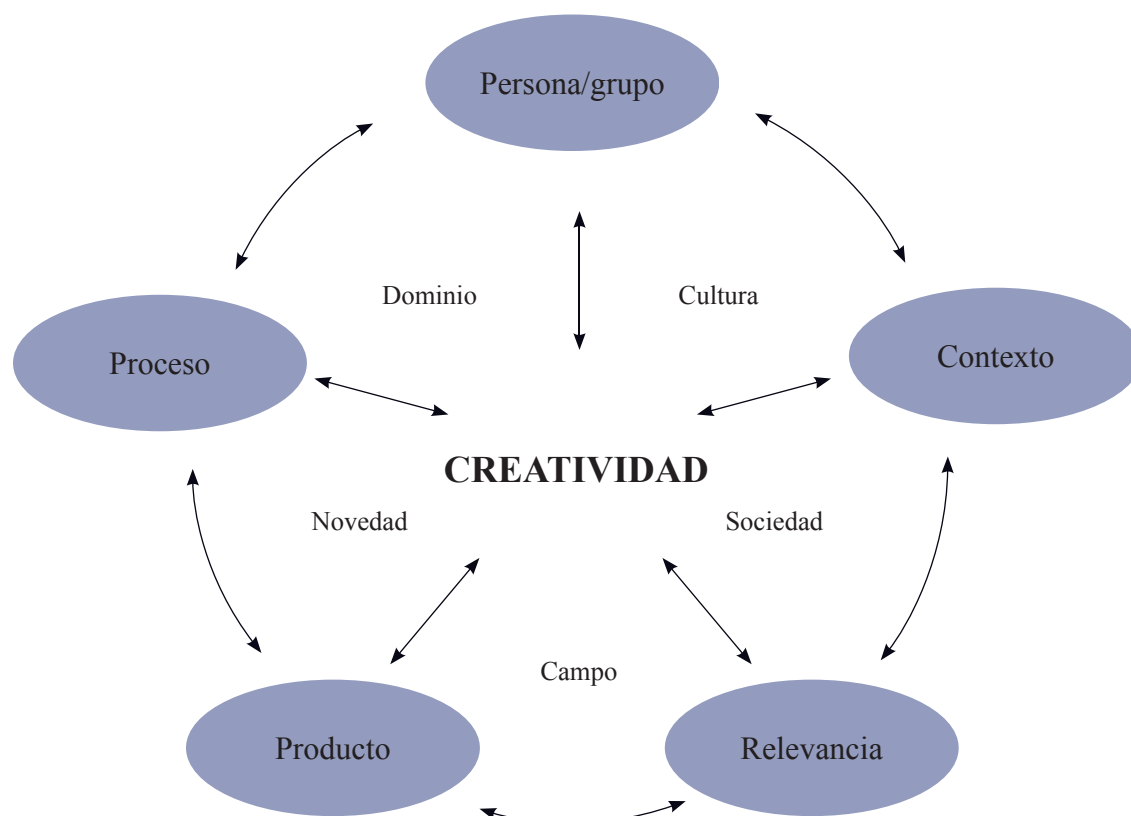


Figura 3. Taxonomía de la creatividad (Elaboración propia).

2.1.2 Aproximación conceptual a la creatividad desde dos perspectivas diferenciadas

Para la conceptualización de la creatividad, se podrían plantear preguntas como: ¿Qué es?: ¿Es una propiedad de las personas, un producto o un proceso? ¿Es un rasgo general o pertenece a un dominio específico? ¿Es común a todas las personas o

característica de una minoría? ¿Se trata de un fenómeno personal o social?

Los debates acerca de la definición y de la medida siguen vigentes. Pese a que la mayoría de los investigadores y de los teóricos están de acuerdo en que la creatividad implica el desarrollo de un nuevo producto, idea o solución de un problema, el cual resulta valioso para un individuo y/o grupo social, para los psicólogos ha sido muy difícil encontrar un consenso en relación con los componentes de la definición, que se extienda más allá de los dos criterios de novedad e idoneidad (valor) (Hennessy y Amabile, 2010, p. 572).

En primer lugar, con miras a realizar una primera aproximación al concepto de creatividad, sería interesante establecer una taxonomía de la misma a partir de los hallazgos surgidos en la investigación. Estos nos indican que resulta muy complejo establecer una única definición de creatividad ya que, si se tiene en cuenta que esta se asocia de forma genérica a la creación de un producto, idea o resolución de un problema novedoso y valioso para un individuo, grupo social o a nivel global, se hace necesario en primer lugar, delimitar los términos “novedoso” y “valioso”, pues han generado gran controversia en la investigación del fenómeno.

Así pues, se podrían establecer dos clasificaciones diferenciadas:

1. En relación con la propiedad “novedoso”, se podría distinguir entre creatividad en mayúsculas o creatividad cotidiana² (Craft, 2000 y 2001).

2. En relación con la propiedad “valioso”, se puede diferenciar entre enfoque individual y enfoque sociocultural (Sawyer, 2012).

En ambas clasificaciones, la aproximación conceptual a las propiedades de “novedoso” o “valioso” se encuentra interconectada.

Desde una perspectiva paralela, Craft (2008) propone un modelo en el que discrimina entre:

² Traducción propia de “*High Creativity*” y “*Ordinary*” o “*Democratic Creativity*” (Craft, 2000, 2001). También denominada por otros autores como “*Big C*” y “*Everyday*” o “*Little c Creativity*”.

1. Habilidad general frente a dominio específico.
2. Individual frente a colectiva.

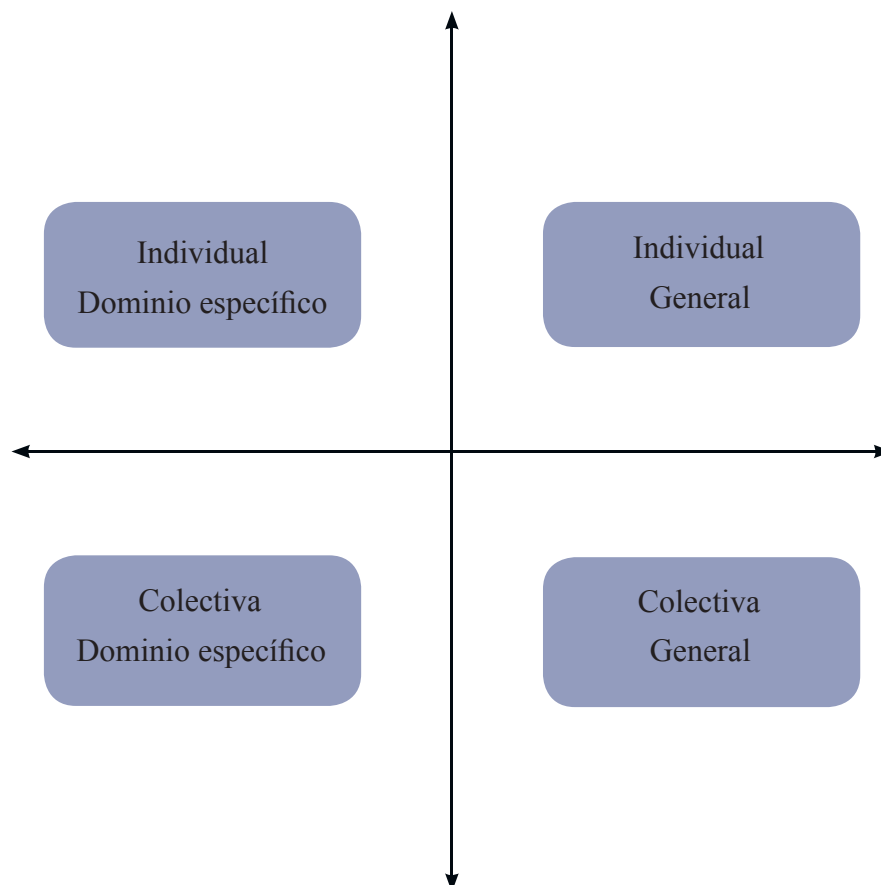


Figura 4. Modelo de Craft sobre creatividad.

Fuente: Adaptación de Craft (2008)

Tanto en la clasificación propuesta como en el modelo de Craft se podrían establecer paralelismos entre el eje de la creatividad en mayúsculas y la creatividad cotidiana con el eje de la creatividad como habilidad general o en un dominio específico y, además entre el eje del enfoque individual o sociocultural con el individual o colectivo. Analizaremos dichos paralelismos posteriormente.

Veamos a continuación la conceptualización de la creatividad desde la concepción de habilidad en mayúsculas y creatividad cotidiana, en primer lugar, e individual y sociocultural, en segundo. En ambos casos se abordarán las dos clasificaciones sugeridas.

2.1.2.1 Creatividad en mayúsculas y creatividad cotidiana

Boden (1994) propone el término de creatividad histórica al que contrapone el de creatividad personal. Sin embargo, existe un acuerdo generalizado en la utilización de la terminología “creatividad en mayúsculas” y “creatividad cotidiana”. Desde una perspectiva general y según la terminología bodeniana, podríamos diferenciar entre novedad para la persona o grupo creativo frente a *novedad histórica*. Por tanto, y desde la concepción de la creatividad histórica, se podrían considerar apropiadas las siguientes definiciones de creatividad:

“El logro de algo destacado y nuevo, algo que transforme y cambie el campo de este intento/esfuerzo de un modo significativo... el tipo de acciones que las personas llevan a cabo para transformar el mundo” (Feldman, Csikszentmihalyi y Gardner, 1994, p. 1).

“Capacidad humana excepcional de pensar y de crear” (Rhyammer y Brolin, 1999, p. 261).

“La capacidad de una persona para crear ideas nuevas u originales, comprender más profundamente, reestructurar, inventar o producir objetos artísticos, todo aceptado por los expertos como valores científicos, estéticos, sociales o tecnológicos” (Vernon, 1984, p. 94).

“La respuesta es obvia: la creatividad es un tipo de actividad mental, una intuición, que tiene lugar dentro de las cabezas de algunas personas especiales” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 41).

Tal y como se acaba de mencionar, el término “novedoso” referido a la creatividad induce a confusión (Hausmann, 1987; Kaufmann, 2003); el motivo es la multiplicidad de campos a los que asociamos creatividad. A partir de estos se podrían utilizar una gran variedad de escalas aplicables en función del contexto en el que se expresa el producto creativo.

Con el objetivo de delimitar el término “novedoso” e intentar objetivarlo, Hausman (1987) sugiere el término “novedad radical” para diferenciarlo de otras for-

mas de novedad que el propio autor define como triviales.

Gardner y Sternberg (1994) plantean dos tipos de novedad:

1. Novedad de los componentes mentales de la operación.
2. Novedad del contenido de la tarea.

El primero se refiere a los mecanismos mentales característicos que se producen en el proceso creativo, mientras que el segundo se refiere a la novedad que representa la tarea para la persona. Así pues, si consideramos la inteligencia como la aplicación novedosa de la experiencia previa (Gardner y Sternberg, 1994), se podrían establecer vínculos entre creatividad e inteligencia.

Kaufmann (2003) pretende clarificar dichos vínculos a partir de su propuesta sobre la taxonomía de la creatividad desde la perspectiva de la solución de problemas en relación con la novedad aplicada a la creatividad. Parte de dos tipos de novedad:

1. Novedad del estímulo.
2. Novedad de la respuesta.

La primera se refiere a la novedad de la tarea, muy similar a la novedad del contenido de la tarea propuesta por Gardner y Sternberg (1994). La segunda alude a la novedad del producto creativo o de la solución del problema. De este modo, establece una clasificación de la novedad en cuatro grupos:

1. Tarea conocida-Respuesta conocida.
2. Tarea novedosa-Respuesta conocida.
3. Tarea familiar-Respuesta novedosa.
4. Tarea novedosa-Respuesta novedosa.

Si se profundiza sobre la perspectiva aportada por Kaufmann (2003), se podría aplicar el término “novedoso” a todos los elementos que se desarrollan en la creatividad; De ello se infiere, tal y como sugieren Gardner y Sternberg (1994), que la novedad se puede aplicar a los mecanismos mentales, lo que sería equiparable a la persona creativa. También se podría aplicar al producto creativo, definido por Kaufmann (2003)

como novedad en la respuesta. En este aspecto, cabría establecer diferentes escalas en función del campo y ámbito de aplicación, como se analizará a continuación.

También se podría aplicar al proceso creativo, cuyo punto de partida es la tarea. Este enfoque se podría equiparar con la propuesta del propio Kaufmann sobre la novedad de la tarea, que además se haría extensible a todo el proceso creativo. En el ámbito educativo, donde el proceso creativo cobra una relevancia extraordinaria, la novedad en la tarea implica, de forma casi necesaria, novedades en el proceso que conducirá al producto creativo. Asimismo, en lo que se refiere al contexto, también podrían establecerse novedades en función de la novedad del contexto en el ámbito sociocultural.

Es, por tanto, importante reflejar, en el entorno educativo, la relevancia de los procesos de aprendizaje o del contexto sociocultural, todo ello junto con la persona o el producto creativo; no obstante, la consideración de la creatividad responde a un fenómeno de amplio espectro que puede ser analizado desde diferentes perspectivas.

En la investigación realizada, la novedad alcanzaba a todos los elementos descritos anteriormente, es decir, la tarea era novedosa para el alumnado, los procesos han sido novedosos, también los contextos de aprendizaje referidos a la organización y espacios o agrupaciones. Puesto que era la primera vez que abordaban la creación musical, los mecanismos asociados también han resultado novedosos y han dado como resultado productos novedosos para el alumnado.

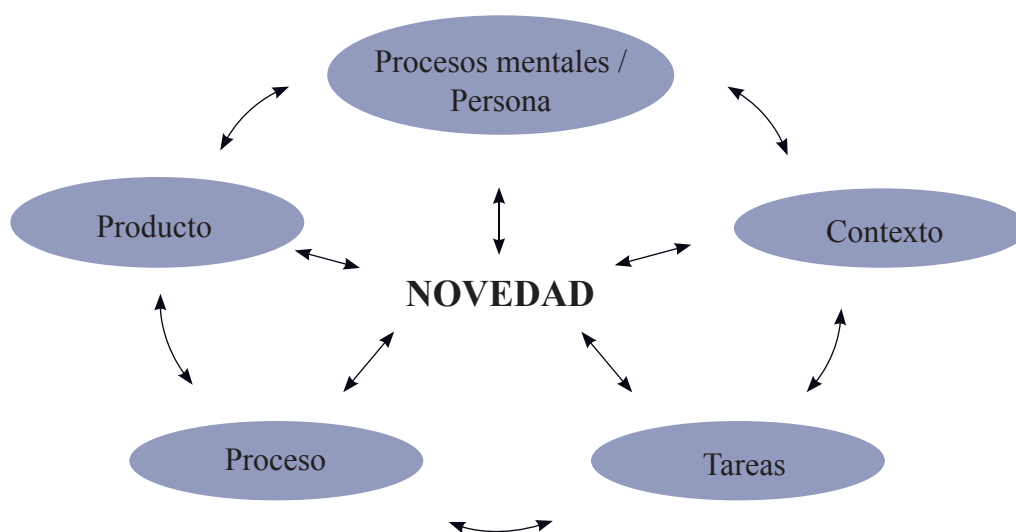


Figura 5. Taxonomía de la novedad aplicada a la creatividad (Elaboración propia).

Craft (2000) propone el término de “creatividad cotidiana” como una habilidad que todo el mundo puede alcanzar. Por ello, adquiere una gran relevancia en el ámbito educativo donde se utiliza la terminología de “creatividad democrática” y “creatividad ordinaria” (NACCCE, 1999), precisamente, como reconocimiento de una cualidad accesible a todo el alumnado.

Beghetto y Kaufman (2007) proponen el “Modelo 4c de creatividad”; junto a “creatividad cotidiana” (Craft, 2001) y “creatividad en mayúsculas”, definidas como la creatividad de la vida cotidiana y genio respectivamente, añaden el término “Mini c”, que describen como la forma de creatividad que se produce en los procesos de aprendizaje; la definen como: “la interpretación novedosa y significativa, desde el punto de vista personal, de experiencias, acciones y eventos” (Beghetto y Kaufman, 2007, p. 75). Asimismo agregan el término “Pro-c” como un experto creativo que no logra la categoría de genio, que definen como “Big-c”. Se trata, por tanto, de una clasificación de la creatividad individual en cuanto a lo cotidiano, estudiante, profesional y genio, como etapas diferenciadas a través de las que se puede evolucionar.

En el ámbito español, De la Herrán (1997) distingue entre: Creatividad educativa o de primer orden (vida cotidiana), creatividad sobresaliente o de segundo orden (ámbito de referencia) y creatividad extraordinaria o de tercer orden (genio).

Tabla 2

Tipos de creatividad según diversos autores (Elaboración propia).

AUTORES	CLASIFICACIÓN DE LA CREATIVIDAD			
Boden (1994)	Personal			Histórica
De la Herrán (1997)	Educativa	Sobresaliente		Extraordinaria
Craft (2000)	Little			Big
Beghetto y Kaufman (2007)	Little	Mini	Pro	Big

Desde la concepción de creatividad en minúscula de Craft o educativa de De la Herrán, proponemos las siguientes definiciones de creatividad:

“La creatividad implica ser imaginativo, ir más allá de lo evidente, prestar atención a nuestra propia originalidad, ser, de alguna manera, original. No es necesario que todo lo comentado esté asociado a un producto, a un resultado”, (Craft, 2000, p. 3).

“La capacidad de enfocar la atención en la persecución de una meta o de una serie de metas”, (Seltzer y Bentley, 1999, p. 10).

“La creatividad es una actividad imaginativa diseñada para crear productos que sean originales y valiosos”, (NACCCE, 1999, p. 29).

En este sentido, se establece un claro vínculo entre imaginación y creatividad. Así, la creatividad es concebida como una habilidad general, tanto de planteamiento como de resolución imaginativa de problemas sobre la que se desarrollará posterior-

mente una forma de pensamiento asociado definida como “pensamiento en posibilidades” (Burnard et al., 2006).

2.1.2.2 Enfoque individual y sociocultural de la creatividad

El término creatividad ha sufrido una evolución significativa, envuelto en un complejo proceso cultural e histórico (Sawyer, 2012). Según los enfoques de las distintas disciplinas de estudio, las definiciones serán unas u otras. Dichas corrientes establecen tres perspectivas: la de la personalidad, la psicológica y la sociocultural, es decir, la investigación sobre la creatividad se ha centrado en:

1. Analizar la personalidad de las personas creativas.
2. Los procesos mentales que lleva asociados.
3. El marco sociocultural en el que se desarrolla.

Cada una de las tradiciones indicadas ha definido la creatividad a partir de su propia perspectiva. Según Sawyer (2012), se podrían agrupar en dos grandes corrientes:

Los investigadores que se ocupan de la creatividad pueden ser agrupados dentro de las dos principales tradiciones de la investigación: una aproximación individual y una aproximación sociocultural. Cada una de ellas muestra su propio enfoque analítico distintivo y cada una de ellas define la creatividad con ligeras diferencias. (Sawyer, 2012, p. 7).

Creatividad individual: “La creatividad es una nueva combinación mental que se manifiesta en el mundo”, (Sawyer, 2012, p. 7). Se caracteriza por:

1. Creación de un producto o idea novedosa u original.
2. Las ideas y conceptos utilizados son combinaciones de ideas y conceptos existentes. Para que haya creatividad, se debe incluir la combinación de dos o más ideas o conceptos; estos no deben haber sido indicados con anterioridad.

3. Expresada en el mundo.

La creatividad individual procede, según Sawyer (2012), de la teoría psicológica conocida como asociacionismo, promulgada por el psicólogo Alexander Bain.

Hay dos amplios tipos de creatividad, la improbable y la imposible. La creatividad improbable implica (considerada positivamente) una combinación novedosa de ideas familiares. Un tipo más profundo implica METCS: la planificación, exploración y transformación de espacios conceptuales. Es imposible, en el sentido de que se forman ideas – con el debido respeto en lo concerniente al espacio particular conceptual que no han podido ser generadas antes. (Boden, 1994, pp. 519-520)

Creatividad sociocultural: “La creatividad consiste en crear un producto que es juzgado como original y, también, como apropiado, útil o valioso por un grupo social adecuadamente entendido en la materia”, (Sawyer, 2012, p. 8). Se refiere a cómo los grupos generan innovación de forma colectiva, así como a las estructuras y procesos sociales, culturales y organizativos que les son propios.

Barrett (2014) ahonda en la dicotomía individual frente a sociocultural de la creatividad. Sostiene que este último enfoque es el propio de la creatividad colaborativa (John-Steiner, 2000; Sawyer, 2003; Miell y Littleton, 2004) y que únicamente ha despertado el interés de la investigación sobre creatividad desde comienzos del s. XXI.

En cambio, desde la perspectiva individual, se pueden establecer distintas líneas de investigación, como se analizará en el siguiente epígrafe. Estas han sido investigadas desde diversos enfoques centrados en aspectos cognitivos, de personalidad, socioculturales, etc. Ello significa que no solo se analiza qué o quién es creativo, sino dónde se encuentra y qué factores influyen sobre la misma.

Según lo expuesto hasta aquí, se puede concluir expresando, en primer lugar, la enorme dificultad de conceptualizar la creatividad de forma unívoca. Por ello, parece apropiado abordar la consideración de las diferentes formas de creatividad en relación con la elaboración de un producto, idea, planteamiento o resolución de un problema. Después, a partir de esta premisa, se establece una clasificación que permite abordar la complejidad de la misma desde diferentes perspectivas inclusivas:

1. Según la novedad del producto y su relevancia, se podría diferenciar entre creatividad en mayúsculas y creatividad en minúsculas.

2. Según las disciplinas y corrientes de estudio (psicológica, de personalidad y sociocultural), se podría distinguir entre creatividad individual y sociocultural.

3. Se podría elaborar una clasificación entre diferentes formas de creatividad según el dominio específico al que se refieran. Asimismo sería idónea una consideración general de creatividad en cuanto a una serie de habilidades generales.

4. Se podrían establecer formas de creatividad individual y colectiva.

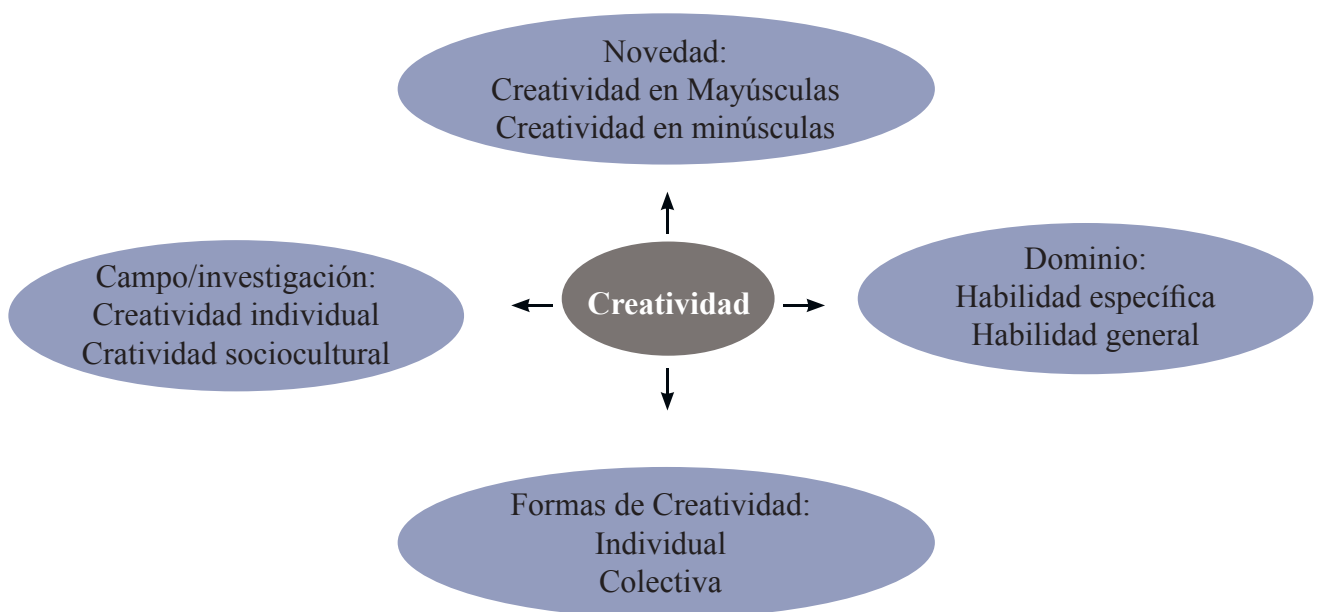


Figura 6. Propuesta para la clasificación del fenómeno de la creatividad (Elaboración propia).

2.1.3 Enfoques sobre el estudio de la creatividad desde la perspectiva histórica

La creatividad ha sido estudiada desde distintos campos y a través de diversos enfoques, aproximaciones o paradigmas, según la terminología utilizada por los distintos autores. Sternberg y Lubart (1999) y Sternberg (2003) proponen ocho enfoques que se corresponden con una evolución histórica acerca de la creatividad:

- Místico
- Psicodinámico
- Cognitivo
- Psicométrico
- Pragmático
- Social-personalidad
- Evolucionista
- Confluencia

Cremin et al., (2012) añaden la aproximación humanística; Prieto et al., (2003) ofrece una clasificación con elementos comunes y ciertas diferencias:

- Enfoques místico-filosóficos
- La fórmula empírica de Darwin
- Enfoques psicométricos
- Enfoque psicodinámico
- Enfoque pragmático
- Enfoque cognitivo
- Enfoque de la personalidad
- Enfoque de la confluencia
- Enfoque experimental
- Enfoque historiométrico
- Enfoque biográfico o estudio de casos
- Enfoque biológico
- Enfoque computacional
- Enfoque contextual

Beattie (2000) aporta nueve perspectivas de estudio acerca de la creatividad desde 1950:

- Cognitiva
- Social-personalidad
- Psicométrica
- Psicodinámica
- Mística
- Pragmática o comercial
- Biológica o neurociencia
- Computacional
- Contextos o enfoques de confluencia

Kozbelt, Beghetto y Runco (2010), en un sentido similar, se pronuncian por una categorización en diez enfoques diferenciados:

- Desarrollo
- Psicométrico
- Económica
- Stage y componential
- Proceso
- Cognitiva
- Resolución de problemas, basada en expertos
- Encontrar problemas
- De evolución
- Tipológica y de sistemas

Banaji, Burn y Buckingham (2010) examinan los diferentes discursos sobre la

creatividad y aportan una categorización que han definido como diversas retóricas:

1. Genio creativo. Gardner (1993); perspectiva de la creatividad como estudio del genio.

2. Creatividad democrática y política; creatividad en minúsculas y su vínculo con la cultura popular y las estructuras sociales que conforman la identidad de los jóvenes.

3. Creatividad omnipresente; “Possibility thinking” en relación con la concepción de la creatividad en minúsculas. En este contexto, Craft (2001) sugiere el vínculo desde los años 50 del siglo pasado entre creatividad e imaginación como dos términos interdependientes. Desde esta perspectiva, al relacionar la creatividad con la resolución de problemas de la vida cotidiana a través de la imaginación, la creatividad sería conceptualizada como propiedad general, no de dominio específico.

4. La creatividad como un bien social, aquí identificada como una actividad cooperativa envolvente y con un empoderamiento social y personal, por lo tanto, con una cuestión de bien común (p. 25). Se trataría de la concepción de la creatividad como beneficiosa para la aproximación al arte, desde un enfoque democratizador.

5. La creatividad como imperativo económico; como paradigma del vínculo entre creatividad, economía y escuela (Seltzer y Bentley, 1999)

6. Juego y creatividad: aprender lúdicamente. Se desarrolla el pensamiento divergente a través del juego entroncando con la imaginación, pensamiento divergente y experimentación, por tanto, se podría decir, en relación con Fautley y Savage (2007), que el aprendizaje creativo debe ser divertido, al igual que el juego.

7. Creatividad y cognición: toda una corriente de pensamiento ha relacionado la creatividad y la cognición.

8. La capacidad creativa de la cognición referida a la potencialidad del uso creativo de la tecnología.

9. La clase creativa. Se refiere al ámbito específico de la creatividad en educación.

Así, se expone a continuación una aproximación que engloba las cinco pers-

pectivas propuestas por Sternberg y Lubart (1999), Beattie (2000), Prieto, López y Ferrandis (2003), Kozbelt, Beghetto y Runco (2010) y Cremin et al. (2012), desarrollada de forma cronológica:

Durante toda la historia de la humanidad, la creatividad ha ocupado un rol trascendental de carácter fundamentalmente divino (Weimer, 2000). En la Grecia Clásica representaba un proceso espiritual (Sternberg, 1988) en el que la noción de inspiración o creación se vinculaba a la influencia de un poder superior responsable (Ryhammer y Brodin, 1999). Dicho enfoque ha sido definido como místico.

Durante el Renacimiento y el Siglo de Las Luces, se comenzó a reconocer el genio artístico (Albert y Runco, 1999) como inherente al ser humano frente a la atribución divina de épocas anteriores (Kristeller, 1990). Este proceso se afianza en el Romanticismo, que Sawyer (2006) considera como el punto de partida de la noción contemporánea de creatividad: se empezó a valorar la noción de genio y a investigar acerca de ella; nos remontamos a fines del siglo XIX.

2.1.3.1 Enfoques durante la primera mitad del siglo XX

Durante la primera mitad del siglo XX se ponen de manifiesto: una tradición psicodinámica que, desde la tradición freudiana, conceptualiza la creatividad como un impulso que parte del inconsciente; una corriente cognitiva, centrada en los aspectos psicológicos que se ponen en juego desde la perspectiva individual, y por último, una tradición humanista que, desde la perspectiva terapéutica, enfatiza la comprensión del fenómeno como una forma de realización personal.

1. Psicodinámico

Se trata del primer gran enfoque teórico del s. XX (Sternberg y Lubart, 1999) que se basa en la aplicación de los presupuestos freudianos sobre la realidad consciente y las conductas inconscientes; así, la creatividad emerge desde el inconsciente (Kris, 1952; Kubie, 1958; Jung, 1968) como reflejo de los deseos de los artistas (Freud, 1908/1959).

La investigación psicodinámica se ha centrado en la realización de estudios de caso a eminentes creadores, también en los estudios de Winnicott (1971) y otros investigadores sobre el juego y la creatividad en niños.

El enfoque psicodinámico fue criticado por la dificultad de verificar científicamente y por generalizar sus hallazgos (Weisberg, 1993); además, fue relegado por la psicología científica a finales del s. XX y principios del XXI (Cremin et al., 2012).

2. Cognitivo

El enfoque cognitivo en la investigación sobre creatividad analiza las representaciones mentales y los procesos que tienen lugar en el pensamiento creativo (Sternberg y Lubart, 1999). Las teorías cognitivas enfatizan el proceso creativo y las diferencias individuales que tienen lugar en dichos procesos (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010).

El tema del proceso creativo se abordará con posterioridad. Ahora nos ceñiremos a las teorías cognitivas sobre la creatividad.

Existe un acuerdo generalizado en calificar a Guildford (1950) como el pionero en el estudio moderno de la creatividad; sin embargo, contamos con sólidos precedentes cuyo punto de partida se podría situar en la obra *Hereditary genius* (1869) de Francis Galton, quien investiga sobre el concepto de genio y las diferencias individuales. Cox (1926) profundizó sobre las investigaciones de Galton.

Binet desarrolló un test de inteligencia para niños (ej. 1896) utilizado por Lewis Terman como referencia en su estudio longitudinal *Estudios genéticos del genio*, con el objetivo de medir el coeficiente intelectual de niños estadounidenses.

Así pues, tal y como señalan Ryhammar y Brolin (1999), se pone de manifiesto un proceso superpuesto en el estudio de la creatividad humana a través de los conceptos de genio, de inteligencia y, tras la Segunda Guerra Mundial, de la creatividad.

Las teorías cognitivas sobre la creatividad son variadas:

Como sugieren Kozbelt, Beghetto y Runco (2010), hay teorías que se centran

en capacidades universales como la atención o la memoria.

Algunas se han centrado en el pensamiento divergente (James, 1880), otras consideran la creatividad como resultado tanto del pensamiento divergente como del convergente (Hudson, 1968).

Desde la perspectiva asociacionista, Spearman (1931) introduce el concepto de transferencia; este, junto con la relación, conformaría el pensamiento creativo. Lewis (1935) y Maltzman (1960) enjuician la creatividad como la búsqueda de conexiones cada vez más remotas entre los conceptos; Mednick (1962), por su parte, describió cómo se producen los procesos de asociación de ideas en relación con la creatividad.

Algunas teorías consideran la creatividad como una forma de resolución de problemas (Dewey, 1910; Wallas, 1926); otras enfatizan la habilidad para la definición de problemas (Getzels y Csikszentmihalyi, 1976) como una rasgo cognitivo de la misma.

Weisberg (ej. 1986,1993) ha propuesto que la creatividad tiene lugar, en todos los casos, a través de procesos cognitivos convencionales que originan productos extraordinarios o no en función de cada persona.

Otros investigadores (ej. Boden, 1992) se han decantado por interpretar la actividad creativa de las personas a través de simulaciones por ordenador.

3. Humanístico

El enfoque humanístico se refiere a aquellos enfoques que vinculan la creatividad con la superación personal y el desarrollo humano. Dos de los teóricos principales son Maslow y Rogers. Ambos, desde teorías psicodinámicas, pretenden entender la capacidad humana con miras a realizar cambios creativos (Cremin et al., 2012). Maslow (1973), desde la jerarquía de las necesidades humanas, afirma que ser creativo es una forma de estar en el mundo, y Rogers (1980) juzga la autorrealización personal como la fuente más importante de creatividad.

2.1.3.2 Enfoques durante la segunda mitad del siglo XX

Como indica Sawyer (2012), la investigación moderna sobre la creatividad comenzó en la década de los 50 y de los 60 del s. XX. Esta primera “ola” se caracterizó por el estudio de creadores excepcionales. En los años 70 y 80, en la segunda “ola”, el interés se desplazó hacia una aproximación cognitiva, basado en la psicología cognitiva y centrado en el proceso mental interno que se produce durante un comportamiento creativo. En los años 80 y 90, la denominada segunda “ola” se complementó con una aproximación sociocultural, de carácter interdisciplinar y se centró en los sistemas sociales creativos: grupos de personas en contextos sociales y culturales. A esta tercera “ola” se adscriben sociólogos, antropólogos, historiadores y otros:

A lo largo de las tres primeras décadas de investigación psicológica moderna en el marco de la creatividad (se inicia alrededor de 1950), había un número reducido de “grandes cuestiones” que la mayoría de los investigadores enfocaron en: técnicas de creatividad personal y de pensamiento creativo. Entonces, hace muchos años, existía un enfoque adicional/secundario respecto a la psicología social de la creatividad. Desde los 90, hemos visto una explosión virtual de temas, perspectivas y metodologías en la literatura sobre creatividad (Henessy, Amabile, 2010, p. 571).

La aproximación de Guilford (1950) a la creatividad consistió en aislar los rasgos intelectuales y de personalidad. Las personas creativas disponían de estos en mayor grado. Así, propuso como rasgos intelectuales: la fluidez de ideas, la flexibilidad en el razonamiento y la complejidad de estructuras conceptuales. En cuanto a la personalidad, sugirió, por ejemplo, la relevancia de la sensibilidad ambiental.

1. Psicométrico

El enfoque psicométrico mide, de forma directa, la creatividad a través de test. Desde las propuestas iniciales de Binet, así como de otros investigadores para medir la inteligencia durante la primera mitad del siglo XX, la tradición psicométrica se incrementó significativamente tras la Segunda Guerra Mundial (Gardner, 1994).

En este sentido, Guilford (1950, 1967) propuso investigar la creatividad en todas las personas y no exclusivamente en individuos especialmente creativos a través de test en papel como el de “usos inusuales”. En este se proponía identificar diferentes y posibles usos para su aplicación en objetos cotidianos. Se trataba de tareas centradas en el pensamiento divergente que evaluaban la creatividad, según criterios como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad o la elaboración.

Torrance (1974) desarrolla los test de pensamiento creativo basados en los trabajos previos de Guilford (1950). En ellos se miden la fluidez, la originalidad, la elaboración o la abstracción.

Las críticas a los test (ej. Wallash, 1976 y Gardner, 1994) proceden fundamentalmente de sus problemas de validación o de su descontextualización del entorno social.

2. Pragmático

Se trata de un enfoque práctico a través de técnicas que estimulan la creatividad.

Diversos investigadores han propuesto estrategias para el desarrollo de la creatividad, como Osborn (1953) a través de la técnica de Tormenta de Ideas, o Gordon (1961) con el método Sinéctica, el cual implica el uso de analogías en la resolución de problemas. También se podría citar a Bouzan (1974), considerado el principal difusor de los mapas mentales.

Edward de Bono es uno de los principales y más recientes representantes de la estimulación de la creatividad a través de técnicas que desarrollen el pensamiento lateral (De Bono, 1967). Nos hallamos ante una forma de pensamiento que resuelve problemas a través de estrategias alejadas de los patrones habituales. Dichas estrategias permitirían la elaboración de ideas imaginativas.

Ha tenido un gran éxito comercial a través sus libros *Seis Sombreros para pensar* (1988) y *Seis pares de Zapatos para la Acción* (1992). En ellos establece una serie de técnicas basadas en el análisis de la percepción humana. También brinda una serie de pautas organizadas para el desarrollo del pensamiento creativo.

3. Social-personalidad

Sternberg y Lubart (1999) proponen el enfoque social-personalidad, centrado en las variables de la personalidad, la motivación y el ambiente sociocultural como fuentes de creatividad. Se podría incluir en este enfoque y, desde nuestra perspectiva, la influencia de las emociones como otro de los elementos desarrollado al margen del resto de perspectivas de investigación sobre la creatividad.

En relación con la personalidad, y tal y como indican Cremin et al. (2012), una serie de investigadores (Amabile, 1983; Bruner, 1986; Gardner, 1993; Hennessy, 2003; Policastro and Gardner, 1999) han estudiado la creatividad y han llegado a la conclusión de que la personalidad creativa muestra:

Fuerte motivación, constancia, curiosidad intelectual, profundo compromiso, independencia de pensamiento y de acción, fuerte deseo de autorrealización, fuerte sentido de la propia identidad, fuerte seguridad en uno mismo, apertura a las impresiones propias y a las no propias, alta sensibilidad, alta capacidad para implicarse emocionalmente en el propio trabajo, voluntad para tomar riesgos. Las críticas a los estudios acerca de la personalidad sugieren que dichos estudios se centran, sobre todo, en la persona en sí misma y, por ello, es difícil establecer comparaciones; no obstante, existe un sorprendente acuerdo entre los diversos estudios. Kirton (1989) ha propuesto que lo individual puede ser clasificado dentro de “adaptadores” o “innovadores” y que se trata de características estables de la personalidad que se manifiestan a través de contextos y a través del tiempo (Brolin, 1992 en Cremin et. al., 2012, p. 12).

La importancia de la motivación intrínseca en la creatividad es abordada por Amabile a través de su modelo componencial (1983), integrando competencias personales, creativas y motivacionales.

En lo que se refiere a la influencia del ambiente social en la creatividad, Simonton (ej. 1984) ha investigado el vínculo entre creatividad y diferentes variables ambientales, como la diversidad cultural o la disponibilidad de recursos.

El papel de las emociones ha ocupado tradicionalmente un rol secundario en

la investigación sobre la creatividad (Shaw y Runco, 1994), con resultados contradictorios según el tipo de emociones que fomentan la creatividad (Cremin et al., 2012). Dicha contrariedad se debe a que, según las mismas investigaciones, las emociones actuaban como inhibidoras o potenciadoras de la creatividad.

2.1.3.3 Enfoques del siglo XXI

Son variadas las voces que sugieren la investigación de la creatividad desde una perspectiva interdisciplinar, puesto que atienden a los avances generados por las diferentes áreas del conocimiento.

1. Historiométrico

Guarda relación con el enfoque definido por Sternberg (2000) como enfoque evolutivo, y que Prieto, López y Ferrandis (2003) han definido como Historiométrico. Se basa en la idea sugerida por Campbell de aplicar los mismos mecanismos al estudio de la evolución de las ideas que al de los organismos; dichos mecanismos han sido empleados por investigadores como Perkins (1995), Simonton (1995, 1998, 1999), Sternberg (2000) y Sweller (2009). Esta aproximación sugiere dos etapas en la creatividad: la etapa generativa (se desconoce el grado de repercusión o valor) y la retención selectiva (basada en la novedad y en el valor de la creación o idea) (Cremin et al., 2012). Así, Sternberg y Lubart (1991, 1995) proponen una “teoría de la inversión” en la creatividad; por medio de ella y aplicando un símil económico, las personas “compran barato y venden caro”; se trata, según los propios autores, de buscar ideas desconocidas (comprar barato) pero con un gran potencial (vender caro).

2. Confluencia

Existe una gran variedad de elementos convergentes en la creatividad: elementos cognitivos, conativos, ambientales o emocionales. Amabile (1983, 1996) propone la relación entre motivación, conocimiento del dominio y habilidades creativas. Csikszetmihalyi (1975 y 1998), partiendo del *fluir*, definido como estado experiencial común, testimoniado por personas que disfrutaban con actividades diversas, se pronuncia por una aproximación de sistemas a través del individuo, dominio y contexto (Csikszetmihalyi, 1988, 1996 y 1999), como se ha expuesto en la figura 2. Gardner (1983) sugiere que las anomalías en los sistemas promueven la creatividad. Gruber (1981, 1989) se decanta por el “modelo desarrollado de sistemas” que integra el conocimiento, el propósito y el afecto, además de explorar las “redes de iniciativa” de las personas creativas. Sternberg y Lubart (1993) y Lubart et al. (2003) han identificado aspectos que juegan un papel en la creatividad: la inteligencia, el conocimiento, los estilos cognitivos, la personalidad, la motivación, el ambiente y las emociones.

El tema destacado de esta revisión es la necesidad de una visión sistemática de la creatividad. Consideramos que se puede progresar más cuando más investigadores reconocen que la creatividad surge a través de un sistema de fuerzas interrelacionadas que operan en múltiples niveles y que, a menudo, requiere de una investigación interdisciplinar. (Hennessy, Amabile, 2010, p. 571).

Este enfoque parte de la necesidad, indicada por diversos investigadores (Sawyer, 2012), de abordar la investigación sobre la creatividad desde una perspectiva interdisciplinar, siendo conscientes de la complejidad de la misma y de la gran variedad de formas de entenderla (De la Herran, 2009).

3. Complejo-evolucionista

El enfoque de la complejidad (Cabrera, 2011, p. 64) emerge desde el enfoque de la confluencia y con elementos del enfoque humanista; no obstante, su perspectiva de la creatividad es multidimensional: “una conectividad de aquello que integra todas

las ciencias y más allá de ellas integrando la cultura y otras formas de conocer” representa una característica intrínseca de la misma.

Desde el complejo evolucionista, la creatividad está ligada a la mejora personal y a la social a partir del enfoque de ¿para qué la creatividad? Según este ángulo, la creatividad tendría más que ver con crearse que con crear.

De la Herrán (2006) establece una diferencia entre creatividad evolutiva y objetal. La creatividad evolutiva está ligada al desarrollo personal y al aprendizaje de los primeros años desde la concepción. La creatividad objetal se adscribe a las capacidades o producciones adultas. Además, este autor identifica tres manifestaciones básicas, según su finalidad, orientación y motivación:

- Creatividad puntual: tiene lugar desde una actuación aislada, referida a asuntos propios del presente y a su proceso básico. Se trataría del hallazgo novedoso.
- Creatividad sistémica: polarizada en el interés limitado de un sistema determinado. Gravita en torno al egocentrismo personal o colectivo ya sea de carácter personal, ideológico, institucional, epistemológico, etc. Su proceso básico es la productividad y el interés del sistema de apego.
- Creatividad evolucionista o total o de sistema para la evolución humana: pretende favorecer la evolución humana de forma individual y colectivamente. Tiene lugar desde la autoconciencia más compleja y su proceso básico es el trabajo para el crecimiento personal mientras que su realización es la mejora social.

De la Torre (2006) propone una teoría interactiva y psicosocial desde una concepción de la creatividad como fenómeno complejo, interactivo, útil socialmente y vinculado con la toma de decisiones y con la conciencia.

A continuación, se expone una síntesis de los enfoques sobre la creatividad hasta aquí desarrollados:

Tabla 3

Enfoques sobre el estudio de la creatividad desde la perspectiva histórica (Elaboración propia)

ENFOQUES	DEFINICIÓN	AUTORES
Mística	Rol trascendental de carácter fundamentalmente divino de la creatividad	Sternberg y Lubart (1999)
Primera mitad del s. XX		
Psicodinámica	La creatividad emerge desde el inconsciente (Freud, 1908/1959)	Kris (1952) Kubie (1958) Jung (1968)
Cognitiva	Estudia las representaciones mentales y los procesos que tienen lugar en el pensamiento creativo	Genio - Inteligencia - Creatividad Galton (1869) Binet (1894) Terman Cox (1926) 4 Guildford (1950)
		Pensamiento divergente James (1880)
		Asociacionismo Spearman (1931) Lewis (1935) Maltzman (1960) Mednick (1962)
		Resolución de problemas Dewey (1910) Wallas (1926)
		Definición de problemas (Getzels y Csikszentmihalyi, 1976)
		Proceso creativo (Wallas, 1926)

Humanístico	Vinculan la creatividad con la superación personal y el desarrollo humano	Maslow (1973) Rogers (1980)
Segunda mitad del s. XX		
Psicométrico	Mide de forma directa la creatividad a través de test	Guildford (1950, 1967) Torrance (1974)
Pragmático	Técnicas que estimulan la creatividad	De Bono (1967, 1988, 1992)
Social-Personalidad	Centrado en las variables de la personalidad, la motivación el ambiente sociocultural, emociones como fuentes de creatividad	Amabile (1983) Simonton (1984) Shaw y Runco (1994)
Siglo XXI		
Historiométrico	Creatividad: etapa generativa - retención selectiva	Perkins (1995), Simonton (1995, 1998, 1999), Sternberg (2000) y Sweller (2009)
Confluencia	Existe una gran variedad de elementos convergentes en la creatividad: elementos cognitivos, conativos, ambientales o emocionales	Teoría de la inversión Sternberg y Lubart (1991, 1995)
		Sternberg y Lubart (1993) Amabile (1983,1996) Csikszetmihalyi (1988, 1996) Gruber (1981, 1989)
Complejo evolucionista	Mejora personal y social (enfoque confluencia y Humanista): Multidimensional	De la Herrán (2006) De la Torre (2006)

2.1.3.4 La globalización aplicada a la creatividad

La globalización de la economía fue impulsada de forma exponencial tras la caída del muro de Berlín y el final de la Guerra Fría en 1989 (Beck, 1998) en una sociedad ya definida como postindustrial (Touraine, 1973). En ella la producción fue sustituida por la obtención del conocimiento y su transmisión, desarrollándose los conceptos de sociedad del conocimiento (Drucker, 1974) y sociedad de la información (Castells, 1996). Todo ello se llevó a cabo a través de la tecnología como herramienta en lo definido como Revolución Tecnológica (Pérez, 2002), que según diversos autores, ha tenido un impacto comparable al generado por la Revolución Industrial, tanto a nivel económico, como político y social.

Según Weiner (2000), la creatividad es un distintivo de nuestra sociedad moderna, secular, democrática y capitalista, expandida a través de la globalización. En su obra examina las diferencias multiculturales y la constante evolución histórica de nuestra concepción de creatividad, analizando las ideas y expresiones sobre la misma:

El hecho de que el término “creatividad” se convierta en común, únicamente después de la Segunda Guerra Mundial y más tarde, manifiesta que se producen mayores cambios culturales en Estados Unidos. Como ha escrito Frank Barron, los asuntos políticos y militares del gobierno americano de la Guerra Fría, la creencia de la comunidad de negocios en que la innovación conduciría a beneficios, la reforma de los centros educativos, el cambio de la psicología desde un enfoque de neurosis y enfermedad a una imagen de salud mental, todo contribuyó poderosamente a interesarse intelectualmente por la creatividad a mediados de siglo. Este interés intelectual en el tema, unido a las amplias fuerzas económicas, políticas y culturales, ha configurado la manera en que la mayoría de nosotros ve la creatividad, (Weiner, 2000, p. 5).

Argumenta (Weimer, 2000, p. 113) cómo, a través de la globalización, se está extendiendo una concepción de creatividad más allá de Europa, que califica como una “ideología global sobre creatividad”. Por consiguiente, el modelo occidental de creatividad se integra en un esquema de asunciones como modelo cultural (Sawyer, 2012).

Csikszentmihalyi (1998, p. 22) lo compara con el proceso de cambios genéticos, a partir de los cuales se produce la evolución biológica:

Lo que sí es análogo a los genes en la evolución de la cultura son los memes, o unidades de información que debemos aprender si se quiere que la cultura continúe. Lenguas, números, teorías, canciones, recetas, leyes y valores son, todos ellos, memes que transmitimos a nuestros hijos para que se recuerden.

Ting (2013) aborda las diferentes concepciones acerca de la creatividad entre Oriente y Occidente. Aquí surge la pregunta sobre si la creatividad, desde la perspectiva occidental y vinculada al sistema capitalista, no representa una característica consustancial al marco sociopolítico en el que nos encontramos. Así, se transmitirían una serie de concepciones que van mucho más allá del mero significado de la creatividad y que tienen relación con un sistema político cuyo epicentro se encuentra en los EEUU.

En definitiva y hasta lo aquí expuesto, se podría considerar la creatividad como un fenómeno:

1. De gran complejidad, hasta el punto de que Bohm (2002, p. 31) considera que “la creatividad es algo imposible de definir con palabras”.
2. Que tiene lugar en múltiples ámbitos.
3. Se puede aprender.
4. Se puede considerar tanto desde la perspectiva individual como colectiva.
5. Existe una gran variedad de factores personales, de motivación, emocionales, sociales o del contexto que influyen sobre la misma.
6. Se puede considerar tanto desde la perspectiva de un dominio específico como desde una perspectiva general.

Desde una primera toma de contacto sobre la creatividad analizada desde una perspectiva general, se abordará el fenómeno de forma específica en el ámbito educativo. El propósito es ir acotando, de forma progresiva, su conceptualización, así, permitirá una mejor comprensión de la misma. Claramente hemos de tomar en consi-

deración, como ya se ha señalado, la enorme amplitud del tema en cuestión.

2.1.4 La creatividad en educación

El rol de la creatividad en la educación ha experimentado un auge muy significativo durante los últimos veinticinco años. Este hecho ha supuesto que algunos autores (Robinson, 2001; Craft, 2005) consideren que nos encontramos ante una revolución educativa. Esta ha traído consigo la universalización de la concepción de la creatividad (Jeffrey y Craft, 2001), para lo cual han intervenido cuestiones políticas, económicas y de cambio social. Nos hallaríamos, por tanto, ante un término que se podría considerar icónico en el mundo de la educación desde hace algunos años.

La institución escolar no puede permanecer al margen de un escenario de transformación semejante. Justamente en ella, algunos autores, como Ken Robinson, han situado la creatividad como eje sobre el cual efectuar la revolución que la educación requiere para adecuarse a una economía basada en el conocimiento. Su causa radica en que la creatividad permite la identificación y la solución de problemas, así como identificar posibilidades y oportunidades allí donde otros no las pueden ver.

Ante esta perspectiva, nos parecen muy apropiadas las preguntas que se formula Craft (2005, p. xxiii) al respecto de los dilemas que genera la creatividad en el aula como un modelo unívoco, universal y con profundas implicaciones socioeconómicas. Nos referimos a la consideración generalizada sobre la creatividad como positiva para la economía, para la sociedad y, consiguientemente, para la educación. ¿Cuáles serían las implicaciones educativas de este enfoque?

Posiblemente calificado como economicista, el desarrollo de la creatividad en el aula procedería de la necesidad del sistema económico, el cual requiere trabajadores con una serie de habilidades muy diferentes a los de la sociedad industrial.

La deslocalización de grandes empresas, que ha desplazado la producción a países con una mano de obra más barata, junto con la creciente competitividad de la economía, convierte la innovación en un elemento esencial para el desarrollo económico. Además, la movilidad laboral y la formación permanente han reconfigurado la

vida laboral de los trabajadores del siglo XXI; para estos últimos, la creatividad emerge como una habilidad necesaria en la sociedad actual.

Ante esta situación, surgen otras preguntas: ¿Hasta qué punto debe influir el sistema económico en las prioridades educativas? y, como contraposición a la pregunta anterior, ¿se podría considerar que existe un interés real por parte del mercado acerca del desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo?

Gibson (2005) analiza la heterogeneidad de la creatividad en el ámbito educativo en relación con la variedad de enfoques epistemológicos que se han llevado a cabo y distingue entre dos enfoques predominantes. El primero lo define como instrumental aludiendo a la creatividad como una necesidad para el desarrollo económico, como ya se ha comentado anteriormente; en segundo lugar, presenta un enfoque que ha definido como romántico individualista en donde la creatividad es abordada desde la perspectiva del desarrollo personal.

1. Creatividad e innovación

Continuando en una línea similar, surge la dicotomía entre creatividad e innovación. Si bien han sido términos utilizados de forma difusa en algunas disciplinas (Kahl, da Fonseca y Witte, 2009), Cremin et al. (2012, p.17) consideran que “la innovación es la manera de llevar las ideas a una conclusión provechosa”, referida fundamentalmente a su introducción en un determinado sistema social (Falloye, 2004, p.79) y no solo en alusión a la novedad que representa. Además, se diferencia de la creatividad por el propósito de la misma, ya que prevalece la aplicación beneficiosa de las nuevas ideas frente a su valor (Cremin et al., 2012).

Sin embargo, en el ámbito educativo, innovación y creatividad están enmarcadas en esferas diferenciadas. La innovación es habitualmente referida a elementos organizativos, institucionales o políticos desarrollados para y por instituciones educativas. Sin embargo, la creatividad pone el énfasis en el alumnado. Por ejemplo, es común escuchar la terminología: “programas de innovación educativa”, o un “profesor innovador”. No obstante, en alusión al alumnado, utilizamos con frecuencia la terminología de “alumnado creativo”, es decir, prevalece, desde la perspectiva de la innova-

ción, la concepción de la puesta en marcha de nuevas ideas con éxito frente a aspectos característicos en la creatividad como la novedad o el valor. Cremin et al. (2012) destacan las implicaciones económicas de la innovación, un término muy vinculado a la economía capitalista.

2. La investigación sobre creatividad en educación

Guildford (1950) urgió la investigación sobre la creatividad en educación, aunque gran parte de esta ha sido desarrollada fuera de los EEUU (Feldman y Benjamin, 2006). Según Cremin et al. (2012), la investigación sobre creatividad en educación se ha basado en los enfoques psicodinámico, psicométrico, de personalidad y humanístico. El enfoque psicométrico ha sido característico en países del Este, mientras que los enfoques cognitivos, de personalidad o humanísticos han sido desarrollados fundamentalmente en Europa y EEUU, desde el paradigma interpretativo con métodos cualitativos o mixtos.

Odena y Welch (2009) clasifican los estudios sobre creatividad en educación en cuatro grupos, de una forma similar a la desarrollada por Craft et al. (2012) sobre las líneas de investigación general sobre creatividad, es decir: personalidad, proceso, ambiente social y producto:

1. Rasgos de la personalidad del alumnado creativo (Torrance, 1963, 1975; Cropley, 1992; Runco, Johnson and Bear, 1993) caracterizado como activo, capaz, curioso, entusiasta, imaginativo, trabajador, no conformista y contrario a las restricciones en las tareas.

2. Influencia del ambiente para el desarrollo de la creatividad (Amabile, 1983; Fryer, 1996; Beetlestone, 1998; Odena, 2001). Se toma en consideración la importancia de un “buen” ambiente en el aula y se incluyen espacios y materiales, así como la motivación intrínseca, la cual define Beetlestone (1998) como ambiente intelectual.

3. El proceso creativo (Bennett, 1975, 1976).

4. La definición del producto creativo (Hamilyn, 1972; Fryer y Collings, 1991) descrito por el profesorado (Fryer, 1996) como novedoso para el alumnado e imagina-

tivo, cuyo vínculo con la creatividad se establece en la década de 1970 (Elliott, 1971).

3. La creatividad en los currículos educativos

Para el desarrollo de la creatividad como principio educativo, se han producido reformas en diferentes países occidentales promoviendo esta y la innovación. El Reino Unido se convierte en uno de los países pioneros en este aspecto a través de la creación del “National Advisory Committee on Creative and Cultural Education” (NACCCE) bajo la dirección de Ken Robinson. Su objetivo consiste, precisamente, en orientar y establecer un marco conceptual para el desarrollo de la creatividad en las escuelas, que pasaría por la concepción de que todo el mundo puede llegar a ser creativo valorando su propia voz. Todo ello cristaliza en un influyente informe (NACCCE, 1999) que ha sido empleado como guía por educadores e investigadores.

Según Craft (2005), esta sería la segunda ola del desarrollo de la creatividad en las escuelas, referida en este caso al Reino Unido. La primera ola tuvo lugar en los años sesenta, impulsada por Plowden (Central Advisory for Education, 1967) y basada en una política educativa centrada en el alumnado, desde la perspectiva filosófica y práctica. La tercera ola, promovida a continuación de la segunda por autores como Craft, Burnard etc, conceptualizó el “pensamiento en posibilidades”.

En el ámbito español, sin embargo, las sucesivas reformas educativas no han situado la importancia del debate en el análisis de la relevancia del desarrollo de la creatividad en el aula. No obstante, como ya se ha señalado, la LOGSE (1990) es la primera ley educativa que impulsa la creatividad en el currículo de música en Secundaria. Además, uno de los principios generales que se establecen será el desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico. En la LOE (2006), se exponen ocho fines educativos, de los cuales uno será: “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”. (Ley Orgánica 2/2006, p. 17165)

En total, el término creatividad aparece citado unas cuatro veces en toda la ley.

La LOMCE (2013), en una línea de continuidad respecto a la LOE, cita la creatividad en el preámbulo de la ley como una habilidad cognitiva imprescindible.

Se podría decir, por tanto, que el desarrollo de la creatividad no ha sido una prioridad en la educación española a la luz de la legislación educativa producida en el período democrático.

Nos encontramos, pues, ante una clara contradicción. Por un lado, el desarrollo de la creatividad en el ámbito educativo se ha convertido en un objetivo deseable y alentado desde estamentos académicos, políticos y económicos en todo el mundo occidental. Sin embargo, por el otro, nos encontramos ante el marco de la definida como una cultura o tecnología política de la performatividad (Ball, 2003). En el campo educativo, ésta podría ser entendida como la aplicación de fórmulas de gestión empresarial a través, entre otros, de sistemas estandarizados tanto de enseñanza como de evaluación del aprendizaje (Burnard y White, 2008) y que, para autores como Luengo y Saura (2013), representa un cambio en la concepción de la institución educativa.

Ante este panorama, autores como Hargreaves (2004) o Craft (2005) alertan sobre la contradicción que esto representa en relación con la creatividad, tanto desde el punto de vista de la perspectiva de la enseñanza como del aprendizaje creativo.

4. Los tipos de creatividad en educación: Aprendizaje y enseñanza creativa

El informe elaborado por la NACCCE (1999) presenta una clasificación entre enseñanza creativa y enseñanza para la creatividad, ampliado por Jeffrey (2005) con el concepto de aprendizaje creativo.

Así, mientras que la enseñanza creativa fue definida como “utilizar una aproximación imaginativa para que el aprendizaje sea más interesante y efectivo” (NACCCE, 1999, p. 89), la enseñanza para la creatividad fue conceptualizada como aquellas estrategias de enseñanza focalizadas en el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado.

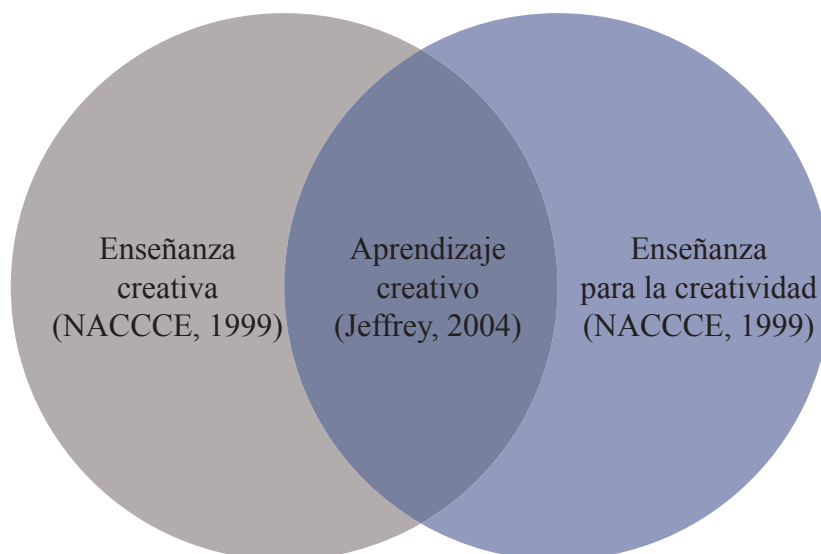


Figura 7. La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad

Fuente: Adaptación de Jeffrey (2006)

A partir de dicha clasificación, se podría deducir que la enseñanza creativa está focalizada en la labor del docente con el objetivo de hacer más efectiva su labor. Por su parte, la enseñanza para la creatividad sitúa los objetivos educativos en el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado, más que en cómo se producen los procesos de enseñanza, el objetivo se centra en los resultados de la misma.

Tal y como señalan Jeffrey y Craft (2001), esta dicotomía podría resultar confusa, ya que ambas se encuentran interconectadas. Sin embargo, nos podríamos formular las siguientes preguntas: ¿Enseñar de forma creativa lleva consigo desarrollar la creatividad del alumnado? y al revés: ¿Desarrollar la creatividad del alumnado implica que la enseñanza sea creativa? Para nosotros, ambas estrategias podrían tratarse de forma diferenciada. Por ejemplo, un docente puede explicar un tema de forma muy creativa, pero a través de una estrategia didáctica declarativa centrada en él mismo. En ese caso, no existiría enseñanza para la creatividad. Por otro lado, desde una aproximación didáctica centrada en el alumnado, ambas estrategias tienen vasos comunicantes.

El aprendizaje creativo, centrado en el alumnado, nos llevaría, tal y como sugiere Jeffrey (2005), a involucrar al alumnado en los procesos de enseñanza-aprendi-

zaje, tanto en lo que se refiere a la planificación de los mismos como a la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. Se trataría, en definitiva, de la participación significativa del alumnado en su propio aprendizaje, es decir, Jeffrey (2005) establecería de forma implícita un vínculo entre participación y creatividad, vínculo que se retomará posteriormente desde una perspectiva más amplia.

Asimismo, siguiendo a Nolan (2004), se podrían establecer tres dimensiones en el aprendizaje creativo:

1. Pensamiento creativo
2. Comportamiento creativo
3. Acción creativa

Odena (2005), por su parte, diferencia conceptualmente entre la creatividad individual (que se aprecia comparando el trabajo de un alumno con su trabajo anterior) y la relativa (comparando a alumnos de la misma edad).

Fautley y Savage (2007, p. 65) aportan 4 elementos clave en el aprendizaje creativo:

1. Pensamiento divergente, desarrollo de la imaginación.
2. Aprendizaje experiencial, desarrollando y acumulando experiencias.
3. Motivación, manteniendo una actitud de continuar con la tarea.
4. Disfrute, el aprendizaje creativo debe ser divertido

5. El proceso creativo

Desde la consideración del proceso creativo como la sucesión de pensamientos y acciones que conducen a un producto novedoso (Lubart, 2001, p. 296), Wallas (1926), fija cuatro fases en el proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación.

La fase de preparación representa la toma en consideración y el análisis pre-

liminar del problema o del tema. La fase de incubación se refiere a la reflexión sobre el mismo y a todas sus posibles ramificaciones a través, según Lubart (2001), de un proceso de asociación inconsciente de ideas. En la iluminación, la idea o producto creativo emerge de forma repentina y finaliza con la verificación, donde se evalúa, redefine y desarrolla la idea o producto original.

Patrick (1935, 1937 y 1938) validó el proceso de Wallas (1926), tanto para expertos como para noveles en distintos dominios.

Guildford (1950, p. 451 en Lubart, 2001, p. 295) establece una serie de objeciones al proceso propuesto por Wallas (1926):

Tal tipo de análisis resulta muy superficial desde el punto de vista psicológico. Es mucho más dramático, pues es susceptible de hipótesis que se pueden examinar. No nos cuenta casi nada acerca de las operaciones mentales que ocurren en realidad.

Guildford (1967) propuso un modelo de resolución de problemas con las siguientes fases:

1. Filtrado, la atención se dirige al problema.
2. Cognición, el problema es reconocido y estructurado.
3. Producción, las ideas son generadas.
4. Cognición, la información es obtenida.
5. Producción.

Eindoven y Vinackle (1952) criticaron el modelo propuesto por Wallas ya que:

No encontraron ninguna evidencia que respaldara las cuatro discretas fases del proceso creativo; ellos describen el proceso creativo como una combinación dinámica de procesos que ocurren simultáneamente de modo recurrente a través del trabajo. Además, el proceso creativo varía según cada persona. (Lubart, 2001, p. 298).

Campbell (1960) y Simonton (1988) identifican el proceso creativo con una

combinación de ideas de forma aleatoria o semialeatoria.

Mumford et al., (1991) proponen un proceso formado por:

1. Construcción del problema.
2. Codificación de la información.
3. Búsqueda de categorías.
4. Especificación de las categorías apropiadas.
5. Combinación y reorganización para encontrar soluciones.
6. Evaluación de la idea.
7. Implementación.
8. Supervisión.

Finke, Ward y Smith (1992) ofrecen un modelo que definen como “Geneplore”. En él reconocen dos fases de procesamiento en el pensamiento creativo: la fase generativa y la exploratoria. En la fase generativa se establecen las denominadas ideas precreativas que son evaluadas en la fase exploratoria.

Amabile (1996) propone un modelo que define como “Modelo componencial de la creatividad”, en donde convergen una serie de factores como el ambiente social o la motivación (extrínseca o intrínseca) junto con la habilidades para el dominio y las habilidades generales como la fluidez, la flexibilidad o la originalidad. Todo ello, a través de un proceso en el que establece las siguientes fases:

1. Identificación del problema o de la tarea que se ha de realizar.
 2. Preparación. Recopilación de información relevante y herramientas para llevarlo a cabo.
 3. Elaboración de una respuesta.
 4. Validación y comunicación del producto realizado o del problema resuelto.
- Propone una fase final en la que se reflexiona sobre futuras tareas o cuestiones.

Finalmente, Cropley y Cropley (2008) sugieren un modelo formado por las siguientes fases:

1. Preparación
2. Activación
3. Reflexión
4. Iluminación
5. Verificación
6. Comunicación
7. Validación

Ahora bien, tal y como formula Lubart (2001): ¿Existen diferencias en los procesos creativos, según nos refiramos a la creatividad en mayúsculas o a la creatividad cotidiana?

Se muestran tres posibilidades:

La primera opción es que podamos establecer distintos procesos según el grado de creatividad al que nos refiramos.

La segunda opción señala que se podrían encontrar diferencias desde la consideración del mismo proceso, por ejemplo: en el tiempo empleado en cada fase.

La tercera opción sería la consideración de que no existen diferencias en los procesos creativos.

Además, se podrían encontrar una gran variedad de subprocesos en cada uno de los modelos que, según Lubart (2001), precisan de una mayor aclaración.

A partir de los diferentes modelos expuestos, consideramos que el de Amabile (1996), desde una perspectiva general, resultaría el más apropiado para el ámbito educativo por la claridad para identificar las diferentes fases y la posibilidad de extrapolar a diferentes áreas.

6. La Zona de Desarrollo Próximo y la creatividad

La zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1979) se refiere a la distancia entre las habilidades que posee el alumnado y las que puede llegar a alcanzar con la guía de un profesor o la cooperación de otros compañeros.

Sin embargo, como explica Labarrere (2006), la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) se podría conceptualizar desde la propia persona, en cuanto al desarrollo de procesos madurativos y su potencialidad, o bien como un espacio compartido y socialmente construido e interactivo de quienes lo conforman. Todo ello implicaría, además, un prisma cultural negociado desde la perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Vygotski (1979) establece dos tipos de resultados posibles en la ZDP: Por un lado, los productos directos, en forma de hábitos o habilidades concretas; por otra parte, los resultados indirectos que implican una reestructuración de las funciones cognitivas del sujeto en un proceso que se desarrolla desde lo interpersonal hacia lo intrapersonal.

Se podría, por consiguiente, entender la ZDP como un espacio de desarrollo creativo que opera en un plano colaborativo. Sin embargo y, aunque la ZDP se caracteriza por su asimetría, ya que requiere la guía de un docente o bien la cooperación de un par más experimentado, los procesos son enriquecedores para el aprendizaje de todas las personas implicadas en dicho proceso. Así, en relación con los resultados del aprendizaje o la resolución del problema, estos solo son comprensibles desde la participación conjunta, a partir de la cual se alcanza el objetivo inicial. Aquí, se podría establecer una cierta relación con el concepto de emergencia (Sawyer, 2003), pues en este el resultado es mayor que la suma de las partes

7. Creatividad y conocimiento

Ante la pregunta sobre la relación entre creatividad y conocimiento, Weisberg (1999) afirma que la creatividad en mayúsculas se construye sobre un conocimiento previo y asentado. Dicho conocimiento previo es el que precisamente se aplica a través

de los expertos para juzgar la creatividad.

Pero, en el ámbito de la educación, marcado por la creatividad cotidiana caracterizada por la consideración de que todo el mundo puede ser creativo, surge la misma pregunta: ¿Hace falta un conocimiento previo para ser creativo?

En este caso, nos encontramos ante un amplio abanico de conocimientos requeridos en función del contexto o de las características de la propia creatividad. Podríamos entender esta como una manera de dar forma a un nuevo conocimiento (Craft, 2005), es decir, como una herramienta que conduce a la obtención de nuevos conocimientos.

Así, desde la tradicional dicotomía entre conocimiento declarativo y procedimental (Ryle, 1949), según Fautley y Savage (2007), la creatividad opera y se produce de forma conjunta sobre ambos (Craft, 2005). Se podrían atisbar, entonces, las diferentes formas de creatividad exploratoria y transformativa (Boden, 1990, 1994) para desarrollar los distintos tipos de conocimiento.

8. Pensamiento en posibilidades

A partir del concepto de “creatividad en minúsculas” (Craft, 2000), se conceptualiza el denominado “pensamiento en posibilidades” (Jeffrey, 2006; Jeffrey y Craft, 2006) como una habilidad educable inherente a todo el alumnado, lo germinal en el desarrollo de la creatividad en educación que estimula la curiosidad, la exploración y la imaginación a través de la resolución y búsqueda de problemas desde el planteamiento de preguntas. Esto implica el desarrollo de la autoexpresión y el desarrollo personal.

Como indica Burnard et al. (2006), si pretendemos que los estudiantes sean creativos, es necesario dotarlos de herramientas que fomenten este pensamiento, así como la autoexpresión y el desarrollo personal, a través, entre otros, del conceptualizado como “pensamiento en posibilidades”, el cual se convertiría en la herramienta de la creatividad cotidiana promulgada por Craft.

Hasta lo aquí expuesto, en relación con la creatividad en educación, nos parece adecuada la aproximación propugnada, entre otros, por De la Herrán (2006). Para

él, como ya se ha indicado, el desarrollo personal del alumnado se eleva a la prioridad educativa. Se trataría de colocar la creatividad en un plano de desarrollo multidimensional, tanto individual como colectivo, de pensamiento crítico, autónomo, y de autoconocimiento. A continuación, se analizará, de forma concreta, la creatividad en educación musical.

2.1.5 La creatividad en educación musical

La creatividad ocupa un papel determinante en la educación musical, principalmente a partir de las propuestas didácticas de John Paynter o Murray Schafer, entre otros, desde mediados de los años sesenta del siglo XX.

En España, la bibliografía sobre creatividad en educación musical también ha sufrido un notable incremento en los últimos años, gracias a monografías acerca de creatividad en educación musical (Díaz y Frega, 1998; Oriol, 2001; Díaz y Riaño, 2007; Aránega, 2007) y artículos de investigación en revistas especializadas (ej. Díaz, 2008) o tesis doctorales, que serán objeto de análisis en los epígrafes sobre composición e improvisación.

2.1.5.1 El pensamiento creativo en educación musical

Como se ha señalado, un sector importante de investigadores en educación musical propone que el acercamiento a la complejidad de la creatividad en educación se centre en el proceso que conduce al “producto creativo” y no tanto en el producto en sí mismo. En este sentido, Webster (1992) propone la aproximación a la creatividad a través de lo que define como “pensamiento creativo”. Así, Hickey (2002) considera que la creatividad implica el acto de realizar un producto original y que el pensamiento creativo es un acto cognitivo.

Webster (1992) utiliza el término “pensamiento creativo” en educación artística para acentuar la necesidad de analizar el proceso que conduce al producto creativo y su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata, por tanto, de buscar res-

puestas a cómo funciona la mente para producir productos musicales creativos, desde un enfoque psicológico de carácter individual.

Este autor entiende el pensamiento creativo como una habilidad educable propia del conocimiento musical que se debe desarrollar en el contexto de la educación y, además, lo define como un proceso mental dinámico que alterna entre el pensamiento convergente (factual) y el divergente (imaginativo) y que avanza en etapas a lo largo del tiempo. Este se produce a través de habilidades musicales internas y condiciones externas cuyo resultado es un producto final, novedoso para el creador.

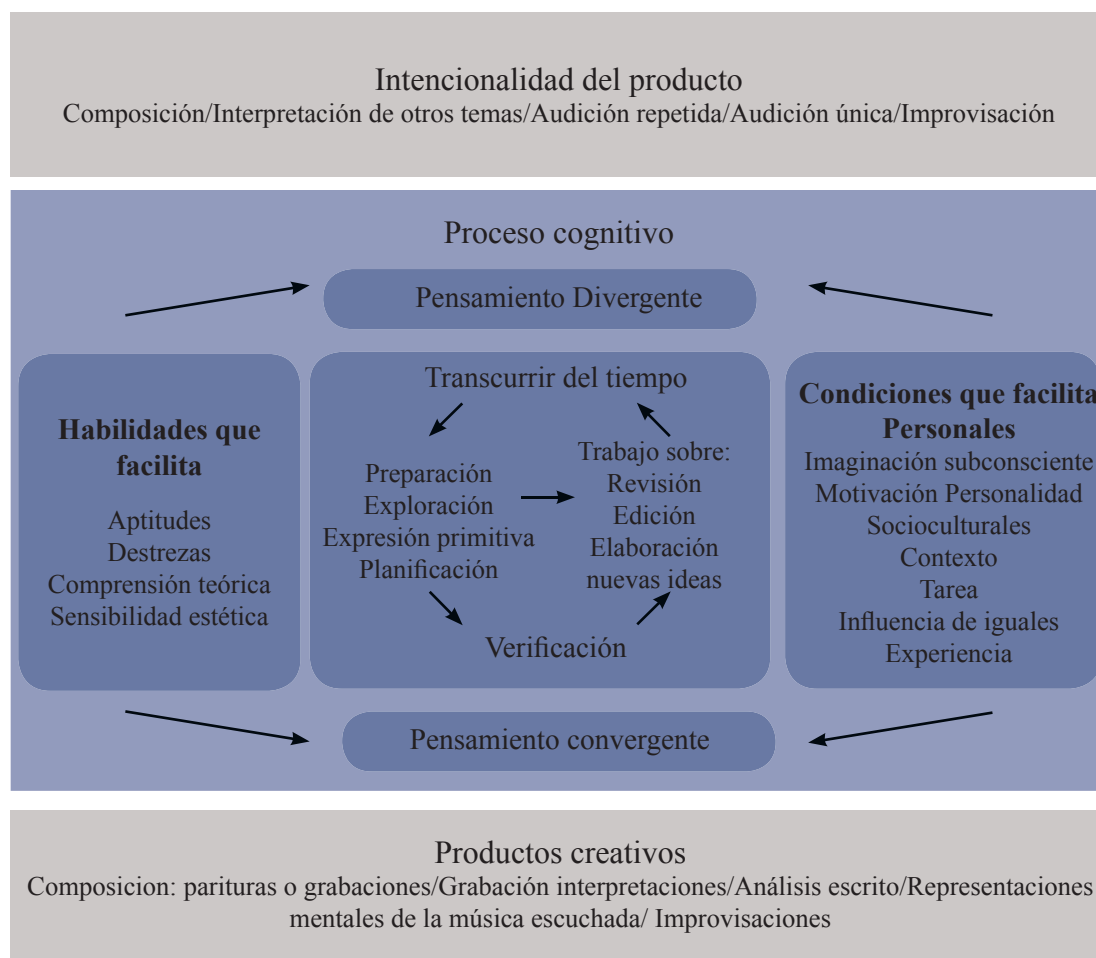


Figura 8. Modelo de Webster sobre el pensamiento creativo

Fuente: Webster (2004)

Una habilidad fundamental del “pensamiento creativo” es la “imaginación musical”. Para su desarrollo es importante “pensar en sonido”, es decir, imaginar el sonido internamente de manera significativa, aludiendo, claramente, al desarrollo del “oído interno”. Este es un aspecto muy complejo para trabajar en el aula; no obstante, sería muy conveniente buscar modos para que el alumnado “piense en sonido”, planteándolo como objetivo.

2.1.5.2 Procedimientos del pensamiento creativo

El pensamiento creativo se desarrolla a través de la interpretación, de la improvisación, de la escucha y de la creación musical (Webster, 1992 y Paynter, 1999).

La interpretación

¿Es creativa la interpretación o es una mera recreación de lo que otro ha escrito? Para justificarla como elemento creativo y poder hablar de interpretación creativa, Paynter (1999, p. 12) hace la siguiente reflexión:

Es muy evidente que el trabajo de un compositor es creativo. Pero (más de lo que por regla general se reconoce) el papel del intérprete también exige inventiva. La investigación en el campo de la psicología de la música ha demostrado cómo la expresión se deriva de la estructura; cómo los cambios expresivos en determinados parámetros (por ejemplo, el tempo) durante una interpretación se basan en las propiedades estructurales de la música, por lo que dependen de la comprensión imaginativa por parte del intérprete de la estructura global de la pieza.

Ejecución versus interpretación

La diferencia fundamental entre ejecución e interpretación consiste en la expresividad y en la implicación emocional. La ejecución reproduce el texto tal y como está escrito. En este sentido, se podría considerar la interpretación como actividad creativa (Elliott, 1995). A pesar de ello, en muchas ocasiones, las interpretaciones del alumnado de Secundaria se convierten en ejecuciones, aunque, en dicho análisis, ha-

bría que tener en cuenta las posibilidades expresivas de los instrumentos escolares y las peculiaridades de la interpretación colectiva.

Por ello, la “interpretación” debe formar parte de los objetivos de una pieza, junto con el aprendizaje del texto.

La escucha

Como indica Paynter (1999), la escucha también es creativa, ya que el oyente participa reconstruyendo el mundo sonoro del compositor, proyectándose asimismo en un ejercicio de imaginación.

La escucha creativa se perfila como uno de los factores clave, no solo en la invención y en la interpretación de la música, sino también en la apreciación del aficionado que asiste a conciertos o escucha discos.

2.1.5.3 Perspectiva sociocultural: creatividades musicales

Como indica Burnard (2007), la aproximación histórica a las investigaciones sobre la creatividad y su investigación en educación artística han variado notablemente. La investigación de la creatividad fue positivista durante mucho tiempo, a través de escalas que la medían. Sin embargo, desde hace algunos años, ha sido considerada un fenómeno enmarcado y mediatizado por el contexto social en el que se produce, a través de una metodología de investigación caracterizada por ser etnográfica, cualitativa, práctica y centrada en el entorno de aprendizaje.

La perspectiva sociocultural aporta una aproximación sobre la creatividad diferente a la perspectiva psicológica y a las características particulares del campo concreto de actuación. Feldman (1989, 1999) o Campbell y Bickhard (1986) han argumentado que la creatividad debería ser estudiada como un proceso humano, ya que gran parte de este procede de fuera del individuo.

En el ámbito de la música y la educación musical, la creatividad ha sido descrita como un fenómeno social (Sawyer, 2003; Burnard, 2012; Frith, 2012), tal y como se analizará posteriormente.

Burnard (2012) subraya el gran debate surgido en las últimas décadas sobre el concepto de creatividad musical, aunque sin consenso, y propone un acercamiento a la misma desde una perspectiva sociocultural: “La creatividad musical emerge en y como prácticas sociales” (Burnard, 2012, p. 7).

La creatividad musical es un hecho social; ella, tanto en su vertiente de práctica como de idea, es el resultado de actividades sociales y de instituciones. Puede describir algo que realizan las personas; no obstante, se trata de algo que estas llevan a cabo en acuerdos sociales particulares de imaginación, acción, creencias y valores (Frith, 2012, p. 63).

Según Burnard (2012), la música involucra a individuos, instituciones y grupos sociales, pudiendo ser caracterizada, desde una perspectiva bourdieana, como un sistema estructurado de relaciones sociales en el micro y en el macro nivel.

En este sentido, a pesar de la consideración histórica de creatividad musical vinculada a un tipo particular de práctica asociada a grandes compositores, Burnard (2012) sostiene que representa una visión reduccionista frente a las múltiples manifestaciones de creatividad que se podrían caracterizar como: “Un constructo contingente y social, durable y heredado, también discontinuo y nuevo, difícil de precisar y esquivo”, (Burnard, 2012, p. 7).

¿Cuáles son las causas del cuestionamiento del modelo de mito romántico como exponente creativo en la historia de la música clásica occidental (Burnard, 2012; DeNora, 2000)? ¿Qué implicaciones tendría en la expansión o evolución del modelo de creatividad? La globalización se podría considerar una primera respuesta, es decir, el núcleo germinal de la historia de la música se expande y el caso de la música es paradigmático, porque esta se produce desde tres perspectivas: (1) temporal, (2) estilística y (3) geográfica. Desde el punto de vista temporal, ya que el grueso de la investigación musicológica ha quedado reducido durante mucho tiempo a tres siglos aproximadamente o desde otra perspectiva: cuando se programa un concierto con obras de Arnold Schoenberg, por citar un ejemplo, estas siguen siendo consideradas “música contemporánea”, a pesar de haber pasado más de un siglo desde su creación. Estilística, porque, históricamente, la musicología ha prestado poca atención a la música

ca pop, desde su consideración como música popular. Y geográfica, porque todo lo que salía del marco occidental no era valorado como música en mayúsculas. En resumen, el campo de estudio de la musicología se ha limitado durante mucho tiempo al estudio de la música clásica; consiguientemente, se observa, desde una perspectiva general, que la investigación sobre la música ha quedado fragmentada entre tres grandes áreas de conocimiento. Así, como se acaba de señalar, los musicólogos se han ocupado de la música clásica, los etnógrafos y etnomusicólogos de la música de otras civilizaciones y los antropólogos y sociólogos de la música popular.

Por tanto, los ámbitos formales de educación musical en España se encuentran centrados, en su mayoría, en la música clásica. Se trata de un enfoque en proceso de transformación, que juzgamos apropiado para una consideración integral del hecho musical y que tendrá profundas implicaciones en la creatividad musical aplicada a la educación.

La extrapolación al ámbito educativo parece clara, además, permite ampliar el enfoque sobre la creatividad en el ámbito escolar a través de la consideración de las distintas creatividades musicales presentes en un aula de música y sobre cómo éstas generan una variedad de relaciones sociales en la interpretación a través de las agrupaciones musicales o de la composición cooperativa o improvisación colectiva mediante la distribución de tareas o en las prácticas sociales.

De esta forma, se pone de relieve un cambio de naturaleza del concepto de creatividad basada en un nuevo marco conceptual, expuesto a través de cuatro puntos:

1. La transformación de la consideración de la creatividad como un concepto decimonónico procedente de la Historia de la Música Occidental, idealizado y asociado con originalidad, genio, misticismo, en el cual la música representa un vehículo para la creación de clases y estatus social. Se puede observar una expansión de los ámbitos tradicionales de la investigación musicológica. Esta muestra la evolución de la consideración de la música clásica occidental como género dominante, aunque existen muchas músicas, numerosas formas de crear, de interpretar y de escuchar música. En educación hemos de ser permeables a esta realidad.

2. La consideración del carácter colectivo del mundo del arte que emerge como una acción colectiva (Becker, 1984).

3. La composición escrita frente a la tradición oral.

4. La creatividad interpretativa de los músicos procedente de los modelos renacentista, barroco y jazzístico respectivamente.

Burnard (2012) se pregunta sobre los efectos que muestran los aspectos sociales de la interpretación en la creatividad musical y sobre cómo podemos entender la creatividad musical en relación con prácticas improvisatorias y compositivas en la era de los multimedia donde los elementos de una cultura performativa proliferan.

Las creatividades musicales comprenden tanto las estructuras relacionales de conceptos como los métodos para relacionar dichas estructuras con el mundo empírico. Por su parte, los actores posicionados dentro de un contexto específico social e histórico manifiestan múltiples formas de autoría y de modalidades mediáticas. Además, constituyen construcciones sociales de producción musical y de consumo cuando operan a través y entre géneros, (Burnard, 2012, p. 13).

La novedad es que, como práctica social, el oyente participa en el acto creativo. Por consiguiente, podemos hablar de creador/intérprete creativo y de oyente creativo. De esta forma, Burnard (2012) plantea la pregunta: ¿Y si llegamos a la conclusión de que la creatividad no es algo que se hace o se tiene, sino que es algo que hacemos de forma colectiva? La creatividad musical establece, en el lugar que ocurre, una serie de relaciones humanas, entre el individuo y un grupo social, entre el individuo y la sociedad, y entre la sociedad y el siempre creciente mundo web.

Invita a (Burnard, 2012, p. 35) una aproximación a la definición de creatividad en función del contexto en el que esta tiene lugar:

1. Contexto artístico elevado: el aislamiento del artista individual cuyas identidades se construyen como una categoría social de genio o de divinidad legitimada.

2. Contexto contemporáneo: creatividad musical defendida a través de prácticas contemporáneas”.

3. Contexto científico y tecnológico: se da prioridad a la invención y al trabajo innovador, realizando algo que es hecho por su creador.

La creatividad musical depende de las funciones de la música en una determinada sociedad. Burnard (2012), al explicar los razonamientos de Blacking y Bourdieu, mantiene que las asunciones sobre habilidades musicales, como la creatividad musical, son mitos que sirven para sustentar y legitimizar patrones existentes de desigualdad, propios de una sociedad estratificada:

Para Sawyer, al escribir improvisaciones de jazz, la creatividad musical “depende” de un sistema compartido de convenciones creativas y nadie puede crear música sin haber, en primer lugar, interiorizado las reglas y convenciones de este dominio, (Burnard, 2012, p. 34).

“Las creatividades musicales asumen muchas formas, tiene muy diversas funciones, y están profundamente imbuidas en el flujo dinámico y mutación de la vida musical y la sociocultural de los músicos” (Burnard, 2012, p. 214).

Aporta una aproximación multidimensional al concepto de creatividades musicales a través de un esquema (Burnard, 2012, p. 230) en el que se establecen tres niveles, expuestos a través de la siguiente tabla:

Tabla 4

Niveles de aproximación al concepto de creatividades musicales

Fuente: Adaptación de Burnard (2012)

1	Formas de autoría: existen muchas formas de autoría que la autora clasifica entre individual-social y sociocultural.
2	Modalidades de mediación: Si se tiene en cuenta que la creatividad implica al creador y al oyente, se pueden establecer diferentes formas de mediación, que la autora clasifica entre temporal y tecnológica. La temporalidad se explica a través de la diferencia entre la improvisación y la composición en cuanto al proceso creativo (Sloboda, 1985). Nos hallamos ante un mundo mediatizado por la tecnología a través de sus múltiples formas, con claras implicaciones desde la perspectiva de la creatividad.

3 Principios prácticos: Se podrían destacar una serie de principios prácticos que guían la creatividad, tanto desde una perspectiva explícita -por ejemplo, su carácter experimental o centrada en un proceso- o desde una perspectiva implícita, ceñida a un objetivo artístico o de resolución de problemas.

Burnard (2012, p. 223) desarrolla un modelo sobre las múltiples creatividades musicales inspirado en las conceptualizaciones previas desarrolladas por Csikszentmihalyi (1999) y Bourdieu (1997). Así, la creatividad se encuentra enmarcada en un sistema en el que confluyen: el dominio, enmarcado en un sistema cultural- este incluye una serie de reglas y prácticas-, el individuo, que aporta novedad al dominio, y el campo al que se refiere, validado por una serie de expertos integrantes de un sistema social.

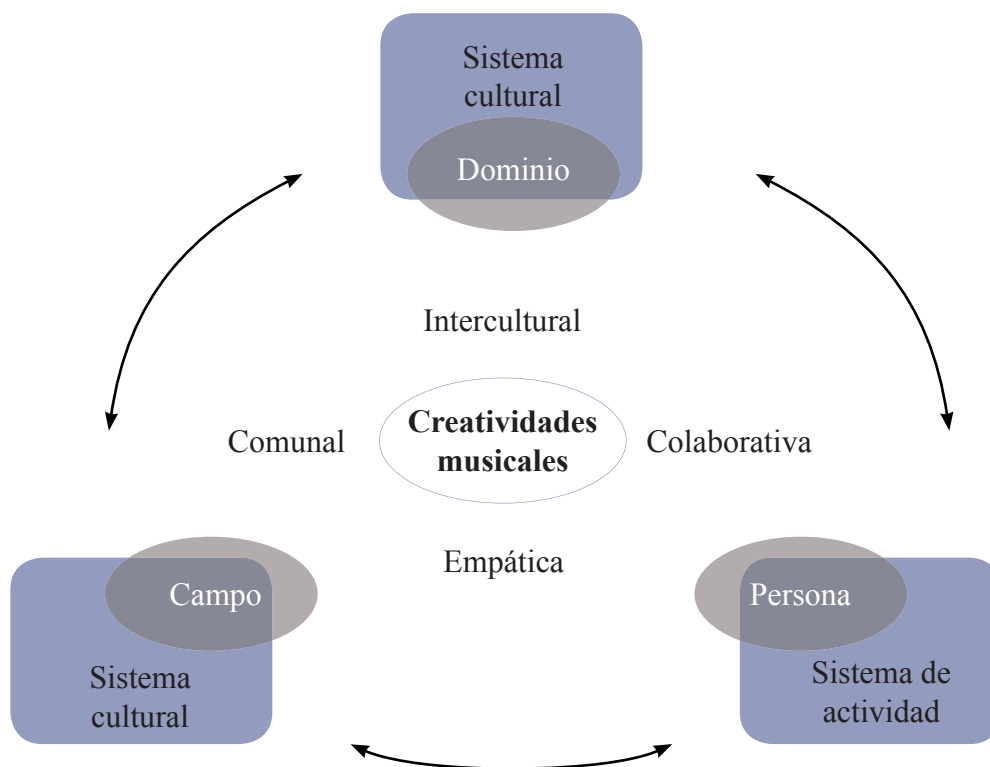


Figura 9. Modelo de Burnard sobre creatividades musicales.

Fuente: Burnard (2012)

A partir de dicha aproximación sociocultural a la creatividad musical, emergen diferentes formas de creatividad (Burnard, 2012a y Burnard, 2012b):

1. Creatividad individual: Se trata de la forma de creatividad centrada en la persona, característica del enfoque psicológico de la creatividad, que ha guiado, como se ha comentado ya anteriormente, el estudio sobre la misma durante décadas y que ha fundamentado una aproximación artística a la misma desde la concepción del genio.

2. Creatividad colaborativa: socioculturalmente, la creatividad colaborativa emerge como y en una práctica compartida (John Steiner, 2000; Montouri y Purser, 1999; Sawyer, 2003; Miell y Littleton, 2004; Barrett, 2014). Esta última se origina desde una serie de convenciones derivadas del dominio en el que se produce (Sawyer, 2003).

3. Creatividad Comunal: Desde esta perspectiva, la creatividad se conceptualiza como una forma de socialización práctica, al enjuiciar el aprendizaje como una práctica social multidimensional (Lapidaki et al., 2012). Enfatiza, por consiguiente, su carácter transformador a través del empoderamiento del alumnado o como una forma de expresión de valores pedagógicos

4. Creatividad empática: El concepto es propuesto por Seddon (2005 y 2012), a partir de una investigación sobre la comunicación entre estudiantes de jazz. Se basa en el concepto de inteligencia empática aportado por Arnold (2004), a su vez, fundamentada en la relación pensamiento-sentimiento que se produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva intersubjetiva (entre personas) e intrasubjetiva (en la persona). Se trata de una parte de la noción de empatía en la interacción creativa. A partir de ella, Cross, Laurence y Rabinowitch (2012, p. 341) definen creatividad empática como “la experiencia de mutua convergencia afectiva enfatizada en el proceso creativo”. Este es un concepto que guarda similitud con el *fluir colectivo* de Sawyer (1999).

5. Creatividad intercultural: La creatividad intercultural surge de algunos conceptos centrales de la educación intercultural como el descubrimiento o creación de algo novedoso, del aprendizaje de hacer cosas de otros modos o escuchar al otro (Saether, Mbye y Shayesteh, 2012).

Asimismo, se han formulado otras formas de creatividad: creatividad en la interpretación, simbólica o computacional (Burnard, 2012).

En definitiva, se pueden conformar distintas formas de creatividad colectiva en función de si el énfasis se concede a aspectos sociales, musicales o culturales.

En el estudio de investigación que se expone nos hemos centrado precisamente en la creatividad desde una perspectiva sociocultural y cooperativa, ajustada a aspectos sociales y musicales.

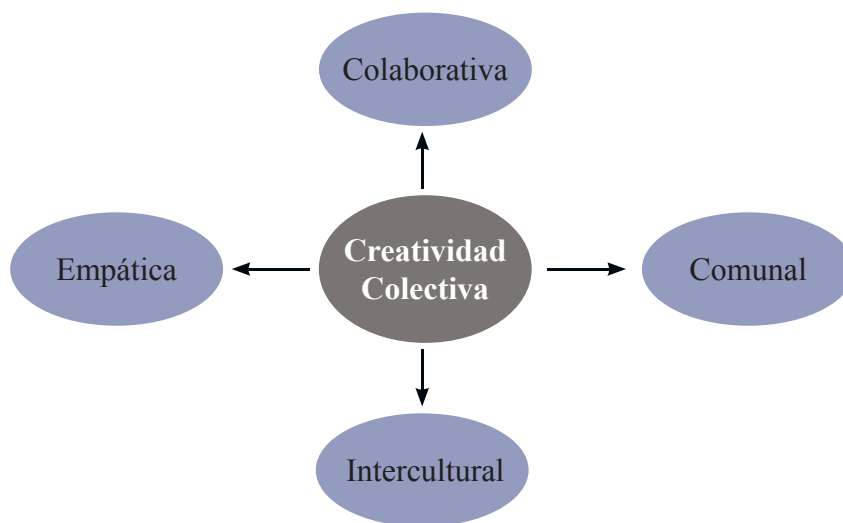


Figura 10. La creatividad colectiva (Elaboración propia).

* * *

La creatividad plantea una serie de interrogantes que deben ser abordados en el marco de la investigación en cada ámbito de estudio y que, en lo que respecta a la educación musical, tanto desde la perspectiva psicológica desarrollada por Webster (1992) como la sociocultural abordada por Burnard (2012), plantearía la siguiente pregunta: ¿Cuál sería la utilidad del análisis de la creatividad musical en términos psicométricos y de carácter individual en Enseñanza Secundaria?

Por ello, partiendo de la consideración de Webster (1992) de la creatividad como una habilidad educable que define como un proceso mental dinámico que alterna entre el pensamiento convergente (factual) y divergente (imaginativo) y que avanza en

etapas a lo largo del tiempo, me parece apropiado su consideración en el aula como una práctica social compartida con la pretensión de integrar las dos perspectivas ontológicas descritas por Sawyer (2012) acerca de la creatividad, bien la individual o la sociocultural.

2.2 La creación musical en la Enseñanza Secundaria

A continuación nos aproximaremos al análisis de dos de los procedimientos básicos de la creatividad en el aula como son la composición y la improvisación. Se utiliza el término creación musical, por motivos que se explicarán posteriormente, para incluir tanto la improvisación como la composición en el aula a modo de estrategias creativas. Además, este queda recogido en un sentido similar en el currículo de música en Secundaria de la CAM a partir del cual se ha desarrollado la investigación.

2.2.1 La composición en el aula

Se abordará a continuación la composición en el aula como estrategia didáctica: se comenzará por una introducción histórica junto con el estado de la cuestión, tanto desde la perspectiva de la investigación en el contexto internacional como en España. Posteriormente, se procederá a su conceptualización desde diversos puntos de vista, así como al análisis de las diferencias entre la composición profesional y la escolar. A continuación, se abordará la historia de la composición como actividad didáctica en la enseñanza obligatoria; se expondrán una serie de características que se han puesto de manifiesto sobre la misma y aspectos sobre su aprendizaje. También se tratarán cuestiones sobre su didáctica así como una comparativa con la improvisación musical en el ámbito escolar.

2.2.1.1 Introducción

El hombre comienza a crear música cuando se hace consciente de sus propias facultades sonoras: primero, a través de su propio cuerpo y, posteriormente, utilizando diversos utensilios (Torres, Gallego y Álvarez, 1976). Todo ello se desarrolla en un marco sociocultural como una manifestación colectiva y vital, en muchas ocasiones espontánea y funcional (Sachs, 1927), desligado de las implicaciones “artísticas” que surgirán muy posteriormente a través de la denominada “música culta” (Lapuente, 2003).

Se puede observar cómo, a lo largo de la historia de la música, se ha producido un desarrollo paralelo entre la música que podríamos definir como “popular” (Lapuente, 2003) y la música llamada “culta”. Se trata de dos formas paradigmáticamente diferenciadas de entender la música, tanto desde la perspectiva contextual como analítica, y abordada desde disciplinas diferentes como la etnografía para la música “popular” y la musicología en el caso de la música “culta”, aunque interrelacionadas.

Así pues, la composición musical puede ser analizada desde diversas perspectivas:

Tabla 5

La composición musical

1	Desde la historia de la música occidental, es decir, desde una perspectiva musicológica.
2	Desde la historia de las culturas, es decir, desde una perspectiva antropológica o etnomusicológica.
3	Desde la consideración de la música en la sociedad, es decir, desde la sociología de la música.
4	Desde una perspectiva educativa. En el nivel educativo, podemos encontrar diversas categorizaciones: La enseñanza formal en los conservatorios, la enseñanza general en la escuela y el acercamiento informal a todas las manifestaciones relacionadas con la cultura pop.

Se tiende a considerar el Canto Gregoriano como punto de partida de la citada bifurcación musical, cuyo antecedente nuclear se remonta a la música griega y romana, la cual, a su vez, encuentra sus raíces en la música judía y de Oriente Próximo (Torres, Gallego y Álvarez, 1976). De este modo, se produce una paulatina evolución en la que aspectos clave, como la notación o la polifonía y su exponencial desarrollo, determinarán su posterior evolución a través de la dimensión del acorde, de la armonía y de la melodía (Kuhn, 2003).

Contribuirán a dicha evolución la gradual autonomía de la música instrumental y sus implicaciones técnicas, junto con el nacimiento de la ópera que engendrará el canto monódico o el “yo individual”. Tampoco se debe olvidar el desarrollo de un lenguaje universal basado en la tonalidad y la forma sonata, a través del concierto público, hasta la exaltación del genio como artista o la superación de la tonalidad.

Por su parte, la música popular ha existido con voz propia y en todos los pueblos y sociedades a lo largo de la historia de la humanidad, con el objetivo de satisfacer necesidades estéticas, éticas o sociales. Así, la música para los ritos, las fiestas, el amor y la danza ha sido un elemento intrínseco al ser humano, pese a que su estudio haya quedado marginado de la historia de la música durante mucho tiempo.

Las implicaciones en el ámbito educativo son profundas, dada la tendencia a considerar la música “cultura” como el único modelo posible de aprendizaje de la música en el ámbito formal. Por ello, el aprendizaje instrumental, que requiere una exigencia técnica muy elevada que solo el conservatorio puede proporcionar, ha quedado, durante mucho tiempo e incluso en ciertos ámbitos en la actualidad, postergado de la Educación Secundaria. Se limitaba a un curso de apreciación musical y estudio de la música clásica.

2.2.1.2 Estado de la cuestión: la composición en el aula de Secundaria en el contexto internacional

Se delimita así un proceso, que en el caso de la composición musical, parte de las propuestas pioneras en el ámbito anglosajón de Paynter (1970, 1982, 1999), Schaffer (1965, 1967, 1969, 1970), Self (1967), Dennis (1975), Meyer-Denkman (1977),

y Walker (1976) desde mediados de los años sesenta del s. XX como veremos posteriormente. Además, adquiere un auge significativo desde los años 90, tanto a nivel curricular como de investigación (Fautley, 2004; Barrett, 2000).

La investigación sobre composición en Secundaria se podría clasificar como aquella centrada en:

1. Los procesos de enseñanza.
2. Los procesos de aprendizaje, desarrollados en su mayoría por profesores investigadores.

Desde la perspectiva de la investigación centrada en los procesos de enseñanza:

- Hogg (1994) investiga sobre la enseñanza de la música en Secundaria en el Reino Unido y Australia y aporta dieciséis estrategias para facilitar la enseñanza de la composición.

- Odam (2000) identifica una serie de problemas en las actividades centradas en la composición en Enseñanza Secundaria en el Reino Unido en el ciclo Key Stage 3 (se correspondería con primero y segundo de ESO en España), en busca de una didáctica efectiva en el aula.

- Berkley (2001, 2004) investiga sobre la enseñanza de la composición para el examen que permite la obtención del GCSE y sugiere la conceptualización de la composición en el aula como una actividad de resolución de problemas.

- Leung (2004) proporciona un marco de diez estrategias de enseñanza para el ámbito de la composición en Secundaria en Hong Kong. Las estrategias propuestas tienen en cuenta cuatro aspectos de la creatividad: la motivación, las habilidades específicas, el proceso de aprendizaje y la metacognición.

Desde la perspectiva de la composición centrada en los procesos de aprendizaje:

- Burnard (1995) examina la influencia de las propuestas didácticas en la experiencia del alumnado en la composición en el aula y señala que las características de las mismas determinan, de alguna forma, los resultados musicales.

- Folkestad (1998) analiza los procesos de aprendizaje y las estrategias del alumnado de Secundaria en la composición por ordenador.

- Allsup (2003) estudia los procesos de aprendizaje en la composición de temas de pop en un instituto en EEUU.

- Faulkner (2003) observa las percepciones del alumnado de Primaria y Secundaria de una escuela rural islandesa sobre la composición cooperativa. El autor sugiere las implicaciones del estudio para el debate sobre el valor y la eficacia de la composición cooperativa, así como para el desarrollo de la investigación psicosocial de la música.

- Dillon (2003) analiza los procesos de aprendizaje en la composición por ordenador en Secundaria. Los resultados aportan un resumen sobre las formas de pensamiento creativo de carácter colaborativo en los procesos compositivos en los que se enfatiza el papel de la exploración y el descubrimiento.

- Fautley (2004) explora los procesos de enseñanza aprendizaje de la composición en el Reino Unido. Propone un modelo sobre el proceso compositivo y subraya la relevancia de la evaluación formativa en el aprendizaje y en la progresión del alumnado en las actividades de composición.

- McGillen (2004) y McGillen y MacMillan (2005) investigan los procesos de composición cooperativa de un grupo de adolescentes en una escuela rural en Australia. Los autores sugieren la contribución de la composición cooperativa para el desarrollo de la identidad del alumnado así como una reflexión sobre las prácticas actuales en la Enseñanza Secundaria.

- Auh (2005) desarrolla un estudio de Investigación Acción en el que el investigador propone un marco didáctico para un contexto escolar desfavorecido en Australia; en su caso, este le permitió promover cambios significativos en su propia aula.

- Major (2007) explora los procesos de enseñanza aprendizaje a través de las conversaciones sobre la misma con la profesora y el alumnado sobre sus composiciones. La autora sugiere que, en la medida en que el alumnado se involucra de forma afectiva y hace propias las actividades, habla con mayor confianza sobre las mismas. Además, se confronta con el rol del profesorado para promover formas más maduras

de reflexión y evaluación del alumnado sobre sus propias composiciones, a través del diseño de actividades apropiadas.

- Soares (2012) analiza los vínculos entre factores socioculturales y tecnológicos en la composición por ordenador con adolescentes en una escuela de música brasileña a través de la Teoría de Actividad como marco de referencia.

- Giglio (2012) observa los procesos de enseñanza y aprendizaje en la creación musical de alumnado de entre 11 y 13 años de Brasil, Canadá, Suiza y Argentina.

Respecto a la composición de bandas sonoras, tanto en Primaria como en Secundaria:

- Ruthmann (2008) desarrolla un proyecto de investigación sobre composición de bandas sonoras por ordenador con alumnado de diez y once años en EEUU. El artículo aborda la naturaleza del intercambio entre la profesora y alumnado y las metas compositivas. Sugiere la compleja interacción entre los intercambios profesora-alumnado, las habilidades del alumnado y las metas compositivas. Esto permitirá a otros profesores el diseño de propuestas didácticas más inclusivas.

- Savage (2005) investiga la creación de bandas sonoras por ordenador a través de un programa informático, Sound2Picture, y sus implicaciones para la educación musical.

- Bolden (2009) elabora una investigación sobre composición a través de la creación de bandas sonoras mediante un programa informático en un centro de secundaria en Canadá. Sugiere que las actividades reales conectan al alumnado con el mundo y dotan de significado y vida al aula de música.

A lo largo del presente capítulo se analizarán algunos aspectos de las investigaciones mencionadas.

Tabla 6

La composición en el aula en Secundaria. Perspectiva internacional

PROCESOS DE ENSEÑANZA	Hogg (1994) Strategies to facilitate student composing.
	Odam (2000) Teaching composing in secondary schools: the creative dream.
	Berkley (2001) Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions.
	Berkley (2004) Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy.
	Leung (2004) A Framework For Undertaking Creative Music-Making Activities In Hong Kong Secondary Schools.
PROCESOS DE APRENDIZAJE	Burnard (1995) Task design and experience in composition.
	Folkestad (1998) Compositional Strategies in Computer-Based MusicMaking.
	Allsup (2003) Mutual learning and democratic action in instrumental music education.
	Faulkner (2003) Group composing: social perception from a social psychology study.
	Dillon (2003) Collaborating and creating on music technologies.
	Fautley (2004) Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students.
	McGillen (2004) In conversation with Sarah and Matt: perspectives on creating and performing original music.
	Mcgillen y McMillan (2005) Engaging With Adolescent Musicians: Lessons In Song Writing, Cooperation And The Power of Original Music.

PROCESOS DE APRENDIZAJE	Auh (2005) ¿Hacer una diferencia en la enseñanza del bachillerato? Una experiencia personal enseñando música.
	Major (2007) Talking about composing in secondary school music lessons.
	Soares (2012) Analiza los vínculos entre factores socioculturales y tecnológicos en la composición por ordenador con adolescentes en una escuela de música brasileña a través de la Teoría de Actividad como marco de referencia.
	Giglio (2012) Observa los procesos de enseñanza y aprendizaje en la creación musical de alumnado de entre 11 y 13 años de Brasil, Canadá, Suiza y Argentina.
COMPOSICIÓN BANDAS SONORAS	Savage, J. (2005). Sound2Picture: developing compositional pedagogies from the sound designer's world.
	Ruthmann, A. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences
	Bolden (2009). Teaching composing in secondary school: a case study analysis.

2.2.1.3 La composición en el aula en España

Se observan dos influencias que han marcado el cambio hacia un paradigma educativo diferente en España respecto a la música en Secundaria, aunque, desde nuestra perspectiva, aún minoritario:

1. El impulso que representó la LOGSE (1990) para la educación musical en Secundaria.
2. La influencia de las metodologías musicales activas y, de forma particular, la metodología Orff, a través, sobre todo, de sus instrumentos y filosofía general.

Si bien la creatividad ha ocupado un papel importante en la educación musical,

no nos constan publicaciones específicas sobre composición musical para el aula escritas en España, únicamente la presencia de capítulos concretos en textos sobre didáctica general de la enseñanza de la música en Secundaria (Zaragoza, 2009 o Giráldez, 2010). Asimismo, se han escrito diversos artículos sobre didáctica de la composición (Giráldez etc).

Tal y como ya se ha comentado en la introducción, la investigación sobre composición musical en Secundaria se ha desarrollado fundamentalmente a través de una serie de Tesis Doctorales (Rusinek, 2002; Allegret, 2004; Flores, 2008; Gómez, 2011; Cuevas, 2013):

Tabla 7

Las Tesis Doctorales sobre composición en el aula en España

1	Rusinek (2002) analiza las características del aprendizaje musical en la audición, la ejecución y la creación musical a través de un proyecto didáctico centrado en la composición cooperativa.
2	Allegret (2004) investiga la composición musical a través de un editor de partituras, a modo de expresión o comunicación de experiencias o sentimientos en Secundaria.
3	Flores (2008) analiza el papel que la música popular actual desempeña en la realidad cotidiana de los alumnos de Educación Secundaria; seguidamente, se decanta por un marco didáctico centrado en la creación musical.
4	Gómez (2011) indaga acerca de si las artes plásticas y visuales facilitan la recepción del arte musical actual en los adolescentes, en el marco de una investigación en la que se aborda la creación musical.
5	Cuevas (2013) estudia el aprendizaje del alumnado, utilizando dos modelos didácticos, uno tradicional y otro creativo. Todo ello lo lleva a cabo con una finalidad didáctica, también para comprobar el desarrollo de la creatividad del alumnado con el fin de mejorar su propia práctica docente.

Murillo (2015) investiga sobre la creación colectiva en Secundaria a través del uso de las nuevas tecnologías. Maravillas Díaz y María Elena Riaño han analizado la creación de bandas sonoras como propuesta metodológica en el aula, a través de la organización de un curso de verano de la Universidad de Cantabria, plasmado en una comunicación en ISME 2012 basada en la experiencia del curso. La presente investigación comenzó en 2007 y la inscripción de la tesis doctoral se produjo en 2010.

2.2.1.4 Conceptualización de la composición en el aula

Dos citas servirán para introducirnos en el tema de la composición escolar: “La composición es como un gran arco: se empieza inventando inconscientemente, se añade luego la técnica para, acto seguido, olvidarse de la técnica, desarrollando la técnica de forma prácticamente inconsciente” (Hindemith, 1975 en Croft y Fraser, 2001, p. 74). “La materia prima de la música es el sonido y el silencio. Componer consiste en combinarlos” (Cage en Croft y Fraser, 2001, p.75).

La composición en el aula tiene una doble finalidad artística y formativa y, como se explicará a continuación, podría ser conceptualizada como un procedimiento desde diversas vertientes: En primer lugar, por su utilidad para el desarrollo del pensamiento creativo, o bien como potenciadora de habilidades musicales en segundo. Además, y en tercer lugar, se trata de una herramienta motivadora para el alumnado, sin olvidar su valor artístico en cuarto. Por último, su consideración como una actividad de resolución de problemas.

2.2.1.4.1 La composición en el aula como procedimiento

La composición en el aula tiene una finalidad formativa y, consecuentemente, el proceso que conduce a la consecución del “producto artístico” cobra una especial relevancia como sustento de gran parte de los aprendizajes que en ella se producen.

Para el desarrollo de la creatividad

En educación la composición en la escuela ha sido considerada, entre otras,

como una herramienta para el desarrollo del pensamiento creativo (Barrett, 2006) desde una perspectiva cognitivista, o de la creatividad desde el punto de vista sociocultural (Burnard y Younker, 2008).

Para el aprendizaje del lenguaje musical

La composición puede ser caracterizada como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que promueva el pensamiento musical y la comprensión del hecho musical (Barrett, 1998, p. 13). Por tanto, el vínculo con el desarrollo de habilidades auditivas, rítmicas o interpretativas se pone de manifiesto.

Como propuesta motivadora para el alumnado

Rusinek (2012, p. 185) define composición escolar como: “Procesos centrados en el alumnado que parecen facilitar la motivación y el estudio significativo de la música; se trata de una creación musical que no se produce en tiempo real, la cual es nueva para los alumnos que la han creado”.

Como proceso estético no verbal

La composición escolar ha sido conceptualizada como creación en el marco cultural en el que vivimos (Barret, 2003). En este sentido, la citada autora considera la composición en el aula como un proceso no verbal, evidenciado por las características estructurales que los niños emplean en su discurso musical como compositores. Sustenta su posición teórica en Wittgenstein (1958) y Polanyi (1966), para quienes sabemos mucho más de lo que podemos decir y el conocimiento no siempre es reducible a palabras. Asimismo, afirma que existe una tendencia a confiar exclusivamente en la habilidad del alumnado a responder verbalmente a la experiencia musical. Sin embargo, en la composición, el alumnado está inmerso en un proceso en el que describe, analiza, compara entre diversas opciones, valora y emite juicios desde una perspectiva musical no verbal.

Como actividad de resolución de problemas

Un amplio número de investigadores (ej. DeLorenzo, 1989; Wiggings, 1994; Burnard y Younker, 2004; Berkley, 2004) argumenta que la composición se podría conceptualizar como una actividad de resolución de problemas.

Según Berkley (2004, p. 248) se potencian habilidades específicas junto con el desarrollo personal del alumnado. Desde la perspectiva de las habilidades específicas, se desarrollan capacidades en la resolución de problemas a través de su identificación, el establecimiento del plan de trabajo y la priorización de tareas. Además, favorece el desarrollo de habilidades para la formulación, prueba y verificación de hipótesis. También ayuda a aplicar las convenciones de un lenguaje específico con sus propias características, desarrollando competencia y fluidez. De esta manera, el alumnado concibe las respuestas como una serie de problemas relacionados, en los que, a través del oído y del juicio crítico, elige respuestas, se adapta e inventa, en su busca de conexiones entre el micro y macro nivel de la pieza compuesta. Personalmente, fomenta, además, habilidades personales de liderazgo, autonomía y responsabilidad.

En definitiva, se podría considerar que la composición en el aula aún a las vertientes descritas, es decir, representa una herramienta útil en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, tanto desde la perspectiva del desarrollo de la creatividad como del aprendizaje del lenguaje musical o del incremento de la motivación en el aula. Además, representa un proceso estético artístico no verbal y se trata de una actividad de resolución de problemas.

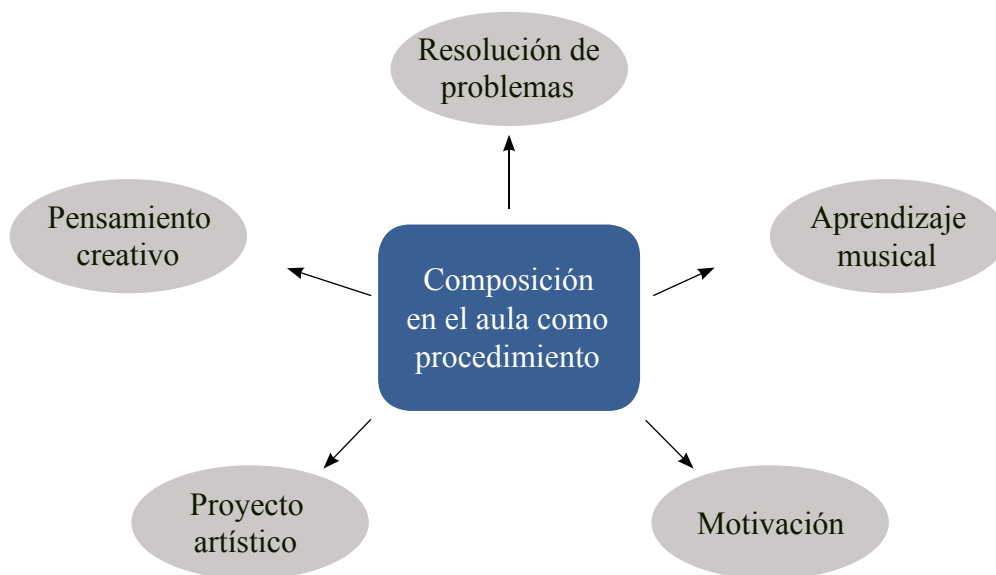


Figura 11. Conceptualización de la composición en el aula (Elaboración propia).

2.2.1.5 La composición en el aula y la composición profesional: similitudes y diferencias

¿Qué diferencias podemos hallar entre una composición escrita por un profesional y una creada por el alumnado de Secundaria?

Si bien, como indica Kennedy (1999), varios autores han sugerido la relación entre las composiciones del alumnado en la enseñanza formal y la de los compositores profesionales (Bamberger, 1977; Kratus, 1989; Ladanyi, 1996), la investigación al respecto es limitada (Younker y Smith, 1996). Se podrían establecer, desde nuestra perspectiva, al menos, cinco elementos que diferencian una composición profesional de una escolar desde la perspectiva de los autores:

1. El bagaje educativo previo.
2. La experiencia profesional de un compositor profesional y la del alumnado de Secundaria difieren sustancialmente.
3. Los procedimientos compositivos empleados por el compositor profesional se caracterizan por un cierto control auditivo a través del oído interno, frente a la “experimentación total” como principio general del alumnado de Secundaria, cuya experiencia previa suele ser muy limitada o nula, como ha sido el caso de la investigación llevada a cabo.
4. La finalidad de la composición también es diferente, centrada en el producto para el compositor profesional frente a la importancia del proceso, en el caso de la música en el aula.
5. La noción de composición se ha ido transformando, desde la idea de compositor universal, genio romántico, a una realidad más amplia y plural (Burnard, 2012; Green, 1988), a medida que se ha incrementado el interés por la música de otras culturas y estilos, es decir, podríamos señalar cómo a medida que vamos reconociendo el valor de otras músicas, la idea de una forma unívoca de componer ha ido evolucionando.

Sin embargo, a pesar de las claras diferencias existentes, es importante señalar cómo el papel del alumnado, tanto durante el proceso creativo como tras el análisis

de las características del producto, que podríamos considerar como artísticas, es el de “creadores en el aula” y es, desde esa perspectiva, donde podemos hallar claras similitudes con la composición profesional. En este sentido, aunque el proceso contribuya a un crecimiento musical e intelectual y sea considerado por gran parte de los profesionales como más importante que el producto en sí mismo (Hickey, 2012), la perspectiva del alumnado difiere en algunos casos y dota al producto que se va generando en las diferentes fases del proceso compositivo de un valor significativo, que, a su vez, ejerce influencia sobre el mismo proceso.

2.2.1.6 Aproximación a la utilización de la composición en el aula

¿Cuándo se comienza a utilizar la composición en el aula? No hay acuerdo en las fuentes consultadas.

Barret (1998) considera a Herbert Read (1943/1982) como impulsor de una filosofía educativa centrada en la creatividad artística. Glover (2004) y Odam (2000) sitúan a Satis Coleman (1922) como pionera de la enseñanza de la composición en el aula a comienzos del siglo XX. Por otro lado, Odena (2007) cita a Yorke Trotter como ejemplo de pedagogos ingleses que ya utilizaban la composición en el aula a comienzos del s.XX. Cox (1997) destaca a Sir Waldford Davies como pionero, ya que concentró sus esfuerzos en la composición en la enseñanza, entre 1922 y 1941.

Hickey (2012) señala un impulso de propuestas centradas en la creatividad en los años 60 (Benson, 1967; Contemporary Music Project, 1965, 1966; Mark, 1966; Thomas, 1970). Sin embargo, existe un cierto acuerdo en considerar como impulsores fundamentales de la presencia de la composición en el currículo a John Paynter y Murray Schafer, desde mediados de la década de los sesenta del siglo XX.

En este sentido, Paynter (1997, p. 34) expone lo siguiente en una entrevista:

Hace unos cuarenta años, un grupo de personas (sobre todo en Reino Unido), comenzó a cambiar todos estos conceptos (la forma tradicional en la que se había enseñado música). La mayor parte de ellos eran compositores que trabajaban en el campo de la educación. Pensaron que la mejor manera de hacerlo era animar a que

ellos mismos comenzaran a ser creativos con los sonidos. Porque si ellos mismos comenzaban a crear sus propias piezas de música, a través de ellas podrían comprender las de otras personas.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, se produce una ruptura con la tradición musical a través de nuevas corrientes musicales como el serialismo integral, la música electroacústica o el minimalismo, entre otras. Es precisamente durante dicho período, cuyo punto de partida se podría ejemplificar a través del artículo *Schoenberg ha muerto* (1949, en Boulez, 1968), cuando surge de forma nítida y de la mano de compositores vanguardistas, como Schafer, la inclusión de la composición en el aula con la utilización de técnicas y sonoridades de vanguardia (Schafer, 1969).

Se podría encontrar, pues, en la música contemporánea de la segunda mitad del s. XX, tanto desde la perspectiva de los compositores como de las técnicas compositivas de la vanguardia musical tras la Segunda Guerra Mundial, alguna de las causas iniciales para la inclusión de la composición en las aulas de música en la enseñanza formal, junto con el desarrollo de las metodologías activas en la enseñanza musical. Sirvan de ejemplo las creaciones de Murray Schafer en los cursos de comunicación acústica del departamento de comunicación de la Universidad de Vancouver; de ellos surge el concepto de “Paisaje Sonoro”.

2.2.1.7 Clasificación de la composición en el aula

Se expone a continuación una propuesta para la clasificación de la composición en el aula que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 8

La clasificación de la composición en el aula

1.	Proceso frente a producto
2.	Individual o colectiva
3.	Utilización de instrumentos musicales, objetos, ordenadores programas informáticos o mixta
4.	Estudiantes inexpertos o estudiantes con experiencia previa
5.	Utilización de notación musical, grafías musicales o sin soporte escrito
6.	Objetivos
7.	Aprendizaje informal o aprendizaje formal
8.	Pautas propuestas al alumnado: abiertas o cerradas
9.	Estilo compositivo
10.	Tiempo propuesto

1. Proceso frente a producto

El papel fundamental del proceso en la creación musical, dentro del ámbito educativo, se ha puesto de manifiesto en el cuerpo de la investigación en educación musical desde los años noventa, con un incremento sustancial de investigadores que han basado sus análisis en el proceso creativo (Burnard, 2007; Hickey, 2012).

Así podrían ser citadas un número importante de investigaciones que se han centrado en los procesos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas (Bunting, 1987, 1988; Burnard, 1995, 1999, 2000a, 2000b; Burnard y Younker, 2004; DeLorenzo, 1989; Fautley, 1999; Folkestad, 1998, Glover, 2004; Hickey, 2001; Kennedy, 1999; Kratus, 1989; Loane, 1984; Marsh, 1995; Odam, 2000; Stauffer, 2001; Wiggins, 1994). En este sentido, Barrett (2006) sugiere que, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la composición se produce una colaboración creativa alumno – profesor.

Por otro lado, la naturaleza de los productos ha sido analizada entre otros por:

Barrett, 1996; Davies, 1992; Green, 1990; Salaman, 1988; Swanwick and Tillman, 1986.

El proceso compositivo

La cuestión del proceso creativo en la composición en el aula es un tema profundamente tratado en la investigación en educación musical. Existe una tendencia generalizada, como se verá seguidamente, a proponer diversos modelos de procesos extraídos y desarrollados en su mayoría a partir del mencionado de Wallas (1926).

Otros investigadores (Kennedy, 2004, p. 36) evalúan la experimentación como el elemento esencial del proceso: “Estos ejemplos de “borradores” tuvieron lugar en varios puntos del proceso, desde una generación inicial de material musical hasta el proceso de revisión a través del ensayo y error”.

Swanwick y Tillman (1986) proponen un modelo de creatividad que se mueve en una secuencia invariable, a lo largo de cuatro etapas sucesivas: maestría (dominio o control de los elementos), imitación, juego imaginativo y metacognición.

Según Wiggins (1994), cuando surge una idea musical, rápidamente es contextualizada, lo que incluye: repetición, desarrollo, corrección y perfeccionamiento. Es decir, nos hallamos ante un proceso, en el cual, partiendo de ideas generales, se va concretando a lo más específico.

Durrant y Welch (1995, p. 30) configuran las siguientes etapas: planificación, producción de borrador, interpretación, grabación, evaluación, edición, producción de segundo borrador, evaluación y grabación final.

Nankivell (En Glover, 2004) sugiere que puede ser útil incluir dos fases en el proceso compositivo: invención y arreglo, en la doble vertiente individual o colectiva.

Otros investigadores (Christiansen, 1993; Berkley, 2004; Emmons, 1998; Fautley, 2005; Kennedy, 2004) han establecido modelos sobre el proceso compositivo que el alumnado ha seguido en sus creaciones.

El modelo de Emmons (1998) se basa en tres etapas:

1. Formación.

2. Preservación.

3. Revisión.

Hickey (2003) propone un modelo centrado en 5 etapas:

1. Identificación de la tarea

2. Preparación

3. Generación de la Respuesta

4. Validación de la respuesta

5. Resultado

El resultado puede ser revisado, lo que conduciría de nuevo a las etapas anteriores

Berkley (2004, p. 240) propone un modelo en el que se establecen cuatro etapas sobre las que se puede volver, es decir, no sería un modelo lineal:

1. Reconocer e identificar el problema de composición, pues este proporcionará el estímulo inicial.

2. Crear y llevar a la práctica ideas iniciales a través de la interacción entre la lógica, los pensamientos oportunos y el manejo de técnicas de composición escogidas.

3. Elaborar un borrador de la pieza por medio de: desarrollar, revisar y modificar las ideas ya existentes y crear nuevas en adición; se han de verificar y editar secciones.

4. Decidir la versión final de la pieza; para ello, hay que revisar, comprobar y ensayar la pieza completa con miras a confirmar y editar el trabajo en el macro nivel).

Faultey (2004, p. 204) aporta un modelo centrado en las siguientes fases:

1. Fase inicial de confirmación: Los alumnos discuten las tareas.

2. Generación: Cuando las ideas son llevadas a la práctica.

3. Exploración: Cuando las ideas son analizadas y su viabilidad es examinada.

4. Organización: Cuando las ideas examinadas son colocadas en un cierto orden.
5. Trabajo en representación progresiva: Este podría ser formal (requerido por el profesor) o informal; se trataría de que el grupo que compone aplicara dicho trabajo para manifestar ideas dentro de un contexto).
6. Revisión: Cuando el material es revisado.
7. Transformación/modificación: Cuando las ideas ya existentes son modificadas de alguna manera.
8. Ampliación y desarrollo: Cuando las ideas ya existentes son estructuradas o ampliadas.
9. Representación final.

Burnard y Yunker (2004) abogan por un modelo que califican de continuo y cíclico, que corrobora los hallazgos de Webster (2002) y parte del de Wallas (1926)

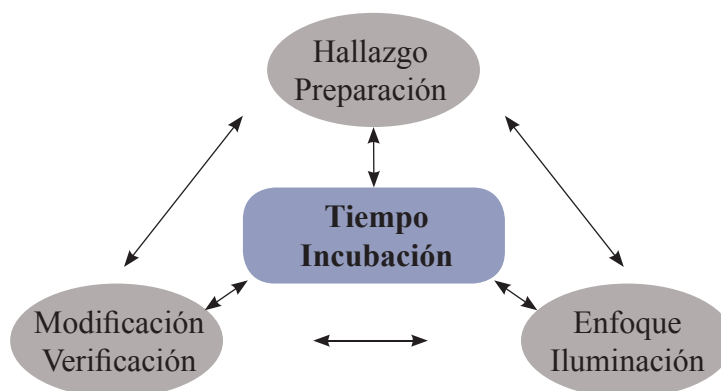


Figura 12. Modelo compositivo.

Fuente: Adaptación Burnard y Yunker (2004)

Desde nuestro punto de vista, en el ámbito educativo nos parece más apropiada la propuesta de Amabile (1996), mencionada anteriormente y que utiliza Hickey (2003) como referencia, aunque nos parece muy pertinente la consideración de continuo y cíclico que establecen Burnard y Yunker (2004). En el análisis de los datos se establecerá nuestra propia propuesta que, como acabamos de decir, toma como punto

de partida la propuesta de Amabile para utilizar a continuación algunos de los aspectos sugeridos por Burnard y Younker.

2. Individual o cooperativa: lo social y colectivo en la composición

La composición en el aula se puede plantear a través de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, desde múltiples agrupaciones posibles. Puede ser individual, en un grupo reducido o en un gran grupo. Sin embargo, existe un acuerdo generalizado en diferenciar entre composición individual y cooperativa, cuando esta se realiza en grupo.

La composición en Secundaria resulta, en buena parte, cooperativa (Fautley, 2005). En este sentido, Hunter (2006, p. 78) valora el aprendizaje cooperativo como plataforma para la independencia en el aprendizaje y más beneficioso que el individual. Para ello, esgrime los siguientes argumentos:

- Involucra a los estudiantes como participantes activos en el proceso de aprendizaje.
- Enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.
- Crea un ambiente más interactivo.
- Invita a cuestionarse, a discutir y a debatir.
- Desarrolla habilidades, tanto cognitivas como genéricas, que benefician a los estudiantes en su vida laboral.

Gilbert (1995) explora la utilización del grupo reducido en las clases de música en Educación Secundaria. Las actividades de este grupo generan un ambiente positivo, alentando el desarrollo de habilidades sociales y mejorando el rendimiento académico. Sin embargo, su investigación con alumnos de prácticas ha puesto de manifiesto problemáticas específicas en el uso del pequeño grupo en música de Secundaria, debido a cuestiones organizativas derivadas, entre otras, del “caos ruidoso”.

Nankivell (1999) identifica tres categorías sobre cómo funciona la música grupal:

1. Agregar nuevos elementos a piezas existentes, como en las tradiciones folclóricas.

2. Entre personas de diferentes niveles de experiencia.
3. Entre colegas de estatus equivalente.

La investigación sobre creación cooperativa es extensa. Bournard y Younker (2008) analizan la interacción en la composición cooperativa a través del análisis de las herramientas utilizadas en función de las pautas propuestas, las reglas internas que han guiado el proyecto y la división de tareas. La observación de los comportamientos verbales y no verbales del alumnado puede proporcionar información sobre lo que estos consideran que es significativo y cómo construyen y negocian el significado musical, tanto a nivel individual como colectivo (Burnard y Younker, 2004; Dillon, 2004; Morgan, Hargreaves y Joiner, 2000; Seddon y O’neill, 2001). Morgan (1999) explora las interacciones verbales y musicales en la composición cooperativa. ¿Cuál es la influencia de la interacción social en la composición cooperativa? ésta es la hipótesis de la que parten Burland y Davidson (2000) en su investigación. Los resultados sugieren que la agrupación no influyó en los resultados pero sí en la implicación y en la diversión.

Según Hewitt (2008), la experiencia previa o amistad no tiene una influencia significativa en la creación cooperativa, en este caso, realizada con ordenadores y en Primaria.

Sin embargo, Macdonald y Miell (2000) sostienen que los factores sociales y comunicativos son temas centrales para determinar la naturaleza y las cualidades de la composición en grupo, a los cuales se debe prestar más atención. Examinan el impacto de los factores sociales, como la amistad, en el micro nivel, es decir, la manera en la que el alumnado influye y conforma la naturaleza de la interacción, así como la música en sí misma, es decir, la influencia de la presencia de otros en la naturaleza de las creaciones musicales. Por tanto, una característica importante para entender el trabajo cooperativo, es la importancia que tiene la naturaleza y la cualidad de la interacción en sí misma, ya que el aula representa una “realidad social compartida” (Rogoff, 1990) como elemento de intersubjetividad social.

3. Instrumentación: utilización de instrumentos musicales y/u objetos, ordenadores y programas informáticos o instrumentación mixta

La composición en el aula puede ser abordada desde una gran variedad de opciones posibles en función de los instrumentos utilizados, bien sean musicales o a través de la utilización de programas informáticos o de forma mixta, con instrumentos y software.

Composición e informática

El papel de la informática en la composición en el aula es creciente en la investigación, con un número cada vez más significativo de estudios que abordan la cuestión, y de forma especialmente significativa en Enseñanza Secundaria, como hemos comprobado con un peso creciente en el currículo (Landányi, 1995; Robinson, 1995; Tsisserev, 1997; Folkestad, Lindström, y Hargreaves, 1997; Emmons, 1998; Erkunt, 1998; Stauffer, 2001; Hickey, 2001; Byrne y MacDonald, 2002; Savage y Challis, 2002).

4. Experiencia previa: estudiantes inexpertos o estudiantes con experiencia previa

Otro aspecto relevante en el planteamiento de la composición es la experiencia previa del alumnado y su familiarización con la creación musical, hecho que determina, de alguna forma, las características de los proyectos didácticos.

5. Notación musical, grafías musicales o sin soporte escrito

La notación no deja de ser un elemento útil pero requiere experiencia previa para no representar una “atadura”. Al igual que el oído interno, son aspectos que se van paulatinamente adquiriendo y es más propio de otros contextos que no son los de la Educación Primaria o Secundaria. La notación musical ha sido investigada, entre otros, por Barrett (1997) o Tan y Kelly (2004).

6. Objetivos

Proyecto Didáctico, crear una BSO, por ejemplo, o un trabajo de aula en relación con conceptos musicales. La composición como herramienta o con una finalidad artística y la importancia de las “tareas reales” en los proyectos (Bolden, 2009).

7. Aprendizaje informal o aprendizaje formal

El enfoque didáctico puede variar en función de los proyectos didácticos o de las características del alumnado implicado. El aprendizaje informal en educación musical ha sido una propuesta impulsada por Green (2006) y nos ocuparemos de ella posteriormente.

8. Pautas propuestas al alumnado: abiertas o cerradas

Las pautas propuestas influyen en los proyectos de creación cooperativa. Las necesidades de los estudiantes son diferentes y resulta evidente una interacción entre pauta y experiencia previa (Burnard, 1995; MacDonald y Miell, 2000):

La oportunidad de crear ideas puede depender de animar las intenciones artísticas individuales. Con el objetivo de lograr idoneidad y eficacia al diseñar una tarea de composición, la elección debería proporcionar al alumnado suficiente responsabilidad artística en la toma de decisiones para permitir el sentimiento de autoría de la pieza (Burnard, 1995, p. 45).

Cuanto más abiertas sean las pautas, más probabilidad se presentará de exploración y, por tanto, de desarrollo del pensamiento creativo. Las pautas cerradas pueden ser interesantes para el aprendizaje de conceptos musicales. En el caso del estudio realizado, inmersos en desarrollar un proyecto “artístico” interdisciplinar, la cuestión fundamental en relación con la propuesta consistía en dar plena libertad al alumnado para crear.

9. Estilo compositivo

El estilo compositivo es otro elemento relevante y viene determinado por aspectos de enculturización (Freed-Garrod, 1999) o puede ser tratado como un elemento didáctico predeterminado a partir de elementos de música de vanguardia, música pop o aspectos minimalistas, como es característico en la música para cine.

10. Tiempo propuesto

La cuestión del tiempo es otro de los aspectos problemáticos que se han ido repitiendo en los proyectos didácticos. Ha sido recurrente que el alumnado se quejara

del apremio para terminar sus creaciones. Compaginar los tiempos escolares con los creativos se ha mostrado como uno de los elementos conflictivos.

2.2.1.8 El aprendizaje en la composición

Se exponen a continuación una serie de aspectos característicos en la creación adolescente sobre los modelos compositivos utilizados por el alumnado en los procesos de aprendizaje. Se podrían señalar cinco:

1. ¿De dónde surgen las ideas musicales? Sloboda (1985). Se podría considerar una influencia de la experiencia previa, de su “mochila musical”, de música que han escuchado o han interpretado previamente y que, consciente o inconscientemente, utilizan.

2. Creación desde el caos. Pero el caos sonoro puede contemplarse desde la perspectiva del necesario control docente o, según Wiggins (1994), cuando afirma que en el trabajo en grupo ningún tiempo se pierde realmente y que es necesario dejar al alumnado “jugar” un tiempo para permitirles trabajar independientemente y adquirir práctica en la interpretación del material motivico, hasta descubrir una determinada secuencia melódica, por ejemplo (Rusinek, 2005 p. 203)

3. Ensayo-error. El alumnado experimenta y va creando, desde la propia experiencia práctica, a lo largo del proceso compositivo.

4. Imaginación previa, característica de los compositores profesionales o alumnado experto con habilidades auditivas muy marcadas.

5. Modelo mecánico, caracterizado por el azar.

Si bien se ha investigado poco sobre los procesos cognitivos subyacentes en la composición musical, la creación musical se produce a partir de la imaginación sonora, es decir, pensar en sonido u oído interno. La audición se convierte así en un elemento importante asociado a la composición musical, aunque se trata de un proceso lento y paulatino (Henze, 2004).

En estas actividades se ponen de manifiesto diversas formas de interacción: la

división de tareas, la colaboración creativa o el aprendizaje inductivo con una fuerte guía del profesor.

2.2.1.8.1 Aspectos didácticos de la composición en Secundaria

Aunque existe un número creciente de guías didácticas para el profesorado sobre la composición en el aula (Ej. Schafer, 1969; Paynter, 1970 y 1999; Bramhall, 1989; Wiggins, 1990; Buchanan, 1997; Allen, 2002; Rinehart, 2002; Vella, 2003; Hickey, 2012; Cole, 1998 y 2006; Kashub y Smith, 2013), Hickey (2012) señala la necesidad de elaborar nuevos materiales, entre otros motivos, por su consideración de actividad aún minoritaria en el aula de música de Educación Primaria y Secundaria.

Ante esto, surge la siguiente pregunta: ¿Por qué, si en educación plástica la producción artística es una parte esencial desde hace prácticamente un siglo, no ocurre lo mismo en el caso de la música?

Existe una tendencia a pensar que, para enseñar composición, el alumnado debe haber adquirido previamente unos conocimientos técnicos que no se aprenden en la enseñanza obligatoria. La influencia de la estructura académica de los conservatorios, donde los docentes nos hemos formado, ha influido en esta concepción. En primer lugar, se estudiaba lenguaje musical durante cinco cursos y posteriormente armonía, donde se comenzaba a hacer algún ejercicio compositivo con pretensión práctica; tras cuatro años de armonía y dos de contrapunto, muchos de nosotros no habíamos compuesto ninguna obra musical, más allá de algún ejercicio de arreglo o de instrumentación. Por ello, el pensamiento inmediato es: ¿llegarán a ser capaces de componer los alumnos/as de Secundaria en el contexto de la tonalidad y la música clásica? Pero hay otras músicas, anteriores, posteriores y contemporáneas, en las que el concepto de composición es diferente.

La aproximación a la composición musical encierra dificultades, en parte causadas por la mitificación del hecho como por su asociación paradigmática a lo que ha significado la composición durante un período y un entorno geográfico. Sin embargo, podemos considerar una visión más global del hecho compositivo que probablemente nos permita adoptar una visión de conjunto sobre el hecho en sí. Partimos de realidades

ontológicas confusas: La creatividad no se enseña, el genio nace. Las escuelas de música y los conservatorios desarrollan habilidades existentes que solo unos pocos tienen. No obstante, ¿por qué no observamos qué ocurre con el arte o con el deporte? Todos los niños practican deporte y todos los niños pintan, incluso todos los niños interpretan temas con distintos instrumentos en el aula. ¿Por qué no todos los niños crean? ¿Por qué un niño se tiene que enfrentar a una prueba de acceso para comenzar unos estudios musicales? ¿Se podría considerar que la composición musical está construida sobre mitificaciones históricas que siguen vigentes? Ello ha conducido a “buscar” al genio antes de empezar a estudiar. ¿De ahí las pruebas iniciales? Es un tema complejo, pero, desde la conocida iconografía en la que una paloma dicta las melodías gregorianas a San Gregorio Magno, encontramos la idea de la mitificación del hecho compositivo, aunque podamos suponer que estuviera muy alejada de la realidad: Dios, en forma de ave, dictaba las melodías al Papa.

Ahora bien, en este punto surgen algunas preguntas: ¿Cuáles son los objetivos de la composición en el aula? ¿Sería loable desarrollar un método de composición para Secundaria?

Se observan dos posturas diferenciadas sobre la composición en el aula: Una caracterizada por una concepción individual y técnica (Odam, 2000; Glover, 2004) frente a otra aproximación social y constructiva (Faulkner, 2003; Paynter, 2000).

Odam (2000) identifica una serie de problemas característicos en la enseñanza de la composición musical, entre los que figuran como significativos, para el punto que nos atañe, la falta de datos que corroboren las habilidades que se desarrollan en la composición así como la limitada evidencia sobre la progresión en esta disciplina. Considera, asimismo, la problemática del desarrollo de la creatividad individual, teniendo en cuenta que una parte destacada de los proyectos compositivos son cooperativos. Además, plantea una serie de cuestiones relativas a dichos proyectos.

1. El problema del ruido en la creación cooperativa:

Algunos profesores han sido capaces de encontrar espacios para crear grupos reducidos de alumnos que trabajan sin ser molestados por el ruido de otros (p. 118).

2. La complejidad del aprendizaje cooperativo en la composición:

Las técnicas del aprendizaje cooperativo han de ser dirigidas por los profesores como tales; por su parte, los alumnos precisan de una orientación y de práctica para aplicar dichas técnicas. (p. 118)

Aboga por la progresión como base en el desarrollo individual; por tanto, una parte importante de las actividades debe ser individual, con el objetivo de potenciar la progresión. Además, establece una serie de recomendaciones para la mejora de la enseñanza de la composición en Secundaria. Entre otras:

- Planificar el trabajo individual es la principal tarea.
- Existe una fuerte necesidad de intercambiar habitualmente ideas entre los profesores.
- El profesorado debería trabajar bastante más con sus recursos y no en contra de estos.
- Las clases lectivas de música deberían ser prácticas.
- El tiempo y la energía reservados para tareas de composición es un tiempo bien empleado.
- Estar preparado tanto para enseñar como para facilitar el aprendizaje).
- Desarrollar estrategias, crear espacios y equipamiento para posibilitar a los alumnos el escuchar su trabajo, sin ser molestados por el ruido de otros.
- Aplicar el uso de TIC.
- Existe una necesidad clara e inequívoca de contar con un apoyo técnico habitual y especializado.
- Asegurar que todos los alumnos cuenten con la oportunidad de compartir su trabajo

Glover (2004) llama la atención sobre la importancia de realizar una programación continuada sobre la composición en el aula. Los proyectos aislados son interesantes, pero, para la búsqueda de la efectividad a largo plazo, es preciso que haya continuidad.

Faulkner (2003) se opone a la perspectiva individual en educación de Odam (2000) y de Glover (2000), quienes argumentan que esta es la manera de desarrollar la creatividad individual y de que exista progreso real frente a la composición cooperativa.

Esto significa que nos hallamos ante dos modelos diferenciados de entender la creación en el aula: uno basado en el aprendizaje individual de contenidos y otro centrado en una perspectiva social creativa. Se podría relacionar con la perspectiva de la creatividad individual frente a la creatividad como construcción social.

¿Por qué no encontrar elementos interesantes en ambas propuestas?

El desarrollo de las habilidades asociadas con los procesos mediante los cuales se desarrolla la música resulta esencial para aprender a componer más efectivamente. Cualquiera que sea el enfoque que se dé a la enseñanza de la composición, gran parte del trabajo consistirá en ayudar a los alumnos a ser conscientes de los procesos que usan, a desarrollarlos aún más, y a extender o adaptar sus estrategias para poder volcar mejor sus ideas, (Glover, 2004, pp. 47-48).

Se observa, desde nuestro punto de vista, la conexión de la teoría con la práctica. No se trata de transmitir conceptos, sino que van surgiendo en la práctica y los explica y deconstruye; otros son descubiertos por el propio alumnado (Bolden, 2009, p. 142).

Además, Burland y Davidson (2001, p. 54) analizan los procesos sociales en las composiciones grupales. Investigan la influencia de la amistad, el género o la capacidad, tanto en los resultados como en el proceso. Concluyen que no existe influencia en los resultados, aunque sí en las interacciones durante el proceso:

No existe evidencia de que las composiciones de alta calidad ocurran junto a interacciones de alta calidad. Por lo tanto, habría que llegar a la conclusión de que, al menos con esta muestra, los niños adquieren una experiencia emocional o social positiva trabajando con amigos más que con otros grupos.

Se ponen de relieve: la importancia del contexto social en el que se desarrolla el proceso y la relevancia del entendimiento compartido o intersubjetividad (Rogoff, 1990).

Tras el análisis y la reflexión sobre la composición en el aula, se procederá, seguidamente, a tratar la improvisación musical en Secundaria, lo que nos conducirá a la consideración de ambas, junto con los arreglos musicales, como procedimientos diferenciados pero enmarcados en la concepción de la creación musical (Giráldez, 2005) como procedimiento integrador (improvisación, composición, arreglo), dadas las similitudes que se ponen de manifiesto en los procesos creativos.

2.2.2 La Improvisación musical en el aula

A continuación se abordará la improvisación musical desde la perspectiva didáctica como estrategia colectiva. En primer lugar y, tras la introducción en la que se aborda su conceptualización y perspectiva histórica, se analizará como práctica social. Posteriormente se abordarán las diferencias entre composición e improvisación, ya sea improvisación libre o la improvisación colectiva dirigida desde la perspectiva profesional, como estrategias cercanas a la desarrollada en la investigación. A continuación, se analizará la improvisación en el ámbito de la Educación Secundaria.

2.2.2.1 Introducción

La improvisación musical representa una forma de creación musical en el curso de la interpretación (Randel, 1997). Se podría asociar con experimentación, espontaneidad, acción colectiva e incorpora una dimensión temporal y social (Burnard, 2012). La improvisación responde a un impulso de la imaginación que se traduce en una actividad más o menos espontánea e imprevista y que no necesita preparación. En palabras de Bailey (2010, p. 24) “La improvisación es lo irreprimito, la fuente fundamental de la creatividad”. Para Menuhin (1972 en Crofton y Fraser, 2001, p. 146) “La improvisación no es la expresión del accidente, antes bien de los anhelos, los sueños y

la sabiduría acumulada de nuestra propia alma”.

Su presencia ha sido constante a lo largo de toda la historia de la música. Así, en aquellas culturas en las que la transmisión de la música se produce de forma oral, la memoria y la improvisación juegan un papel determinante. En la historia de la música occidental, podemos señalar algunos ejemplos de la utilización de la improvisación que exponemos a través de la siguiente tabla:

Tabla 9

La improvisación musical en la Historia de la música

1.	La fórmula salmódica en el canto gregoriano (Grouth y Palisca, 1984).
2.	La técnica improvisada de discantus (Copland, 1955).
3.	Las técnicas de ornamentación melódica renacentistas (Michels, 1982).
4.	La técnica del bajo continuo del Barroco (Bukofer, 1986).
5.	La cadencia en el concierto (Kuhn, 1994).
6.	La música aleatoria (Morgan, 1994).
7.	El jazz (Berliner, 1994).

La improvisación se asocia, desde los orígenes de la historia de la música, a su consideración de “práctica social integrada”, no escrita, vinculada tanto al desarrollo de la música popular como a la música culta occidental.

Así, Mattheus (2012, pp. 20-21) considera que, culturalmente, el conocimiento está asociado a la tradición escrita; sin embargo, en el caso de la música, la transmisión oral de la música es mucho más antigua. En ese sentido, no debemos confundir el sistema de transmisión con lo transmitido, hasta el extremo de que Paco de Lucía ha llegado a afirmar en un documental que “no sabe música”, cuando en realidad se refería al sistema de lectoescritura musical. Se observa una vez más que el estudio de la música, cuya transmisión ha sido oral, ha quedado postergado durante siglos y situado en un rango inferior frente a la música “culta” caracterizada, entre otros aspectos,

por su estratificación, el compositor (crea) y el intérprete (toca) con la mediación del instrumento.

2.2.2.2 La improvisación como práctica social

Mattheus (2012, p. 10) entiende la improvisación como una actividad artística y social. Tiene en cuenta que la improvisación se desarrolla “en directo”, frente a la composición, y que el elemento ambiental influye de manera explícita, a través de interacciones multidireccionales entre músicos y público (sea numeroso o no). Dichas interacciones representan un elemento consustancial a la improvisación. El papel del oyente es fundamental, ya que influye en el proceso de creación musical. Bailey (2010) recela de las grabaciones de música improvisada, puesto que, a su juicio, pierden la “esencia”.

Sawyer (2008, p. 52) asevera: “En la creatividad grupal, la interacción entre los intérpretes resulta inmediata; su duración está limitada al momento de la creación y es mediada por signos musicales o verbales. El proceso de creatividad grupal coincide con el momento de recepción e interpretación de otros intérpretes”.

La improvisación se podría considerar, por consiguiente, como una práctica social en forma de construcción temporal compartida.

2.2.2.3 Diferencias entre la improvisación y la composición

Algunos autores consideran la reflexión, más allá de lo obvio de la escritura, como la diferencia fundamental que separa la composición de la improvisación. Sin embargo, para Mattheus (2012, p. 23): “La reflexión no es forzosamente un producto de la escritura y del tiempo pasado durante la redacción: la reflexión puede ser instantánea y encontrarse en la improvisación”.

Sin embargo, se podría señalar como una diferencia sustancial la relación temporal del proceso que conduce al producto creativo. Mientras el compositor elabora un producto tras un proceso compositivo, el improvisador participa en un proceso cuyo

resultado es un producto asociado de forma instantánea a dicho proceso, desde el rol de creador e intérprete: “El compositor y el escritor elaboran productos, mientras que el improvisador y el interlocutor participan en procesos”, (Mattheus, 2012, p. 25), es decir, en la música improvisada, producto y proceso son consustanciales y desarrollados en el mismo plano temporal a través de un modelo discursivo que “define la forma y contenidos tipo del producto”, (Matheus, 2012, p. 38).

Otros autores (Alonso, 2008; Ewan Parker en Mattheus 2012, p. 22), partiendo de lo arriba mencionado, consideran la improvisación como una forma de composición musical: “La improvisación es un tipo de composición, en la medida en que los improvisadores ponen juntos determinados elementos musicales que, de forma natural, adquieren forma y sentido” (Alonso, 2008, p. 14), estableciéndose interacciones en tres planos (Mattheus, 2012):

1. Con el modelo discursivo, es decir, en un nivel musical, no creo que haga falta en el nivel sociocultural.
2. Con otros músicos cuando la improvisación es colectiva.
3. Con el público que escucha. Esta suma nos conduce a la vertiente sociocultural de la improvisación.

Sawyer (2008, p. 52) distingue entre:

Cada acto interpretativo está sujeto a una serie de fuerzas que interactúan: (1) El intérprete, que contribuye a algo nuevo al fluir de la interacción a través de suposiciones indicadas; (2) los otros participantes en interacción; (3) la definición y las restricciones del género de la representación; (4) la fuerza independiente constrictiva operando en el acto que deriva del flujo de la interacción principal; a esta la llamamos emergente, tomando el término de Mead (1932).

2.2.2.4 La Improvisación Libre

Podríamos aproximarnos al concepto de Improvisación libre a través de la definición de Galiana (2012, p. 27):

“La música que se improvisa libremente, sin partituras ni estructuras predefinidas, atendiendo al gusto estético de los músicos que la hacen y a ningún estilo particular”.

Según Galiana (2012), la improvisación libre surge a mediados de los 60 en gran Bretaña, con Dereck Bailey como pionero cuyas raíces se hallan en el Free Jazz, como un movimiento de rebelión de un grupo de músicos muy jóvenes, dentro del esclerotizado contexto musical de finales de los 50 y principios de los 60 y de las vanguardias europeas clásicas.

Para Bailey, (2010) surge como cuestionamiento de un lenguaje, es decir, se pretendía romper los lazos con los enfoques heredados a través de una búsqueda emocional o instintiva que pudiera ser abordada por todo tipo de intérpretes, desde principiantes a virtuosos.

La improvisación libre no está sujeta a ningún modelo discursivo, sino dinámico, según Mattheus (2012). El modelo no inspira el contenido; el idioma no viene determinado por un modelo, que es la interacción. Sin embargo, siempre hay influencias discursivas en los intérpretes.

Podemos encontrar dos perspectivas diferenciadas en el término libre aplicado a la improvisación: En primer lugar, idiomático, como ya se ha mencionado. Esto significa que no viene determinado por un lenguaje musical concreto marcado por sus propias reglas como en el Jazz o en la música tonal, sino que se construye desde un enfoque experimental. Expresado de una forma simple: no hay reglas. En segundo lugar, jerárquico, ya que no se construyen relaciones de jerarquías ni está sujeta a convenciones, tal y como subraya Alonso (2014).

2.2.2.4.1 La Improvisación Colectiva Dirigida

Se trata de una forma de improvisación colectiva en la que un director guía al grupo a través de una serie de signos ideográficos y gestos que constituyen un vocabulario de comunicación con el grupo de músicos. A partir de este último se elabora música en tiempo real. Cada signo y gesto transmite información para la interpretación

individual y/o colectiva, por lo que permite concebir o modificar de forma instantánea la armonía, melodía, ritmo, articulación, fraseo, forma etc.

El germen de esta forma de improvisación se podría localizar en las experiencias de orquestas como la Globe Unity Orchestra, la London Jazz Composers Orchestra o la Berlin Contemporary Jazz Orchestra, las cuales durante los años sesenta y principios de los setenta comienzan a improvisar desde el free jazz y son dirigidas por algún miembro del grupo (Alonso, 2008).

Desde mediados de los años ochenta, el director y compositor norteamericano Butch Morris, considerado una de las figuras clave de esta práctica (Matthews, 2012), desarrolla una forma de improvisación colectiva dirigida que define como Conduction. Walter Thompson (2006, 2009) funda su propia orquesta (Walter Thompson Orchestra) en 1984 y desarrolla una estrategia de improvisación colectiva dirigida, basada en la utilización de una serie de “gestos corporales”; la denomina *Soundpainting* y presenta notables implicaciones pedagógicas. Elabora publicaciones de carácter didáctico (2006 y 2009) e imparte cursos –en España, con regularidad, desde hace algunos años-. También surgen orquestas de improvisadores. En España cabe mencionar: a la orquesta FOCO de Madrid, fundada en 1996 desde Música Libre, la Asociación de Improvisadores de España y a la Orquesta de Música Espontánea de Galicia (O.M.E.Ga) fundada en 2007 en Santiago de Compostela. Walter Thompson (2006, 2009) desarrolla una estrategia de improvisación colectiva dirigida basada en la creación de una serie de “gestos corporales” identificados con sonoridades concretas.

Se trata de una forma de improvisación en la que “ciertas decisiones son tomadas por cada músico y otras por un director” (Matthews, 2012, p. 116) que “centraliza el devenir musical y relaciona a los improvisadores” (Alonso, 2008, p. 65).

Existe una cierta controversia en cuanto a la consideración de la improvisación colectiva dirigida como una forma de improvisación libre. Para Alonso (2008), se trata de esto último. Sin embargo, Matthews (2012) la critica, ya que mantiene que no es libre porque hay jerarquía. Tomando en consideración las dos perspectivas sugeridas en torno a la improvisación libre, no hace falta se podría considerar, desde el lenguaje, como una forma de improvisación libre. Sin embargo, desde el enfoque de la jerarquía, emergen controversias que resultan complicadas de abordar desde una perspectiva general.

Se deben a que, en función del papel que decida asumir el director o guía, podríamos o no considerar la improvisación colectiva dirigida como una forma de improvisación libre. Cuando el control ejercido por el director a través de los signos y gestos es muy concreto y no da lugar a la libre expresión de los músicos, no cabría la consideración de libre. Sin embargo, cuando el plano en el que se sitúa el director es el de guía y co-creador con los músicos con los que consensua y dialoga, sí que se podría calificar la improvisación colectiva de libre.

¿Y en el ámbito educativo? El elemento primordial es precisamente ese: siempre hay cierta jerarquía, donde el profesor se sitúa en una posición de guía. Esta es la clave, desde mi punto de vista.

2.2.2.5 La improvisación en Educación Secundaria

Se analizará a continuación la situación de la investigación sobre improvisación en Educación Secundaria. Seguidamente, se abordarán sus diferencias en relación con la composición, para tratar de su clasificación posteriormente. Por último, se profundizará en la composición colectiva como estrategia que ha guiado la investigación.

2.2.2.5.1 Estado de la cuestión: La improvisación en la investigación educativa en Educación Secundaria

La investigación sobre improvisación musical en educación se ha incrementado notablemente durante los últimos veinte años, centrada en aspectos como:

- Su relación con la composición (Burnard, 2000a, 2000b).
- Sus efectos en el pensamiento creativo del alumnado (Koutsoupidou y Hargreaves, 2009).
- El análisis de los procesos creativos que en ella se desarrollan (Custodero, 2007).

- La improvisación colectiva, así como sus implicaciones y aplicaciones didácticas (Sawyer, 2008).

La investigación sobre improvisación colectiva en Enseñanza Secundaria es prácticamente inexistente (Hickey, 2009). Muy recientemente, Hickey (2015) ha investigado sobre la aplicación didáctica de la improvisación libre en el aula en los Estados Unidos (equivalente a segundo de bachillerato en España) a través de un estudio multicaso a cuatro profesores universitarios que enseñan improvisación libre. Además, la misma autora y otros (2015) han indagado sobre si mejora la confianza en la improvisación a través de actividades de improvisación libre en alumnado universitario.

En España, al igual que se ha comentado en relación con la composición en el aula, tanto la implantación de la LOGSE (1990) como la influencia de las metodologías musicales activas (Orff, Willems, Martenot, Dalcroze, etc) influyeron, desde principios de los noventa, en dotar de un mayor relieve a la creatividad en educación musical, en cuyas metodologías la improvisación musical ocupaba un papel relevante. En el ámbito de las escuelas de música y conservatorios, el compositor, intérprete y pedagogo Emilio Molina, entre otros, ha contribuido a mejorar notablemente el papel de la improvisación musical en la educación musical.

En el ámbito de la Educación Secundaria, la investigación sobre improvisación musical es limitada. Se han leído un número reducido de tesis doctorales sobre improvisación en Secundaria, como la de Peñalver (2005), que analiza la aplicación pedagógica de la improvisación musical en las distintas metodologías musicales y posteriormente, presenta una propuesta de programación de la improvisación en Enseñanza Secundaria.

Además, podemos encontrar algunos artículos en revistas especializadas sobre experiencias docentes (Marquina, 1997) o artículos en libros de didáctica específica (Zaragozá, 2009 o Giráldez, 2010).

2.2.2.5.2 Composición e improvisación en la educación musical

¿Hasta qué punto un estudiante compone o improvisa? ¿Afecta de alguna for-

ma al proceso o producto? ¿Diferencian los estudiantes entre componer e improvisar?

Wiggins cita los siguientes autores para diferenciar entre composición e improvisación: Sloboda (1985), Kratus (1994), Webster (1992), Wiggins (1992), Burnard (1999a, 1999b, 2000). Otros autores lo ven como algo integrado o donde la improvisación es un procedimiento compositivo: Swanwick y Tillman (1986), Davies (1992), Faulkner (2001), Green (2002a), Barrett (2003).

Burnard (2000a), bajo la lectura de Glover (2004), establece tres categorías en la relación entre composición e improvisación:

1) La improvisación y la composición orientadas diferentemente y como fines en sí mismas.

2) La improvisación y la composición como entidades interrelacionadas, donde la improvisación se utiliza para hacer y ejecutar una composición.

3) La improvisación y la composición como formas similares y que comparten la misma intención.

A pesar de que las diferencias entre componer e improvisar son claras, es decir, proceso reflexivo frente a instantáneo, en la escuela, discernirlas resulta confuso (Giráldez, 2005). Esto se debe a que, en numerosas ocasiones, existe un continuo entre los procesos de improvisación y los de composición, puesto que los primeros también pueden utilizarse para probar algunas ideas que formarán parte de la pieza creada.

Burnard (2000) analiza las percepciones que sobre ambas tienen los adolescentes y Glover (2004) considera la improvisación como un procedimiento compositivo, el cual se va diferenciando de la composición en la adolescencia.

Finnegan (1989) realiza un estudio antropológico de creadores musicales en la ciudad inglesa de Milton Keynes. Ella distingue entre la composición previamente escrita por un individuo y la composición en la ejecución. Esta última se desarrolla en el jazz y en el rock. En el jazz es composición improvisada y en el rock podría definirse como composición ejecutada.

En definitiva, consideraremos en la investigación la composición y la improvisación como estrategias diferenciadas que surgen de un procedimiento común: la

búsqueda sonora intuitiva. Se podría decir, por tanto, que, aunque la estrategia es diferente, el acercamiento a la composición y a la improvisación es similar, tal y como sugiere Loane (1984).

2.2.2.5.3 La clasificación de la improvisación

Peñalver (2005) señala como alguna de sus cualidades: (1) la espontaneidad, es decir, no requiere preparación; (2) la imprevisión, no se sabe lo que va a acontecer; (3) la inspiración como factor determinante; (4) su carácter de acto reflejo y, por último, que (5) puede ser innata o adquirida.

Dicho autor clasifica la improvisación:

1. Según el elemento musical empleado, puede ser rítmica, melódica o armónica.
2. Según el género, puede ser instrumental, vocal o prosódica; percusión corporal y movimiento y expresión corporal.
3. Según el tipo de ejecutante, puede ser individual o colectiva.
4. Según el nivel de coacción, puede ser libre o dirigida.
5. Según el tema, puede ser temática o no temática.

Sin embargo, Violeta Hemsy de Gainza (1983) sugiere otra clasificación, según:

1. El objeto de la consigna puede ser musical o extramusical.
2. La dinámica o técnica de trabajo utilizada puede ser implícita o explícita (según el nivel de determinación), individual, grupal (según el tipo de intérprete), abierta, cerrada (el grado de control); simple o compuesta (según la cantidad de consignas), única o seriada (según la cantidad de consignas y su relación con la principal).
3. El nivel de formalización puede ser: forma ausente, forma externalizada, forma inducida o forma preestablecida.

4. Por el estilo o tipo de actividad que propone o implica la consigna, puede ser: improvisación libre, investigación, exploración, ejercitación, descripción, relato, evocación, imitación, correspondencia, juego con reglas, automatismos.

Bailey (2010) distingue entre improvisación idiomática e improvisación no idiomática. La improvisación idiomática utiliza un lenguaje determinado, como ocurre por ejemplo en el jazz o el flamenco, frente a lo que ocurre en la improvisación libre. Mattheus (2012) califica de problemática dicha conceptualización por la complejidad de asociar la improvisación a un estilo o lenguaje determinado.

2.2.2.5.4 La Improvisación Colectiva en el ámbito educativo

Sawyer (1999, p. 193) establece una serie de características en la improvisación colectiva, tomando como referencia el jazz, como una de las manifestaciones más representativas de improvisación colectiva:

1. Impredecibilidad y colaboración. Sugiere que las improvisaciones estén muy guiadas, ya que es necesaria una experiencia sólida para una metacomunicación musical en las improvisaciones. Por ello, considera previo y muy importante el desarrollo de un “juego sociodramático”, extensible a la música.

2. Estructura. La improvisación en el jazz se establece en un marco estructural previo en el que se pueden establecer dos niveles: Motivos y Guión. En el primero se desarrolla la improvisación melódica en esquemas formales concretos, mientras que el segundo se refiere a la macro estructura que guía la improvisación. Se hace patente la tensión emergente entre estructura previa e improvisación como parte de un proceso creativo.

3. Emergencia colaborativa: Se refiere a cómo en un proceso colectivo de improvisación, el resultado no es la suma individual de las partes, sino que se produce una creación conjunta; esta emerge del grupo desde su consideración de “unidad creativa” y puede ir más allá de la suma individual de sus partes o al contrario.

4. Sawyer (2003) desarrolla el concepto de “Group Flow”, desde la teoría propuesta por Csikszentmihalyi (1990):

Cuando un grupo está representando en el momento de su mayor intensidad, aludo a él como a un fluir colectivo, de la misma manera que una representación individual en su mayor intensidad, con frecuencia, experimenta un sentimiento subjetivo de fluir (...). En el fluir colectivo, todo parece suceder de modo natural; el grupo está sincronizado al actuar (Sawyer, 2003). En este estadio, cada uno de los miembros de grupo puede, incluso, sentir, como si fuera capaz de anticipar lo que sus compañeros desean hacer antes de que sea hecho por ellos (Sawyer, 2006, p. 158).

2.2.2.5.5 La Creación Sonora en Tiempo Real

La composición en tiempo real es una estrategia didáctica propuesta por Susana Espinosa (2005, p. 28), quien afirma:

La Creación Sonora en Tiempo Real es una experiencia participativa que posee cualidades excepcionales para alcanzar resultados musicales satisfactorios e inmediatos con grupos de personas músicos o no músicos. Por tanto, se sitúa como una herramienta óptima, a la hora de utilizar recursos pedagógicos para lograr la participación activa de alumnos durante el aprendizaje de la música en la escuela, especialmente en la etapa de secundaria.

Esta autora establece los siguientes requisitos:

1. Tomar conciencia de que participar es “ser parte de”. Se pretende una composición musical no escrita por uno sino entre todos, consensuando ideas y poniéndolas en práctica por aproximaciones sucesivas, lo cual permite construirla paso a paso, a medida que es ejecutada por el colectivo grupal.

2. Es efímera, no hay un registro literal pues no es posible repetirla de manera igual, sino solo semejante. Sin embargo, puede haber una referencia gráfica, que sintetice la idea global de lo que se va a hacer y también un registro grabado.

3. Existe un programa de acción previamente compuesto por el colectivo grupal o por el animador y está consensuado por el grupo.

4. El profesor como animador. No dirige en el sentido tradicional del término, sino que estimula, promueve, ordena y, sobre todo, rescata y destaca intervenciones

acertadas que sirvan de enlace para la construcción de la obra. La decisión del alumnado es “autogestada” entre todos y no se pauta solo desde el animador hacia ellos, sino que fluye en ambos sentidos. Sin embargo, es el profesor quien decide cuando cerrar una idea que está agotada y disparar otra nueva, es él quien tiene la audición global de lo que ocurre; esto permite crear la estructura de la obra abriendo y cerrando secciones.

2.2.2.5.6 Implicaciones didácticas para la práctica de la Improvisación Colectiva en la Educación Secundaria

La conceptualización desarrollada hasta aquí pone de manifiesto una serie de implicaciones educativas:

1. Sistema de transmisión o de lectoescritura frente a la música en sí misma. Se deben situar en planos equidistantes el conocimiento del sistema de transmisión musical y la experiencia musical en sí misma. En el ámbito de la Educación Secundaria y, desde mi propia experiencia, ambos aspectos se encuentran desequilibrados, es decir, gran parte del alumnado imagina y crea música que no sabe leer o escribir.

2. Sawyer (1999) argumenta cómo los procesos de enseñanza aprendizaje en la improvisación colectiva deben considerar tanto las habilidades musicales como el aprendizaje cooperativo en la solución de problemas colectivos y de creatividad grupal.

3. La improvisación requiere pensar musicalmente, lo que es definido como “audiation” (Azzara, 1993; Farber, 1991).

4. La improvisación tiene lugar a través de un proceso creativo que se desarrolla en una fase de estímulo y otra de respuesta (Peñalver, 2005:20). Los estímulos pueden ser internos o externos a partir de cualidades innatas (imaginación) o adquiridas (preparación). La respuesta puede concebirse como un medio expresivo en forma de acción refleja o como un reflejo condicionado en un contexto determinado, a través de una forma concreta.

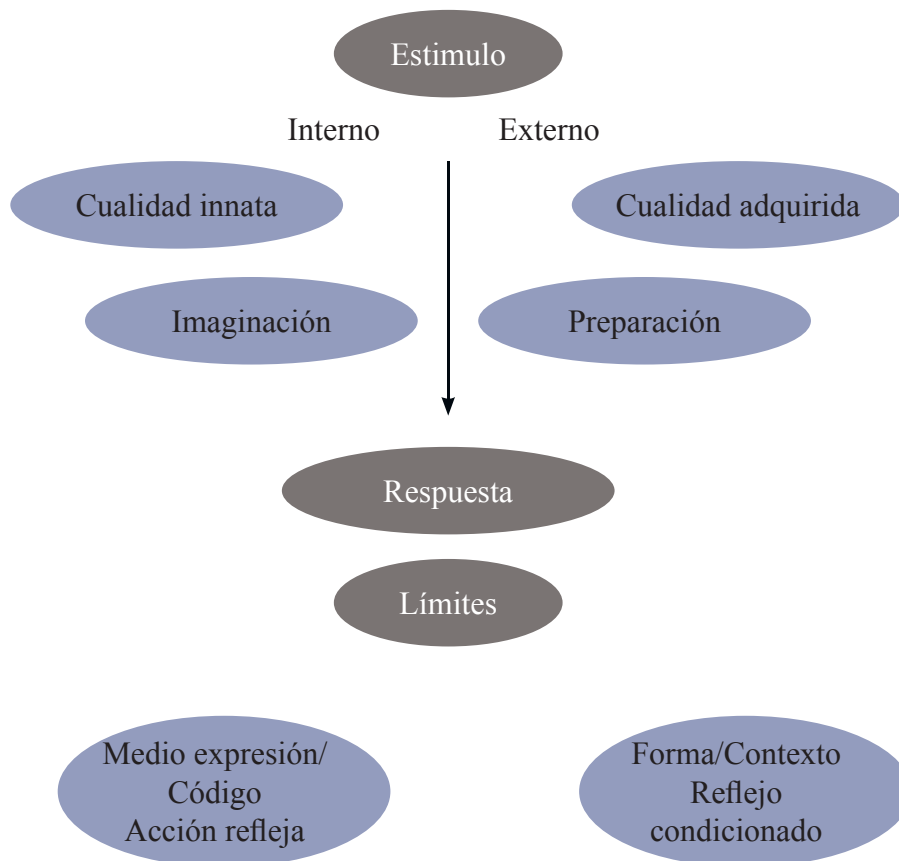


Figura 13. El proceso creativo en la improvisación

Fuente: Adaptación Peñalver (2005)

Hickey (2009, p. 286) parte de la siguiente pregunta: ¿Se puede enseñar la improvisación? Desde su perspectiva, se podrían establecer tres premisas básicas:

1. Lo que demandamos que sea enseñado como improvisación en las escuelas no es verdadera improvisación.

2. La auténtica improvisación no puede ser enseñada, es una disposición para educarla.

3. Los niños no han de “construir bloques” para ser “exitosos” improvisadores; las metodologías que enfatizan patrones centrados en la tonalidad, de ritmos simples, breves y no contextualizados se dirigen más a obstaculizar el desarrollo de pensadores creativos musicalmente que a suscitar un verdadero pensamiento creativo.

Además, desde las reflexiones de diversos autores sobre la improvisación (Alonso, 2008; Mattheus, 2012; Galiana, 2012 o Bailey, 2010), junto con nuestra propia perspectiva, se podrían establecer una serie de implicaciones para la práctica de la improvisación colectiva en el aula de Secundaria:

1. Aproximación a la improvisación desde el ensayo-error como estrategia creativa.
2. El silencio como punto de partida del proceso creativo.
3. Espíritu de grupo: se trata de una creación musical que se produce de forma colectiva
4. La atmosfera o el ambiente como elemento determinante en el proceso y producto.
5. Emoción y sentimiento: Comunicación emocional a través de sonidos, también, por medio de un lenguaje mucho más sutil, como es el musical.
6. El instrumento nunca debe ser un obstáculo, sino un medio para la comunicación expresiva de la música.
7. El contexto, el ambiente, no su análisis posterior.
8. Pulsación propia, espontaneidad e inmediatez.
9. El contenido musical de las improvisaciones como elemento de enculturización.

2.2.2.5.7 Características de la Improvisación Colectiva desarrollada en la investigación

El germen didáctico de la improvisación colectiva guiada podemos encontrarlo en las propuestas didácticas de Murray Shafer (1965), John Paynter (1970), George Self (1967) o Brian Dennis (1970). Asimismo y desde contextos profesionales, la improvisación libre se ha desarrollado desde hace más de cuarenta años en muchos países europeos, EEUU y Canadá (Alonso, 2008). Durante la primera década del s.XXI, se

han elaborado propuestas con ciertas similitudes en el ámbito educativo, entre otras, las denominadas Soundpainting (Thompson, 2006, 2009) o Creación Sonora en Tiempo Real (Espinosa, 2005). En todas ellas encontramos una esencia didáctica común: una forma de improvisación colectiva guiada.

La improvisación colectiva, tal y como la hemos desarrollado, constituye una propuesta didáctica centrada en los siguientes ejes:

Tabla 10

La Improvisación Colectiva

•	Construcción e interacción conjunta profesor-alumnado con un programa previo. Esencialmente momentánea, ya que carece de partitura.
•	Utiliza procedimientos propios de la música contemporánea, como la música aleatoria; no obstante, también se sirve de otros estilos musicales: en nuestro caso, el jazz o el pop, partiendo de las experiencias musicales del alumnado.
•	Búsqueda de “paisajes sonoros” (Schafer, 1969), muy apropiada por ello, desde nuestro punto de vista, para la creación audiovisual desde la perspectiva de atmósferas sonoras.
•	La experimentación sonora como guía didáctica.
•	Construcción de experiencias musicales significativas, creándose momentos, musical y emocionalmente, muy interesantes.
•	Utilización de gestos, por parte del docente (guía y animador), que representan sonoridades globales. Se trataba, en definitiva, de buscar entre todos una amplia gama de sonoridades que sirviera de “paleta sonora” para las improvisaciones posteriores.

A continuación, se propone una figura en la que se representan los aspectos característicos de la improvisación colectiva:



Figura 14. La improvisación colectiva (Elaboración propia).

1 La gestualidad y su implicación sonora

A partir de la propuesta de Thompson (2006) y de los talleres de improvisación libre realizados en los festivales de Hurta Cordel en las ediciones de 2008 y 2009 junto con mi propia experiencia docente improvisando en el aula, he adaptado y reelaborado una serie de gestos que han servido como guía de comunicación musical con el grupo.

Los gestos se clasifican en dos categorías fundamentales: gestos de modelado y señales de función (Thompson, 2006). Los gestos de modelado indican qué se va a improvisar y como se va a interpretar. Las señales de función se refieren a quién improvisa y cuándo lo hará.

En definitiva, la comunicación gestual se establece en torno a cuatro tipos de gestos:

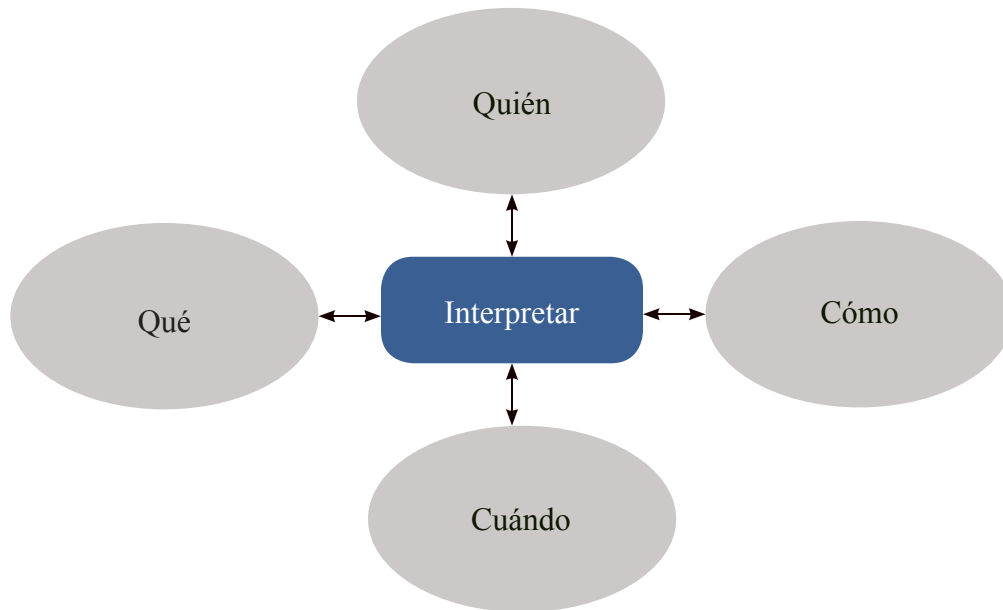


Figura 15. La gestualidad en la Improvisación colectiva (Elaboración propia).

Quién se refiere a:

1. Todos
2. Un grupo concreto
3. Personas individuales
4. El resto

Cuándo se refiere a:

1. Ahora, en el momento en el que se efectúa el gesto.
2. Luego, a elección del intérprete
3. Cuando quieras
4. Parar

Cómo, se refiere a las escalas de intensidad y tempo:

1. Intensidad

2. Tempo

Qué, se refiere a la sonoridad aproximada que implica cada gesto, y que cada intérprete “busca” con su instrumento:

1. Nota larga: Se refiere a un sonido largo.
2. Tremolo: Se refiere a la repetición de dos sonidos de forma ágil y continua
3. Spot: Interpretación de un sonido corto
4. Puntillismo: Interpretar notas sin un ritmo ni melodía definida a lo largo del instrumento de forma rápida
5. Escáner: Se refiere a una respuesta improvisada del intérprete en el momento en el que el brazo del director pasa sobre él, que se mueve de izquierda a derecha o derecha a izquierda. Su comprensión resulta más simple utilizando el símil de la “ola”
6. Minimalismo: Repetición constante de una secuencia rítmico melódico.
7. Improvisación libre: El intérprete ejecuta un fragmento solista con total libertad.
8. Congelado: Repetir continuamente la nota o fragmento que se estaba interpretando en el momento de la señal del director.
9. Relacionarse con: Imitar, variar, o sincronizarse, de forma abstracta, con otro intérprete.
10. Salir lentamente: Acabar un fragmento lentamente a modo de final.
11. Memoria: Aprender un fragmento melódico o rítmico que podrá ser utilizado posteriormente
12. Semitono ascendente o descendente: Según la señal del director, el intérprete asciende o desciende un semitono en relación con lo que está interpretando.

* * *

Una vez analizada la creatividad tanto desde la perspectiva general como educativa y musical, junto con su concreción procedimental a través de la composición y la improvisación en el aula, procedemos a analizar la evolución legislativa en Educación Secundaria desde la óptica de la propia creatividad.

2.3 La creatividad y la creación musical a través del currículo de música en Educación Secundaria

En el presente epígrafe se va a abordar la evolución de la legislación educativa en Secundaria, y la presencia de la creatividad en el currículo de música, tanto de forma explícita como implícita. Todo ello a lo largo de las diferentes leyes de educación que han sido aplicadas desde la Ley General de Educación (1970). Recordemos que la legislación educativa aprobada desde 1970 ha sido:

1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

2. Ley Orgánica, 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Fue derogada antes de su aplicación.

3. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

4. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

5. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Fue derogada antes de su aplicación en Educación Secundaria en el curso 2004/2005.

6. Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

7. Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

Además, se analizará, sucintamente, la presencia de la misma en los currículos vigentes de Enseñanza Secundaria de Finlandia y del Reino Unido, como una forma de establecer una referencia con otros países de nuestro entorno en la Unión Europea.

La elección de Finlandia se debe en primer lugar a su reconocimiento internacional por su calidad educativa, y en segundo, a la estancia de investigación que realicé en la UEF durante el proceso de realización del presente estudio. La elección del Reino Unido se debe a la consideración del mismo como país pionero en la introducción de la creatividad en el currículo de Enseñanza Secundaria.

Posteriormente se analizará la presencia de la composición y la improvisación en los currículos educativos, así como la compleja situación en la que se encuentra la música en secundaria, y las competencias básicas en relación con la música. Se finalizará con un análisis histórico del curso en el que se ha desarrollado la investigación.

Por lo tanto, vamos a realizar un análisis de contenido (Bardin, 1996) de los currículos de música, considerado como un método de investigación (López, 2002) cualitativo (Mayring, 2000). Para ello partimos de dos premisas previas y básicas:

1. En primer lugar desde la consideración de que el desarrollo de la creatividad se produce a través de propuestas didácticas de carácter procedimental y centradas en el alumnado. Es decir, y a que resulte obvio resaltarlo, por su carácter experiencial.

2. En segundo lugar, dichos procedimientos se podrían concretar básicamente en la composición y en la improvisación.

2.3.1 Ley General de Educación de 1970

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa*, conocida como Villar Palasí, por el nombre del ministro que la impulsó, estableció la asignatura de Música y Actividades Artístico Culturales en el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP).

Se trataba de un curso de apreciación musical en el que se impartía básicamente la Historia de la Música desde la Edad Media hasta las vanguardias musicales del s. XX. A pesar de ello, el currículo indicaba lo siguiente:

El temario se presenta siguiendo una línea cronológica. Esto no debe llevar a la creencia de que se desea ofrecer una Historia de la Música, aunque obras y autores

se estudien dentro de un proceso que ha de ser contemplado diacrónicamente (Orden de 22 de marzo de 1975, p. 8060)

Tal y como recoge el currículo, los objetivos se centran en familiarizar al alumnado con las producciones musicales más representativas de la historia de la música occidental.

No se trata, por tanto, de una asignatura en el sentido tradicional de la palabra, en lo que tiene de repertorio teórico de saberes, ni de proponer aisladamente el estudio teórico-práctico de la notación y demás significaciones empleadas en la enseñanza tradicional de la música, lo que no excluye la conveniencia de ofrecer nociones de carácter técnico que le permitan una estimación personal de las producciones musicales, sino de mostrar las producciones musicales dentro del contexto sociocultural y específicamente artístico en el que se produjeron, lo que le llevará a completa la visión de una determinada civilización, cuyas notas viene conociendo a través de la historia de este mismo curso. (Orden de 22 de marzo de 1975, p. 8060).

Se lleva a cabo mediante la “audición activa”, a modo de procedimiento básico y relacionado con el marco sociocultural e histórico en el que se producía:

Las enseñanzas se desarrollarán fundamentalmente a través de audiciones cuidadosamente preparadas, en las que se procurará establecer una estrecha relación entre los diversos elementos culturales de la época, y para ello se recomienda el empleo de los medios audiovisuales y de las lecturas literarias que puedan ser esclarecedoras de la significación artística de la obra musical.

Dentro de la metodología de esta materia es aconsejable seguir las líneas que señala la “audición activa” como medio de máximo aprovechamiento de los diversos factores que pueden integrar las clases o sesiones dedicadas a estas enseñanzas. (Orden de 22 de marzo de 1975, p. 8060)

En relación con la creatividad, no existe una consideración explícita. Sin embargo, si consideramos la audición activa como un procedimiento creativo (Paynter,

1999), ya que el oyente reconstruye a través de su propia imaginación el universo sonoro del compositor, se podría sugerir que existe una vinculación implícita con la creatividad en el currículo.

Desde la perspectiva de los procedimientos centrados en la interpretación, la ley recogía:

Asimismo, si el Centro dispone de un coro ya organizado, o de grupos de baile o expresión rítmica, debe propiciar que alguna de las sesiones correspondientes a esta materia cuente con una clara ejemplificación de las enseñanzas, que se logre con el apoyo de los grupos indicados (Orden de 22 de marzo de 1975, p. 8060)

El currículo no recoge, sin embargo, la interpretación o la creación musical como parte integrante del currículo. Para su materialización, habrá que esperar hasta la entrada en vigor de la LOGSE (1990).

Por tanto, tanto desde la consideración explícita como implícita de la creatividad, su presencia en la LGE (1970) se podría juzgar como muy limitada, lo que no debe resultar demasiado extraño si tenemos en cuenta el período histórico y las características del contexto en el que se desarrolla.

2.3.2 Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990

Si bien la asignatura de música se introduce en el sistema educativo con la Ley General de Educación de 1970, no será hasta la entrada en vigor de la Ley 1/1990 de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* cuando se contemple su presencia, por primera vez, en todos los cursos de la ESO. La asignatura de música quedó establecida de la siguiente manera:

- Asignatura obligatoria en los tres primeros cursos de ESO y troncal (a elección del alumno) en 4º de ESO. En la mayor parte de las Comunidades Autónomas se impartían dos sesiones semanales en los tres primeros cursos y tres en 4º, como fue el caso de la Comunidad de Madrid (CAM).

- En 3º y 4º de ESO la optativa “Canto Coral” contaba con un proyecto curricular propuesto por el Ministerio y una carga lectiva de dos horas semanales.

- En Bachillerato, la Música era optativa y se ofertaba para todas las modalidades, con una carga lectiva de cuatro horas semanales.

Con el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, el Ministerio de Educación redujo el horario del área fijándolo en una hora lectiva para cada ciclo de la ESO. Sin embargo, algunas Comunidades Autónomas mantuvieron y apoyaron su presencia en todos los cursos de ESO, para este fin, emplearon parte del horario que correspondía a sus competencias; así lo aplicó la CAM.

1. La creatividad en el currículo

La LOGSE (1990), como se ha señalado en la introducción, representa una transformación sustancial en el ámbito de la educación musical en Secundaria. La creatividad se introduce por primera vez de forma explícita en el currículo como un objetivo en sí mismo:

En ese marco es posible el desarrollo de capacidades tanto perceptivas como expresivas o creativas respecto al hecho musical (Resolución de 5 de marzo de 1992, p. 9918)

Desarrollado desde los procedimientos:

En esta área es conveniente acceder a los contenidos de conceptos principalmente a partir de los contenidos de procedimientos (Resolución de 5 de marzo de 1992, p. 9917)

Los contenidos quedan establecidos en cuatro bloques:

1. El Marco de la música

1.1 El silencio

1.2 Cooperación grupal

2. Oír música

3. Hacer música

4. Lenguaje musical

La creación musical aparece recogida por primera vez en el currículo en el bloque de “hacer música”. De esta forma, para el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, los procedimientos se centran en la composición a través de la experimentación:

En este ciclo, se trata principalmente de participar en actividades de expresión vocal e instrumental, mediante la interpretación de un repertorio adecuado y la composición, desde procesos de Improvisación. Esta forma de componer, sin necesidad de acudir a la escritura musical, ha de relacionarse con la necesidad de expresar sentimientos e ideas. Es posible, por ejemplo, dar soluciones musicales a prescripciones muy concretas, tales como: jugar con determinadas cualidades sonoras o relaciones entre ellas, hacerlo con determinada limitación de tiempo (cierto número de minutos o de segundos) o de pulsos (en el caso de improvisaciones con clara estructuración rítmica). Así pues, la música de los alumnos de este ciclo es, ante todo, la de las composiciones surgidas en la propia aula como resultado de la improvisación, surgidas como respuesta a un problema musical estratégicamente planteado. (Resolución de 5 de marzo de 1992, p. 9918)

En el segundo ciclo, los procedimientos se centran en la improvisación:

En particular, es preciso fomentar las capacidades que se ponen de manifiesto en la acción de acompañar melodías “de oído” es decir, de forma intuitiva. Entre esas capacidades destaca la memoria capaz de anticiparse a las funciones tonales que va proponiendo la melodía objeto de acompañamiento y que previamente ha de tenerse interiorizada. En este ciclo el alumno va a ser capaz de proponer con autonomía las pautas que permiten la acción de improvisar. Esta destreza favorecerá la capacidad de expresión de ideas y sentimientos musicales en producciones de complejidad creciente, tales como montajes dramático-musicales, o música incidental. (Resolución de 5 de marzo de 1992, p. 9918)

2. Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre

El Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre modifica el Real Decreto 1007/1991 y establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. En el marco legislativo de la LOGSE (1990), se desarrolla un nuevo currículo de Enseñanza Secundaria. En el caso de la educación musical y, más concretamente en lo que respecta a la creatividad, se trata de lo que podríamos definir como una involución en cuanto a su papel curricular.

La creatividad como tal queda disminuida en el currículo. Los términos creación, composición, improvisación o la propia creatividad desaparecen y son sustituidas por un objetivo general referido a adquisición de las capacidades necesarias que permitan elaborar ideas musicales.

En el marco competencial de las comunidades autónomas en el ámbito educativo, la CAM establece por primera vez su propio currículo de Enseñanza Secundaria (Decreto 34/2002) donde se indica: “el desarrollo de la creatividad se puede fomentar con la improvisación a través del canto, la danza o los instrumentos” (Decreto 34/2002, p. 48).

En los contenidos del primer y segundo curso de ESO, en el bloque del Lenguaje de la música, el currículo establece “La aproximación práctica al lenguaje musical a través de la lectura, escritura, audición, interpretación e improvisación”. (Decreto 34/2002, p. 48). Dicho contenido se corresponde con el criterio de evaluación para ambos cursos de:

“Improvisar e interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes, para desarrollar la creatividad”

Así pues, el desarrollo de la creatividad se supedita a la improvisación, sin existir ninguna referencia a la composición musical, en un currículo cuya estructura de contenidos y criterios de evaluación tiene un carácter más declarativo que procedimental.

2.3.3 Ley Orgánica de Educación de 2006

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la música en Secundaria queda establecida de la siguiente manera:

- Es materia obligatoria, como mínimo, en uno de los tres primeros cursos de la ESO.
- En 4º de ESO la música forma parte de un bloque de ocho optativas; de entre ellas, el alumnado deberá escoger tres.
- Se establece una modalidad de Artes en Bachillerato; en ella se recoge una vía de artes escénicas, música y danza.

En el curso 2007/2008 entró en vigor, y con ella el currículo desarrollado por la CAM en 1º y 3º de ESO a través del Decreto 23/2007, de 10 de mayo, que desarrollaba el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

El área de música se imparte de forma obligatoria en 2º y 3º de ESO, con tres períodos lectivos en segundo y dos en tercero. Asimismo, se establece como una asignatura optativa en primero de la ESO denominada “Taller de música”. Además se desarrolla el currículo para la asignatura de 4º de ESO con una carga lectiva de tres períodos semanales.

Se establecen una serie de asignaturas relacionadas con el área de música en la modalidad de artes de Bachillerato en la vía de artes escénicas, música y danza: “Análisis musical I” en primero de Bachillerato y “Análisis musical II”, “Historia de la música y de la danza” y “Lenguaje y práctica musical” en segundo. En las modalidades de Bachillerato de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, la CAM (Decreto 23/2007) establece la asignatura optativa de Historia de la Música en primero de Bachillerato.

La LOE (2006) ha permanecido vigente durante 8 cursos académicos desde 2007/2008 hasta 2015/2016. La investigación del presente trabajo se ha desarrollado íntegramente en el marco legislativo de la Ley Orgánica de Educación, a lo largo de seis de los ocho cursos de vigencia de la misma.

1. La creatividad en el currículo

En lo que a creatividad se refiere, el currículo desarrollado por la CAM (Decreto 23/2007) representa un nuevo salto cualitativo como una línea de continuidad respecto a la LOGSE (1990), puesto que establece un bloque independiente de creación musical en segundo y tercero de la ESO.

El término aparece de forma explícita en la introducción y en el apartado de la contribución de la asignatura a la adquisición de las competencias básicas:

Desde esta perspectiva, el currículo de música para la Educación Secundaria Obligatoria, pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.

La presencia de la música en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria debe considerar como punto de referencia el gusto y las preferencias del alumnado pero, simultáneamente, debe concebir los contenidos y el fenómeno musical desde una perspectiva creativa y reflexiva, intentando alcanzar cotas más elevadas de participación en la música como espectador, intérprete y creador.

La orientación de esta materia, en la que la expresión juega un papel importante, permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad.

(Decreto 23/2007, pp. 126-127)

Además, tal y como indica el currículo, la materia se articula en torno a dos ejes fundamentales: percepción y expresión. En ambos objetivos, la creatividad ocupa un papel fundamental, que no se menciona.

El currículo de tercero de ESO, curso protagonista de nuestra investigación, se organiza en torno a cuatro bloques. En todos ellos, el desarrollo de la creatividad se podría establecer como un objetivo deseable:

- Escucha, relacionado con el eje de percepción.
- Interpretación, relacionado con el eje de expresión.
- Creación, relacionado con el eje de expresión.
- Contextos musicales: incluye contenidos relacionados con los referentes culturales de las músicas que serán utilizadas en los bloques anteriores junto a otros que ayudan a conocer mejor el mundo musical actual y el papel de la música en distintos contextos sociales y culturales.

2. El Lenguaje musical en el currículo

La presencia del lenguaje musical en el currículo es la siguiente:

En los objetivos del área de música en Educación Secundaria Obligatoria, el término lenguaje musical aparece citado en los siguientes objetivos (Decreto 23/2007, p. 128)

8 y 12. “Comprender y valorar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación”.

En ambos objetivos, se pretende su relación con otros lenguajes.

El lenguaje musical se encuentra recogido de manera implícita en los siguientes objetivos:

“Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión”.

“Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo”.

“Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás”. (Decreto 23/2007, p. 127)

En este sentido, el lenguaje musical no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para “hacer música”.

En los contenidos no aparece el término “lenguaje musical” y los elementos propios del mismo solo aparecen citados en el bloque 1. La escucha, de la siguiente forma:

- Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tiempo y dinámica).

De manera que tanto los objetivos como los contenidos del área de música que están relacionados con el lenguaje musical son: tocar, cantar, bailar, componer e improvisar, frente a una aproximación teórico-práctica a los parámetros del sonido y a los elementos del lenguaje musical.

La cuestión estriba en cómo abordar dichos procedimientos en relación con el lenguaje musical, o bien, qué grado de conocimiento es menester para confrontarse con los aludidos procedimientos.

Un argumento habitual, por parte del profesorado que no trabaja la interpretación en el aula, la composición o la improvisación, es que el alumnado no dispone de los suficientes conocimientos de lenguaje musical como para tocar una partitura, componer o improvisar. No les falta razón porque su escaso nivel de lenguaje musical no les permite la lectura a primera vista de una partitura o la dificultad en la interiorización del sentido del pulso. Sin embargo, considero que su aprendizaje se produce con la interpretación vocal e instrumental, la improvisación y la composición.

2.3.4 Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013 de 9 de diciembre, entrará en vigor en la Educación Secundaria el curso 2015/16. La ley organiza la Educación Secundaria en dos ciclos, el primero de tres cursos, de primero a tercero de ESO. El segundo ciclo abarcará uno, cuarto de ESO.

Las asignaturas se organizan en dos bloques, troncales y específicas. Las asignaturas troncales son obligatorias; las específicas, un grupo de ocho en el primer ciclo, dependerán de la oferta educativa de la administración educativa correspondiente que concrete el currículo, excepto Educación Física y Religión o Valores éticos, que mantiene su obligatoriedad. En el segundo ciclo, la música forma parte de un bloque de once materias específicas.

La CAM ha desarrollado el currículo de Enseñanza Secundaria en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, a partir del currículo básico publicado en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. La música se imparte de forma obligatoria en segundo y tercero de la ESO con una carga lectiva de dos sesiones semanales. En primero de la ESO, se mantiene como optativa a través del “Taller de Música” con una carga lectiva de dos períodos, y en cuarto como asignatura específica opcional, con una carga lectiva de dos sesiones.

Se establece una modalidad de artes en el Bachillerato, en la que se recogen las asignaturas de Análisis Musical I y Lenguaje y práctica musical en primero de Bachillerato como asignaturas específicas. En segundo de Bachillerato, también como asignaturas específicas: Análisis Musical II, Historia de la Música y de la Danza e Imagen y Sonido.

1. La creatividad en el currículo

En lo que a la creatividad se refiere, observamos de nuevo una cierta devaluación en su tratamiento respecto a la LOE (2006), ya que el bloque de creación deja de ser independiente y se engloba en el de interpretación. Sin embargo, se observa una cierta continuidad curricular en lo relativo a la creación musical.

Genéricamente, se menciona cómo la música fomenta el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica.

El currículo para los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria queda estructurado en cuatro bloques:

1. Interpretación y creación.
2. Escucha.
3. Contextos musicales y culturales.
4. Música y tecnologías.

A pesar de existir un bloque centrado en la creación y en la interpretación musical, la creación queda reducida a la improvisación musical en segundo de la ESO, bien sea individual, en grupo, libre o dirigida. En tercero, sin embargo, encontramos tres contenidos centrados en la creación musical (Decreto 48/2015, p. 249)

7. Improvisaciones rítmicas, tímbricas, melódicas, armónicas y formales.

8. Elaboración de arreglos.

9. Composición de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de los elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.

Así pues, y con la pretensión de analizar desde una perspectiva general el papel de la creatividad musical a través de los currículos desde la LGD (1970) hasta la LOMCE (2013), se podría concluir cómo, desde su aparición con la LOGSE (1990), ha existido una línea de continuidad, disminuida en cierta manera durante seis años por el Real Decreto 3473/2000, hasta la entrada en vigor de la LOE (2006). Como se ha mencionado, la LOMCE (2013) mantiene el rol de la creatividad en el currículo; empero reduce su peso en relación con la LOE (2006), dado que engloba interpretación y creación en un bloque de contenidos.

2.3.5 La composición en el currículo

Ya hemos dicho que a pesar de la sólida tradición de la composición en el currículo de países como Inglaterra o Australia, en España la composición aparece en el currículo de Enseñanza Secundaria aunque de forma vaga y quizá confusa, con la LOGSE (1990).

Los motivos de tan larga espera son diversos, pero se podría destacar la creencia generalizada de que, para componer, es necesario un bagaje técnico previo, que se adquiere tras un largo proceso.

Queda recogida de la siguiente forma: “la composición desde procesos de improvisación” (Resolución de 5 de marzo de 1992, p. 9918), lo que puede inducir a dos consideraciones diferenciadas:

1. La composición a través de la improvisación como procedimiento compositivo.
2. La improvisación como una forma de composición musical.

Por ello, y desde nuestro punto de vista, la LOE (2006), a través de su desarrollo curricular por parte de la CAM (Decreto 23/2007), representaría el punto de partida de la presencia de la composición de una forma nítida a través de un bloque específico de contenidos de creación musical:

La creación musical aparece recogida como un objetivo en la introducción y también queda recogida como un objetivo general de la etapa. En tercero de ESO, cuatro de los siete contenidos citados en el currículo hacen referencia a la composición musical, bien a través de la elaboración de arreglos o composición de canciones y piezas instrumentales, de forma individual o en grupo, bien a través de la sonorización de imágenes fijas o en movimiento.

El currículo de la CAM (Decreto 48/2015) que desarrolla la LOMCE (2013) recoge, en el bloque de contenidos de interpretación y creación de segundo de ESO (Decreto 48/2015, p. 248) el siguiente contenido:

- Procedimientos compositivos: repetición, imitación, variación, desarrollo, improvisación...

En los contenidos de tercero de ESO (Decreto 48/2015, p. 249) aparece también en el bloque 1, de interpretación y creación en los siguientes contenidos:

- Composición de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de los elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.

Y en el bloque de música y tecnologías:

- Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.

Se corresponde con los criterios y estándares de evaluación para el primer ciclo de la ESO (Decreto 48/2015, p. 250):

- Utiliza los elementos y recursos adquiridos para elaborar arreglos y crear canciones, piezas instrumentales y coreografías.

En cuarto de la ESO, en el bloque de creación e interpretación (Decreto 48/2015, p. 253):

- Técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, la elaboración de arreglos y la creación de piezas musicales.

Y en el bloque de música y tecnologías:

- Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y «software» musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical.

- Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales.

- Utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.

Que se corresponden con los criterios de evaluación (Decreto 48/2015, p. 254):

- Componer una pieza musical utilizando diferentes técnicas y recursos.
- Conoce y utiliza adecuadamente diferentes técnicas, recursos y procedimientos compositivos para elaborar arreglos musicales, improvisar y componer música.
- Utiliza con autonomía diferentes recursos informáticos al servicio de la creación musical.

Mientras que la LOE (2006) concretaba la composición musical en segundo y tercero de ESO, la LOMCE (2013) lo hace en tercero y cuarto de ESO, además, se centra más centrada en la composición a través de las nuevas tecnologías.

2.3.6 La improvisación en el currículo

La improvisación musical como procedimiento educativo aparece con la LOGSE (1990), donde queda recogida como un procedimiento compositivo enmarcada en el bloque de “Hacer música” del primer ciclo. También en el segundo ciclo: “el alumno va a ser capaz de proponer con autonomía las pautas que permiten la acción de improvisar. Esta destreza favorecerá la capacidad de expresión de ideas y sentimientos musicales en producciones de complejidad creciente, tales como montajes dramático musicales, o música incidental” (Resolución de 5 de marzo de 1992, p. 9919).

En el currículo de la CAM (Decreto 34/2002), que desarrolla el Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, la improvisación aparece recogida en la introducción como un procedimiento para el desarrollo de la creatividad, además de como un objetivo para la aproximación práctica al aprendizaje del lenguaje musical en el primer ciclo de la ESO. Asimismo queda recogida como un criterio de evaluación para comprobar el desarrollo de la creatividad.

El currículo de la CAM (Decreto 23/2007) que desarrolla la LOE (2006) recoge la improvisación musical en la introducción como procedimiento de creación

musical que permite la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y la experimentación y combinación de sonidos, enmarcada en el objetivo general:

En los contenidos (Decreto 23/2007, p. 128), queda recogida en el bloque de creación a través de los siguientes contenidos:

- La improvisación, la composición y la elaboración de arreglos como recurso para la composición musical.
- Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extramusicales.

En el currículo de la CAM (Decreto 48/2015) que desarrolla la LOMCE (2013) aparece la improvisación musical en la introducción como un procedimiento para “hacer” música en el aula.

En los contenidos de segundo de ESO (Decreto 48/2015, p. 248), la encontramos en el bloque de interpretación y creación:

- Improvisación vocal, instrumental y corporal: individual y en grupo, libre y dirigida.

En los contenidos de tercero de ESO (Decreto 48/2015, p. 249), en el bloque 1, de interpretación y creación en los siguientes contenidos:

- Improvisaciones rítmicas, tímbricas, melódicas, armónicas y formales.

Se corresponde con los criterios y estándares de evaluación para el primer ciclo de la ESO (Decreto 48/2015, p. 250):

- Improvisa e interpreta estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes.
- Utiliza los elementos y recursos adquiridos para elaborar arreglos y crear canciones, piezas instrumentales y coreografías.

En cuarto de ESO (Decreto 48/2015, p. 253), queda recogido el siguiente contenido en relación con la improvisación musical:

- Técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, la elaboración de arreglos y la creación de piezas musicales.

Así pues, en relación con la presencia de la improvisación en el currículo, se pone de manifiesto una evolución constante en su concreción, desde que aparece con la LOGSE (1990).

2.3.7 Competencias básicas y música en Secundaria

Con la entrada en vigor de la LOE (2006), se incorporan al currículo las competencias básicas, así denominadas por organismos internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, y UE), que se definen como: la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz, (OCDE, 2006, p. 7).

La Unión Europea recogió la recomendación de la OCDE y estableció una serie de sugerencias para los países miembros. Su definición es:

Combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004, 6)

Así, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, especifica las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar dicha etapa. En su Anexo I se definen como:

Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En el marco de la propuesta realizada por la UE para el aprendizaje permanente, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

El Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la CAM el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, determina que la música:

- Contribuye a la adquisición de la competencia cultural y artística aumentando la capacidad de apreciar y valorar de manera crítica las diferentes manifestaciones culturales y musicales, a partir de experiencias expresivas y perceptivas.
- Favorece el desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal, a través de la interpretación, improvisación y la composición musical, bien individual o colectiva.
- Contribuye a la competencia social y ciudadana, a través de la participación del alumnado en actividades musicales diferentes y especialmente aquellas de carácter colectivo que requieren de un trabajo cooperativo.

- Favorece el desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital posibilitando el conocimiento y dominio básico del hardware y software musical, distintos formatos de sonido y audio musical y técnicas de tratamiento y grabación de sonido.

Ayuda al desarrollo de competencia en comunicación lingüística, enriqueciendo intercambios comunicativos, propiciando la adquisición de un vocabulario básico musical, colaborando en la integración del lenguaje musical y verbal.

Favorece el desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, a través de la reflexión sobre la contaminación acústica.

Contribuye al desarrollo de la competencia para aprender a aprender, a través del desarrollo de habilidades para el aprendizaje guiado y autónomo.

Las implicaciones de la organización del currículo, en torno a una serie de competencias básicas, son profundas desde una perspectiva pedagógica y, sobre todo, entran en contradicción, desde mi punto de vista, con la propia organización del currículo según las materias, objetivos y contenidos descritos, en muchos casos descontextualizados y que alejan tanto al profesorado como al alumnado de algunos de los aspectos esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

La enseñanza dirigida por “los conocimientos oficiales” (Apple, 1993)- un currículo nacional o un currículo definido por criterios extrínsecos- es un intento de este tipo. Crear un sistema educativo que promueva una base de conocimiento estable y descontextualizado es una afirmación de autodeterminación de la sociedad respaldada por una esperanza -o predicción- de reproducción de sus valores. Se trata de una demanda de seguridad, del poder de las antiguas culturas las cuales sustentan las tradiciones culturales. Cada día y cada año que las escuelas sobreviven, -trabajando así reproducen valores de logro-, es una prolongación de la secuencia con miras a convertir la ansiedad en expectación. Este tipo de centros educativos se encuentran siempre al borde del caos (fracaso); no obstante, su revestimiento institucional los rescata continuamente. Las escuelas son pruebas vivas de la supervivencia de nuestros patrones culturales. (Kushner, 2010, p. 2).

Observemos el caso concreto de la música a los 15 años en la educación formal, es decir, en 1º de BUP, denominado 3º de ESO en las sucesivas legislaciones educativas. A pesar de los profundos cambios evidenciados a todos los niveles, la esencia curricular sigue vigente en buena parte de los centros educativos: el estudio teórico de la historia de la música clásica occidental, ignorando el cambio significativo que supone, desde el punto de vista curricular, la LOE (2006) en el tercer curso de Educación Secundaria.

¿Este hecho podría implicar que el desarrollo curricular en los últimos 45 años en tercero de Educación Secundaria ha sido constante y determinado por las características personales del profesorado que impartía la asignatura más que por los sucesivos cambios legislativos y paradigmáticos en educación? ¿Se podría concluir que los cambios educativos deben implicar de forma trascendental al profesorado que los va a aplicar y a todos los integrantes de la denominada comunidad educativa?

Por tanto, a este respecto, nos encontramos ante elementos esenciales de la educación así como de la formación del profesorado de Educación Secundaria..

¿No sería interesante la participación activa y conjunta del profesorado y del alumnado en la elaboración del currículo (Cain y Burnard, 2011)?

A este respecto, la LOE (2006), dada la amplitud y lo abierto del currículo de música, permite el desarrollo de las programaciones en este sentido, si bien la inercia histórica nos muestra lo contrario. A pesar de esta realidad, considero que existe una gran cantidad de profesorado involucrado en una concepción diferente de la educación musical en Secundaria.

2.3.8 El ámbito del estudio: análisis histórico del área de música en tercero de ESO

La investigación se ha desarrollado en tercero de Educación Secundaria, debido a las características propias de la etapa, del currículo y del alumnado como se indica a continuación:

1. Tercero de Enseñanza Secundaria o su equivalente primero de BUP en la

LGD (1970) es el único curso de la educación formal obligatoria o postobligatoria donde el área de música ha presentado continuidad desde la aprobación de la citada ley general en 1970. Se podría decir, por tanto, que el área de música en Secundaria cumple en 2015 su cuarenta y cinco aniversario de vigencia explícita en los sucesivos currículos educativos.

El análisis curricular de las tres leyes educativas que han estado en vigor (LGE, 1970; LOGSE, 1990; LOE, 2006) así como de los materiales curriculares y libros de texto pone de manifiesto la continuidad de los contenidos impartidos, a pesar de los cambios trascendentales en el marco legislativo, es decir, en todos los casos, el desarrollo curricular se ha centrado en la historia de la música clásica occidental.

En el caso de la LOE (2006), el cambio curricular es muy significativo en tercero de la ESO, con un marco más amplio y abierto, en el que por motivos, suponemos, de continuidad histórica, los libros de texto y demás materiales curriculares han seguido centrados en el estudio de la historia de la música clásica occidental.

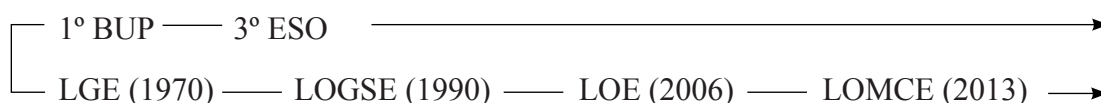


Figura 16. Tercero de ESO a lo largo de la historia (Elaboración propia)

2. El proyecto inicial, basado en la musicalización de imágenes fijas y en movimiento por parte del alumnado, a través de la creación de bandas sonoras o sonorización de carteles y cuadros, queda recogido de forma explícita en el currículo: “Sonorización de actividades dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales” (Decreto 23/2007, p. 129).

3. Las características psicoevolutivas del alumnado junto con el planteamiento metodológico: activo, cooperativo y participativo.

2.3.9 La creatividad en los currículos de Finlandia y de El Reino Unido

Para contextualizar el papel de la creatividad en el currículo, vamos a continuación a analizar el cometido de la creatividad en el currículo de dos países de la Unión Europea: Finlandia y El Reino Unido.

Tabla 11

Equivalencia en Educación Secundaria: España, Finlandia y Reino Unido. (Elaboración propia)

España Educación Secundaria Obligatoria	Finlandia Educación Básica	Reino Unido Educación Secundaria	
1º ESO	7	KS3	8
2º ESO	8		9
3º ESO	9	KS4	10
4º ESO	Bachillerato Formación profesional		11

1. Finlandia

En el análisis del currículo de música finlandés para la Educación Básica (FNBE³, 2004), el primer elemento que resulta llamativo es su concreción en relación con el español. Este hecho se observa en un sentido similar en el caso británico, como se detallará a continuación.

Así, el currículo finlandés para la Educación Básica, grados 1 a 9 que se co-

³ Finish National Board of Education

responden con el sistema educativo español desde primero de EP a tercero de ESO, presenta una extensión de tres páginas como un factor de concreción curricular.

El currículo se estructura en dos partes, grado 1 a 4, y 5 a 9. Para los grados 5 a 9, se establecen cuatro objetivos, uno de ellos centrado en la creatividad:

- Construir su relación creativa con la música y sus posibilidades expresivas a través de componer (FNBE, p. 231).

Se fijan, además, cuatro contenidos básicos, uno de estos explícitamente relacionado con la creatividad:

- Experimentar con las ideas musicales propias a través de improvisar, componer y arreglar, usando sonidos, canciones, instrumentos, movimientos y tecnología musical. (FNBE, p. 232)

2. El Reino Unido

La Enseñanza Secundaria en El Reino Unido se estructura en cinco cursos definidos como “years” y dos ciclos llamados Key Stage 3 (KS3) y Key Stage 4 (KS4). El KS3 se corresponde con los años escolares 7º, 8º y 9º. Mientras que el KS4 respondería a los años escolares 10º y 11º.

La creatividad ocupa una actuación nuclear y transversal en el currículo del KS3:

La música es un lenguaje universal que incluye una de las formas más elevadas de creatividad. Una educación musical de alta calidad debería involucrar e inspirar a los alumnos para que vayan desarrollando amor por la música y talento como músicos; de esta manera, aumentarían su seguridad personal, su creatividad y su sentido de lo logrado. Como alumnos que progresan, deberían desarrollar un compromiso crítico con la música, se les debería permitir componer y escuchar, con espíritu crítico, lo mejor del canon musical (DE, 2014, p. 101).

Así, quedan establecidos tres objetivos, el segundo de los cuales se centra en la creatividad:

Aprender a cantar y a usar sus voces, a crear y a componer música ellos mismos y con otros, a contar con la oportunidad de aprender a tocar un instrumento musical, de emplear la tecnología adecuadamente y, también, a tener la oportunidad de progresar al siguiente nivel de la excelencia musical (DE, 2014, p. 101).

En este sentido, la improvisación y la composición son uno de los seis contenidos establecidos para la asignatura:

Improvisar y componer; extender y desarrollar ideas musicales diseñando una serie de estructuras musicales, estilos, géneros y tradiciones (DE, 2014, p. 10).

El KS4 es el último ciclo de la Educación Secundaria y concluye con los exámenes para la obtención del GCSE (Certificado General de Enseñanza Secundaria).

Así, quedan establecidas una serie de especificaciones para el citado examen, en las que el papel de la creatividad ocupa un lugar central:

Las especificaciones musicales del GCSE han de apoyar a los estudiantes a entablar relaciones personales y llenas de sentido con la música a través del desarrollo de conocimientos musicales, de comprensión y de habilidades que incluyen representar/interpretar, componer y valorar. Dichas especificaciones tienen que animar a los estudiantes a comprometerse crítica y creativamente con una amplia variedad de música y de contextos musicales, a ir comprendiendo el lugar que ocupa la música en diferentes culturas y contextos; también a reflexionar acerca de cómo la música es empleada para expresar la identidad personal y la colectiva (DE, 2015, p. 3).

Así, 3 de los 11 objetivos están relacionados con la creatividad:

- Desarrollar habilidades de composición para organizar ideas musicales y hacer uso de los recursos apropiados.
- Reconocer las conexiones entre las actividades integradas de representación/interpretación, composición y valoración y como todo ello informa del desarrollo de la música.

- Ampliar la experiencia musical y los intereses, desarrollar la imaginación y favorecer la creatividad (DE, 2015, p.4).

De los 6 bloques de contenidos, uno de ellos es la composición.

Tras el análisis del papel de la creatividad en el currículo, se procede al análisis del pensamiento creativo, definido como acto cognitivo que enmarca la creatividad.

* * *

Una vez que se ha analizado la creatividad desde su perspectiva más general hasta lo específico (procedimientos o su presencia en el currículo), procedemos a continuación a analizar aspectos sobre la didáctica de la creación musical en Secundaria.

2.4 Aspectos sobre la didáctica de la creación musical en Enseñanza Secundaria

En el presente epígrafe se expondrá, en primer lugar, el análisis de la adolescencia y los materiales curriculares. A continuación, se analizarán las propuestas metodológicas en educación musical que han influido en la investigación, para profundizar, posteriormente, sobre diversos principios pedagógicos de la música en Secundaria.

2.4.1 Adolescencia y música

En el presente apartado se plantea un análisis de la adolescencia mediante una aproximación conceptual al período; le seguirá un análisis de las transformaciones físicas y fisiológicas que se producen, así como la evolución cognitiva, el desarrollo de la personalidad y su rol social; concluiré con un apartado sobre música y adolescencia.

1. La adolescencia, una aproximación

La adolescencia ha sido descrita como efervescencia, crisis (Debesse, 1977,

pp. 12-13) o borrachera espiritual (se refiere a la primera juventud 16-20) por Platón, y se podría definir como un período del desarrollo “complejo y contradictorio” (Coleman, 1985, p. 14) caracterizado por un conjunto de transformaciones físicas, cognitivas, psicológicas y sociales (Hopkins, 1987) que marca el tránsito entre la infancia y la vida adulta (Debesse, 1977):

La adolescencia, que es un fragmento de nuestra vida que se presenta como una realidad total y compleja, como un mundo inconcluso, ya que se vincula a la infancia que la precede y a la edad adulta que la sigue, se organiza de acuerdo con su propio movimiento. Puede ser estudiada desde diversos puntos de vista, existiendo una biología, una psicología, una sociología, una pedagogía, e incluso una moral, de la adolescencia, (Debesse, 1977, p. 15).

Existe bastante acuerdo entre los diferentes autores sobre el comienzo de la adolescencia, con la pubertad como vertiente orgánica entre los 11 y los 14 años aproximadamente, según cada caso. La finalización de la misma oscila, según los diferentes autores, de forma aproximada, entre los dieciocho (Debesse, 1977), veinte (Palacios, 1990) o el primer trabajo y la independencia económica de los padres, como el tránsito hacia el reconocimiento social para asumir responsabilidades. Puede prolongarse durante doce años desde el comienzo de la adolescencia (Fierro, 1990).

Así, se pone de manifiesto la perspectiva sociocultural de la adolescencia, entendida como un constructo occidental que se ha ido configurando y ampliando desde la revolución industrial y durante el siglo XX (Palacios, 1990). También es calificada de prolongada “moratoria social” (Erickson, 1968) antes de enfrentarse socialmente a la vida adulta. Nos hallamos ante un elemento característico de la cultura occidental, donde el adolescente se encuentra estudiando o buscando un trabajo, dependiente de sus padres pero con hábitos y modas propios, así como estilo de vida, valores o preocupaciones que no son las de la infancia ni coinciden con los de un adulto. Las implicaciones educativas al respecto son notables y con tan diferentes vertientes como la construcción identitaria a través de la música (DeNora, 2000), que se abordará posteriormente, o la infantilización (Flores, 2008).

El estudio sobre la adolescencia no surge hasta finales del siglo XIX; no obs-

tante, la literatura o el arte nos ha ilustrado con anterioridad sobre aspectos propios del período (Debesse, 1977). Asimismo, ciertos autores identifican a Rousseau como el padre de la misma, a través de su obra *Emilio* (Palacios, 1990), en la que se refiere a la adolescencia como un segundo nacimiento.

Debesse (1977) considera a W.H Burnham el pionero en su estudio científico de a finales del s.XIX, y a Hall (1905) el autor del primer estudio científico basado en la idea darwiniana de evolución, donde la adolescencia ha sido percibida durante mucho tiempo “como una época de turbulencias, de cambios dramáticos, de tensiones y sufrimientos psicológicos abundantes” (Palacios, 1990, p. 304). Sin embargo, esta perspectiva ha sido rebatida por antropólogos que han estudiado la adolescencia en otros contextos culturales así como por la propia experiencia de las características particulares de cada adolescente en el contexto occidental. No se pone en duda la complejidad de una etapa de transformaciones, como se producirán otras a lo largo de la vida y que puede ser analizada, desde la perspectiva piagetiana, como estadios del desarrollo desde una perspectiva sociocultural de aprendizaje continuo (Bandura, 1982).

En resumen, nos encontramos ante una etapa en cierta forma indefinida y muy compleja, que además estaría determinada por aspectos socioculturales. Ante dicha perspectiva, mantenemos que la generalización del alumnado en torno a características comunes en el ámbito educativo de la Secundaria podría resultar problemática e inducir a errores significativos. Por ello, de acuerdo con Palacios (1990), juzgamos más idóneo hablar de adolescentes que de adolescencia.

2. Los cambios físicos y la sexualidad

La pubertad lleva asociada una serie de profundos cambios físicos en el sistema cardiovascular, los pulmones, el tamaño y fuerza de muchos músculos o el incremento significativo de la estatura y del peso. Se trata del denominado “estirón” (Coleman, 1985).

Se producen cambios en el aparato reproductor que dan lugar al pleno establecimiento de la función reproductora, a través de la maduración de los óvulos y esper-

matozoides, junto con el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios: la muda de voz o el vello facial en los chicos y el ensanchamiento de las caderas o el crecimiento de los pechos en las chicas.

Dichos cambios biológicos y fisiológicos marcan el carácter genital de la sexualidad en la adolescencia y condicionan el desarrollo psicológico y social, con profundas implicaciones en el ámbito educativo. Por ello, es importante para los profesores ser conscientes de dichos cambios y de sus implicaciones, ya que afectarán de forma evidente en el ámbito escolar.

3. La cognición en la adolescencia

Se desarrollan nuevas formas de pensamiento, aspecto que les llevará a concebir los fenómenos de una forma distinta, con una mayor autonomía y rigor en el razonamiento (Carretero y León, 1990). Este último es definido como pensamiento formal en la tradición piagetiana y representa el estadio posterior en la secuencia del desarrollo cognitivo.

Se podrían establecer tres características funcionales asociadas a este período que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 12

La cognición en la adolescencia

1	Pensar en posibilidades. La realidad es concebida como un subconjunto de lo posible. Se trata de la capacidad potencial de elaborar todas o casi todas las situaciones posibles que podrían coexistir con la situación dada.
2	Carácter hipotético deductivo. Se suele alcanzar el pensamiento abstracto (esto también puede ocurrir antes) que les permite plantear hipótesis y ser conscientes, de esta forma, de la visión de los demás.
3	Carácter proposicional alcanzando niveles elevados de metacognición. “Los sujetos se sirven de proposiciones verbales como medio ideal en el que expresan sus hipótesis y razonamientos, así como los resultados que se obtienen”. (Carretero y León, 1990, p. 315).

A pesar de la consideración piagetiana sobre las características de la cognición en la adolescencia como universal, uniforme y homogénea, de carácter proposicional y último estadio del desarrollo cognitivo muy cercano al adulto, Carretero y León (1990) afirma que existen investigaciones que revelan que el pensamiento formal no se adquiere ni tan fácilmente ni es tan homogéneo, por lo que el papel del aula cobra importancia. En ellas, se han criticado (1) la influencia de la variable del contenido y la influencia del conocimiento previo y (2) que este último no se considere universal. Se han propuesto otros modos de pensamiento, así el pensamiento postformal, basado en la aceptación de la contradicción como aspecto de la realidad y adscrito a un sistema más abierto de pensamiento.

4. El Desarrollo del yo y la personalidad del adolescente

Otro de los aspectos esenciales de la adolescencia se produce con la afirmación del yo a través del plano social y de la interiorización en el plano psicológico por medio del autoconocimiento. Según Markus (1983), este último implica un conjunto bastante amplio de representaciones y de procesos cognitivos autorreferidos. Se trata, de esta forma, del tránsito a la vida autónoma a través del deseo de independencia.

“Desarrollo del yo y de la identidad personal: representaciones acerca de sí mismo, proyectos y expectativas de futuro, coordinación de las propias experiencias y presentación de sí ante los demás”, (Fierro, 1990, p. 331).

Asistimos a una reorganización del mundo sentimental con el amor y la amistad como los puntos más característicos del desarrollo de la personalidad del adolescente.

Erickson (1968) sostiene que cada etapa de la formación de la identidad se corresponde con una determinada institución social. En el caso de la adolescencia, se identificaría con la ideología. Además, este autor diferencia el concepto de uno mismo en las distintas facetas:

- Corporal

- Psíquico
- Social o moral.

Asimismo, clasifica la adolescencia en:

- La realización lograda
- La hipoteca
- La moratoria
- La difusión.

Havighurst (1975) clasifica, por su parte, a los adolescentes en:

- Pragmáticos
- Vanguardistas
- Marginales

Rousseau, en su *Emilio*, definió la adolescencia como la edad de las pasiones y Chateaubriand hizo lo propio. Debesse (1977, p. 42) ha caracterizado la misma como hipermotividad, determinada como: “la preponderancia del sentimiento, debida a la riqueza de la vida emotiva y de la vida imaginativa”.

Si consideramos que los afectos y emociones se superlativizan en la adolescencia, parece, por tanto, lógico hacerlos presentes en el ámbito educativo, dotándolos de una significación positiva en su desarrollo. Así pues, música y adolescencia comparten elementos como las emociones, los afectos o la expresividad, que son llevados a lo superlativo como elemento trascendental.

Otro aspecto al que se refiere Debesse (1977, p. 43) es “la imaginación juvenil”:

En la pubertad, el pensamiento es a la vez más subjetivo y capaz de construcciones, de combinaciones audaces. Se apoya en los recuerdos ya más numerosos y en las lecturas para construir un mundo de proyectos y de anticipaciones. Mientras el niño vive en el presente, el adolescente organiza la noción del tiempo psíquico en las dos direcciones del pasado y del futuro. La actividad prospectiva y retrospectiva

reduce al mínimo el interés por el presente, y de ahí la adaptación tan frágil a lo real. Además, el poder imaginarse a una persona o una escena, hace que el límite entre lo real y lo imaginario quede casi borrado, (Debesse, 1977, p. 43).

Por lo tanto y desde dicha perspectiva, “se desarrolla una actividad creadora de fantasía, por el placer de la ilusión” (Debesse, 1977, p. 44)

Por consiguiente, se podría calificar de problemática la concepción de algunos autores sobre la idea del declive de la curva creativa en la adolescencia, en el marco del modelo de desarrollo en forma de U propuesto por diversos investigadores (Odena, 2012). Este es puesto de relieve por mí en la investigación realizada:

Muy sensible a la belleza de las obras artísticas, intenta liberarse por sí mismo del exceso de representaciones, mediante sus intentos literarios, pictóricos, o musicales, en los que, junto a torpes imitaciones, descubrimos logros personales. Es cuando nos elevamos de la creatividad a la creación. Diríamos que la imaginación permite a los jóvenes descubrirse y descubrir a los demás, de adivinar la vida y el universo, (Debesse, 1977, p. 45).

5. El adolescente en la sociedad

Se produciría un nuevo marco relacional del adolescente en el entorno social, a través del equilibrio o de la polarización que representan dos de las reacciones instintivas que regulan la conducta humana en el entorno social: la de imitación y de oposición (Debesse, 1977).

Todo ello se refleja de forma nítida en la familia y en la escuela, caracterizado, según los casos, por un cierto grado de conflicto con los padres o con el adulto en general, elemento este muy variable en función de cada adolescente: presiona a sus antecesores con su impulso entusiasta e impaciente para hacerse un lugar bajo el sol (Debesse, 1977, p. 12).

Se pone de manifiesto el desarrollo del juicio y del razonamiento moral tendente hacia una moral autónoma, en donde se puede observar cómo, además, se extienden las interacciones e intercambios sociales.

Todas estas características, unidas a las del contexto sociocultural de nuestro alumnado, conducen a que la etapa de Educación Secundaria sea una de las más complejas del sistema educativo.

6. La música en la adolescencia

La música ocupa un papel importante en la vida de los adolescentes. Se trata de uno de sus principales referentes (Vílchez, 2009) en términos cognitivos, emocionales y sociales. Como indica Nebreda (2000), se observa una dualidad entre su perspectiva socializadora y de desarrollo del yo:

Los hábitos musicales del adolescente, constatando el elevado papel que desempeña la música en los momentos de ocio y de intimidad personal. Esta dimensión bipolar converge en la misma personalidad adolescente en un doble dinamismo: socialización y encuentro de la propia intimidad, que en esta etapa se manifiesta en picos conductuales extremos. Los fenómenos de música de masas se situarían en la manifestación socializadora y el disfrute personal de la música en la búsqueda de una identificación del propio yo, (Nebreda, 2000, p. 3).

Su cometido en la socialización de los adolescentes es significativo a través del ocio, que en el contexto de la cultura de masas como en la que nos encontramos inmersos, se observa de manera más pronunciada. Socialmente se evidencian componentes estéticos y emocionales con rasgos de igualación e identificación entre ellos, manifestados en la búsqueda del propio yo con la identificación personal con uno u otro tipo de música, donde se reflejan algunas de las características de la música pop desde la perspectiva global de música popular.

Como indica Nebreda (2000), la música en la adolescencia, desde sus diferentes perspectivas, es un tema cuyo estudio ha crecido de manera sustancial tanto en el ámbito nacional como internacional, desde los años ochenta del siglo XX.

La investigación sobre música y adolescencia se ha incrementado significativamente en España durante la primera década del siglo XXI, analizando la música que escuchan, su papel en la vida de los adolescentes (INJUVE, 2012; Vilchez, 2009) y patentizando sus implicaciones:

Tabla 13

La investigación sobre música y adolescencia

1	Educativas: Cremades (2008) y Aranguren (2011) analizan el consumo musical de los adolescentes, y Ligeró (2009) el repertorio musical del aula de Secundaria.
2	Identitarias (Nebreda, 2000; Megías y Rodríguez, 2001)
3	Sociales (Alsina, 2008)
4	Afectivas (Vilchez, 2009)

En el ámbito internacional, se manifiesta una tendencia similar. Ésta presta atención a sus implicaciones afectivas (Saarikallio, Erkkilä; 2007), a las incongruencias entre experiencia y aprendizaje en el aula (Stalhammar, 2000,2003), a las implicaciones metodológicas en el aula de la música popular (Green, 2002), a la importancia de la participación del alumnado en el aula a través de su música (Burnard, 2000c) así como a la importancia de la música popular en la definición de vida de los jóvenes respecto a sus hábitos, modas, valores o estilos de vida, identidad grupal (North y Hargreaves, 1999; MacDonald, Hargreaves, y Miell, 2002; Hargreaves y Marshall, 2003), autoconciencia social (Ivaldi y Oneill, 2009) significado musical (Campbell et al, 2007). Además, ofrece nuevas concepciones tras las aportaciones de Willis (1978) o Frith (1983), centradas en la concepción sociocultural de la experiencia musical a través de la cultura pop.

7. Música real versus escolar en la adolescencia

Es habitual que la música que se interpreta o crea en el aula se convierta en

un género musical alternativo, desvinculado de otras músicas y, por tanto, de alguna manera, parezca “irreal” (Green, 2002), en el sentido de no estar conectada con la música de consumo. Frente a ello, el adolescente se siente identificado con determinados estilos de música que pretende imitar.

La búsqueda de una música lo más real posible para el alumnado le ayudará a identificarse con la música que interpreta y crea en el aula. Pero ¿qué significa en este caso “real”? ¿Que posea elementos musicales con los que se pueda identificar? Nos referimos, sobre todo, a características rítmico-melódicas cercanas a la música que escuchan habitualmente.

Sin embargo, se podría señalar un segundo elemento no específicamente musical, sino de carácter didáctico, cuya influencia se muestra en el aula. Aludimos a todos los elementos emocionales que se generan en el aula a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que pueden facilitar una identificación con la música realizada en clase, aunque objetivamente se encuentre alejada de los gustos musicales del adolescente. Este hecho permite ampliar sustancialmente el repertorio estilístico del alumnado, pues le proporciona un abanico más amplio de posibilidades.

Un tercer elemento fundamental que permitiría una identificación del adolescente con la música escolar es la instrumentación. Por ello, en Enseñanza Secundaria, el acercamiento paulatino a sonoridades “reales”, a través del uso de instrumentos profesionales, se convierte en una cuestión importante.

2.4.2 La música en Secundaria a través del espacio, los instrumentos y los materiales curriculares

En el presente epígrafe nos dedicaremos a los aspectos relacionados con el espacio en el que se imparte el área de música: el aula, los materiales curriculares, los instrumentos escolares y demás material didáctico.

1. El aula

Acaso (2012) subraya la importancia del espacio en educación. En el caso de la música en Secundaria, la problemática del espacio parte de la necesidad de un aula específica para impartir la asignatura, y pese a que se trata de una obviedad, no es siempre habitual. Este es un problema no resuelto, aunque ha mejorado notablemente a lo largo de los últimos años, debido, en parte, a la disminución de profesorado y al aumento de la ratio de alumnado por aula. Debería ser abordado en cada centro, con miras a buscar espacios alternativos donde pueda impartirse la asignatura con los medios adecuados (instrumentales y tecnológicos). Un espacio óptimo que podría utilizarse como alternativa es el salón de actos.

En relación con la investigación realizada, resulta imprescindible una zona específica amplia para tocar donde los instrumentos estén al alcance y dispuestos para que puedan ser utilizados por el alumnado (no guardados en armarios). La pérdida de tiempo que supone sacar y volver a guardar los instrumentos puede extenderse a 15 minutos. Si a esto le unimos los 5 minutos, aproximadamente, que emplea el alumnado en llegar al aula, reduciría la clase a unos 30 minutos, tiempo insuficiente para realizar cualquier tipo de actividad. Este es uno de los motivos que señala el profesorado para no realizar este tipo de actividades:

El buen desarrollo de la clase de música se ve favorecido por un aula espaciosa, con buena luz y ventilación, que deberá estar aislada de ruidos externos y disponer de un suelo cálido (la moqueta no es aconsejable), en donde todos puedan sentarse y tumbarse. Como las diferentes actividades que se realizan en la clase obligan a utilizar el espacio de forma diversa, sería recomendable que las sillas fueran apilables para que permitieran no solo distintas agrupaciones, sino también espacio diáfano. Los instrumentos musicales y aparatos técnicos necesitan armarios con capacidad y protección. El aula estará dotada de una buena fonoteca y biblioteca musical al alcance de los alumnos. El espacio y los medios disponibles resultan decisivos para utilizar determinados procedimientos; de ahí que el profesorado tenga que velar por la continua mejora de los recursos materiales esforzándose en darles la funcionalidad necesaria para su correcta aplicación, (MEC, 1992, p. 70).

Asimismo, crear un espacio “cálido” donde el alumnado se encuentre a gusto se convierte en un elemento didáctico importante.

2. Los instrumentos escolares

Paynter (1982) propone una colección básica de instrumentos Orff para el aula de música:

Tabla 14

Los instrumentos Orff en el aula

Fuente: Paynter (1982)

1	Xilófono bajo cromático
2-3	Xilófonos alto
1	Xilófono soprano
1	Carrillón diatónico
1	Carrillón cromático
2	Glockenspiel alto
1	Glockenspiel soprano
	Diferentes tipos de tambores, platillos y triángulos.

Oriol (2003) señala como instrumentos de percusión, asequibles para el alumnado, los siguientes:

Tabla 15

Los instrumentos de percusión

Fuente: Adaptación de Oriol (2003)

INSTRUMENTOS		
Placa o lámina de metal	Placa o lámina de madera	
Carrillones: Soprano Contralto Metalófonos: Soprano Contralto Bajo	Xilófonos: Soprano Contralto Bajo	
Parches Bombo	Metales Platos	
Caja clara Tambor Pandero Pandereta Bongós Timbales	Crótalos Gong Triángulo	
Maderas	Sonajas	Rascadores
Claves Castañuelas Caja china Látigo Temple-block	Sambina Cascabeles Campanas y campanillas Maracas Pandereta sin parche	Güiro Matraca

Boca	Manos	Pies
Chasquidos con la lengua Con los labios Entrechocado de dientes	Palmas huecas Palmas planas Entrechocar dedos Frotación del pulgar y medio Nudillos Manos sobre muslos	Pie horizontal Punta del pie Tacón

Así, en relación con lo expuesto en el apartado sobre música real versus escolar, juzgo apropiado contar en el aula con una batería al menos, junto con alguna guitarra y bajo eléctrico, teclados y sintetizadores. También con una mesa de mezclas para amplificar el sonido.

Odena (2008, p. 43) aporta una serie de criterios a tener en cuenta sobre los instrumentos musicales en educación, en función de sus características y uso:

1. El uso de los instrumentos no ha de favorecer etiquetas o falsos juicios.
2. Los instrumentos han de favorecer la comunicación entre iguales, entre el profesor y los estudiantes y entre los mismos estudiantes.
3. Han de favorecer el desarrollo del universo sonoro del individuo.
4. Han de servir como elemento de la audición.
5. Han de servir como elemento socializador, desarrollando el lenguaje no verbal y favoreciendo el trabajo cooperativo.
6. Han de permitir disfrutar antes de dominar la técnica.
7. Han de facilitar la improvisación.

Se podría, pues, configurar una clasificación de los instrumentos en el aula según diferentes parámetros: (1) Dificultad técnica (2) escolares versus profesionales (3) instrumentos electrónicos.

3. Los materiales curriculares

Existen a disposición del profesorado gran cantidad de libros de texto, libros de educación musical, cancioneros, etc. Son una herramienta útil que suple las carencias en la formación del profesorado; no obstante, a mi juicio, deberían ser tomados como elemento de consulta y no tanto como “programación anual”, tarea que, en función del currículo y del contexto, le corresponde al profesorado.

2.4.3 Metodologías y creación musical

Una parte importante de las estrategias didácticas utilizadas en Enseñanza Secundaria para “hacer música” en el aula se remontan a las metodologías surgidas tras la Segunda Guerra Mundial que revolucionaron la enseñanza de la música en todos sus aspectos y elevaron el método activo a principio fundamental.

Swanwick (1991) destaca algunos de los aspectos fundamentales de dichas propuestas metodológicas:

- Se basan más en la “creatividad” que en las tradiciones.
- El alumnado como intérprete, improvisador y compositor.
- Desarrolla actividades que impliquen la toma de decisiones por parte del alumnado y el sonido como medio expresivo.
- El profesor como un “director musical” que facilita, estimula, pregunta o aconseja, más que enseña o informa.
- Las posibles dificultades serían la experimentación sin desarrollo posible y la necesidad de ampliación.

Se pueden destacar, entre las más importantes, las propuestas metodológicas de Dalcroze, Willems, Martenot, Kodaly, Orff, Delalande, Self, Schafer o Paynter.

De los autores citados, solo Murray Sachfer (1965, 1967) y, más propiamente, John Paynter (1982, 1999) se han centrado en la Educación Secundaria. La bibliografía sobre la didáctica específica en dicha etapa, y más aún en lo que respecta a la crea-

ción musical, es limitada y, en gran medida, se ha desarrollado en el ámbito anglosajón (ej. ICE, 2003; Philpott, 1996 o Spruce, 1999).

Dada la influencia que han tenido en la investigación las propuestas metodológicas centradas en la creatividad de Murray Schafer y John Paynter, se realizará, a continuación, un análisis de las mismas, así como la propuesta de Lucy Green, así como la influencia de la música contemporánea en ellas.

2.4.3.1 Murray Schafer

Compositor y pedagogo canadiense, además de dramaturgo, periodista, escritor, pintor y ecologista. Durante los primeros años de la década de los sesenta, experimenta, investiga y se forma en distintos ámbitos: serialismo, neoclasicismo o música electrónica, literatura, filosofía y distintas lenguas. Aunque sus mayores logros y reconocimientos los consigue con los estudios sobre “el paisaje sonoro” y los escritos sobre educación musical, no hemos de olvidar su trascendencia como compositor.

En 1974, su investigación “*World Soundscape Project*” tendrá como objetivo fundamental estudiar y analizar la relación entre el hombre y el sonido, desarrollando una teoría del estudio y tratamiento del sonido, así como una corriente filosófica. Los estudios que realiza en este sentido quedan reflejados en el libro *The tuning of the World* (1977), con el que R. Murray Schafer tomará el apodo de “padre de la ecología acústica”.

Su pedagogía se plasma especialmente en cinco libros: *El compositor en el aula* (1965), *Limpieza de oídos* (1967), *El nuevo paisaje sonoro* (1969), *Cuando las palabras cantan* (1970) y *El rinoceronte en el aula* (1975). De ellos se desprenden los objetivos principales mediante los que aproxima a sus alumnos hacia un conocimiento sensorial, una audición activa y una mayor implicación en el proceso creativo, creando un nuevo concepto de clase con la pretensión de que el alumnado abra sus oídos al mundo y los interrelacione con él. El ulterior objetivo es lograr una creación libre y, a la vez, comprometida con el mundo en el que vivimos.

El profesor se convierte en un guía para que el alumnado piense por sí mismo y se forme creando su propio currículo. El profesor de música debe ser músico y debe hacer música y la clase debe ser práctica y creativa. Así pues, Schafer exhorta a una música para todos, cuya relevancia radica en la experiencia con la música.

En la metodología de sus clases se diferencian tres estadios principales:

- Audición/contemplación: sensibilización hacia el sonido.
- Análisis.
- Creación (libertad en el marco de una serie de limitaciones).

Schafer aboga por la institucionalización de la creatividad y la experimentación como fuentes del conocimiento e interrelación con el mundo. De éstas podríamos destacar una serie de características metodológicas:

- Creatividad
- Descubrimiento y valoración el entorno sonoro
- Música como arte global
- Notación no convencional
- “Ecología acústica”

La principal aportación de Schafer es que la música debe partir del sonido, dejando a un lado todo concepto de armonías, divisiones rítmicas, estructuras, etc. Lo importante es analizar del entorno sonoro en su totalidad, también crear nuevas teorías a partir de las conclusiones derivadas de la propia experiencia vivida.

El sonido representa la fuente, materia prima y principal protagonista de la música, no exclusivamente como objeto de observación y estudio, sino desde la experimentación como objeto de manipulación artística y de realización estética integral. Murray Schafer y John Paynter representan la tendencia que coloca el énfasis sobre la acción directa en el sonido y en la creatividad.

2.4.3.2 John Paynter

John Paynter fue un compositor y pedagogo musical británico, profesor de la Universidad de York y miembro de la Royal Society of Arts o director del Schools Council Project desde 1973.

Juzgo importante destacar su condición de compositor y músico reflejada a través de la *creatividad* como eje transversal de sus propuestas didácticas mediante la composición y la improvisación en el aula, sin olvidar la escucha y la interpretación, en definitiva, aprender música haciendo música. Otro de los aspectos sobresalientes lo constituye la introducción en el aula de la música contemporánea.

Los principios metodológicos fundamentales de Paynter se encuentran recogidos en una serie de publicaciones:

- Paynter, J.; Alston, P. (1970): *Sound and Silence*. Cambridge University Press.

Primer libro de Paynter, escrito en colaboración con Peter Alston. Se trata de 34 proyectos didácticos basados en la creatividad. Es el pilar de su proyecto educativo de educación musical. Posteriormente se cerrará con “*Sonido y estructura*”.

- Paynter, J (1972): *Hear and Now*. London. Universal Edition. London.
- Paynter, J. (1972): *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires. Ricordi.

El libro indaga en los principios musicales y metodológicos que se encuentran en la música contemporánea (s. XX). El autor anima a los docentes a experimentar, explorar e introducir en el aula novedades metodológicas.

- Paynter, J. (1974): *The Dance and the Drum*. London. Universal Edition.

Se trata de proyectos integrados para el aula de música, danza y teatro.

- Paynter, J. (1976): *All Kinds of Music*. Oxford University Press.

No he encontrado la serie de libros, pero se trata de diversos proyectos de aula.

- Paynter, J. (1982): *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge University Press.

El libro procede del “Schools Council Project Music in the Secondary School Currículo” y presenta las ediciones examinadas y las ideas diseminadas por el autor. Describe una amplia gama de tendencias en la enseñanza de la música y propone propuestas para el profesorado como: proyectos didácticos, criterios de evaluación, disposición de la clase, etc. Se basa firmemente en la convicción de que la música debe ocupar un lugar importante en el Currículo de Educación Secundaria.

- Paynter, J. (1992): *Sound and Structure*. Cambridge University Press.

- Paynter, J. (1999): *Sonido y estructura*. Madrid. Akal.

Consideramos que es la obra clave de Paynter; en ella se engloba todo lo hecho hasta ese momento por él. Se trata, como el propio autor indica, de una guía práctica en la que se presentan dieciséis proyectos didácticos organizados en cuatro “partes”, como si de unidades didácticas se tratara. A nuestro modo de ver, debería ser una referencia para el profesorado de música en Secundaria.

Resumo en el siguiente esquema sus principios metodológicos:

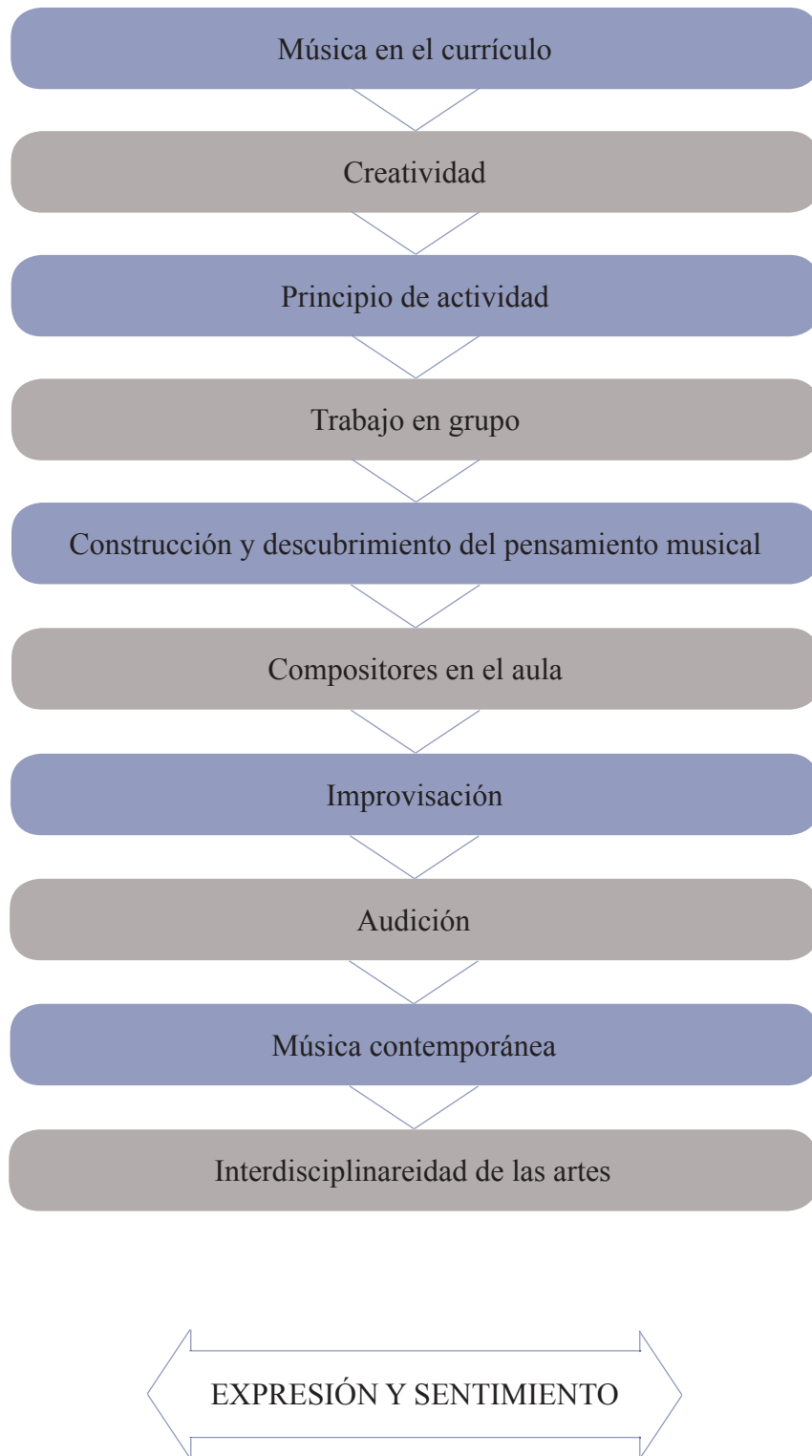


Figura 17. Principios metodológicos de Paynter (Elaboración propia).

Dada la influencia de este autor en la metodología propuesta en la investigación, gran parte de los principios expuestos se analizarán a lo largo del trabajo.

2.4.3.3 El aprendizaje informal

A partir de las tres formas de aprendizaje definidas como formal, no formal e informal (Pozo, 2004)⁵, Green (2006) ofrece una nueva estrategia metodológica para la Educación Secundaria; es definida como aprendizaje informal, basada en el análisis de los procesos de aprendizaje de los músicos populares y de su aplicación a la educación formal.

Desde una perspectiva sociológica y partiendo de una premisa básica: “La música tiene significado”, Green (1988) establece dos formas distintivas, aunque inseparables de significado: (1) Inherente (lenguaje musical) y (2) delineado (factores sociales); a partir de ellos, analiza elementos como: la ideología en la música, su valor social o temas como su vínculo con determinadas clases sociales o género (Green 1988, 2001).

De esta forma, propone un marco paradigmático alternativo y crítico con la concepción decimonónica de la música, en línea con otros autores (ej. Burnard, 2012; De Nora, 2000; Elliott, 1995) y con claras implicaciones para la educación musical.

Se desmonta, de esta forma, la concepción de la supremacía de la música clásica occidental basada en la concepción filosófica romántica sobre su autonomía y valor por encima de consideraciones mundanas, así como de la concepción del compositor enmarcado en el ideal del genio romántico; consiguientemente, considera que la música forma parte de la vida cotidiana y así debe ser entendida, como construcción social: “Permitimos un compromiso con los significados musicales inherentes como *un aspecto teórico de la autonomía virtual musical*, partiendo de contextos sociales”, (Green, 2006, p. 113).

⁵ El aprendizaje formal se refiere a aquel que se imparte en un centro educativo, estructurado y que concluye en una certificación. El no formal, por su parte, no es ofrecido en un centro educativo y no conduce a una certificación pero está estructurado. Por último, el aprendizaje informal surge de la vida cotidiana en contextos laborales, ocio o familia.

Esta autora sugiere que las connotaciones negativas de la clase de música no dependen del contenido; esgrime el argumento de que, aunque la música pop esté incluida en los currículos, el “delineated meaning” (el significado ya trazado) es negativo. De este hecho se desprende que todo lo que ocurre en la clase de música presenta, de por sí, connotaciones negativas. Esta afirmación es aplicable a todas las materias. Recuerdo un comentario de un compañero al respecto: *“Si utilizáramos la playstation en clase, también la rechazarían”*.

1. La clase lectiva es un lugar destacado para el desarrollo de sentidos musicales, valores y experiencias.

2. La música es parte de la vida cotidiana y tiene que ser entendida como tal. La noción de “autonomía” musical, la idea del verdadero significado de la música y de su valor es, con razón, desechada hoy en día.

3. Tercero, la música popular ha sido incluida en las escuelas para complacer el gusto de los alumnos.

4. Sugiero una relación entre la autonomía musical y la autonomía personal del estudiante.

Green (2006, p. 101)

Consiguientemente, la cuestión no solo es qué enseño, sino cómo lo enseño. Tan importantes son los contenidos como los procedimientos. Green (2006, p. 107) se refiere al reduccionismo en la música en sí misma, al producto, frente al proceso por el cual es transmitido fuera del mundo escolar: “Uno de los trazados más fuertes, quizás implícito, transmitido por la música popular es la noción de que sus músicos adquieren sus habilidades y conocimientos sin ninguna aparente necesidad, en primer lugar, de estudiar”.

Sugiere cinco características fundamentales del aprendizaje informal:

1. Los estudiantes que practican el aprendizaje informal escogen su propia música, una música que ya es familiar para ellos, con la que disfrutan y con la que se identifican fuertemente. Por contraste, en una educación oficial, el profesorado suele seleccionar la música con miras a iniciar a los estudiantes en áreas con las que todavía no están familiarizados.

2. La mayoría de la práctica de aprendizaje informal incluye recordar de oído, tan diferente de responder anotando o de otras tareas y ejercicios escritos o verbales.

3. No solamente se trata del estudiante no institucionalizado que es autodidacta sino que resulta crucial que aprender se lleve a cabo en grupos. Esto se lleva a cabo por medio del aprendizaje de iguales; este incluye: discutir, observar, escuchar e imitar recíprocamente.

4. El aprendizaje informal incluye asimilar habilidades y conocimientos de una manera personal, con frecuencia poca sistemática, siguiendo las preferencias musicales y comenzando con piezas musicales auténticamente del mundo real. En el ámbito institucionalizado, los estudiantes siguen una progresión que va de lo sencillo a lo complejo y que incluye, a menudo: un currículo, una programación, una prueba de nivel, una pieza musical, compuesta ex profeso, o ejercicios.

5. A través del proceso de aprendizaje no institucionalizado, se incluye: escuchar, representar, improvisar y componer, dando especial importancia a la creatividad. En el marco de los estudios formales, se da más una división de capacidades y se enfatiza reproducir.

(Green, 2006, p. 106)

El aprendizaje informal (Green, 2002a, 2008) ha irrumpido con fuerza en la pedagogía musical a lo largo de los últimos años (Jaffurs, 2004, 2006; Folkestad, 2006; Finney y Philpott, 2010; Wright y Kanellopuolos, 2010) y está influenciado por autores como Freire (1970).

Según Allsup (2003, p. 6): Dewey “ha visto el aprendizaje informal como lleno de vida y natural; no obstante, le preocupa que sus logros resulten demasiado aleatorios y sus resultados demasiado estrechos” y se refiere generalmente al aprendizaje a través de la experiencia, implícito y reactivo (Eraut, 2000) y autodirigido (Schugrenksy, 2000).

También es holístico, es decir, basado en el juego, que implica a todo el cuerpo y centrado en los sentidos. Pretende involucrar, motivar y empoderar al alumnado (Jenkins, 2011) a través de un aprendizaje cooperativo, social y no lineal (Campbell, 2001): “Más expansivo, participativo y ampliando los conceptos de conocimiento,

también incluyendo la evolución y los intereses del estudiante bastante más que la autoridad del conocimiento recibido” (McEneaney y Meyer, 2000, p. 204).

Ante la tendencia creciente de considerar el aprendizaje formal como positivo y auténtico frente al aprendizaje formal como aburrido y artificial, Folkestad (2006) y Jenkins (2011) consideran deseable el equilibrio entre ambos; a este, Allsup lo denomina “nuevo híbrido”. Cain (2013) alerta del riesgo de abandonar las pedagogías formales. Por su parte, Allsup (2008) pone sobre aviso acerca del peligro de mezclar aprendizaje informal con música popular; por último, Lebler (2008) asocia la dificultad con la evaluación.

Nos parece acertada la consideración de Folkestad (2006) sobre lo erróneo que representa polarizar entre formal e informal. La causa radica en que, en distintos grados, ambas perspectivas se encuentran presentes e interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la correlación entre la perspectiva formal e informal en el aprendizaje ha sido uno de los aspectos que hemos podido corroborar en la investigación realizada.

2.4.4 Enseñar música “musicalmente”

La investigación en educación musical ha dedicado numerosos esfuerzos a justificar la importancia de la presencia de la música en el currículo (Swanwick, 1991; Paynter, 1982, 1999, 2002). El currículo de la CAM fija como objetivo: valorar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

La cuestión radica en cómo transmitir dichos elementos esenciales de la cultura en su vertiente artística. Puede ser a través de un aprendizaje declarativo o procedimental, es decir, a través de la experiencia propia del alumnado con la música, como se ha expuesto anteriormente.

Sin embargo, ¿Cómo enseñar música en un aula de Secundaria? ¿Cuál es el papel del profesor de música?

Swanwick (1999) recoge la esencia de los procesos de enseñanza aprendiza-

je de la música: “enseñar música musicalmente”. Otros autores se pronuncian en el mismo sentido (Philpott, 1996 y Spruce, 2002). Cuando el alumnado entra en el aula de música, se transforma en “músico”, momento en el que escucha: la sensibilidad, la expresividad y el respeto cobran especial relevancia y su desarrollo se convierte en un objetivo prioritario.

Esto no es sino una consecuencia lógica del desarrollo de propuestas creativas en el aula de música desarrolladas desde los años setenta, cuando John Paynter (1999), por ejemplo, se refiere a que la escucha y la interpretación, junto con la improvisación y la composición son formas de creatividad en el aula. Considero que, en definitiva, propone: el aula debe estar integrada por músicos, cada uno de los alumnos y alumnas, y, en este sentido, el profesor es el primero que debe mostrarse como tal.

Swanwick (1999) identifica tres fases interconectadas en el aprendizaje de la música:

1. Transformar sonidos en melodías, gestos.
2. Transformar dichas melodías en gestos, estructuras.
3. Transformar dichas estructuras simbólicas en experiencias significativas.

No se trata de reducir e identificar el lenguaje musical con los sentimientos humanos (Langer, 1942) sino de subrayar el concepto de “experiencia musical significativa” como eje prioritario sobre el que vertebrar la enseñanza de la música. En él se engloba todo. Se podrían encontrar ciertas analogías en cuanto a su esencia filosófica con la concepción de *Musicking*, por parte de Small (1998).

Por ello, centrándonos en el aprendizaje del lenguaje musical, la finalidad no son los elementos de este lenguaje, sino generar una experiencia musical significativa, a través de un proceso que comienza desde el análisis concentrado del “hecho sonoro”, que conforman a su vez “melodías” y van generando una estructura que finalmente el alumnado incorpora.

Sin “expresión” no hay experiencia musical significativa. De ahí la importancia de no ejecutar, sino de interpretar. Si todo se reduce a la imitación y al análisis de los valores rítmicos y de altura en la partitura, la experiencia no es completa. Este es el primer paso. No se puede pretender que se haga todo a la vez. Sin embargo, se debe

trabajar la expresividad en la interpretación. En este sentido, la composición en tiempo real es un elemento interesante. Para la expresividad es importante el grado de identificación con lo interpretado y, en este caso, algo compuesto por ellos mismos es mucho más fácilmente incorporable por el alumnado.

Como indica Swanwick (1999), ningún método de enseñanza es tan importante como la percepción por parte del profesor sobre lo que es la música y lo que esta hace. Independientemente del sistema de trabajo, la pregunta que se debe hacer el profesor es: ¿Esto es musical? Una educación musical efectiva debe contener un fuerte sentido de intención musical unido a los propósitos educacionales.

John Paynter (1982) se refiere a las funciones del profesor de música como “director musical”, organizando la orquesta del centro, conciertos o trabajando para mejorar la imagen del centro. Al referirse al profesor de música como “director musical”, queda implícita su condición de músico.

El mismo autor se refiere a la importancia de la didáctica a la hora de establecer nuevos enfoques en el aula. Cuando se plantea una actividad de composición en el aula de música, algo que en países como Inglaterra tiene una sólida tradición, pero que en España es prácticamente inexistente, el profesorado topa con múltiples dificultades que debe poder abordar dando respuesta a tres interrogantes básicos: ¿cómo?, (organización, papel del profesor); ¿qué?, (contenidos) y, por último, ¿por qué?, (la filosofía). Así, sin poner en duda la importancia de la comprensión del aprendizaje musical, la didáctica se erige, en la misma medida, como un elemento clave.

Se trata de hacer música en clase. Esto se da por sentado en otros currículos; sin embargo, en España, aunque sería más propio referirme a la CAM, se produce una convergencia entre una corriente que se podría calificar como “musicológica”, que orienta la clase de música de forma “tradicional”, con el libro de texto y el alumnado sentado en los pupitres, y otra, que se podría denominar “práctica”, que concibe el aula de música como lugar donde “hacer música”.

2.4.5 La construcción social del conocimiento musical

Cuando nos referimos a la música como una forma de conocimiento en sí misma, podemos encontrar algunos referentes (Elliott, 1995; Stublely, 1992; Swanwick, 1988; Reimer, 1970; Barrett, 1996).

Stublely (1992) establece tres tipos de conocimiento: escuchar, componer e interpretar. Elliott (1995), por su parte, se plantea un acercamiento filosófico diferente a la educación musical. Un primer aspecto llamativo de esta concepción es que define la música como un saber hacer, es decir, un “tipo de conocimiento en acción no verbal” que conduce a un conocimiento que llama “musicalidad”. A su vez, establece cuatro tipos de conocimiento: conocimiento musical formal o información verbal; conocimiento musical informal o experiencia práctica; conocimiento impresionista o intuición musical y conocimiento musical supervisor o metacognición musical. Además, y como formas de conocimiento específicamente musicales, distingue entre “hacer música” y “escuchar música”

Es decir, el conocimiento musical nos remite a una variedad de complejos procesos que tienen lugar cuando una persona escucha, interpreta o crea música. En la presente investigación no se plantea un análisis de los procesos que se producen en la cognición musical (Rusinek, 2002) sino el análisis de los procesos de aprendizaje cuando se sugieren propuestas creativas desde el punto de vista de la construcción, por parte del alumnado, esto es, de “experiencias musicales significativas” (Swanwick, 1999).

1. Significatividad del aprendizaje y metacognición

Ausubel (1983) desarrolla el concepto de aprendizaje significativo frente a aquel que se produce por repetición, para referirse a un tipo de aprendizaje verbal en el que el alumnado relaciona la información nueva con lo que ya sabe. En este sentido, Rusinek (2007a) explica la significatividad del aprendizaje en educación musical. Establece una hipótesis en la que la relación no se plantea entre la información nueva y el conocimiento previo, sino entre la nueva información y los eventos experimentados

mediante la audición, la interpretación o la creación musical.

Junto con la perspectiva de la psicología evolutiva, referida al conocimiento declarativo, se podría establecer otra perspectiva de la significatividad referida al ámbito procedimental. Es, precisamente, este segundo tipo al que Keith Swanwick (1999) se refiere como experiencia musical significativa. La cuestión es, por tanto, que, si consideramos la música como una forma de conocimiento en sí misma, debemos trasladar a ella los términos de significatividad o metacognición y habríamos de atender a las características del alumnado de Enseñanza Secundaria como músicos, en su gran mayoría, principiantes.

¿Se podría calificar, de esta forma, la experiencia musical significativa como una característica metacognitiva que aborda la participación activa en el aula? Así, los procesos de enseñanza aprendizaje en Enseñanza Secundaria se vertebran, a mi juicio, sobre el concepto de experiencia musical significativa. En él se engloba todo. Si nos aproximamos a la música como experiencia en el ámbito educativo, las implicaciones son profundas y diversas. Entre otras:

- Prima el procedimiento.
- Es cooperativa.
- Es abstracta, dotando de relaciones y significado a lo que nos rodea.
- Expresa emociones.

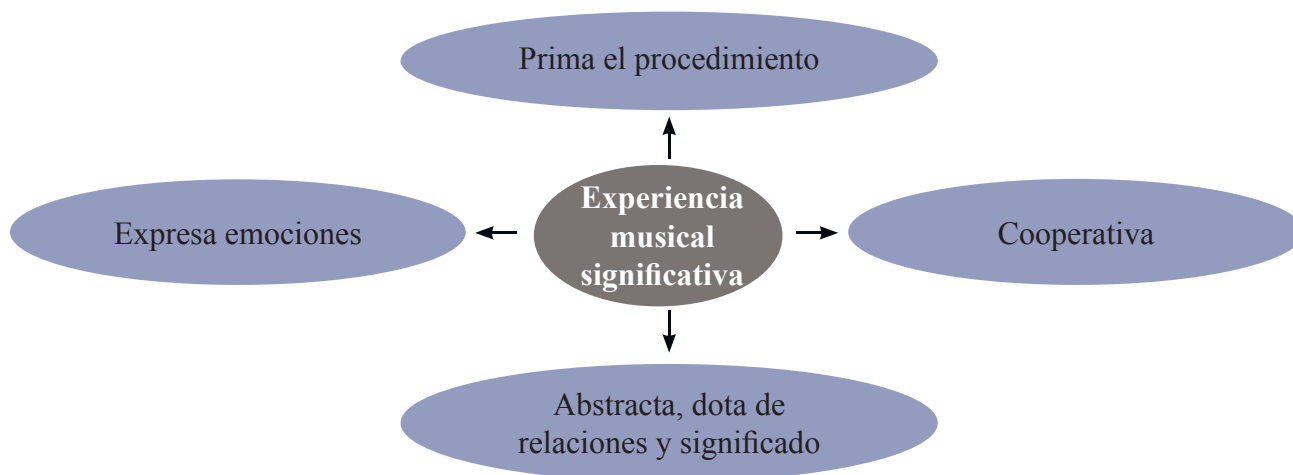


Figura 18. La experiencia musical significativa en el aula. (Elaboración propia)

2.4.6 La música como lenguaje

El interaccionismo simbólico se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación, enmarcado en el paradigma interpretativo, en la escuela de Chicago y en Blumer (1982) como referentes. Concibe lo social como el marco de la interacción simbólica de individuos y la comunicación como el proceso social por antonomasia. A través de este, se constituyen, simultánea y coordinadamente, los grupos y los individuos. Esto significa que nos hallamos ante el construccionismo social o socioconstruccionismo, teoría que considera cómo los fenómenos sociales se desarrollan particularmente desde contextos sociales.

En este sentido, la reflexión sobre la música ha dado lugar, a lo largo de la historia y según las diversas disciplinas de estudio, a diferentes enfoques o perspectivas desde las que poder acercarnos. Del Campo (2009), desde la consideración del movimiento, tiempo, fuerza e interacción como elementos constitutivos del hecho sonoro, sugiere una serie de aproximación posible a la música que exponemos a través de la siguiente tabla:

Tabla 16

Acercamientos a la música

Fuente: Del Campo (2009)

1	La música, como experiencia, proporciona relaciones y significado a lo que nos rodea.
2	La música, como creación, descubre, experimenta y recrea los objetos desde una óptica personal.
3	La música, como comunicación, desarrolla códigos facilitadores de la transmisión de emociones, sentimientos, actitudes y valores.
4	La música, como desarrollo estético, apoya el disfrute en sí mismo, sin pretensiones aplicativas.

- | | |
|---|--|
| 5 | La música, como autorrealización, facilita la satisfacción de ser lo que se pretende, en cuanto a camino real de autoexpresión transformación. |
| 6 | La música, como expresión, fomenta la sensibilidad personal y desarrolla la dimensión afectiva. |

La cuestión sobre la concepción de la música como vía de comunicación entre las personas, es decir, el análisis de la comunicación social a través de la música y la consideración de esta como lenguaje ha sido objeto de infinitud de enfoques diversos (De la Fuente, 2005). ¿Cómo se comunican las personas a través de la música? ¿Existe comunicación a través de la música en un aula?

El ser humano se ha expresado, a lo largo de toda la historia, a través de la música. Por tanto, en la medida en que la música “comunica algo”, puede ser considerada como lenguaje. Pero, a este respecto, se plantean más preguntas: ¿La capacidad de comunicación de la música tiene más que ver con las emociones, es decir, con su capacidad de conmover, o con “significados sonoros”? o ¿de qué tipo de lenguaje se trata?

El signo musical presenta, en primer lugar, un significado puramente sonoro pero carece de la “conceptualidad” del lenguaje verbal. Sin embargo, ¿puede remitir el signo musical a contenidos semánticos de otra índole? El “leitmotiv” wagneriano es un ejemplo, dado que guía al oyente en la comprensión de la ópera.

Por tanto, el aspecto más comprometido del lenguaje musical es su semántica, que es abordada por la semiología musical. Se trata de una disciplina relativamente reciente que se ha ocupado, además, de la naturaleza de su sintaxis o de sus signos (Ruwet, Agawu, tarasti). Como sugiere Díaz (2005, p. 165):

La semiología ha puesto de relieve que la función comunicativa del lenguaje es un hecho complejo, relacionado íntimamente no solo con el empleo de un determinado sistema de signos, sino con factores ajenos a él pero imbricados en el intercambio informativo, como es la capacidad cognoscitiva del receptor, el medio en el que se produce la comunicación, las referencias culturales de emisor y receptor, las experiencias precedentes desarrolladas con los mismos o similares códigos lingüísticos, etc.

Como evolución de la tradicional dicotomía en la filosofía de la música entre la perspectiva contenidista de Hegel o formalista de Hanslick (Fubini, 1994), Bartel (1992) identifica dos dimensiones en música: (1) la formal-sintáctica-intelectual y (2) la expresiva-emocional (Campbell, 1967; Copland, 1957; Meyer, 1956; Tischler, 1956). Representan dos perspectivas, no siempre complementarias y en ocasiones enfrentadas, que han regido el proceso histórico de la comprensión del hecho musical desde la perspectiva, tanto del intérprete como del compositor y del oyente, y con claras implicaciones en relación con la correspondencia de las artes.

Los interrogantes planteados respecto a la música, el lenguaje y su significado son numerosos y complejos, su análisis no es objetivo de este trabajo, sino más bien, exponer su complejidad.

1. La enseñanza del lenguaje musical en Secundaria

Intentando llevar a cabo el currículo prescriptivo y siendo coherente en los objetivos y contenidos que marca, he reflexionado sobre cómo abordarlos de la mejor manera posible y la conclusión a la que he llegado es que el lenguaje musical en Secundaria debe ser entendido como un medio, no como un fin en sí mismo. El fin son las experiencias musicales en el aula: interpretar (cantando o tocando), improvisar, componer y bailar. El lenguaje musical ha de ser una herramienta para que el aprendizaje sea significativo, es decir, para que la experiencia musical pueda ser analizada y comprendida.

Por ello, ¿es necesario partir de algún concepto básico del lenguaje musical en Secundaria? ¿Qué conceptos son necesarios para el desarrollo de las experiencias musicales?

En ocasiones, las clases de lenguaje musical de Secundaria se asemejan a cursos avanzados de teoría musical. A pocos de nosotros nos agradaban aquellas clases de solfeo en las que estudiábamos ritmo y lectura, entonación, dictados y teoría musical. Aunque estas eran imprescindibles para formar músicos profesionales, el objetivo de la Enseñanza Secundaria es otro: “construir una música educativa” (Fautley, 2015) que

ayude a desarrollar las competencias básicas de la etapa de Secundaria Obligatoria.

En este sentido, la aproximación al lenguaje musical en la investigación se ha realizado de forma integrada, a través de proyectos educativos que conformen en el alumnado experiencias musicales significativas.

2.4.7 La evaluación de la creatividad en el aula

La evaluación de la creatividad en el aula de música es un tema complejo debido a la dificultad de la evaluación sumativa en el contexto escolar formal, por ello la evaluación formativa presenta una trascendencia probablemente más notable, debido a su influencia en el aprendizaje del alumnado (Fautley, 2004).

Se trata de un tema que no es objeto de la presente investigación; sin embargo, y puesto que esta se ha desarrollado en un contexto escolar en el que la evaluación se hace necesaria, estamos en acuerdo con Acaso (2012) en la necesidad de replantear la evaluación, tradicionalmente centrada en aspectos sumativos y en aspectos como el proceso, la actitud o el producto, basados en una evaluación cualitativa a través de comentarios conjuntos y compartidos entre profesor y alumnado sobre lo que se está llevando a cabo, más que a través de notas numéricas de los productos elaborados.

Gilbert (1995) expone tres criterios para evaluar las actividades de pequeño grupo:

1. El ambiente de clase: Galton and Williamson (1992) afirmaron que las actividades de pequeño grupo mejoraban la autoconfianza y la motivación del alumnado. Además, existen evidencias, según Gilbert (1995), que muestran el desarrollo de un ambiente más confortable y democrático en clase.

2. Las habilidades cooperativas: “Toma de decisiones en grupo”, negociación, compromiso, liderazgo, ayudando a otros.

3. El aprendizaje académico: Gilbert (1995) contrapone dos perspectivas, la de Rosenshine y Stevens (1986) y la de Slavin (1990). Sería interesante, en primer lugar, definir “aprendizaje académico”, ya que nos encontramos en la constante polaridad constructivismo versus positivismo. Si asociamos aprendizaje académico a conceptos,

no cabe duda de que un aprendizaje tradicional declarativo es más efectivo. Pero, si rompemos la asociación aprendizaje-concepto, entonces podemos establecer términos equitativos donde otros factores entran en juego y asumen un rol importante en un plano similar al de los conceptos, por ejemplo: construcción personal, habilidades sociales o resolución de problemas, etc.

2.4.8 La música de vanguardia en el aula de Secundaria

Desde la perspectiva pedagógica, Hemsy de Gainza (1995, p. 17) explica el surgimiento de la utilización de la música de vanguardia en el aula:

La música contemporánea irrumpe en la pedagogía contemporánea de la música a mediados de la década del sesenta, principalmente con las publicaciones y aportes de George Self y Brian Dennis en Inglaterra, Lili Friedemann en Alemania, Folke Rabe y Jan Bark en Suecia, y el “Contemporary Music Project” en los Estados Unidos. Muy pronto se sumarán Murray Schafer (Canadá), John Paynter (Inglaterra) y, a partir de mediados de la década del setenta, un elevado número de educadores musicales en diferentes países de Europa y América, que proponen diversas e interesantes fórmulas para integrar los principios, materiales y técnicas introducidas desde la música de este siglo - sobre todo, las diferentes líneas de investigación y manipulación sonora posteriores al dodecafonismo de la Escuela de Viena - en todos los niveles y formas de la enseñanza musical.

Actuar sobre el sonido con el fin de conocerlo, controlarlo, disfrutando plenamente de la experiencia, sería el emergente esencial de las propuestas didácticas que tienen como punto de partida la música contemporánea.

Los aspectos de la música de vanguardia que más han influido en la pedagogía musical son aquellos que presentan un carácter más sensorial y directo, que se originan al profundizar sobre el hecho sonoro en sí mismo. Se podrían indicar, entre otros, la utilización de algunos de los procedimientos compositivos de la música aleatoria o la música concreta y electroacústica. Además, son dignos de mención: la elaboración de

nuevas grafías o el uso de instrumentos y los dispositivos electrónicos, junto con instrumentos inventados, objetos sonoros o la ejecución no convencional de instrumentos tradicionales.

Green (2002) observa cómo su utilización por parte del profesorado de música en el Reino Unido se ha incrementado notablemente desde 1982 hasta 1998, fechas del estudio.

En este sentido, Hemsy de Gainza (1995, pp. 22-23) establece una serie de objetivos de la música de vanguardia así como motivos para incluirla en el currículo porque las experiencias sonoras que aporta la música contemporánea apuntan a:

- Sensibilizar a los alumnos en relación con el entorno sonoro y la valorización del silencio.
- Brindar oportunidad para el manejo y la exploración de materiales y objetos sonoros, también para la invención y construcción de diversos tipos de instrumentos.
- Estimular la producción sonoro-musical mediante la voz, los instrumentos y diversos tipos de objetos.
- Desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través de improvisaciones y composiciones individuales y colectivas.
- Conocer, inventar y utilizar las nuevas formas de grafía musical (lenguajes analógicos y otros lenguajes simbólicos).
- Integrar el sonido y la música en experiencias interdisciplinarias que incluyan otros campos estéticos o artísticos.
- Preparar a los alumnos para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales contemporáneas.
- Conocer nuevas técnicas y desarrollos musicales.
- Adquirir los conocimientos básicos para el abordaje de la lectura y la interpretación de partituras contemporáneas.

Todo lo mencionado toma como fundamento las siguientes premisas:

- La escuela no puede ignorar los lenguajes actuales de comunicación sonora.
- El sonido y la música constituyen, en el marco de la música contemporánea, una realidad integral e integrada.
- Al ampliar el horizonte sonoro, la música tradicional adquiere un sentido más rico y trascendente.
- Las estructuras abiertas de la música contemporánea (ritmos, alturas, superposiciones aleatorias), por su carácter sincrético, responden funcionalmente a las etapas iniciales de la educación musical.
- A los niños les atrae el sonido, juegan espontáneamente con él e integran, de un modo natural, los lenguajes “abiertos” junto a las estructuras sonoras de la música tradicional.
- Contribuye a estrechar las relaciones con otros lenguajes artísticos contemporáneos y también con la ciencia.

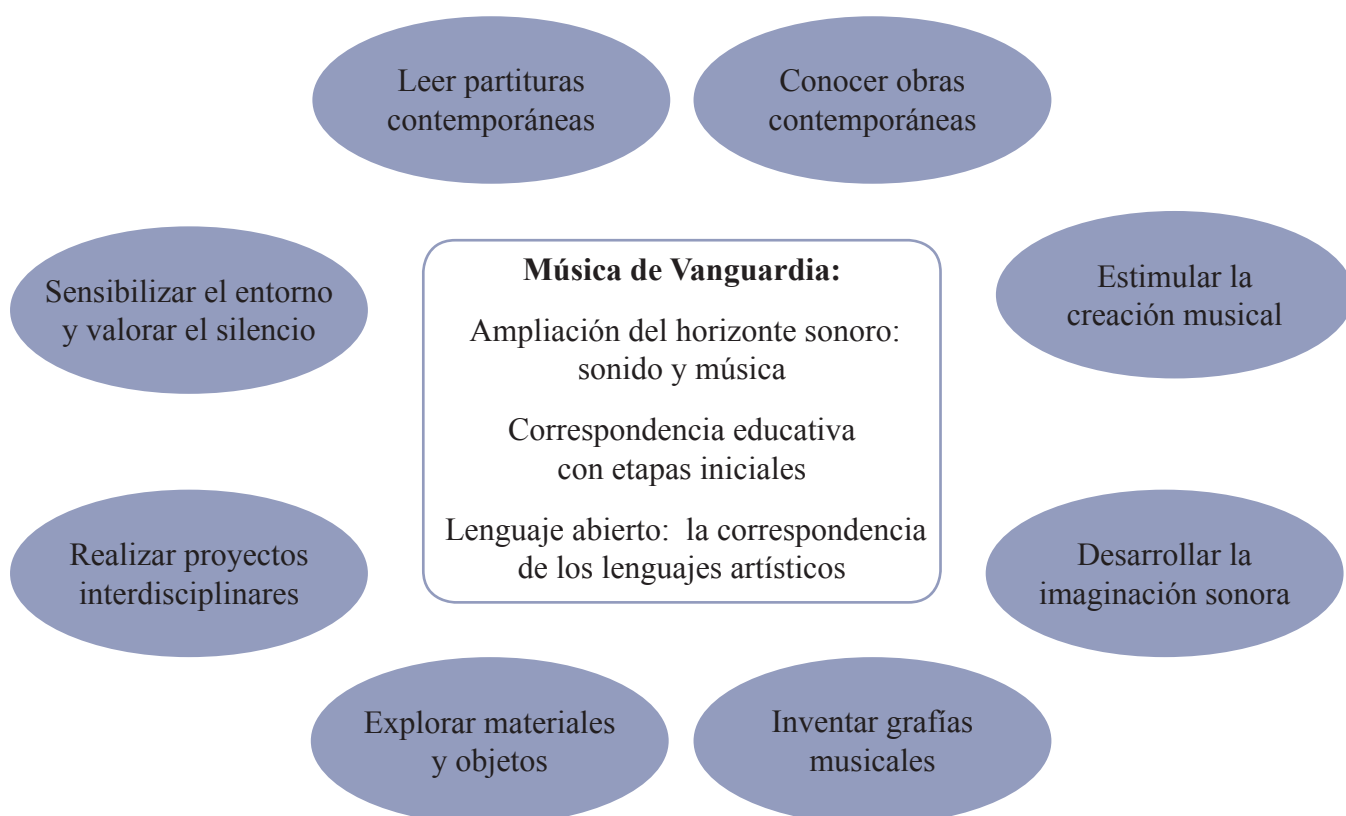


Figura 19. Objetivos de la música de vanguardia en la educación

Fuente: Adaptación de Hemsy de Gainza (1995)

Por tanto, la música de vanguardia es un vehículo muy interesante para abordar la creación musical, bien a través de la composición o de la improvisación. La causa radica, entre otros factores, en la claridad de sus procedimientos compositivos que se pueden adaptar muy bien a la etapa de Enseñanza Secundaria.

Sin embargo, se plantea el problema de cómo introducirla en el aula si, dadas sus propias características musicales, se encuentra muy alejada del público en general e, incluso, de una parte importante de los aficionados a la música clásica.

Sería viable, a mi juicio, a través de la creación e improvisación colectiva desde la experiencia utilizando recursos de vanguardia para el desarrollo de creaciones colectivas. Así, nos encontraríamos ante una fusión estilística propia, sobre la que se establecerá una nueva delineación positiva que podría hacer que la incorporasen como propia.

Finalmente y como reflexión del propio Paynter (1999), sabemos que debemos mantenernos a la par con los acontecimientos y los descubrimientos.

2.4.9 La música en los medios audiovisuales

La manera en la que la música ha estado ligada a otras formas de arte temporal es una constante en la historia de la humanidad. Su vínculo con la danza, desde las sociedades primitivas hasta el ballet, entendido como obra de arte total en las propuestas de Diaghilev, ha sido constante (Pritchard, 2011). También ha resultado permanente su conexión con otras formas de representación escénica, desde la amplitud de la concepción griega de Musiké o los dramas litúrgicos desarrollados en los templos en la Edad Media, hasta las diversas formas de representación dramática producidas en los palacios, que culminarán con el nacimiento de la ópera a finales del s. XVI, o posteriormente con la invención del cine a finales del s. XIX.

Tampoco hemos de olvidar su relación con la palabra, desde la funcionalidad del canto gregoriano pasando por todas las formas posibles de música vocal tanto culta como popular, poniendo de manifiesto vínculos explícitos e implícitos más o menos constatables a través de la música programática o poemas sinfónicos característicos del Romanticismo.

A lo citado se añaden los desarrollos que se han producido con posterioridad a través de la radio, la televisión, los videojuegos o manifestaciones artísticas más o menos integrales de vanguardia en las que se evidencia el vínculo entre diversas producciones artísticas: música, danza, palabra y escena, relacionadas a lo largo de toda la historia de la humanidad, que han ido evolucionando, de manera muy diversa.

1. Las funciones de la música en el cine

En el presente trabajo nos vamos a centrar en las funciones de la música en el cine por su relación con los propósitos de esta investigación. La imagen es un elemento concreto frente a lo abstracto del sonido, en una ambivalencia dialógica de totalidad-particularidad, subjetividad-objetividad, realidad-irrealidad, que se atribuye a la música en el pensamiento romántico, desde Herder a Schopenhauer. Además, se actualiza en la reflexión sobre las funciones de la música en el cine, habitada por la sombra de esa inescrutable paradoja, hasta el punto de que, en la mayoría de las afirmaciones de profesionales y críticos de la música, en el cine se reconocen las expresiones de dichos autores (Colón et al., 1997, p. 229).

Si tomamos en consideración que la propuesta didáctica del presente proyecto supone la toma de contacto del alumnado con la composición y la “cultura de lo visual” en la que nos encontramos inmersos, la creación musical cinematográfica representa una posibilidad de acercamiento transversal y motivador a la creación musical.

Existe acuerdo en considerar el nacimiento del cine en 1895 (Colón et al., 1997), como un arte del movimiento (Chion, 1995):

El hecho de que el cine en sus principios fuese considerado un arte del movimiento, en vez de un arte de la imagen, no debería extrañarnos en una época en la que las artes espectáculos y atracciones visuales se fusionaban como nunca: fotografía estereoscópica en relieve, dioramas, linterna mágica, proyecciones diversas, teatro con efectos visuales. Anunciarse como un nuevo arte de la imagen hubiera sido poco acertado. Como contrapartida, lo realmente moderno era la idea de movimiento, (Chion, 1995, p. 38)

Se podría identificar, por tanto, el citado *movimiento* con el primer elemento que vincula cine y música (Chion, 1995), asociado con el tiempo en su consideración mutua de artes temporales, y, en una línea evolutiva, con el ritmo. De hecho, es habitual la utilización de dicho término desde una perspectiva audiovisual, además de la más estricta y específica musical. Otro elemento compartido son las emociones (Cohen, 2001), resultando apropiado, como hacen algunos teóricos, caracterizar la música como una nueva dimensión a agregar a las dos o tres (según los casos) existentes.

Según Chion (1995, p. 31): “la música contribuía a la creación de la verosimilitud filmica a través de su impacto emocional en el espectador y a través de su acción de continuidad frente a la brusca discontinuidad de las fragmentarias imágenes proyectadas”. Esto significa que se podría considerar que la música dota de significado a la imagen (London, 1970), existiendo, por tanto, una relación necesaria entre ambas (Adorno y Eisler, 1981).

Expresado de otro modo, música e imagen son consustanciales; son observables las relaciones de reciprocidad (Colon et al., 1997), dado que la música influye en la recepción de la imagen, la imagen influye en la recepción de la música o la demarca (Colon et al., 1997), ya que esta dota a la imagen de un marco que permite la consideración de la película como ente autónomo e irreal.

Desde una perspectiva paralela, se establece el vínculo entre música y cine como una reacción química en la que se brindan tres posibilidades (Colon et al., 1997, p. 221):

1. Reaccionan igual dando lugar a un nuevo compuesto, es decir, se observa una reconfiguración simbólica, por la cual, el nuevo producto no es la suma de sus elementos, sino un nuevo constructo simbólico con una semántica renovada.
2. La música hace reaccionar al cine generando un nuevo compuesto.
3. La música reacciona con la imagen, pero no para crear una nueva sustancia, sino para potenciarla.

Los citados autores establecen una sistematización de las funciones de la música en el cine a través de los siguientes elementos:

- La música, elemento irreal como factor de realidad.

- La música, elemento subjetivo, factor de objetividad.
- La música en relación mediatez-inmediatez
- Dualidad descriptivo-afectiva de la música en el cine.
- Música y receptividad.
- Participación e identificación.
- Temporalidad.
- La música como elemento narrativo.
- Función emotiva de la música en el cine.
- Función significativa (de significado).
- Función espectacular.
- Música como potenciadora del efecto de unidad.

Fraile (2005), basándose en Nieto (1996), suscribe funciones expresivas, estéticas y estructurales (temporal, continuidad, rítmica, elipsis o recuerdo) a la música en el cine.

Michel Chion (1995) establece las siguientes funciones:

- La música permite una temporalidad del discurso: une, separa, puntúa y diluye, conduce y retiene y esconde los ruidos; también evita el silencio diegético.
- Subraya los puntos fuertes de la acción sobre la pantalla y favorece la comprensión de la misma.
- Propicia la subjetivación, suavizando las limitaciones realistas de la imagen a través, entre otros, de las anticipaciones o los leitmotifs.
- Representa un apoyo emocional, bien como música empática o anempática

En definitiva: “Antes que servir al film, la música lo simboliza, expresa sucintamente el universo que les es propio”, (p. 207).

Cohen (1999 en 2001, p. 891) describe ocho funciones de la música en el cine

o contextos multimedia:

1. Enmascara ruidos extraños.
2. Proporciona continuidad entre los planos o las tomas.
3. Dirige la atención a importantes presentaciones en la pantalla por medio de coherencias estructurales o asociacionistas.
4. Suscita emociones y estados de ánimo.
5. Comunica sentido y promueve la narración.
6. A través de la asociación con la memoria, la música se incorpora a la película y posibilita el simbolizar los eventos pasados y futuros mediante la técnica del leitmotive.
7. La música incrementa el ensimismamiento en el film; aumenta la emoción y la atención respecto a todo lo relativo a la película y desconecta de todo lo demás.
8. Como un tipo de arte que es, aumenta el efecto estético de la película.

Cohen (2010) aborda el análisis de la música en el cine desde una perspectiva psicológica vinculada con las emociones. Parte de la reflexión anterior, junto con Marshall, sobre la capacidad de la música para alterar la interpretación de una representación visual, hecho que Cook (1998) generaliza a otras representaciones multimedia. De hecho, existen factores biológicos y psicológicos que contribuyen a la integración multisensorial de información visual y auditiva (Marks, 1999; Spence, 2007) en lo que se ha definido como modelo Cross-Modal aplicado a las artes temporales (Malbrán, 2010)

Así como la música expresa la identidad social y es una forma de autoexpresión (DeNora, 2000), en la narrativa audiovisual, la música es también un rasgo de identidad, a través de la creación de universos culturales compartidos por medio de la emoción individual y colectiva en una experiencia holística sintética, tal y como Cohen (2000) considera las artes.

Por consiguiente, la música dota de expresividad, ambienta y ayuda a estructu-

rar temporalmente la imagen. Sin embargo, observado en sentido inverso y, desde un punto de vista didáctico, la imagen también puede ser un elemento que guíe la creación musical.

2.5 Perspectiva multidimensional: aspectos emergentes en los procesos de enseñanza aprendizaje

A continuación se expondrán, en primer lugar, las bases filosófico-educativas que han sustentado los proyectos didácticos que se han desarrollado en la investigación. A continuación se analizará la democracia en el aula como tema recurrente en la pedagogía junto con la motivación y las emociones en el aula. Posteriormente se desarrollaran los aspectos fundamentales del aprendizaje cooperativo y colaborativo junto con el aprendizaje basado en proyectos. Se finalizará proponiendo la participación como paradigma para la educación musical.

2.5.1 Filosofía educativa desde la perspectiva sociocultural

Todos los elementos que han guiado la investigación didácticamente, podrían ser enmarcados de forma genérica en lo que se entiende por innovación pedagógica. Sin embargo, muchos de los aspectos que, a día de hoy, consideramos como innovación educativa fueron promulgados en diferentes contextos y países desde finales del siglo XIX.

Si bien no es objeto central del presente trabajo desarrollar una historia de lo que podríamos definir como pedagogías progresistas, se va a exponer a continuación una somera fundamentación teórica sobre la didáctica desarrollada en la investigación que guarda relación con la fundamentación metodológica de la investigación, como se expondrá más adelante. Todas ellas han sido formadas a partir de las reflexiones y concepciones de una serie de filósofos, psicólogos y educadores desde fines de la centuria del XIX.

Se podría calificar a Rousseau como uno de los primeros filósofos que estable-

ce una perspectiva social y experiencial en la educación en su obra de referencia Emilio, ateniéndonos a que el conocimiento procede de los sentidos, a través de procesos de aprendizaje en situaciones reales (Palmer et al., 2001).

Desde la consideración del hombre como ser social, que ya estableció Aristóteles, Ortega afirma:

El individuo aislado no puede ser hombre: el individuo humano, separado de la sociedad —ha dicho Natorp— no existe, es una abstracción. La materia real, concreta, es siempre un compuesto. El elemento simple de que se compone la materia, el átomo, es una abstracción, no se puede hallar en ninguna experiencia: solo existe el átomo en unión con otros átomos. Del mismo modo, la realidad concreta humana es el individuo socializado, es decir, en comunidad con otros individuos: el individuo suelto, señero, absolutamente solitario, es el átomo social. Solo existe real y concretamente la comunidad, la muchedumbre de individuos influyéndose mutuamente.

Por tanto:

Al entrar el pedagogo en relación educativa con su alumno, se halla frente a un tejido social, no frente a un individuo. El niño es un detalle de la familia: en su menudo corazón se hallan condensadas las esencias de las domésticas tradiciones; su memoria, aunque breve, es una tela sutil urdida con los hilos de las impresiones familiares; su totalidad espiritual es un producto del sistema de ideas, aspiraciones y sentimientos, que reina en el hogar paterno, (Ortega, 1946, P.142).

“La personalidad se ha desarrollado mediante las relaciones humanas. La mente humana es un producto social. Por consiguiente, la educación debe ser un proceso socializado”, G.A. Mirick en Educación progresiva.

Así, Dewey (1995) desarrolla una filosofía educativa que parte de su dimensión social desde la democracia como mejor referente. Bruner (1997) toma como punto de partida la perspectiva psicocultural de la educación y la consideración de la cultura a modo de tramas de significación que el hombre se ha tejido (Geertz, 1988). La educación asume el papel de correa de transmisión inserta en el entramado sociocultural

construido por el ser humano donde los flujos de transmisión cultural son multidimensionales y multidireccionales entre todos los integrantes de la comunidad escolar. Por ello, se convierte en tarea clave, al tomar conciencia el alumnado de su yo sociocultural.

El origen de la conducta individual y colectiva es social y cultural, es decir, el origen de todo aprendizaje es social (Vygotsky, 1978) y se produce a través de la participación y observación activa en una serie de actividades propias de una cultura o grupo social (Rogoff, 1990). Freire (1970) sugiere un acercamiento centrado en el alumnado: significativo, democrático y participativo.

Todos ellos adoptan una perspectiva sobre la complejidad y subjetividad de la realidad, en las que no cabe duda las implicaciones políticas implícitas en la educación (Habermas, 1999; Heron y Reason, 1997)

En definitiva, nos hallamos ante la esencia social, compartida, participativa, experiencial, holística, democrática y política. Se trata de principios guía que unen a todos ellos en un proceso cuyo recorrido abarca más de 125 años, a través de la Escuela Nueva, las Pedagogías libertarias, el Movimiento Freinet o el Método Montessori, la Institución Libre de Enseñanza y muchos otros enmarcados desde una perspectiva general, en lo que se podría determinar filosofía constructivista.

1. Perspectiva holística del aprendizaje

Tal y como explica Hannaford (2005) o Bresler (2004), el aprendizaje no se basa exclusivamente en procesos mentales, sino que participa todo el cuerpo: “Sensaciones, movimientos y emociones” se adscriben, de forma activa, a la cognición.

Se pone de manifiesto un elemento más de la participación desde la perspectiva inherente del educando, es decir, acostumbrados a considerar el aprendizaje desde la óptica del proceso mental cognitivo que se produce para la adquisición de determinado concepto y aislado del cuerpo y por tanto del movimiento, de las sensaciones y de las emociones. El aprendizaje, sin embargo, es un proceso complejo en el que participa todo el cuerpo, lo que incluye movimiento, sensación y emoción.

Sin embargo, la configuración de la Educación Secundaria Obligatoria está fundamentalmente basada en la consideración del aprendizaje como un proceso exclusivamente mental de recepción de conceptos, donde sensaciones, emociones y movimiento quedan excluidos. Esto se observa desde la organización espacial del aula (generalmente pupitres individuales colocados en filas, donde el alumnado permanece sentado durante 6 clases diarias de 55 minutos, excepto dos sesiones de Educación Física), hasta por el papel del profesor como transmisor de conocimientos, de verdad.

Las implicaciones de la consideración de Hannaford (2005) para la educación son numerosas y coinciden en propósito con lo que otros expertos educativos, como Acaso (2013) o Robinson (2005), han sugerido. Es decir, la educación requiere una transformación integral cuyo punto de partida podría constituirlo el plano emocional. Existe una multitud de terminología asociada a las emociones en el aula, más aún si cabe desde la publicación de Goleman (1995) sobre inteligencia emocional. Esta abarcaría: emociones, motivación, afectividad, sentimiento, actitud, estado de ánimo. Todas ellas son trascendentales en el aprendizaje, implícita y explícitamente, es decir, son una herramienta para el aprendizaje, y lo que es más importante, deben ser valoradas como una forma más de aprendizaje.

¿Somos conscientes los profesores de Secundaria de las implicaciones de lo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado?

La música, por sus características específicas muy vinculadas a lo expuesto por Hannaford, puede aportar luz a toda esta compleja cuestión, sobre todo desde su aplicación práctica.

La música es ritmo y el ritmo son matemáticas. El ritmo, a su vez, implica movimiento, por tanto, ¿existiría movimiento intrínseco en las matemáticas? El movimiento en la música también se encuentra en la propia interpretación. La música es un lenguaje, ritmo y alturas: una melodía, es decir, movimiento. ¿Existe movimiento intrínseco en el lenguaje? La música es, además, emoción.

Es decir, en la música como disciplina y aplicada al ámbito educativo, la relación entre proceso mental, emoción y movimiento se produce de forma natural por sus características propias y puede servir como referencia para el aprendizaje en otras disciplinas, aportando luz para el propósito de la transformación como objetivo propio de la educación.

2. La educación como acto social que enmarca el modelo participativo

La educación solo puede ser comprensible como un acto de carácter social y socializador, a partir del cual se construye todo lo demás. Es más, todo lo que ocurre en un centro educativo contiene implicaciones y características sociales. Teniendo en cuenta esta premisa, la aproximación al concepto educativo se transforma y adapta.

Desde este punto de vista, existen elementos importantes en el aprendizaje que pueden ser explicados socialmente: la creatividad o el propio aprendizaje a través de sus distintas perspectivas, tanto multidireccionales como cooperativas. Ateniéndonos a lo cognitivo, nos damos cuenta de la multiplicidad de factores que influyen en el aprendizaje y observamos, así, un vínculo claro con el ámbito emocional.

2.5.2 La democracia y justicia social en el aula

La democracia en el aula es un tema recurrente en la pedagogía, mucho más en cuanto a una consideración post industrial, abierta y activa de la educación, debido a las sucesivas influencias de una escuela definida como progresista. Todo ello cobra un auge especial en Europa tras la Segunda Guerra Mundial y en España durante los años ochenta, tras la dictadura franquista. Sin embargo, su esencia pedagógica podemos hallarla, entre otras, en la aproximación filosófica de autores como John Dewey (1995) o Paulo Freire (1970), como hemos comentado.

Desde la concepción de la educación como una práctica social, el desarrollo democrático se convierte en elemento esencial. No obstante, ¿cuáles son las características que convierten o favorecen la democracia en el aula?

La participación es un término ampliamente abordado en la educación desde los diversos puntos de vista de los integrantes de la comunidad escolar. Empero, nos proponemos centrar el estudio en la participación del alumnado en su propio aprendizaje como elemento multidimensional, transversal, donde entran en juego numerosos elementos, es decir, se trata de un “foco inspirador”, esencial en el ámbito educativo.

Así, el análisis de la participación en educación se erige como elemento priori-

tario dentro de la democracia en el aula, desde diversos enfoques implícitos:

1. ¿En qué sentido podemos utilizar el término democracia aplicado a la educación cuando la relación profesor alumnado está basada, de modo explícito, implícito y simbólico en el poder que ejerce el primero sobre el segundo? Parece nítido, en este contexto, la consideración bourdiana de la escuela como elemento de reproducción social. Si la escuela es una forma de reproducción social, ¿dónde está la transformación social de la educación? La respuesta podríamos encontrarla precisamente en los procesos participativos generados en el aula como ente básico a través de elementos como: ambiente, motivación, democracia en el aula o musicalidad. Sin embargo, también encontramos elementos de reproducción social, a todos los niveles, tanto musicales, sociales como de aprendizaje. ¿Cómo se podría resolver esta contradicción?

2. ¿Cuáles son las implicaciones educativas de la participación en el aula? La participación implica en primer lugar, dotar al alumnado de un papel activo en su propio aprendizaje y, como consecuencia, considerar que las vías de aprendizaje son multidireccionales, frente a la unidireccionalidad tradicional. En segundo lugar, desde la consideración multidireccional del aprendizaje el rol del profesor evoluciona y deja de ser el único poseedor del conocimiento, mientras que el alumnado deja de ser una “tabula rasa” donde “introducir nuevos conceptos”. En definitiva, el alumnado es activo, frente a la pasividad unidireccional; es crítico, como un agente más de conocimiento en la realidad del aula y, como consecuencia, los resultados de los aprendizajes desarrollados en el aula no tienen por qué ser uniformes o los esperados por el docente.

Activo, crítico y experiencial, es decir, la participación, desde esta perspectiva, implica una experiencia social, que a su vez dota de significado todos los aprendizajes que se producen en el aula. Por tanto, actividad, crítica y experiencia se convierten en tres vertientes de la participación educativa.

Sin embargo y, a pesar de la literatura abundante al respecto en España (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992) y de la dificultad de la generalización, la escuela sigue basada en muchos casos en relaciones de poder (Fernández Enguita, 1993), donde el poder del profesorado es enorme frente a las opciones del adolescente.

Esto se produce en paralelo a la cada vez más referida problemática sobre el comportamiento y desinterés del alumnado, la cual impide el desarrollo normal de las

clases. No podemos dudar de la relación de ambas ni de la importancia de un replanteamiento serio del significado real y en profundidad del significado de democratizar el aula. Se desprende, según algunos investigadores, que la pedagogía en la Educación Secundaria española se rige en muchos casos a partir de parámetros autoritarios de una escuela dictatorial y conductista que ha cambiado muy poco durante el último siglo, a excepción, en el mejor de los casos, de la pura sustitución material de la tiza y la pizarra, por la pizarra electrónica y el ordenador, pero que, en lo sustancial, sigue manteniendo parámetros similares. Frente a todo ello, las características del alumnado han sufrido una profunda evolución durante las últimas décadas.

Burnard (2004) propone:

1. Democratizar el aprendizaje musical como una práctica social.
2. Dar relevancia a los proyectos didácticos.
3. Emplear de nuevas tecnologías para reenganchar al alumnado.

En esta investigación se trata de proponer, por tanto, la democratización del aula de Secundaria a través del criterio de la participación como eje nuclear de un acto social horizontal como es el educativo.

La democracia y la participación en el aula son dos conceptos intrínsecamente vinculados, ya que, si se considera, tal y como está recogido en el artículo 2.1.c de la LOE (2006) -y que no ha sido modificado por la LOMCE (2013)- que educar para la democracia representa un fin en sí mismo, parece lógico pensar que educar en democracia sería una de sus herramientas básicas. Dicha democracia se produce, entre otros aspectos, a través de la participación del alumnado como principio pedagógico según sugieren numerosos investigadores (ej. Aróstegui, 2000).

Sin embargo, el concepto de participación educativa puede inducir a cierta confusión al no considerarlo en su verdadera dimensión o, mejor dicho, se podría decir que existen muy diversas formas de participación en el aula, desde su consideración como una estrategia docente, la cual favorece el aprendizaje del alumnado, hasta su consideración como un fin educativo en sí mismo. En este sentido, los modelos de participación podrían resumirse en dos: el de motivación, por el que se pretende inducir la participación del alumnado, o el de negociación, en el que las decisiones son

adoptadas conjuntamente (Arostegui, 2000).

Martínez Rodríguez (2005, pp. 91-93) reflexiona sobre las formas de participación en el aula, asimismo considera y propone diversas formas en las que esta se produce:

1. Participación por irrupción: El profesorado es considerado el enemigo del alumnado, pues este intenta imponer su propuesta.

2. Participación por rebeldía: Basada en las diferentes formas de boicotear en el aula.

3. Participación de evitación y pasividad: el alumnado se muestra apático y silencioso, rehúye la participación.

4. Movilización colectiva, sumarse a la actividad: el alumnado se suma a un proyecto no iniciado por él.

5. Participación en actividades consultadas e informadas: El alumnado es consultado para la realización de la actividad; sus intereses y opiniones son tenidos en cuenta.

6. Decisiones compartidas entre profesor y alumnado: la iniciativa parte de cualquiera de las partes a la que se suma la otra.

7. Iniciativas del alumnado: Propuestas realizadas por el alumnado.

Desde este enfoque, y considerando la participación como “formar parte de” y siguiendo la perspectiva de diversos autores (Holt, 1987; Santos Guerra, 1996; Arostegui, 2000; Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004), la participación, entendida desde la perspectiva de los últimos tres puntos, se convierte en un aspecto esencial para la transformación del aula.

2.5.3 La motivación en educación musical

La motivación representa, según diversos autores, una condición sine qua non o una fuerza motriz para el aprendizaje. Si bien, la pretensión de la afirmación anterior

no es que, sin motivación, no se producen aprendizajes, sino más bien, la influencia significativa que posee la motivación sobre el aprendizaje como uno de sus aspectos determinantes.

Aunque juzgamos como cierta la afirmación realizada, sustentada por numerosos autores (sirva como ejemplo: OECD, 2014; Woolfolk, 1999) sobre la importancia de que sea tenida en cuenta como un elemento esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos encontramos, sin embargo, ante un fenómeno complejo y con numerosas aristas, como se ha expuesto en el marco teórico.

2.5.3.1 Motivación y Educación Secundaria

La Educación Secundaria Obligatoria se encuentra inmersa en una situación compleja, como ponen de manifiesto los datos relativos a la tasa de abandono temprano de la educación o la formación y la idoneidad en la edad del alumnado, utilizando la misma terminología que la administración educativa en los estudios realizados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD, 2014b). Además, la percepción del profesorado sobre la conflictividad en el aula es elevada (Zabalza, 2002). Este hecho hace patente que la convivencia en los centros educativos suponga un problema añadido, vinculada a las tasas de abandono e idoneidad. Así pues, se podría señalar que los dos actores implicados de forma directa en el aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje, profesorado y alumnado, manifiestan de forma explícita o implícita la problemática de la situación en la que nos encontramos.

Entre las causas aportadas, desde diferentes ámbitos, se encuentran:

1. Un cambio social vertiginoso.
2. La influencia de los medios de comunicación y la escuela.
3. Cambios en la adolescencia.
4. Pérdida del valor simbólico de la escuela.
5. Constantes modificaciones legislativas.

En definitiva, un elevado número de alumnado y de profesorado se encuentra

desmotivado en los centros de Enseñanza Secundaria. Se trata de un hecho que he podido comprobar durante mis diez años de experiencia docente en 12 centros diferentes de la CAM. También es cierto, así lo he podido confirmar, que existe alumnado comprometido y motivado, por un lado, y excelentes profesionales de la educación, por otro.

2.5.3.2 Conceptualización de la motivación

Woolfolk (1999, p. 372) define motivación como “un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta” Según José Antonio Marina (2011, p. 14) “Motivación es un término académico para hablar de los deseos que nos lanzan a la acción, de los antecedentes de nuestros actos, de la energía que nos mueve”. En relación con la educación, algunos autores la definen como el interés que tiene el alumno hacia su propio aprendizaje o por las actividades que conducen a él.

Como sugiere Woolfolk (1999) y Marina (2011), la motivación es un tema vasto, complejo y confuso, ya que abarca numerosas teorías desde la cual puede ser analizada. Así por ejemplo, se podrían citar:

1. El conductismo (Skinner, 1953). La motivación desde el “incentivo” y la “recompensa”, es decir, desde una perspectiva extrínseca
2. El humanismo (Maslow, 1987 y Rogers, 1980). La motivación desde la autorrealización, crecimiento personal, libertad personal, elección, es decir, desde una perspectiva intrínseca.
3. Las teorías cognoscitivas (Weiner y Covington): la motivación queda determinada por el pensamiento, no solo por la conducta.
4. El aprendizaje social (Bandura, 1977). La motivación integra la perspectiva conductista y cognoscitiva.

Según la misma autora, los psicólogos que la estudian (Graham y Weiner, 1996; Pintrich, Marx y Boyle, 1993) han concentrado su atención en cinco preguntas básicas: 1) ¿Qué elecciones hace la gente en lo que atañe a su conducta? 2) ¿Cuánto tiempo transcurre antes de que se pongan manos a la obra? 3) ¿Cuál es la intensidad o

grado en la actividad elegida? 4) ¿Qué es lo que hace que una persona persista o se dé por vencida? 5) ¿Qué piensa y siente el individuo mientras se ocupa de la labor?

La motivación ha sido clasificada tradicionalmente en intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca, que surge a partir del experimento realizado por Harlow, Harlow y Meyer (1950), se refiere al valor que le otorga un sujeto a la consecución de un objetivo, debido al interés que este despierta por sí mismo. La motivación extrínseca se refiere, por el contrario, al interés de un sujeto por la consecución de un objetivo, debido a los incentivos o recompensas que este tendrá, es decir, el objeto de la motivación se encuentra fuera del sujeto. Como sugiere Moran y John-Steiner (2004), dicha clasificación está centrada en el sujeto y en la meta a lograr.

Dicha clasificación, aplicada al ámbito educativo de la enseñanza obligatoria y más concretamente a la educación musical, podría juzgarse incompleta, puesto que en ella no se recoge la importancia del aspecto social en la educación o de los procesos, aspecto determinante en la educación.

Expongamos un caso real para explicar lo que se acaba de decir. Un alumno puede estar intrínsecamente motivado en la creación colectiva de una banda sonora porque le gusta mucho componer. Sin embargo, otro alumno, que no siente una especial atracción ni hacia la composición ni hacia la interpretación, podría tener también mucho interés en la actividad porque se siente muy a gusto trabajando en equipo con sus compañeros. En ambos casos, podríamos considerar que existe una motivación intrínseca, puesto que la causa de la motivación no radica en la recompensa, es decir, la nota, puesto que no determina el gusto por la actividad. Sin embargo, la motivación tiene características diferentes. En el primer caso, la motivación se podría considerar como interna al alumno. En el segundo caso, se podría definir como social, externa al alumno y centrada en la tarea.

Así pues, surgen preguntas al respecto: ¿qué motiva al alumnado?, ¿le motiva la música o la actividad, es decir, el proyecto y todo lo que le rodea incluyendo aspectos ambientales, sociales? Anticipando un análisis posterior, avanzaremos cómo hemos percibido diversos tipos de motivación diferenciados y multidimensionales que han convivido durante los procesos de investigación.

Moran y John Steiner (2004) proponen una nueva forma de motivación que

definen como “conativa”, centrada en el proceso y su carácter social y basada en el interés que despierta la colaboración en sí misma en la consecución de un objetivo. Marina (2012), por su parte, distingue entre motivación de inicio y motivación para la tarea, centradas en el interés que despierta el proceso en sí mismo.

¿Qué otros factores influyen sobre la motivación del alumnado? Como ya hemos comentado, algunos autores citan aspectos que influyen sobre la creatividad. Por ejemplo, Amabile (1983, 1996) propone la relación entre motivación extrínseca, conocimiento del dominio y habilidades creativas, es decir, expone una relación entre creatividad y motivación. La creatividad y el interés se incrementan sustancialmente cuando el individuo creativo se puede concentrar de forma “libre” en el trabajo, más que en directrices impuestas, luego a mayor motivación intrínseca, mayor creatividad y a mayor creatividad extrínseca, menor creatividad.

Sin embargo, ¿dicho vínculo no podría ser recíproco, es decir, no se podría considerar que un elevado grado de motivación podría favorecer la creatividad? Y al contrario, ¿la creatividad influye sobre la motivación de un individuo?

Se podría sugerir que motivación y creatividad en el ámbito escolar se han desarrollado de forma indisoluble y en un contexto social.

De manera semejante, podríamos considerar que el ambiente o las emociones influyen sobre la motivación de la misma forma que han sugerido Sternberg y Lubart (1993) o Lubart et al. (2003) que juegan un papel en la creatividad.

Asimismo, y según la perspectiva de Csikszentmihalyi (1975) “flow” o la adaptación de Sawyer (2003) “group flow”, son elementos que potencian la motivación cuando se producen en contextos de creatividad.

En relación con el canto coral, como recoge De la Calle (2014, p. 143) de Hurtado Llopis (2006), la motivación depende de tres factores: significatividad del aprendizaje, posibilidades de alcanzarlo con éxito y el costo que puede suponer.

Hallam (2002) hace una revisión de las teorías de la motivación y de las investigaciones sobre la motivación hacia la práctica musical, diseñando un modelo en el que explica el complejo proceso de interacciones que se dan en la motivación, en el que: “Intervienen características del individuo como la personalidad, el autoconcepto,

las metas personales y el ambiente que puede configurarse por cultura y subculturas, sociedad, tiempo, espacio, instituciones, familia, relaciones entre iguales, retribuciones y consecuencias negativas que estos ofrecen”. (Hallam, 2002, p. 225. En De la calle, 2014, p. 144)

En el ámbito de la educación musical, Sichivitsa (2007) expone una serie de factores internos y externos que determinan la motivación del alumnado hacia la música. Entre los factores internos, se encuentran el valor que el alumnado le da a la tarea o el autoconcepto de habilidad, también, la satisfacción con el ambiente de aprendizaje. Entre los factores externos hallamos: la influencia de la familia, del profesorado de música, los iguales, así como las experiencias positivas previas.

De esta forma, propone un modelo de motivación musical basado en la influencia del apoyo familiar y de las experiencias previas en el autoconcepto de habilidad que influye en la integración académica y social del alumnado y determina el valor que este le asigna a la música y, por tanto, su predisposición para hacer música.

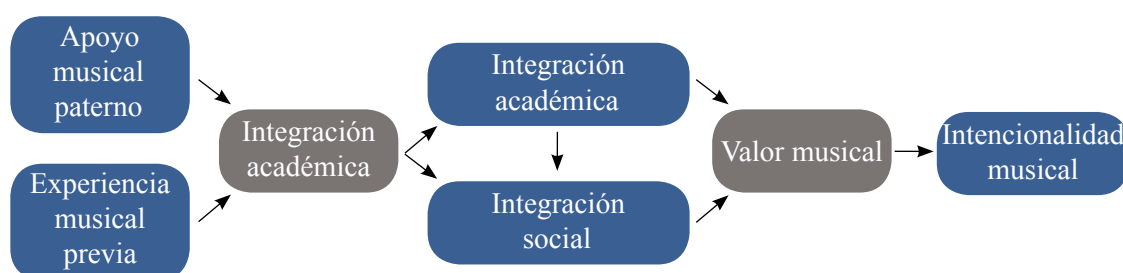


Figura 20. Modelo de motivación musical

Fuente: Sichivitsa (2007)

2.5.4 Las emociones en educación musical

Las emociones ocupan un cometido esencial en la educación (López Cassà, 2003), cuya repercusión ha sufrido un aumento significativo, calificado de revolución emocional (Bisquerra, 2003), desde la aparición del término “inteligencia emocio-

nal” (Goleman, 1995), apoyado en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993). Sin embargo, nos encontramos ante un tema que genera controversia, dada la complejidad de su verificación científica en el aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), la heterogeneidad de su estudio (Roselló y Revert, 2008) o la vaguedad de su significado, con una profusión de terminología relacionada: inteligencia emocional, emociones, motivación (activación cognitiva y emocional que puede ser intrínseca o extrínseca), afectividad, sentimiento, actitud, estado de ánimo, etc.

En la educación musical, las emociones se exteriorizan desde una perspectiva multidimensional y dual, según la dirección intrínseca o extrínseca en que se producen, poniéndose de manifiesto en función de los diversos papeles asumidos en el aula de música a través de la audición, interpretación o creación y según la perspectiva adoptada de intérprete, oyente o creador. En la educación musical, el acercamiento a las emociones resulta multidimensional y abarca un amplio rango de perspectivas y cometidos donde la música está siempre presente. Esto significa que la audición de un tema en un aula genera emociones, en los planos individual y/o grupal, causadas por las características concretas de la música que se escuche. En la interpretación, las emociones se establecen en diversos planos: 1) las emociones que genera la escucha de lo interpretado 2) las emociones que suscita el grado de satisfacción de lo interpretado 3) las emociones que se crean según el ambiente del aula.

Así y según Hallam (2010), existe muy poca investigación sobre las experiencias emocionales del alumnado en educación musical. En esta obra cita a Finnäs (2006), quien investiga sobre experiencias emocionales en 800 alumnos de 15-16 años en Finlandia. Sugiere que, aunque estas fueron poco habituales, la educación musical dota a los adolescentes de las habilidades que facilitan dichas experiencias.

Hallam (2010), refiriéndose a una investigación realizada por Dogani (2004), considera que no es habitual una aproximación a la creación musical desde una perspectiva significativa para el alumnado. Además, existen pocas referencias sobre el contenido emocional o su impacto en la creación musical. Por ello, juzga como infrecuente una enseñanza musical centrada en la expresividad (Elliott, 2005). De esta forma, “en la educación musical institucionalizada, la mayoría de los currículos no se centran en la educación de las emociones o, de hecho, en la emoción en el marco de la música” (Hallam 2010, p.807). Todo lo comentado se manifiesta en el currículo de la

CAM, donde la referencia a todos los aspectos relacionados con las emociones es muy limitada.

Rubio (2014) ha investigado, en su tesis doctoral, la relación entre inteligencia emocional y educación musical, analizando la influencia en el aprendizaje de la música de un enfoque didáctico basado en el tratamiento de las emociones y de los sentimientos. Concluye que un enfoque emocional de la educación musical, centrado en el desarrollo de la autoconciencia, la empatía y el autocontrol, favorece el aprendizaje significativo de la música, aduciendo como argumento el vínculo entre los nuevos contenidos y las experiencias emocionales personales. Una práctica educativa basada en el desarrollo emocional está más conectada con las finalidades de la educación musical.

Para Cohen (2001), las emociones requieren un objeto desencadenante frente al estado anímico, el cual no lo necesita. Los objetos no siempre son evidentes en contextos musicales, sin embargo, en el caso de la banda sonora, este parece obvio. La imagen representa el objeto utilizado por la música. En este sentido, creamos bandas sonoras para “expresar” lo que estas nos transmiten.

2.5.5 El aprendizaje cooperativo en educación musical

En un contexto social en constante evolución y de complejidad creciente, donde la “infoxicación” (Manero, 1999) es característica en una sociedad “teledirigida” (Sartori, 1999) y cada vez más individualista, el ámbito educativo puede proporcionar respuestas válidas y eficaces desde la participación como eje vertebrador. A través de este último, la ciudadanía, la convivencia, la colaboración, la tolerancia y la diversidad cobran valor y permiten su transformación (Bourdieu, 1997). Sin embargo, a pesar del criterio generalizado sobre la concepción del ser humano como ser social y la generación del conocimiento como compartida, nos encontramos en un contexto escolar donde el formato de trabajo generalizado es el individual y el único en la evaluación (Salmerón, Rodríguez y Ortiz, 2002).

Resulta pertinente, en primer lugar, aclarar la distinción entre aprendizaje cooperativo y colaborativo. Para Martín y Peno (2012), en el aprendizaje cooperativo el objetivo es el mismo para todas las personas que participan, mientras que, en la

colaboración, el objetivo o fin no tiene que ser compartido por todas las personas que participan, pueden plantearse objetivos diversos, basados en los diferentes tipos de tareas.

En el aprendizaje cooperativo, el objetivo es libremente aceptado a nivel interno por todo el grupo, aunque pueda ser sugerido, desde el exterior, por una persona o entidad. Por su parte, en el aprendizaje colaborativo, el objetivo viene normalmente impuesto, desde el exterior, por una persona o entidad ajena al grupo (generalmente superior en jerarquía).

En el aprendizaje cooperativo, todas las personas implicadas participan en la consecución del fin, mientras que, en el aprendizaje colaborativo, las personas implicadas toman parte en tareas parciales, con miras a elaborar un trabajo de grupo o de equipo.

En el aprendizaje cooperativo, tiende a establecerse o a planificarse a largo plazo, su horizonte temporal es indefinido, mientras que en el aprendizaje colaborativo la participación en la tarea es puntual, su horizonte temporal está definido y tiene una fecha de finalización.

El aprendizaje cooperativo exige una implicación personal intensa, sobre todo a nivel afectivo, social y emocional, mientras que en el aprendizaje colaborativo el componente personal es menos intenso, ya que la exigencia se centra en la parte más superficial, más formal (modales y maneras).

En el aprendizaje cooperativo el elemento aglutinador es el objetivo que hay que conseguir, mientras que en el aprendizaje colaborativo el elemento aglutinador es la tarea que hay que llevar a cabo.

En el aprendizaje cooperativo, la ayuda, prestada o recibida por los participantes, persigue alcanzar el objetivo común y se ofrece indistintamente a todos ellos. En el colaborativo, la ayuda brindada va encaminada a finalizar la tarea o la parte de ella que le corresponde a la persona y se da o recibe.

COOPERACIÓN	COLABORACIÓN
Objetivo común	Objetivo diferente o “externo”.
Aceptación libre del objetivo común	Objetivo impuesto
Máxima implicación	Implicación parcial
Tiempo indefinido	Tiempo limitado
Implicación afectiva	Implicación formal
Lo importante es el objetivo	Lo importante es la tarea
Ayuda desinteresada	Ayuda interesada exclusivamente a las personas que interesan y en el instante que interesa

Tabla 17

Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo

Fuente: Adaptación de Martín y Peno (2012)

A partir de la clasificación aportada por los citados autores, la investigación propuesta se identifica, en todos los puntos descritos, como aprendizaje cooperativo, que, a partir de la investigación, se presenta como una respuesta que favorece:

1. La interdependencia positiva.
2. La interacción positiva “frente a frente” entre el alumnado y con el profesorado.
3. La motivación (Johnson y Johnson, 1993).
4. Las habilidades sociales.
5. La construcción del grupo (Kagan, 1994).
6. La responsabilidad (Slavin, 1987). Se trata de trabajar de forma responsable, junto a otros, para lograr metas compartidas y productos colectivos e individuales que reporten beneficios para sí y para todos los miembros del grupo (Jonson y Jonson, 1990).
7. El rendimiento
8. El ambiente del aula
9. Los niveles de autoestima

Surge a principios del s.XIX en EEUU (Johnson y Johnson, 1987) y muestra influencias posteriores de la filosofía educativa de John Dewey y de la dinámica de grupos de Kurt Lewin en la búsqueda de un enfoque interactivo y cooperativo de la escuela como forma de transformación de la sociedad en una constante evolución, a través de las definidas como pedagogías progresistas.

El aprendizaje cooperativo se puede definir como un método y conjunto de técnicas de conducción del aula, en la cual los estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños, desarrollando una actividad de aprendizaje y recibiendo evaluación de los resultados obtenidos, (Cano, 2007, p.103).

No se trataría, por tanto, exclusivamente de una forma de interacción, ni de una tarea conjunta sino en trabajar en grupo con metas comunes (Pujolás, 2004) a tra-

vés de la interacción simultánea, de la igualdad de posibilidades de participación, de la interdependencia positiva y de la responsabilidad individual, con el objetivo de la construcción de un grupo, ya que el equipo no es sinónimo de grupo. Así, se podrían diferenciar tres tipos de grupos de aprendizaje: (Jonson, Jonson y Holubec, 1999): Formal (período), informal (pocos minutos), a largo plazo (curso escolar) y grupo natural (propia elección).

Según Cano (2007), se pueden diferenciar cuatro grandes áreas de investigación sobre aprendizaje cooperativo:

1. Dinámicas internas: Grupos heterogéneos e interdependencia positiva. La perspectiva motivacional, junto con la ZDP, y la interacción entre iguales explican por sí mismas la mejora del rendimiento.

2. Formación del profesorado.

3. Aprender a cooperar. Dificultad en la planificación.

4. Aprendizaje cooperativo asistido por ordenador.

5. Aprendizaje cooperativo en áreas específicas.

Si bien la investigación sobre el aprendizaje cooperativo ha sido numerosa y se ha centrado en (1) el rendimiento académico y (2) las relaciones sociales (Cano, 2007, p.90), en el caso de la educación musical, la investigación sobre la creación cooperativa se ha caracterizado por su sello cualitativo y centrado en la comprensión de los procesos, sin descuidar los productos.

2.5.6 El aprendizaje basado en proyectos

Se trata de una estrategia de enseñanza aprendizaje desarrollada por Kilpatrick (1918), en la que se puede advertir la influencia de John Dewey, así como el vínculo con el enfoque constructivista en educación (Vygotsky, Piaget etc).

Las fases del proyecto son: (1) Propósito, (2) planificación, (3) ejecución, (4) juicio. En este sentido, se podría concebir la Investigación Acción, desde una perspectiva participativa, como un proyecto didáctico en sí mismo, ateniéndonos a la perspec-

tiva de Kilpatrick.

Así, desde la clasificación inicial en cuatro tipos de proyecto, los desarrollos posibles son múltiples en función de numerosas características, según la etapa, el área, el contexto, etc.

Se podrían fijar una serie de características que se enumeran a continuación:

Tabla 18

El aprendizaje por proyectos

1	Carácter holístico, complejo e interdisciplinar o globalizador: «comprensión reconstructiva global y la comprensión constructiva» de las nociones (Kemmis y otros, 1977, en Elliott, 1990, pp. 214-215), frente a la rigidez homogénea entre disciplinas, alumnado y didáctica.
2	El alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje: investiga, cuestiona y pregunta desde sus propios intereses.
3	Se establece un vínculo entre realidad y aula, a través la participación activa del alumnado (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).
4	Se transforman los procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje, con un cambio de rol, tanto del profesor como del alumnado.
5	Colectivo frente a individual.
6	El proyecto didáctico se podría concebir, en este sentido, como estrategia para la resolución de problemas (Moursund, Bielefeld, y Underwood, 1997).
7	Se observa, como consecuencia, un incremento de la motivación, del compromiso, de la participación y de las habilidades sociales (Hernández y Ventura, 1996; Lacueva, 2000).
8	Algunas de las dificultades que se han identificado han sido: (1) económicas, dados los elevados recursos necesarios para su correcto desarrollo, (2) pedagógicas, por la necesidad de formación específica del docente, y (3) políticas, por ser menester una “cultura democrática” en el aula.

2.5.7 La participación como paradigma para la educación musical

Se ha pretendido elaborar un mapa conceptual sobre la participación como paradigma para el aprendizaje de la música en Secundaria desde un análisis multidimensional y transversal en el aula centrado en los procesos de enseñanza aprendizaje que se generan en la clase de música. Se trata, no solo desde la perspectiva paradigmática aplicada a la investigación, de una forma de entender la educación apropiada y urgente en el contexto de la Educación Secundaria.

Ante la crisis sistémica de la institución educativa enmarcada en una complejidad creciente de la realidad social, enjuiciamos la participación, desde una perspectiva global, como un marco idóneo para proponer nuevos marcos de relación.

Todos los aspectos tratados de forma aislada no son novedosos, las corrientes de renovación pedagógica son ya longevas, si bien no estamos seguros de que se hayan desarrollado de forma nítida en la Enseñanza Secundaria. Además, encontramos una compleja red de relaciones sobre la que no se ha profundizado que conecta desde la filosofía educativa de Dewey hasta la consideración de bienestar (Marjanen, 2013) o emociones (Velo y Carvahlo, 2012) como elemento esencial del aprendizaje. Por ello, proponemos un mapa conceptual como marco metodológico transversal desde la relación de diversas aproximaciones educativas en distintos ámbitos. En dichas aproximaciones observamos un elemento común claro que recoge elementos que juzgo esenciales. Claramente aludo a la participación educativa.

* * *

Una vez se ha establecido el marco teórico, se abordará a continuación la segunda parte del trabajo, en la que se expondrán la metodología, el diseño, así como el análisis de los datos, la triangulación y las conclusiones del estudio.

**SEGUNDA PARTE:
METODOLOGÍA, DISEÑO
Y DESARROLLO DE
LA INVESTIGACIÓN**

3. METODOLOGÍA

Sustituid en torno al profesor a todos esos elementos clásicos, por un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración con el maestro

(Giner de los Ríos, 1969, p.107)

3. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se van a establecer los cimientos que han sustentado la investigación desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico. Como se desarrollará posteriormente, no se ha tratado de una mera elección de conveniencia, sino de una serie de “creencias básicas” que enmarcan mi posicionamiento como docente-investigador. Cuando un profesional de la educación desarrolla su carrera, existen una multiplicidad de elementos individuales, formativos, culturales, institucionales, etc. que conforman su “yo” profesional.

Así, he tratado de desarrollar una IA desde mi papel de profesor investigador, donde se ha puesto de manifiesto una confluencia paradigmática entre la filosofía educativa que conforma mi “yo” como docente y la perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica que ha centrado la investigación. En la citada confluencia se pueden observar zonas comunes desde el punto de vista filosófico, psicológico, social, antropológico y político, con el objetivo de entender, entre otros aspectos, una serie de valores culturales del comportamiento social.

Es, por ello, por lo que se establece un eje transversal tanto educativo como de investigación, en el que la participación (Heron y Reason, 1997) ha representado un elemento vertebrador dentro de un proceso desarrollado con el alumnado, En él ha colaborado un grupo de profesionales de la educación de distintos centros educativos, además de una pintora y un compositor.

Mi consideración de profesor investigador explica por sí misma la citada transversalidad, es decir, no resulta posible, desde mi posición, asumir roles diferenciados en el proceso de indagación, bien de profesor o de investigador según la conveniencia del momento, ya que en todo momento soy parte integrante del proceso. Desde la perspectiva del alumnado, se ha pretendido impulsar un papel activo y experiencial

del mismo en los procesos de aprendizaje. Su propia perspectiva ha constituido un elemento importante del estudio, es decir, no se ha tenido la intención de investigar sobre el alumnado sino con él mismo. Todo esto se ha llevado a cabo junto con los observadores participantes y no participantes de los centros en los que se han desarrollado los proyectos didácticos, quienes han seguido la evolución de los proyectos y de los artistas colaboradores de los proyectos “Pintando Sonidos” y “Crea tu Banda Sonora”. En definitiva, hemos desarrollado un proceso conjunto en el que han participado más de 250 alumnos y alumnas y han colaborado seis profesionales, bien de la educación o del mundo de las Artes.

3.1 La cuestión del paradigma en investigación educativa

El término paradigma presenta una utilización muy variada en función del contexto y es un tema controvertido desde que Kuhn (1982) lo introdujera en el ámbito de la investigación.

Guba y Lincoln (1994, p. 107) definen paradigma como:

Un sistema básico de creencias o un punto de vista universal que guía al investigador, no solo en decisiones de método sino en formas fundamentales ontológica y epistemológicamente. Un paradigma puede ser visto como un conjunto de creencias básicas (o metafísicas) que trata con los primeros y últimos principios. Representa una visión del mundo que define, para su sustentación, la naturaleza del mundo, el lugar del individuo dentro de él y el rango de posibles relaciones del mundo y sus partes; ejemplo de esto son las cosmologías y las teologías. Las creencias son básicas en el sentido que deben ser aceptadas simplemente por fe (por más que se argumenten bien) sin una forma para establecer las veracidades.

Por tanto, el paradigma define a los investigadores lo que hay acerca de la investigación y qué está dentro y fuera de sus límites. Representa la perspectiva ontológica y epistemológica del indagador a partir de sus creencias sobre la realidad y el conocimiento, sobre cómo se puede alcanzar la comprensión de la realidad (Scott y

Morrison, 2007, p. 153), lo que el investigador considera que puede llegar a ser conocido y la relación entre el científico y lo investigado.

Así, según Strauss y Corbin (2002, p. 62): “Lo que descubrimos investigando es la complejidad del mundo. Cuando respondemos algunas preguntas, planteamos otras” y, para Heron y Reason (1997, p. 274), se trata de un: “marco global que organiza nuestro total acercamiento a estar en el mundo”.

Sin embargo, para Strauss y Corbin (2002, p. 114): “El paradigma no es más que una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que el proceso y la estructura se integren”.

En el ámbito educativo, Gage (1963) presentó una primera aproximación a los paradigmas sobre enseñanza que, para Touriñan y Sáez (2006, p. 386), son: “Marcos de referencia, estructuras de orientación” en las que se inspiran diversas tendencias u orientaciones pedagógicas. “Son plataformas conceptuales relativas a la realidad educativa y desde las que se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo e investigación”, (Sáez, 1988, p. 29).

¿Se podrían adoptar diferentes paradigmas según la conveniencia concreta de una u otra investigación? ¿O representan una forma de “ser/estar” y concebir el mundo?

De esta forma, el posicionamiento, como estudioso de la educación, ante un paradigma constituye el “pilar fundamental” del “yo investigador”, más aún, refleja la visión del mundo de este como individuo, más allá de la faceta indagadora, es decir: ¿Podría un investigador posicionarse indistintamente ante las preguntas ontológica y epistemológica según el paradigma positivista o participativo en función del estudio que realiza desde la perspectiva de la IA? Creo que no, ya que representan creencias básicas como individuo, lo que implica que no puedan estar sujetas a cambios repentinos de conveniencia.

Es evidente que la comprensión y la práctica de la Investigación Acción no se presentan aisladas de otros aspectos de su presencia en el mundo; pero, la Investiga-

ción Acción emerge de ambos y contribuye a crear una visión panorámica y compleja del mundo en la que cada individuo vive y que constituye nuestro lugar dentro de ella. Judi Marshall ha descrito esta como “vivir la vida como una investigación, un deseo de saber” (1999), (Gaya Wicks et. al., 2008, p.15).

Siguiendo en esta línea, Guba y Lincoln (1994) definen los paradigmas a través de tres preguntas fundamentales:

1. La pregunta ontológica: ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad? y, por consiguiente, ¿qué es lo que se puede saber acerca de ella?

2. La pregunta epistemológica: ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre el conocedor o aspirante a conocedor y lo que puede ser conocido? ¿Cómo sabemos lo que sabemos y qué es lo que calificamos como conocimiento? (Gaya Wicks et al., 2008, p. 15).

3. La pregunta metodológica: ¿Cómo puede el investigador, (o el aspirante a conocedor) llegar a lo que él cree y cómo debe esto ser conocido?

Los citados autores proponen cuatro paradigmas en investigación: Positivista, Postpositivista, Teoría Crítica y Constructivismo. Definen cada uno de ellos respondiendo a la pregunta ontológica, epistemológica y metodológica y establecen una clara dicotomía entre Positivismo y Constructivismo. Heron y Reason (1997), por su parte, y en respuesta al artículo, plantean una serie de problemáticas respecto al paradigma constructivista y proponen el paradigma participativo. Este último ha sido el que ha guiado la presente investigación.

3.1.1 Perspectiva ontológica

Ante la pregunta ontológica, el Positivismo considera que existe una realidad entendida, controlada por leyes naturales inmutables (Guba y Lincoln, 1994), es decir, la investigación puede establecer “verdades absolutas”.

El Postpositivismo se caracteriza por su “realismo crítico”, es decir, la realidad existe pero solo se puede conocer de manera imperfecta.

La Teoría Crítica se caracteriza por su “realismo histórico”. La realidad es “virtual o histórica” y se puede llegar a conocer si se ha consolidado con el paso del tiempo, a través de la influencia de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos, de género, etc.

El Constructivismo o paradigma interpretativo se caracteriza por su “relativismo”. Este considera la realidad como una construcción personal que puede ser alterada, por ello, no concibe “verdades absolutas”.

El paradigma participativo, por su parte, establece la noción de una realidad objetiva/subjetiva co-creada entre la mente y una “realidad dada” (Heron y Reason, 1997)

Heron y Reason (1997) consideran poco clara la relación que se establece en el paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 1994) entre las realidades construidas y la “obra original del cosmos”. Esta relación parece presentar claras implicaciones platónicas:

En este ensayo argumentamos que el paradigma constructivista, tal y como es configurado por ellos, no presenta claridad acerca de la relación entre las realidades construidas y la obra original del cosmos; la visión del mundo, basada en las realidades de participación y participativa, nos parece de más ayuda y más satisfactoria (Heron y Reason, 1997, p. 275).

Siguiendo con los mismos autores, formamos parte de un todo del que somos partícipes a través de un vínculo fundamentalmente experiencial, transaccional e interactivo y: “Experimentar cualquier cosa es tomar parte en ella; por su parte, participar es moldear y encontrar; de ahí que la realidad experiencial sea siempre subjetiva y objetiva” (Heron y Reason, 1997, p. 278). “Es subjetiva porque solo es conocida a través de la manera que la mente le concede; también es objetiva porque la mente penetra dentro de la obra del cosmos al cual configura, (Heron, 1996, p. 11).

Tal y como es formulado por Guba y Lincoln (1994), el paradigma constructivista y el participativo comparten que son auto reflexivos (Heron y Reason, 1997). La citada autorreflexión podría mostrar, desde mi punto de vista, características comunes

con la interpretación de la realidad, más que la construcción, que parece más bien una cuestión terminológica.

Bresler (2006, p. 61) considera que el paradigma constructivista asienta su raíz en la propia esencia del ser humano (observar, cuestionar, llevar registros e interpretar, respetar las cavilaciones de nuestros mayores) con una orientación fenomenológica:

Por tanto, el objetivo no es conocer la realidad, puesto que esto no es posible desde una perspectiva fenomenológica. El propósito es construir una memoria experiencial más clara y ayudar a las personas a obtener un conocimiento más sofisticado de las cosas.

Según Eisner (1998), lo que podemos saber acerca del mundo es siempre resultado de una indagación, está mediado por la mente. Por ello, no puede ser conocido en su estado ontológicamente objetivo. De este modo, toda experiencia humana es “transactiva”, es decir, producto de la interacción de nuestra subjetividad y un mundo objetivo postulado. El investigador interactúa con los datos, por ello, y aunque se pretenda, la objetividad no es posible.

En el presente trabajo, como ya se ha mencionado, se ha establecido un posicionamiento ontológico en el paradigma participativo, pese a tomar en consideración elementos comunes entre paradigma constructivista y participativo. Todo se ha basado en la comprensión, tal y como recoge Bresler (2006), de la existencia de dos grandes dicotomías ontológicas referidas a la investigación entre cualitativo y cuantitativo.

3.1.2 Perspectiva epistemológica

La epistemología representa, desde una perspectiva sociológica, una teoría del conocimiento (Harding, 1987). Esta última se entiende como una construcción social que sería justificada por creencias desarrolladas a través de relaciones de poder. Así, la epistemología se pregunta: ¿quién puede ser un conocedor?; ¿qué estrategias pueden ser legitimadas como conocimiento?; ¿qué puede ser conocido?

Respecto a la pregunta epistemológica, el Positivismo es “dualista y objetivis-

ta”. El investigador y el objeto de estudio son independientes. El investigador busca alcanzar la “verdad”, sin influencia alguna del objeto de estudio.

El Postpositivismo es “modificable, dual y objetivista”, es decir, el investigador busca la mayor objetividad posible, pero es consciente de la interacción con el objeto de estudio.

La Teoría Crítica es “transaccional y subjetivista”. El investigador es subjetivo, ya que está condicionado por su ideología, valores, etc. Desaparece, por tanto, la distinción entre ontología y epistemología.

El Constructivismo, al igual que la Teoría Crítica es “transaccional y subjetivo”. Considera que el investigador y el objeto de estudio están relacionados y califica los resultados como “construcciones”, a medida que avanza la investigación. Desaparece, como en la Teoría Crítica, la distinción entre la ontología y la epistemología.

El paradigma participativo se caracteriza por la subjetividad crítica en una transacción participativa con el cosmos a través de tres formas de conocimiento: experiencial, proposicional y práctico (Heron y Reason, 1997, p. 279). El conocimiento experiencial se concreta a través del encuentro directo con el objeto de estudio, mientras que el conocimiento proposicional representa una aproximación conceptual al mismo:

Es evidente, dentro de una comprensión intuitiva del significado de nuestra resonancia y de la imagen de nuestro mundo, cómo esta es simbolizada en formas artísticas gráficas, plásticas, musicales, vocales y verbales. Todo ello recubre nuestro conocimiento experiencial del mundo en forma de metáforas de creación estética, en formas de imágenes espaciotemporales expresivas. Dichas formas simbolizan nuestra sentida sensibilización con el mundo y el significado primario se incrusta en nuestra representación de su apariencia.

El conocimiento práctico se basa en un saber “hacer” de forma práctica (Heron y Reason, 1997)

La epistemología, propia del paradigma participativo, se encuentra influida por tradiciones fenomenológicas y hermenéuticas creadas por: Husserl (1989), Gadamer (2000), Habermas (1999), Kuhn (1962), Popper (1959), Feyerabend (2002), Toulmin

(2001), Foucault (1999), Bernstein (1983), Winter (1989), Berger y Luckmann (2001) Searle (1997), Wittgenstein (1988) o Bourdieu (2003).

Así, no se pretende la generalización, puesto que nos estamos refiriendo a “personas”, ni tampoco la búsqueda de teorías globales, aspecto de gran complejidad en el ámbito educativo. Surge aquí el problema de cómo valorar nuestra propia experiencia, y, trasladado a la investigación, ¿mediante qué mecanismos se puede considerar fiable una investigación? Una propuesta sería la coherencia, el consenso y la utilidad instrumental (Eisner, 1998).

El paradigma participativo presenta dos principios básicos (Heron y Reason, 1997): participación epistemológica y participación política. El primero implica que el conocimiento proposicional, resultado de la investigación, está fundamentado en el conocimiento experiencial de los investigadores. El segundo implica el derecho de los participantes en el diseño de la misma, puesto que se pretende recabar información sobre ellos. En definitiva, la investigación se realiza con el alumnado de forma conjunta, más que sobre ellos:

Del primer principio se infiere que los investigadores son también los temas; del segundo principio se deriva de que los temas son también los investigadores. Los co-investigadores son también los co-temas. La investigación es realizada por las personas, entre ellas; no es llevada a cabo por los investigadores examinando a otras personas.

Se centra en comprender la realidad educativa desde las personas implicadas: sus creencias, intenciones, motivaciones, etc., unidas al análisis y la interpretación de otras características del proceso educativo que no son observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Veamos ahora la postura del investigador ante lo investigado:

En la investigación cualitativa, ser objetivos no significa controlar las variables sino ser abiertos, tener la voluntad de escuchar y de “darle la voz” al alumnado. Significa, al mismo tiempo, comprender y reconocer que lo que conocemos suele estar

basado en los valores, la cultura, la educación y las experiencias que se reflejan en el contexto educativo (Bresler, 1995; Cheek, 1996).

¿Se puede hablar de diferentes paradigmas en investigación cualitativa?, como hacen Guba y Lincoln (1994) o ¿se puede establecer una diferencia entre paradigma cualitativo y cuantitativo, por la que se decantan Strauss y Corbin (2002). ¿Es tan importante la cuestión paradigmática? o ¿con la distinción entre cualitativo y cuantitativo podría ser suficiente?

Un aspecto que considero importante para la investigación educativa es buscar la comprensión de la realidad educativa “desde dentro”, dicho de otra forma, la importancia de la “descripción densa” (Geertz, 1988). Desde esta perspectiva, la interacción entre investigador y sujetos investigados se hace necesaria.

La realidad se conoce mediante las propiedades de la mente y sus sistemas de símbolos. En este sentido, Bruner (1997) se refiere a la “intersubjetividad” para explicar cómo los seres humanos llegan a conocer las mentes el uno del otro. Ello hace que la relación entre el investigador y el sujeto investigado sea un tema muy complejo, ya que el primero interpreta lo que ve y escucha, confiando, entre otras cosas, en su propia intuición. Por ejemplo, ¿Cómo sé en una entrevista a un alumno/a si está contestando de forma sincera o simplemente contesta con lo que él/ ella cree que yo quiero oír?

Así pues, se podría sugerir que la conducta humana no está dirigida por la herencia biológica, sino más bien, limitada por ella, y, para superar dichas limitaciones, ello, la cultura crea herramientas. Por lo tanto, las acciones humanas se encuentran motivadas por creencias, deseos, valores, teorías y estados emocionales.

3.1.3 Perspectiva metodológica

Siguiendo a Guba y Lincoln (1994) y en cuanto a la pregunta metodológica, la metodología positivista es “experimental y manipulativa” La investigación es diseñada controlando todas las variables para su verificación posterior.

El Postpositivismo, con metodologías similares al Positivismo, busca falsear

las hipótesis frente a la verificación del Positivismo.

La metodología de la Teoría Crítica es dialógica y dialéctica. El investigador busca la comprensión del objeto de estudio a través de metodologías basadas en la “dialéctica”.

La metodología constructivista es hermenéutica y dialéctica. El investigador interpreta la realidad a través de la interacción con el objeto de estudio. Utiliza, como la Teoría Crítica, metodologías basadas en la “interpretación” y en la “dialéctica”, buscando el “consenso” en los resultados.

Como indica Bresler (2006), el paradigma interpretativo comparte diversas estrategias de investigación:

1. La descripción contextual de personas y eventos.
2. El énfasis tanto en la interpretación de aspectos “emic” (aquellos propios de los participantes) como “etic” (aquellos propios del investigador).
3. La validez de la información a través de la triangulación.

El paradigma participativo se caracteriza por una participación política en una indagación colaborativa basada en la “acción”, es decir, a través de la práctica en un espacio experiencial compartido (Heron y Reason, 1997).

Desde la perspectiva metodológica, el paradigma participativo, tal y como ha sido descrito por Heron y Reason (1997, p. 283), guarda nexos de unión con una serie de metodologías como la IA en sus diversas formas de investigación desarrollada por profesionales:

Mientras que la investigación cooperativa ha creado aquella base de nuestra teorización y de nuestra práctica, nosotros la consideramos estrechamente relacionada con otras formas de pregunta participativa tales como: la ciencia acción (Argyris and Schon, 1974; Schon, 1983; Argyris et al, 1985), pregunta acción (Torbert, 1991), investigación acción participativa (Fals-Borda y Rahman, 1991), ciertas formas de pregunta feminista (Mies, 1993; Olesen, 1994), investigación acción emancipatoria (Carr y Kemmis, 1986), pregunta apreciativa (Cooperrider y Srivasta, 1987), cuar-

ta generación de evaluación (Guba y Lincoln, 1989), investigación de intervención (Fryer y Feather, 1994), acción investigación como diálogo democrático (Toulmen y Gustavsen, 1996). Fals-Borda informa de que 35 variedades de investigación pregunta han sido identificadas en todo el mundo.

La IA educativa revela importantes diferencias en los procesos y propósitos de la investigación, es decir y entendida en su verdadera dimensión, existen una variedad de significados y prácticas, según la perspectiva de sus historias o de las asunciones que lleva implícita. Esto conduce a los términos de método, metodología y epistemología que Noffke (2009) explica a través de Harding (1987). Así, el método se refiere a la técnica o proceso por el cual los datos son recogidos. La metodología incluye tanto el papel teórico como el significado de las estrategias de análisis de datos. Este último resume cómo debemos proceder como investigadores para abordar los datos recogidos a través de una variedad de métodos.

Si una de las características del ámbito educativo es su complejidad, dada la multiplicidad de elementos que en ella interceden, y consideramos la “descripción densa” como una necesidad para su mejor comprensión, nos parece fundamental desarrollar un amplio abanico de métodos que hagan posible la comprensión de la realidad educativa en toda su profundidad y desde el ámbito concreto en la cual se desarrolla.

Tabla 19.

Los paradigmas en investigación según Guba y Lincoln (1994) y Heron y Reason (1997)
(Elaboración propia)

Positivismo	Postpositivismo	Teoría crítica	Constructivismo	Participativo	
ONTOLOGÍA	Realismo	Realismo crítico	Realismo histórico: La realidad está condicionada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género materializados en el tiempo	Relativismo local y realidades específicas	Realidad participativa Subjetiva/objetiva Cocreada mente / realidad
EPISTEMOLOGÍA	Dualista objetivista Busca la verdad	Dualista modificado Busca la verdad probable	Transaccional / subjetivista Hallazgos provisionales	Transaccional subjetivista Realidad construida Conocimiento experiencial, proposicional y práctico Hallazgos co-creados	Subjetividad crítica Transaccional con el cosmos
AUTORES	Experimental	Experimental modificado	Dialógica / dialéctica	Hermenéutica / dialéctica	Participación política a través de una indagación colaborativa: Prima lo práctico en un contexto dialéctico experiencial

3.2 La Investigación Acción

A continuación, se expondrán tres definiciones de IA propuestas por Stenhouse (1987), Elliott (1996) y McKernan (1999):

“La Investigación Acción es el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo”, (Stenhouse, 1987, p. 88).

Para Stenhouse (1987, p. 88), un acto sustantivo se da cuando se produce: “Algún cambio en el mundo o en otras personas que se juzgue como deseable. En educación, los actos sustantivos se han concebido para ayudar a las personas a aprender”.

Consecuentemente, el punto clave de la IA es la consideración del profesor investigador para reformar el currículo:

Podemos definir la Investigación Acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica, (Elliott, 1993, p. 88).

La Investigación Acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción – que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica, (McKernan, 1999, p. 25).

La terminología “Investigación Acción” es acuñada en EEUU a mediados de los años cuarenta de la centuria del XX por el psicólogo social Kurt Lewin (Elliott, 1996). Sin embargo, existen datos sobre la utilización, tanto de la idea como de la terminología de la IA, previos a la conceptualización de Lewin (McKernan, 1999).

Este autor establece la siguiente línea evolutiva de la IA, tanto de la idea como de su conceptualización:

1. El movimiento de la ciencia en la educación del siglo XIX y principios del XX.
2. El pensamiento educativo experimentalista y progresista.
3. El movimiento de la dinámica de grupos en la psicología social y el entrenamiento en las relaciones humanas.
4. La actividad reconstruccionista, desarrollo del currículum de la “Era Corey” de posguerra en EE. UU.
5. El movimiento del profesor-investigador, que incluye nuevos modos de evaluación, y la metodología de la investigación cualitativa en la ciencia social.

Según Noffke (2009), la IA surge en el contexto de una lucha en las ciencias sociales sobre la naturaleza de la investigación. Al mismo tiempo, feministas y estudiosos trabajaban en la creación de una forma de investigación social que estuviera profundamente interconectada con las luchas sociales. En Europa y EEUU, investigadores como J.L. Moreno, John Collier y Kurt Lewin trabajaron en el desarrollo de formas de experimentos destinados a resolver problemas sociales. En campos emergentes como la educación, la IA fue articulada en términos de su potencial para mejorar escuelas y facultades.

Los proyectos de IA han variado profundamente en esta área, desde aquellos que se centraron en habilidades técnicas a aquellos que incluyeron a profesores en el proceso de teorización, a través de su estudio como fin para entender el significado del trabajo educativo. Podría citarse en EEUU el trabajo de Stephen Corey a principios de los 50. En la década de los 70, Stenhouse (1975) y Elliott (1996) desarrollaron un esfuerzo consciente con miras a redefinir la naturaleza de la enseñanza como una forma de investigación en sí misma, en contraste con otras perspectivas. Extendieron, así, el

concepto de profesional reflexivo para subrayar tanto los fines como los significados del trabajo educativo. No solo construyeron un cuerpo de conocimiento sobre la práctica educativa, sino una concepción de la enseñanza que se centraba en la cuidadosa reflexión sobre los datos de la propia práctica educativa como base para la subsiguiente teorización y acción.

Stenhouse (1987) y Elliott (1996) mantienen que el origen de la IA en educación tiene lugar con el movimiento del profesor-investigador surgido en Inglaterra durante la década de los sesenta, como un movimiento de reforma del currículo realizada por los propios profesores que actuaban como investigadores. De este modo, Stenhouse (1975) fue consciente de que el potencial de transformación de la escuela radica en los procesos de enseñanza-aprendizaje que resultan de la interacción del profesorado con el alumnado. Por ello, involucró al profesorado en la transformación del currículo dentro de la IA a través del “Humanities Curriculum Project” del “Centre for Applied Research in Education” de la Universidad de East Anglia. Stenhouse (1984), donde destaca varios aspectos de la investigación educativa:

- Enriquece la educación.
- Debe relacionarse con la práctica de la educación.
- Uso de la clase como laboratorio.

En la introducción del libro *Investigación acción y currículo* (McKernan, 1999), John Elliot define la IA como un prototipo de investigación social que se desarrolla a partir del paradigma interpretativo. Si tomamos como punto de partida dicha definición y consideramos el mencionado paradigma como un sistema básico de creencias o un punto de vista universal que guía al investigador, no solo en decisiones de método sino en formas fundamentales tanto ontológicas como epistemológicas (Guba y Lincoln, 1994), se podría afirmar que la IA representa “una visión del mundo”.

Carrasco y Hernández (2000) establecen tres paradigmas en investigación educativa: el positivista, el constructivista y el pragmatista o investigación acción, que se tomaría como enfoque que aúna los dos anteriores. Esta concepción se contradice con lo expuesto por Stenhouse (1987), Elliott (1996) o McKernan (1999), para quienes la investigación educativa se desarrolla a partir del interpretativo y con implicaciones

filosóficas de la Teoría Crítica y en relación con la metodología cualitativa.

Ahora bien, ¿la IA es un paradigma en sí mismo, desarrollado a partir del paradigma interpretativo, o es una metodología cualitativa asociada a un paradigma determinado? A partir de lo expuesto hasta aquí, se podría considerar la IA más próxima a esta última visión, aunque con implicaciones paradigmáticas. De este modo, se asumiría, junto con el Constructivismo (Bresler, 1995), donde las bases filosóficas de la IA se encuentran en la Teoría Crítica (Carr y Kemmis, 1986; Elliot, 1996; McKernan, 1999; Bisquerra, 1988), así como en la Hermenéutica, la Fenomenología y el Existencialismo (Bisquerra, 1988) o el paradigma participativo (Heron y Reason, 1997).

También es caracterizada como una metodología desarrollada desde el paradigma participativo (Heron y Reason, 1997), aunque con implicaciones filosóficas de la Teoría Crítica y del Constructivismo, visión que comparto y desde la que he desarrollado el presente trabajo de investigación.

Se trata, por tanto, de tres elementos que sirven como marco de referencia en la IA, ya que, desde una perspectiva epistemológica (Heron y Reason, 1997), la IA representa una forma de conocimiento práctica (Elliot, 2009), cuyo epicentro se encuentra en la propia aula, desde donde emana un caudal que enriquece otros contextos educativos.

Como se desarrollará en los próximos apartados, en la IA se ponen de manifiesto implicaciones políticas propias de la Teoría Crítica, sociales propias del Paradigma Participativo, prácticas desde la concepción de la frónesis¹ aristotélica, junto con otras constructivistas y existencialistas.

3.2.1 Investigación Acción y política/Teoría Crítica

Evidentemente y como dice Orwell (2000), existe frecuentemente un componente político en la IA. Nos referimos a que, detrás del profesor investigador y, por supuesto, detrás de la educación, se encuentra la política, entendida como una forma

¹ La frónesis, desde la perspectiva aristotélica se refiere a una forma de “sabiduría práctica”.

de concebir el mundo y, en este caso, la educación, punto al que ya he aludido anteriormente. La IA representa una herramienta de transformación, en mi caso, de la música en Secundaria. Se trata, en definitiva, de otra forma de concebirla.

Noffke (1997) identifica tres dimensiones en la IA: Personal, profesional y política. Sin embargo, tanto la personal como la profesional llevan implícita la dimensión política, presente en todas las formas de IA.

Esta es fundamental en la investigación educativa, ya que se plantea como objetivos la mejora de la práctica educativa y, por ende, la transformación de la escuela. Esto lleva asociado una perspectiva de mejora y evolución social que muchas veces implica posturas contrarias a las del poder establecido.

Para Carr y Kemmis (1986), la educación no puede ser extraída de la política, ya que es, en sí misma, política. Así, consideran la IA intrínsecamente política en el sentido de que está constituida por valores y principios constitutivos de la forma de vida social y democrática que pretende buscar y fomentar. Frente a la distinción de lo que denominan “formas técnicas de IA”, abogan por entender la IA como una práctica ética humana distintiva que Aristóteles calificó de Praxis, y que permita la comprensión y transformación de la realidad.

En *Becoming critical* (1968) identifican la IA dentro del paradigma de la teoría crítica de Habermas: Democracia deliberativa (Gutmann y Thompson, 2004) y condiciones exactas de comunicación y supuestos pragmáticos (Habermas, 1999) como principios y presunciones cruciales para la IA emancipatoria. Se trataría, por tanto, de un espacio comunicativo (Kemmis y McTaggart, 2005) creado para la acción comunicativa (Habermas, 1999).

Es política, no solo por la función política de la educación en el proceso de reproducción social y transformación, sino también en el sentido de que las relaciones entre aquellos implicados y otros afectados, se sitúan en el primer plano de los participantes, a través de preguntas sobre moralidad y justicia. El compromiso personal en educación ya muestra, de por sí, implicaciones de esta índole, es decir, se trata de un proceso social colectivo, a través del cual se pretende la transformación desde la práctica y por ello, inevitablemente político.

Kemmis y McTaggart (2005) mostraron como “práctica” es entendida de forma diferente según la perspectiva sea objetiva (externo, no nativo, observador, otro) o subjetiva (interno, nativo, participante, yo) o “dialéctico” (ambas).

3.2.2 Investigación Acción: implicaciones sociales/Paradigma Participativo

Establece su punto de partida en la consideración de la escuela como un microcosmos en el que podemos observar una compleja red de relaciones sociales en diversos niveles, según la gran variedad de actores implicados en un centro educativo. La primera implicación supone la constante transformación y evolución que se produce, donde el alumnado cambia de forma vertiginosa durante su etapa de escolarización, en este caso, en Secundaria. Según Winter (1989, p. 49), las observaciones del contexto social también evolucionan constantemente y se adaptan a los distintos ambientes, es decir, los alumnos están inmersos en procesos de aprendizaje de modo permanente.

Según Heron y Reason (1997), formamos parte de un todo del que somos partícipes y cuyo vínculo es fundamentalmente experiencial, transaccional e interactivo, es decir, “Experimentar cualquier cosa es tomar parte en ella; por su parte, participar es moldear y encontrar; de ahí que la realidad experiencial sea siempre subjetiva y objetiva” (Heron y Reason, 1997, p. 278). Dicha subjetividad se produce ya que nos aproximamos a la realidad a través de nuestra propia mente, pero también se podría considerar objetiva porque la mente, a su vez, forma parte de la citada realidad establecida.

3.2.3 Investigación Acción: Frónesis y transformación

John Elliott (2009) conceptualiza la IA como una forma de filosofía práctica (Carr, 2004) en la que la teorización procede del sentido común (Elliott, 1978) estableciendo una dicotomía entre investigación en educación, donde se produce una construcción de conocimiento, e investigación educativa, en la que se observa una intención práctica de transformar, es decir, una acción de compromiso. Propone la frónesis aristotélica como marco teórico para la IA, dado que la IA representa una

forma de conocimiento práctico que aúna la idea de la inclusión entre teoría y práctica. Se podrían establecer diferencias con otras formas de indagación cualitativas como la etnografía de las que la separa una idea fundamental: la transformación como objetivo de la IA, frente al análisis situacional de estas últimas, por ejemplo.

Siguiendo a Rorty (1999), para quien toda ciencia es una forma de reflexión práctica y, consecuentemente, las teorías son herramientas funcionales, Elliott (2009) propone la frónesis como “forma de razonamiento” para teorizar. Rorty (1999) disocia la perspectiva existencialista del método y sugiere una de indagación sin método, a través de una metodología basada en un proceso dialógico y democrático fundamentado en la frónesis. Este tipo de proceso dialéctico es propio de una comunidad práctica con el propósito de asegurar las condiciones de una acción coordinada con agentes éticos.

Así, Stenhouse (1975) vincula la teoría sobre la educación con la idea del profesor-investigador, es decir, rompe la idea preconcebida de los dominios específicos del filósofo educativo y el teórico o del investigador y profesional. De esta forma, se produce una reconceptualización del término “teoría” en educación, modificando su concepción histórica y desvistiéndolo de su concepción existencialista.

3.2.4 Investigación Acción y Constructivismo

Desde la filosofía del aprendizaje en el aula, se pone de manifiesto la construcción conjunta de conocimiento entre profesor y alumnado, no solo sobre el contenido del currículo sino también sobre cómo se interpreta y actúa sobre dicho contenido. Pero, ¿qué significa el citado conocimiento? Green and Dixon (1993) indican que todo lo que haya sido negociado entre profesor y alumnado puede ser calificado como tal.

3.2.5 Investigación Acción y Existencialismo

Feldman (2009) señala el Existencialismo como una filosofía fundamentalmente educativa, puesto que representa la teoría del *human becoming*. Si el Existencialismo nos ayuda a entender cómo construimos nuestras identidades, a través de

la toma de decisiones que vamos realizando, y nuestras acciones, consecuentemente también nos ayuda a entender cómo aprendemos (Jarvis, 2005). Así, se sugiere que el aprendizaje ocurre como resultado de experimentar y ser en el mundo.

Por tanto, el objetivo de una educación existencialista es “ser consciente de” y el papel del profesor es precisamente ayudar al alumnado a “ser conscientes de”; por lo tanto y como conclusión, se trataría de ver al alumno o alumna como un “ser integral” y, consiguientemente, respetarlo como tal, frente a un objeto que podemos manipular. La relación yo-tú frente a yo-objeto. Según Feldman (1984), el “profesor existencialista” es capaz de establecer una dialéctica entre uno mismo como profesor y con sus estudiantes como seres humanos.

Feldman (2009) se refiere a la literatura existencialista de Greene (1967, 1973, 1988), e identifica tres aspectos que presentan implicaciones en la IA:

1. El contexto: Las interacciones entre profesorado y alumnado se desarrollan entre humanos inmersos en contextos y, prácticamente, todo lo que ocurre en el contexto educativo se ve afectado por el pasado y el presente, la presencia, los modos y los gestos, las expectativas y las intenciones del profesorado y del alumnado.

2. La emergencia del yo: La existencia precede a la esencia (Sartre, 1956, 1982). A medida que vivimos, construimos quiénes somos y nuestro ser emerge a través de nuestras experiencias (Greene, 1973).

3. Libertad: Greene (1988) define la libertad como la capacidad de superar lo establecido y mirar las cosas como si pudieran ser de otra forma y ser capaces de establecer alternativas, imaginando un estado mejor de las cosas y compartiendo con otros un proyecto de cambio.

En una aproximación existencialista de la IA, Feldman (2009) subraya el “ser” frente a la práctica y el desarrollo integral frente al objeto de la investigación.

3.2.6 Características, modelos y tipos de Investigación Acción

Cain (2012, p. 3) considera que la IA no tiene una entidad singular, es un término amplio con muchos tipos de objetivos, procesos y resultados:

Aunque existen varios modelos de Investigación Acción, es posible generalizar acerca de que es, cómo y por qué se lleva a cabo. Este proceso ha sido encapsulado en varios modelos; estos son, habitualmente, variaciones de un ciclo de planificación-actuación-evaluación y reflejo; Lewin ha sido el primero en describir dicho ciclo, en la década de los 40, y, desde entonces, se ha abordado de diferentes maneras (por ejemplo: Elliott, 1991, pp. 70-71; McNiff, 1988, pp. 21-46, Zuber-Skerritt, 1996, p. 99).

¿Qué podemos investigar a través de la IA como profesores-investigadores?:

¿Todo? o ¿hay aspectos más propios para ello, teniendo en cuenta las características singulares de la misma, es decir, el doble papel de profesor e investigador?:

La cuestión: ¿Qué he hecho?, ¿Qué han hecho los alumnos? y ¿Qué han aprendido? nos exige reflexionar sobre nuestras acciones y las consecuencias de estas en nuestro alumnado. La pregunta ¿Cómo ha sido de útil? nos mueve a evaluar sus consecuencias. La pregunta ¿Qué he aprendido? nos ayuda a reflexionar y a sopesar la necesidad o no de cambios en nuestro modo de enseñar, mientras que la cuestión final nos empuja a reiniciar el ciclo de Investigación Acción. (Cain, 2008).

Según Whitehead (1989), la IA podría empezar con la pregunta: ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente? En ese sentido, se corrobora con el motivo por el cual comienzo mi tesis doctoral, es decir, ¿cómo puedo mejorar como profesor de música? ¿Cómo puedo incrementar mis herramientas docentes? ¿Cómo puedo hacer más significativo el aprendizaje de mi alumnado? ¿Cómo puedo hacer que el alumnado aprenda música en Secundaria?

En todo ello hay condicionantes ideológicos y de desarrollo personal que tienen que ver con una determinada forma de entender un aula de música. Se trata, finalmente, de investigar sobre todo ello para comprobar su idoneidad.

La IA presenta diversos enfoques a los que Cain (2008) se refiere como “Profesores que investigan” (Lytle y Cochran-Smith, 1992) “Investigación desarrollada por profesionales” (Middlewood et al., 1999) o “Estudio propio” (Loughran, 2005). Heron

y Reason (1997) establecen, a su vez, una serie de metodologías asociadas con el paradigma participativo y, por tanto, con la IA. Se trata, en todos los casos, de diversas formas de aproximarse al fenómeno de la investigación realizada por profesionales; esta podría, también en todos los casos, enmarcarse en torno a la IA.

Según Noffke (2009), los distintos enfoques de la IA abordan la perspectiva epistemológica (Harding, 1987) de forma diferente en función de su posicionamiento y cuestionan o no la teoría del conocimiento y, por tanto, las relaciones de poder y la crítica de elementos metodológicos que lleva implícitas. Las diferencias son de carácter ideológico y transformador, es decir, continuidad frente a ruptura.

Sería idóneo poner de relieve las características de la IA que más se han desarrollado en los modelos didácticos puestos en práctica en el presente estudio:

1. Acercamiento entre teoría y práctica:

Se pretende mejorar la práctica en vez de generar conocimientos.

2. La IA como “práctica reflexiva”:

Elliott (1996) manifiesta la importancia de la reflexión profunda sobre el currículo para su innovación en la IA.

3. La dimensión ética de la IA.

4. La IA como forma de investigación y reflexión debe surgir de la necesidad de iniciar cambios, de innovar.

5. La IA integra enseñanza, desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción educativa unificada (Elliott, 1996).

Para Somekh (2006, pp. 6-8), la IA:

- Integra la investigación y la acción en series de ciclos flexible).
- Es conducida por un equipo de participantes y de investigadores.
- Implica el desarrollo del conocimiento y de la comprensión frente al cambio y a la evolución dentro de una situación social natural (opuesta a la artificial).

- Se inicia desde una visión de transformación social y de aspirar a una mayor justicia social en todos los ámbitos.
- Implica un elevado grado de reflexión y de sensibilidad respecto al rol de uno mismo.
- Implica un compromiso para explorar una amplia gama de conocimiento existente.
- Suscita que los participantes aprendan de modo muy efectivo.
- Sitúa la pregunta bajo el prisma de una comprensión de contextos, más amplios, históricos, político e ideológico.

Por ello, Cain (2011) expone lo que juzga como tres errores, en parte, de la IA educativa:

1. Posicionamiento paradigmático: ni positivista ni interpretativo ni crítico.
2. Importancia sobre la necesidad de la reflexión propia: debe ser cooperativa y, además, es por naturaleza política
3. La expansión del trabajo, controversia sobre la generalización.

Modelos de Investigación Acción

Existe un acuerdo generalizado en considerar las siguientes fases en la Investigación Acción:

1.	Plan.
2.	Acción.
3.	Evaluación.
4.	Reflexión.

Sin embargo, existen diversos modelos de Investigación Acción como los propuestos por Lewin, Elliott, Deakin o McKernan (McKernan, 1999).

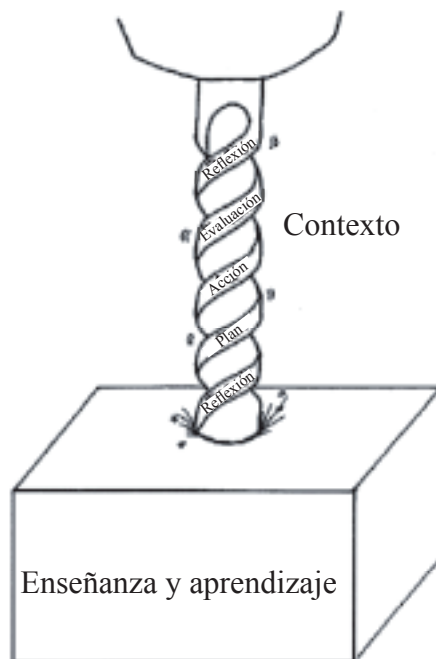


Figura 21. Modelo de IA en el aula

Fuente: Cain (2012)

Tipos de Investigación Acción

¿Quién trabaja realmente la IA en la escuela? Existen diversas formas de abordarla:

1. El maestro o profesor individualmente. Sentirá la necesidad de cierto tipo de cambio o mejora en la enseñanza o en el aprendizaje o en la organización.
2. Grupo de maestros o profesores que trabajan cooperativamente. Pueden estar asesorados o no por un investigador externo.
3. Maestro, profesor o grupo de maestros o profesores que trabajan al lado de un investigador en relación permanente, posiblemente con otras partes interesadas, como asesores, departamentos, etc. Según Cohen y Manion (2002), es la más característica de los últimos años.

El profesional investigador

Diversos autores (Woods, 1986; Steenhouse, 1985; Elliott, 1986; McKernan, 1999) destacan la relevancia del profesor investigador.

La IA establece el papel del profesor-investigador, si bien este se puede señalar desde distintos ángulos. En este apartado, se va a apuntar la relevancia del profesor investigador y de su autonomía para producir un conocimiento experto, sin necesidad de ningún tipo de tutela externa.

Sin embargo, en esencia, todos los profesores analizan su propia práctica docente como indica Wiggins (1994). Para ella, la investigación debe ser considerada como una extensión de lo que los profesores ya hacen, es decir, el ideal del profesor reflexivo.

Como he mencionado en la introducción, creo firmemente que, en la mejora de la Educación Secundaria, la figura del “profesor-investigador” es un aspecto importante ya que:

1. Conoce la realidad desde dentro. Este hecho permite que se puedan analizar los aspectos clave de la enseñanza y el aprendizaje para su investigación y permite la modificación de las estructuras de conocimiento desde dentro.

2. Favorece la interacción profesor-alumno/a para la construcción de significados en el aula.

¿Qué perspectiva adopta el profesor-investigador? No ha de olvidarse que su observación es siempre participante y siempre influye en el alumnado; por tanto, es un error pretender que este asuma un rol de cuasi observador, no participante e intente contemplar el aprendizaje del alumnado en un “estado natural”. (Cain, 2012)

Gaya Wicks et. al., (2008) exponen la influencia de la experiencia personal, profesional y bagaje intelectual del investigador, el cual no está aislado del mundo que le rodea

Según Noffke (2009), la IA lleva implícita una mejora del estatus del profesor, puesto que reconoce el conocimiento potencial que este puede generar, lo cual subraya como elemento del desarrollo de la IA en EEUU. Además, Nofke reconoce el trabajo

de Cochran-Smith, Lytle, Lieberman, Mohr and Goswami a comienzos de la década de los 90 acerca del reconocimiento de la voz de los profesores para la generación de conocimiento en la práctica educativa.

La IA no solo dota de una nueva perspectiva el conocimiento sobre la práctica educativa, sino que representa una nueva forma de entendimiento de la realidad educativa que incluye teoría y práctica. A través de ambas se generan nuevas formas de comprensión de la realidad educativa.

3.2.7 La triangulación en la Investigación Acción

Diversos estudiosos (ej. Strauss y Corbin, 2002; Seale, 1999; Golafshani, 2003; Shenton, 2004) han sugerido la importancia de la validación de los datos en la investigación cualitativa, que se puede establecer gracias a diversos procedimientos (Patton, 2002), uno de los cuales es la triangulación, que se basa en el principio básico de reunir diversa información sobre una situación desde distintos ángulos o perspectivas para compararlos y contrarrestarlos. Ha sido definida como:

“La triangulación implica la obtención de datos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distintos: los correspondientes al profesor, a los alumnos y a un profesor participante (Elliott, 1990, p.150).

Como sugiere McKernan (1999), la triangulación ha sido utilizada con distintos sentidos por los investigadores, bien desde la perspectiva de la utilización de diversos métodos de estudios (Denzin, 1970), bien desde la perspectiva de obtener datos a través de los diferentes actores integrantes de la observación. (Elliott, 1993).

Denzin (1970) sugiere cuatro tipos de triangulación:

1. Datos: se trataría de la obtención de diversos datos de una misma situación.
2. Investigadores: aquella determinada por el número de especialistas participantes.
3. Teoría: a través de la utilización de múltiples perspectivas teóricas de una

misma situación frente a una sola.

4. Metodología: la triangulación desde un procedimiento de investigación, combinando o utilizando diversas metodologías.

Mckernan (1999) propone cuatro niveles de triangulación, en una línea similar a la propuesta por Denzin, ya sea:

1. Teórica: se trata de analizar un modelo desde perspectivas diferentes.
2. De datos: los cuales son recogidos en distintos entornos.
3. De investigadores: según el número de investigadores implicados.
4. Metodológica: utilizando múltiples procedimientos de investigación.

Desde una perspectiva específicamente educativa de la triangulación, y centrada en la IA, Elliott (1990) explica que permite así dotar de validez a la IA. Según McNiff y Whitehead, (2002, p. 106): “la Investigación Acción es, actualmente, reconocida como una metodología de investigación legítima en su propio derecho”.

“El proceso de recabar los datos desde tres puntos de vista diferentes tiene una justificación epistemológica. Cada vertiente del triángulo se sitúa en una posición epistemológica singular con respecto al acceso a los datos relevantes sobre una determinada situación de enseñanza. La persona ubicada en la mejor posición para tener acceso a las intenciones y objetivos de la situación, vía introspección, es el profesor. Los alumnos ocupan la mejor posición para explicar cómo las acciones del profesor influyen sobre su propio modo de responder a la situación. El observador participante se encuentra en la mejor posición para recoger datos sobre las características de la interacción entre el profesor y los alumnos” (Elliott, 1990, p. 150)

* * *

Una vez que hemos establecido las bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas que han fundamentado y guiado el Estudio de investigación, pasamos en el capítulo siguiente a desarrollar el diseño y el desarrollo de la misma.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo (Giner de los Ríos, 1969, p. 107).

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte del trabajo detallaré, en primer lugar, las cuestiones, objetivos y finalidades de la investigación. A continuación, los contextos en los que se ha desarrollado a través de: (1) El análisis de los centros de tres institutos públicos de la CAM, dos de ellos situados en la localidad de Rivas Vaciamadrid y el otro en Arganda del Rey, y (2) del alumnado participante: 11 grupos de tercero de ESO integrados por más de 267 alumnos y alumnas. A continuación, explicaré (3) los distintos proyectos didácticos que se han desarrollado en los distintos ciclos y el proceso evolutivo de los mismos, con un núcleo común que ha permanecido constante; no obstante, dicho proceso se ha ido transformando por medio de los sucesivos procesos de evaluación y reflexión. (4) Por último, se indicarán las técnicas de recogida de datos utilizadas, así como las cuestiones éticas.

4.1 Cuestiones generales de la investigación

La investigación se ha centrado en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la creación musical. Para este fin, se han empleado diversos soportes visuales, tanto en forma de imágenes fijas (carteles y cuadros) como en movimiento (escenas de películas o cortos de animación), enmarcados a través de la composición cooperativa y la improvisación colectiva en un proceso de constante evolución.

Todo lo aludido se concreta en una serie de preguntas generales de exploración dirigidas a los ciclos posteriores de la investigación. Así pues, guiado por el objetivo de entender los procesos de aprendizaje en relación con la creatividad y a través de la creación musical, se precisaron las dos primeras:

- ¿Cómo aprende mi alumnado de 3º de ESO cuando planteo estrategias didácticas centradas en la creación musical?
- ¿Cómo aprende mi alumnado de tercero de ESO cuando planteo estrategias de aprendizaje cooperativo para la creación musical?

Además, me parecía interesante analizar la motivación del alumnado en el proyecto:

- ¿Cuál es la motivación ante el aprendizaje de mi alumnado de 3º de ESO en la creación musical?

Dado el carácter innovador de las propuestas metodológicas en Enseñanza Secundaria, nos preguntamos:

- ¿Qué estrategias metodológicas favorecen el aprendizaje en la creación musical en 3º de ESO?

- ¿Qué organización espacial favorece el aprendizaje en la creación musical de mi alumnado de 3º de ESO?

4.2 Objetivos generales de la investigación

Tomando como referencia estas preguntas, se concretan los siguientes objetivos generales:

En primer lugar, aquellos centrados en los procesos de aprendizaje del alumnado:

- Analizar los procesos de aprendizaje de mi alumnado de tercero de ESO cuando planteo estrategias didácticas centradas en la creación musical.

- Investigar los procesos de aprendizaje de mi alumnado de tercero de ESO cuando planteo estrategias de aprendizaje cooperativo para la creación musical.

A continuación y centrado en la motivación:

- Conocer e indagar sobre la motivación de mi alumnado de tercero de la ESO en la creación musical.

Además y teniendo en cuenta la novedad de las propuestas didácticas:

- Identificar las estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje en la creación musical en 3º de ESO.

- Comprobar qué tipo de organización espacial que favorece los procesos de enseñanza aprendizaje de mi alumnado de tercero de ESO para la creación musical.

4.2.1 Objetivos educativos de la investigación

A través de la investigación, nos propusimos una serie de objetivos educativos centrados tanto en los procesos de aprendizaje como en los de enseñanza. Con respecto al alumnado, nuestro punto de mira consistió en:

1. Potenciar su pensamiento creativo a través de la creación musical, vinculada, a su vez con otras manifestaciones artísticas, en todos los casos a través de lenguajes contemporáneos. El punto de mira se centra en la pretensión de favorecer la comprensión de un lenguaje artístico del que habitualmente se sienten alejados.

2. Familiarizar y acercar a este a la creación artística, mediante una perspectiva interdisciplinar, global e integradora.

3. Que el alumnado desarrolle habilidades expresivas, interpretativas y creativas.

4. Favorecer un papel activo en el aprendizaje del alumnado.

5. Promover una perspectiva holística e inclusiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando el incremento de la motivación y participación; la finalidad consiste en favorecer la consecución de experiencias musicales significativas.

Desde la perspectiva del docente y a través de los procesos de enseñanza, nos propusimos:

1. Comenzar un proceso de transformación curricular desde la perspectiva de un proyecto de Investigación Acción.

2. Comprender los procesos de aprendizaje del alumnado.

3. Desarrollar estrategias didácticas innovadoras en el ámbito de la Educación Secundaria.

4. Subrayar la importancia del papel activo del alumnado en su propio aprendizaje.

4.4 Finalidades de la investigación

La investigación educativa, según la consideración de Elliott (2009) y desde la perspectiva de la Investigación Acción (Whitehead, 1989), tal y como se ha expuesto en el marco metodológico, manifiesta una intención práctica de transformación. Esta ha sido la finalidad fundamental de nuestro estudio, que, a su vez, se ha desarrollado a partir de una triple vertiente:

1. Curricular, para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.
2. Metodológica, con miras a buscar nuevos enfoques para la música en Secundaria (Elliott, 1991).
3. Para la mejora de nuestra propia práctica docente (Kemmis y Dichiro, 1987), hemos desarrollado un proyecto de Investigación Acción, a partir de la convicción de la importancia de la comprensión de la realidad educativa “desde dentro” (Geertz, 1988).
4. Los contextos en los que se ha desarrollado la investigación.

Voy a exponer a continuación el análisis de los centros en los que se ha llevado a cabo la investigación durante cinco cursos, así como el del alumnado participante y el de las diferentes aulas de música, espacios y materiales en los que se ha desarrollado el mismo.

4.4.1 IES 1

Los tres primeros ciclos de la investigación se desarrollan en el IES 1 durante los cursos 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010. Investigo sobre el presente trabajo a lo largo de los tres cursos que permanezco en este centro como profesor de música.

4.4.1.1 El instituto

Este centro se encuentra en Rivas Vaciamadrid, localidad situada al sureste

de la CAM, a unos 15 Km de la capital. Tal y como recoge el Proyecto Educativo del Centro, se trata de “un municipio muy joven, tanto por su fecha de creación (1959) como por su composición demográfica (el 43% de su población es menor de 30 años). El crecimiento de su población ha sido muy intenso en los últimos lustros: de 650 habitantes en 1981 ha pasado a contar con más de 50.000 en 2006”. El municipio cuenta con 80.954 habitantes, con datos actualizados a 1 de febrero de 2014.

Se encuentra ubicado en el barrio Rivas Oeste, que cuenta con 32632 habitantes, dentro del núcleo urbano de Covibar; este, promovido por la *Cooperativa Obrera para la Construcción de Viviendas Baratas* de la que se deriva su nombre, se desarrolló durante los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX en bloques de viviendas de tres o cuatro alturas en su mayoría y con una densidad baja de población.

El instituto se inauguró en 1989, decano de los institutos de la localidad, en la que, además, hay otros cuatro centros públicos junto con uno privado y otro concertado. Presenta una estética muy similar a la de los institutos públicos construidos en la CAM durante la década de los ochenta y noventa del s. XX y de forma muy significativa en la periferia madrileña: ladrillo, tres plantas y gran cantidad de ventanas pequeñas.

Tal y como recoge el Proyecto Educativo del Centro, el incremento demográfico de la localidad ha supuesto una importante demanda de escolarización en el Centro, que ha requerido frecuentes obras de ampliación y acondicionamiento de los diferentes espacios para poder atenderla.

Si un elemento importante para la educación es el espacio donde esta transcurre (Acaso, 2012), este no puede ser calificado como especialmente atractivo: ¿Se podría entender como un indicio de la escasa relevancia de la educación pública?

El primer día de mi llegada al centro me llamaron la atención dos cuestiones: el aspecto del hall de entrada, muy cuidado, pintado en varias tonalidades, cálido y atractivo y la existencia de un póster enmarcado en cada aula con las principales normas de conducta, redactadas de forma coloquial. Dicha calidez me sorprendió por mi condición de nativo y por conocer otros centros públicos de Enseñanza Secundaria de la CAM. Lo menciono como reflejo del buen funcionamiento del centro, con un equipo directivo implicado, metódico y riguroso, en ocasiones hasta la rigidez, y un claustro

de profesores estable y, en general, participativo, según los parámetros de los centros públicos de la CAM.

El alumnado procede en su mayoría, tal y como recoge el Proyecto Educativo del Centro, del barrio de Covibar, caracterizado por un nivel socioeconómico medio-bajo y por la llegada de alumnado inmigrante, muy significativa desde finales de los noventa, fundamentalmente procedente de Rumanía, Latinoamérica y Marruecos. Además, hay alumnado procedente de una zona de urbanizaciones de viviendas unifamiliares de mayor poder adquisitivo y, por último, se escolariza a alumnado procedente de un asentamiento de infraviviendas, “La cañada Real”, caracterizado por sus graves carencias y problemas sociales.

Según recoge el Proyecto Educativo del Centro, se imparten enseñanzas de ESO y Bachillerato, en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales. La mayor parte del alumnado tiene un perfil normalizado y obtiene resultados académicos que, en los últimos cursos escolares, están en general por encima de la media de la zona y de la CAM. Aunque también es cierto que, de forma suave pero creciente, se registra cada vez una mayor heterogeneidad que reclama una atención educativa específica.

En general, el ambiente del Centro, en cuanto al alumnado y a su relación con el profesorado, es bueno. Una parte de este se dirige al profesor por su nombre de pila, junto con el impersonal “profe”, muy habitual.

4.4.1.2 El aula de música

El aula de música está situada en la planta baja del Centro, frente al departamento de orientación y junto al departamento de música y a la cafetería del centro. Tiene seis ventanas que dan a un soportal junto al que está el gimnasio. Las paredes son de corcho, como medio de insonorización, aunque muy leve, y están decoradas con pósteres.

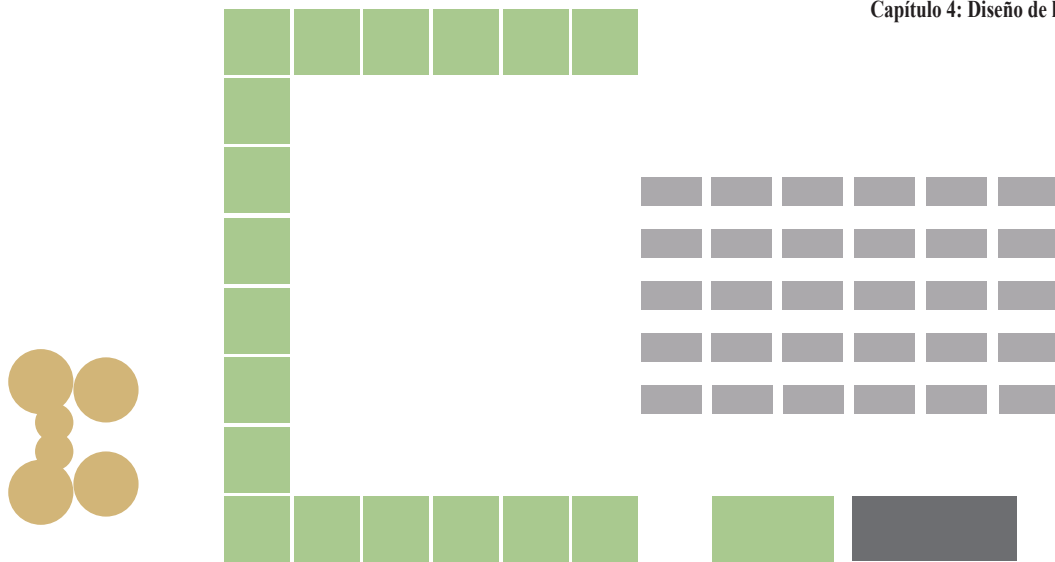


Figura 22. El aula de música (Elaboración propia)

La luz en el aula de música

El hecho de encontrarse junto a un soportal muy transitado, hace que, para evitar interrupciones o distracciones del alumnado, las persianas estén habitualmente cerradas. Este aspecto incide de forma negativa porque la luz es siempre artificial y debido a que la ventilación es mala.

La distribución del aula

El aula tiene forma rectangular y cuenta con cuatro espacios: En primer lugar, se sitúan los pupitres de pala distribuidos en tres filas de espaldas a las ventanas. En segundo lugar, delante de los pupitres, se encuentran el espacio destinado a la mesa del profesor, un armario blindado con el equipo de música, dvds, un televisor y un reproductor de vídeos, también una pizarra con papel pautado por una cara y blanca por la otra. A continuación, se halla el “espacio para tocar” en el que hay 15 mesas de estudio (verdes, individuales y con cajonera de metal) colocadas en forma de “U” y con sus correspondientes sillas. Por último, al fondo, se localiza un espacio más pequeño, cuadrangular, con estanterías metálicas para guardar los instrumentos en las paredes y una batería en el centro. El aula dispone de unos cuarenta metros cuadrados aproximadamente, con una capacidad, tal y como está distribuida, para un total de treinta alumnos y alumnas.

Los instrumentos del aula

El aula cuenta, como indico a continuación, con un número adecuado de instrumentos escolares, pero en muy mal estado:

Tabla 20

Los instrumentos del aula IES 1

6	metalófonos sopranos diatónicos
3	metalófonos altos diatónicos
1	metalófono alto cromático
1	metalófono bajo diatónico
6	carrillones
1	carrillón cromático
2	xilófonos bajos diatónicos
5	xilófonos sopranos diatónicos
3	xilófonos altos diatónicos
1	xilófono alto cromático
1	batería
1	bongós
1	bombo
5	tambores
3	cajas chinas
3	claves
2	maracas
1	sonaja

5	panderos
3	triángulos

El segundo curso que permanezco en el Centro se adquieren nuevos instrumentos: un metalófono diatónico y cromático, así como diversos instrumentos de percusión, entre otros, una cortina de percusión. También se compran soportes y láminas sueltas para arreglar los instrumentos deteriorados.

De los instrumentos citados, un xilófono soprano, un metalófono soprano cromático y diatónico, un metalófono alto cromático, un carrillón y un carrillón cromático no se pueden utilizar, puesto que les faltan varias láminas, sustraídas en cursos anteriores. Es decir, el aula no dispone de instrumentos cromáticos aptos para su uso. Este hecho ha sido un destacado condicionante en la selección del repertorio, así como en la improvisación y en la composición musical.

Los instrumentos aptos para su utilización tienen, en algunos casos, las láminas desafinadas, grabados en el cuerpo de madera o deteriorados los soportes donde se apoyan las láminas.

En cuanto a las baquetas, son de madera, fieltro o lana. Las de madera se encuentran en un estado muy deficiente, en general, “comidas” y con los mangos rotos.

El alumnado es consciente de la situación mencionada, por lo que resultan habituales comentarios como: “Profe, estos instrumentos están fatal” o “mira, profe, ¡qué mal suena este instrumento!”.

Ante dicha circunstancia, el trabajo sobre el cuidado de los instrumentos es más difícil, ya que el alumnado argumenta con frecuencia: “¡Qué más da profe, si mira como están!”. A pesar de ello, se ha prestado especial atención al cuidado de los instrumentos del aula.

Si se pretende que el alumnado adopte el papel de músico en el aula, una premisa previa, como ocurre con un violinista con su instrumento, es subrayar la importancia de tratar los instrumentos con “extremo” cuidado.

La distribución de los instrumentos en el aula

Con el objetivo de un mejor aprovechamiento temporal de las clases, problemática a la que me he referido anteriormente, los instrumentos están colocados por grupos sobre las mesas situadas en el “espacio para tocar”. Están agrupados de la siguiente forma: metalófonos sopranos, metalófonos altos, xilófonos altos y xilófonos sopranos. Delante y sobre el suelo, están situados los xilófonos y el metalófono bajo. Los carrillones se colocan en la primera fila de pupitres de pala.

La pequeña percusión se utiliza desde las mesas donde se hallan los instrumentos de láminas; por su parte, los bongós y la batería están emplazados detrás de los instrumentos de láminas.

Sin embargo, dicha distribución varía en función de las necesidades de la instrumentación concreta o por motivos organizativos.

Así pues y como conclusión del análisis del aula de música, se podría afirmar que no es un espacio óptimo para impartir la asignatura: sin luz natural, poco espaciosa y con un instrumental deteriorado.

4.4.2 IES 2

El cuarto ciclo de la investigación se desarrolló, durante el curso 2010/2011, en el IES 2 durante mi primer y único curso en el centro. Este hecho, tanto la llegada al centro como la posterior salida un curso después, se debió a causas ajenas a mí y al centro, debido al contexto restrictivo de la administración pública.

4.4.2.1 El instituto

El centro se encuentra situado en el Barrio Este del municipio (casco urbano, ensanche y los ámbitos), con un total de 13.576 habitantes. Se trata de una zona abierta, formada, en su gran mayoría, por viviendas unifamiliares, junto con el casco urbano.

El instituto se inauguró en 2001 y, tras el fallecimiento de su director en 2009, cambió de nombre a propuesta de la comunidad educativa del centro. Durante mi estancia en el instituto se celebró su décimo aniversario con una serie de actos de celebración en los que el departamento de música participó activamente a través de la organización de un concierto con el alumnado.

Desde el punto de vista arquitectónico, muestra una estética diferente a la de gran parte de los institutos públicos de la CAM, tanto externa como internamente. Presenta un gran hall de entrada, abierto en corrala, desde la cual se distribuyen las aulas, lo que genera una sensación de espacio abierto y cuenta con una profusa y atractiva decoración y con un elevado grado de limpieza.

El primer día que llegué al centro me llamaron la atención dos cuestiones: la estética diferenciada del centro y el ambiente cálido y cercano del equipo directivo, entre otras cosas, porque tenían referencias previas sobre mi persona. En el departamento de música, el trato y la colaboración con mi compañera y jefa del departamento se podrían calificar como muy positivos desde el primer día.

El funcionamiento, profesionalmente, podría ser calificado de muy bueno, con un clima distendido y relajado, participativo, en buena medida debido al equipo directivo, muy implicado y cercano, y cuya disposición, frente a mi investigación, ha sido positiva.

El alumnado es heterogéneo, con un ambiente positivo de relación entre iguales, y sin problemas de conducta o disciplina de especial gravedad, además de un interesante grado de implicación y satisfacción en el centro. La relación profesor alumnado es, en general, cordial y agradable. Muchos alumnos se dirigen al profesor por su nombre de pila o con el impersonal “profe”.

4.4.2.2 El aula de música

El aula de música está situada en la planta baja del centro, a la que se accede a través de un pasillo de entrada. Se trata de un aula relativamente pequeña, cuadrada, y con un gran ventanal que, dada la orientación de la misma, la hace muy luminosa. El

aula dispone de unos 35 metros cuadrados aproximadamente, con una capacidad para un total de treinta alumnos y alumnas.

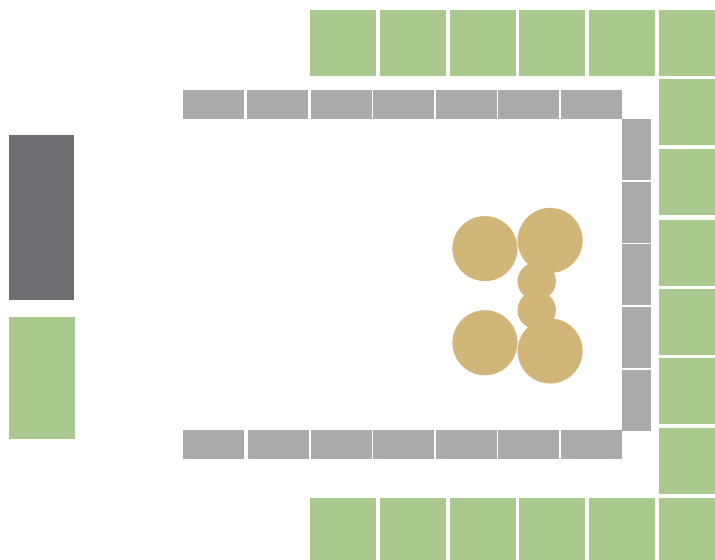


Figura 23. El aula de música (Elaboración propia)

La distribución del aula de música

Al comienzo del curso, acordamos, a propuesta mía, cambiar la distribución del aula colocando las mesas en forma de “U”. Además, el aula cuenta con una serie de estanterías donde se distribuyen el material didáctico e instrumentos, lo que es muy similar en los centros educativos, partiendo de la dotación inicial que se proporcionó con la implantación de la LOGSE (1990).

Por tanto, el aula cuenta con dos espacios: el primero en el que se sitúa la mesa del profesor, junto a la que hay un teclado y una batería. Detrás de ambas, se encuentra una pizarra blanca que, además, se utiliza como pantalla para el proyector, junto con un armario para el ordenador y el equipo de música. Enfrente, como segundo espacio, se sitúan las mesas del alumnado. A lo largo de una de las paredes en forma de L, se encuentran ubicadas las estanterías con todo el material didáctico.

Los instrumentos del aula

El aula cuenta, como indico a continuación, con instrumentos en un estado

desigual, debido al uso.

Tabla 21 Los instrumentos del aula IES 2

3	metalófonos sopranos diatónicos
2	metalófonos altos diatónicos
2	metalófono alto cromático
1	metalófono bajo diatónico
5	carrillones
3	carrillón cromático
1	xilófonos bajos diatónicos
4	xilófonos sopranos diatónicos
3	xilófonos altos diatónicos
2	xilófono alto cromático
1	batería
1	bongós
1	bombo
4	tambores
3	cajas chinas
3	claves
4	maracas
1	sonaja
2	guitarras

Pese a que el número de instrumentos es menor que en el IES 1, donde se desarrollaron los tres primeros ciclos de la investigación, su estado de conservación es

mejor, debido a su menor uso y/o al cuidado. Además, el profesorado ocupa un papel destacado. Su estabilidad influye positivamente, hecho que, en el caso del IES 2, ha sido una constante. El curso en el que ejerzo la docencia en el Centro se adquiere una batería nueva, debido al mal estado de la que existía. En cuanto a las baquetas, son de madera, fieltro o lana. Las de madera se encuentran en un estado desigual: algunas “comidas” y con los mangos rotos.

La distribución de los instrumentos en el aula

En la interpretación, los instrumentos se colocaban sobre las mesas o en el espacio delante de ellas. Esto implicaba emplear una parte del tiempo de clase en la organización de los instrumentos, según las necesidades. Sin embargo y, dadas las posibilidades del aula, no existía otra opción.

4.4.3 IES 3

El quinto ciclo de la investigación, a lo largo del curso 2012/2013, se desarrolla en el IES 3 durante mi primer y único curso en el centro, en el que trabajo dos tercios de la jornada laboral durante cuatro días y soy el único profesor de Música del instituto. El resto de la jornada me desplazo a otro centro situado en la misma localidad. El cambio, tanto la llegada como la salida, se debe nuevamente a razones administrativas ajenas al centro y a mi voluntad, derivadas de un contexto educativo con constantes ajustes presupuestarios, así como de la complicada situación de la especialidad en el mencionado contexto.

4.4.3.1 El instituto

El Centro se encuentra en Arganda del Rey, localidad situada al sureste de la CAM, a unos 25 Km de la capital, con aproximadamente 55.000 habitantes.

El Instituto se inauguró en 1984 como centro de Formación profesional y se encuentra ubicado en el barrio de La Poveda, en un polígono industrial junto con blo-

ques de viviendas así como viviendas unifamiliares.

En el Centro se imparten enseñanzas de ESO, Bachillerato (Humanidades, Ciencias Sociales y Científico Tecnológico), Ciclos Formativos de Grado Medio (Electromecánica de vehículos, Equipos e instalaciones electrotécnicas y Gestión Administrativa), Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, Programas de Cualificación Profesional Inicial (Formación Profesional Básica con la LOMCE) de “Operaciones auxiliares en mantenimiento de vehículos” y “Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones en edificios” y un Aula de Compensación Educativa con perfil de automoción. Además, cuenta con una SIES, una sección situada en el Polígono Industrial Borondo que acoge a alumnos de Campo Real, Ambite, Orusco y Valdilecha.

Se trata, por tanto, de un macro centro, donde la Educación Secundaria es, en la actualidad (el curso que realicé la investigación), una pequeña sección de línea 2 (dos grupos en cada curso de Secundaria). Sobre ella pesa un riesgo constante de desaparición, a juicio del equipo directivo y claustro de profesores, más aún en el actual contexto de crisis económica.

El equipo directivo: directora, jefe de estudios y secretaria proceden de la Formación Profesional. Dos adjuntos a la jefatura se hacen cargo de la sección de Secundaria en un pequeño pabellón.

Observo, en general, un trato diferente al que estoy acostumbrado en Rivas Vaciamadrid, más distante y frío, aunque muy correcto. No obstante, su actitud hacia la investigación ha sido muy positiva, ya que han facilitado su realización y desarrollo así como la utilización de todo el presupuesto del departamento para la mejora de la dotación del aula y utilización en la investigación.

4.4.3.2 El aula de música

El aula de música está situada en la planta baja del centro, a la que se accede desde el hall de entrada. Se trata de un aula amplia, rectangular y luminosa, ya que cuenta con un amplio ventanal que da al patio. Cuenta con unos 50 metros cuadrados

y una capacidad para un total de treinta alumnos y alumnas aproximadamente.

Cuando llego al centro, me encuentro con un aula muy desorganizada, con gran cantidad de material inservible, no solo musical. Parece más bien un trastero. El departamento lleva muchos años cambiando cada curso de profesor, en su mayoría interino, ya que la profesora con destino definitivo está en comisión de servicios y no se espera su regreso, por lo que dicha plaza no se encuentra disponible.

Organizo el aula durante el primer trimestre: cambio la distribución y tiro gran cantidad de material inutilizable, también ordeno el restante.

El material didáctico es muy similar en los centros educativos; se parte en todos ellos de la dotación inicial que se proporcionó con la implantación de la LOGSE (1990).

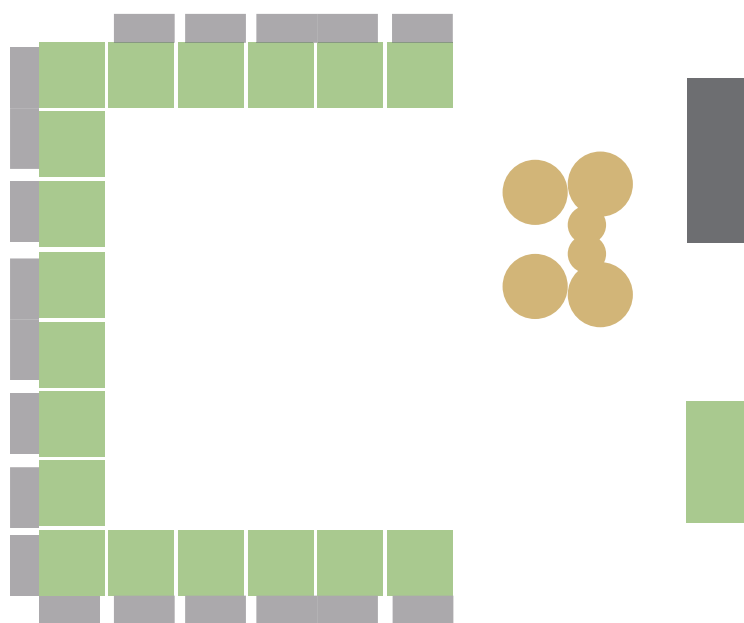


Figura 24. El aula de música

La distribución del aula

La nueva distribución establecida durante la primera evaluación cuenta con tres espacios diferenciados. En primer lugar, el espacio situado para las sillas de pala

distribuidas en U alrededor del aula, detrás de las cuales se hallan colocadas, sobre dos paredes en forma de L, una serie de estanterías con una variedad de material didáctico e instrumentos. Dada la amplitud del aula, los instrumentos musicales se encuentran en mesas en forma de U, en otro semicírculo como segundo espacio. Además, como tercer espacio, se sitúa la mesa del profesor junto con un armario con el material audiovisual, un teclado eléctrico y una batería.

Los instrumentos del aula

El aula cuenta, como indico a continuación, con instrumentos en un estado muy deficiente, dado su uso y antigüedad:

Tabla 22 Los instrumentos del aula IES 3

3	metalófonos sopranos diatónicos
2	metalófonos altos diatónicos
1	metalófono alto cromático
1	metalófono bajo diatónico
5	carrillones
2	carrillón cromático
1	xilófonos bajos diatónicos
3	xilófonos sopranos diatónicos
2	xilófonos altos diatónicos
2	xilófono alto cromático
1	batería
1	bongós
1	bombo
4	tambores

3	cajas chinas
4	claves
1	maracas
1	sonaja
1	guitarra

El estado es muy deficiente por los motivos antes comentados. El presupuesto del departamento, que llevaba años sin ser invertido y se ha ido acumulando, cuenta con una cantidad suficiente para realizar una inversión y comprar instrumentos.

Se adquieren durante el mes de febrero de 2013 dos xilófonos cromáticos y dos liras, además de baquetas. A esto se añaden los instrumentos en buen estado, alguno de ellos sin utilizar y guardados en sus cajas originales.

Además y con la autorización del equipo directivo, se contratan tanto a un compositor residente como la grabación en un estudio de las bandas sonoras del proyecto de investigación.

En cuanto a las baquetas, son de madera, fieltro o lana. Las de madera se encuentran en un estado desigual, algunas “comidas” y con los mangos rotos. Asimismo, se compran algunos pares de baquetas, necesarios para la correcta interpretación musical.

La distribución de los instrumentos en el aula

Con el objetivo de un mejor aprovechamiento temporal de las clases, problemática a la que me he referido anteriormente, los instrumentos están colocados por grupos sobre las mesas situadas en el “espacio para tocar”. Están agrupados de la siguiente forma: metalófonos sopranos, metalófonos altos, xilófonos altos y xilófonos sopranos. Delante y sobre el suelo están situados los xilófonos y el metalófono bajo. Los carrillones están ordenados en la primera fila de pupitres de pala.

La pequeña percusión se utiliza desde las mesas, donde están colocados los instrumentos de láminas, y los bongós y la batería están situados detrás de los instrumentos de láminas.

Sin embargo, dicha distribución varía en función de las necesidades de la instrumentación concreta o por motivos organizativos.

4.5 Los proyectos didácticos realizados durante la investigación

Los proyectos didácticos realizados en la investigación se han centrado en la creación de bandas sonoras para escenas de películas, cortos de animación o la musicalización de cuadros y carteles, a través de la composición cooperativa y la improvisación colectiva.

El punto de partida para la elaboración de los distintos proyectos ha sido mi propia experiencia profesional, pretendiendo una transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje de la música en Secundaria en los distintos centros en los que se ha realizado la investigación. Mi punto de partida lo ha constituido el desarrollo de propuestas innovadoras centradas en la creación musical y en la participación. Ambas se han centrado, a su vez, en el análisis y la comprensión de los procesos de aprendizaje del alumnado, así como en las propuestas metodológicas y estrategias de enseñanza. Todo ha sido realizado desde la IA en una triple vertiente, como se ha comentado:

1. Curricular para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.
2. Metodológica, con el objetivo de buscar nuevos enfoques para la música en Secundaria.
3. Didáctica, para la mejora de nuestra propia práctica docente.

La investigación se ha desarrollado en 5 ciclos a lo largo de 6 cursos académicos, desde 2007/2008 hasta 2012/2013 y han tomado parte 11 grupos de 3º de ESO, integrados por un total de 267 alumnos y alumnas. En definitiva, seis de mis once años de experiencia como profesor de Secundaria se han centrado en el desarrollo de la presente investigación.

Los procesos de planificación y preparación de cada uno de los ciclos, desde el punto de vista temporal, han sido similares: se ha considerado la organización de los cursos escolares de Enseñanza Secundaria en tres trimestres que transcurren desde me-

diados de septiembre hasta finales de junio, con dos períodos vacacionales en Navidad y Semana Santa. Los citados trimestres se corresponden, con ligeras diferencias entre los distintos centros, con tres evaluaciones. Los procesos de planificación y preparación de los proyectos se han desarrollado durante el primer trimestre y la primera parte del segundo. La implementación de los mismos ha tenido lugar desde la segunda parte del segundo trimestre hasta el final de curso.

Los proyectos didácticos realizados han experimentado una evolución constante en el desarrollo de cada uno de ellos, junto con su paulatina transformación durante ciclos de la investigación. Dichos proyectos han respondido a un núcleo común y se han centrado en la creación de bandas sonoras o, en una terminología más amplia, en la musicalización de imágenes en movimiento o fijas en forma de escenas de películas, cortometrajes, cuadros o carteles, a través de la composición cooperativa y de la improvisación colectiva.

La evolución y la transformación en y entre los proyectos didácticos se han centrado en tres aspectos:

1. El contenido audiovisual del proyecto, es decir, la utilización de diversos soportes visuales para los que crear música: La película *El Orfanato* (2007), dirigida por Juan Antonio Bayona y con banda sonora original de Fernando Velázquez, en el primer y segundo ciclos de la investigación, *Tiempos Modernos* (1936), dirigida y protagonizada por Charles Chaplin, en el segundo ciclo. El cortometraje *Cops* (1922), dirigido por Buster Keaton y Edward F. Cline, en el tercer ciclo, junto con una serie de carteles sobre el acoso escolar cedidos por la Fundación Cajamadrid para una exposición en el IES 1 en febrero de 2010. Cuadros de la pintora Ana Sánchez en el cuarto ciclo de la investigación y los cortometrajes de animación *Presto* (2008), dirigido por Doug Sweetland, y *Paperman* (2012), dirigido por John Kahrs.

2. La utilización de distintas estrategias didácticas y organizativas durante el desarrollo de los proyectos.

3. La utilización de la composición cooperativa y la improvisación colectiva como estrategias metodológicas que, durante los tres primeros ciclos, se han sucedido en cada proyecto y que, sin embargo, se han empleado de forma diferenciada en los ciclos cuarto y quinto.

Las mencionadas evolución y transformación se han producido tras el análisis y evaluación de los proyectos didácticos y la experiencia que cada uno de ellos iba aportando, así como debido al contexto de la investigación. En este sentido, el contexto ha influido en la planificación de los proyectos desde dos perspectivas diferenciadas: (1) el alumnado y el material disponible, también (2) las posibilidades organizativas del centro.

Dada la limitada bibliografía didáctica y de investigación específica sobre la creación de bandas sonoras e improvisación colectiva en Enseñanza Secundaria, la planificación ha evolucionado, entre otros aspectos, desde los aprendizajes previos, es decir, a través del ensayo-error. En todo ello, la intuición ha ocupado un papel relevante, tanto desde el punto de vista del alumnado como del mío propio.

Se resumen a continuación los proyectos didácticos desarrollados:

1. Proyecto *Orfanato*. Ciclo I. Curso 07/08. Arreglo de una banda sonora para la película *El Orfanato*, tomando como referencia el tema principal a través de la improvisación colectiva.

2. Proyecto *Orfanato II y Tiempos Modernos*. Ciclo II. Curso 08/09. Creación de una banda sonora para la película *El Orfanato*, tomando como referencia el tema principal a través de la composición cooperativa y la improvisación colectiva. Elaboración de bandas sonoras para diversas escenas de la película *Tiempos Modernos* a través de la composición cooperativa.

3. Proyecto *Sonidos del Acoso*. Ciclo III. Curso 09/10. Elaboración de una banda sonora sobre el acoso escolar basada en una serie de carteles de una exposición sobre acoso escolar, a través de la composición cooperativa y de la improvisación colectiva.

4. Proyecto *Pintando Sonidos*. Ciclo IV. Curso 10/11. Musicalización de cuadros de la pintora Ana Sánchez, a través de la improvisación colectiva.

5. Proyecto *Presto y Paperman*. Ciclo V. Curso 12/13. Creación de una banda sonora para los cortometrajes de animación *Presto* y *Paperman*.

Para todo el alumnado, el proyecto didáctico en el que han participado ha supuesto su toma de contacto con la creación musical tanto en la etapa de Educación

Secundaria como en la etapa de Educación Primaria. Esto es algo que he corroborado tanto en las entrevistas y conversaciones como en los cuestionarios realizados por el alumnado.

Por tanto, partiendo de dicha premisa, la imagen ha representado una guía compositiva, un apoyo en un proceso complejo que, desde la perspectiva didáctica, se ha centrado en la experimentación como estrategia compositiva.

En este sentido, las aproximaciones didácticas a la composición musical tienen la tendencia a seguir una dirección que abarca desde propuestas cerradas a otras cada vez más abiertas. Sin embargo, ¿por qué no comenzar en sentido contrario? Hickey (2009) sugiere “partir de la página en blanco” musicalmente. Desde una perspectiva similar, se han proporcionado al alumnado materiales extra musicales que sirvieran de elemento de apoyo en el proceso compositivo.

Una vez en el proceso, se han propuesto herramientas compositivas, junto con un acercamiento musical, artístico, real, motivador, de resolución de problemas. En definitiva, los contenidos musicales han sido introducidos intuitivamente, por parte del alumnado con la guía del profesor.

4.6 El primer ciclo de la investigación

El primer ciclo de la investigación se desarrolla en el IES 1 durante el curso 2007/2008.

4.6.1 Los grupos objeto de la investigación

El currículo oficial de la CAM (Decreto 23/2007) de la LOE (2006) entró en vigor el curso 2007/2008 en primero y tercero de ESO. En primero de ESO la asignatura “Taller de música” es optativa y el centro ha decidido no ofertarla en dicho curso. En tercero de ESO, la asignatura es obligatoria y tiene una carga lectiva de dos horas semanales.

Debido a las características organizativas del centro y del Departamento de música, he impartido clases en tercero y cuarto de ESO. En este sentido, me ha parecido más apropiado realizar la investigación en tercero de ESO, partiendo del nuevo currículo, que recoge la creación musical como uno de los cuatro bloques del mismo. Además, la creación musical ha sido una parte importante de las propuestas didácticas, basadas en la creatividad para el aprendizaje del lenguaje musical que se han realizado a lo largo de la investigación.

Realizo la investigación en dos grupos de los cuatro en los que imparto la asignatura. Los motivos de la elección de dichos cursos han sido los siguientes: En primer lugar, era necesario que los grupos recibieran sus clases semanales en el aula de música. Este aspecto, que puede parecer una obviedad, no lo es, al menos, en el contexto de la enseñanza pública de la CAM, durante el desarrollo de la investigación, pues resulta habitual que se reciban clases de música en las aulas ordinarias. Esto excluía a dos grupos, que tenían una sesión semanal en su aula ordinaria. Tampoco era posible, por razones organizativas, cambiar el horario a fin de que todos los grupos recibieran sus dos horas lectivas en el aula de música. Por tanto, la investigación solo se podía llevar a cabo en dos grupos de tercero de ESO.

Tal y como recoge el Proyecto Educativo del Centro, los agrupamientos se realizan, en la medida de lo posible, de forma heterogénea. Este es un hecho poco común en la Enseñanza Secundaria pública, donde, dada la gran heterogeneidad existente, se observa una tendencia a agrupar en función de las capacidades. Esto se pone de manifiesto en los dos cursos objeto de la investigación, 3º D y 3º E.

Los grupos tienen características muy distintas, hecho que corroboré con los comentarios del resto de profesorado en las sesiones de la evaluación inicial y de la primera:

Tercero E es un grupo integrado por veinticinco alumnos, 12 chicos y 13 chicas, definido por la junta de evaluación como “majo”, con “buenos chavales”, participativos, motivados en general, y con muy pocos alumnos conflictivos. No hay problemas de conducta en el aula, a pesar de caracterizarse por ser bastante habladores. La relación entre los adolescentes ha sido buena, pese a haber observado, durante la primera evaluación, dos conflictos puntuales, resueltos positivamente.

Tercero D está formado por 25 alumnos, 14 chicas y 11 chicos. Se trata de un grupo bastante complejo, con dos alumnos con necesidades educativas especiales, y con un grupo de alumnos, aunque reducido, con muy malos resultados académicos, además de problemáticos por su conducta. Una profesora comentó en la sesión de la primera evaluación: “Es el peor grupo que tengo este año con diferencia”.

En cuanto a la participación y al comportamiento, nos hallamos ante un grupo participativo y con una motivación aceptable, como es el caso de 3º E, y otro más disruptivo y conflictivo con una motivación menor, 3º D.

Alumnado del programa de Diversificación y con necesidades educativas especiales.

Ambos grupos tienen alumnado del programa de Diversificación, que solo comparte con su grupo de referencia las asignaturas de Educación Física, Plástica y Música. Es decir, se trata de dos grupos diferentes que tienen seis horas lectivas en común a la semana de las treinta que conforman el horario. Este es otro elemento de complejidad añadido a tener en cuenta en el diseño de la investigación, fundamentalmente desde el punto de vista de la dinámica de grupo y de ritmos diferentes de aprendizaje.

El programa de diversificación del Centro cuenta con 12 alumnos en tercero de ESO, repartidos entre 3º E, seis alumnos, tres chicos y tres chicas, y 3º D, tres chicos y tres chicas.

El alumnado del programa de Diversificación, cuyo grupo de referencia es 3º D, se mostró durante la primera evaluación desmotivado ante la asignatura, excepto una alumna, cuya actitud y rendimiento fueron muy positivos.

El alumnado de Diversificación de 3º E mostró una actitud positiva durante la primera evaluación, lo cual se reflejó en los resultados académicos con un único suspenso.

Las faltas de asistencia

Durante la primera evaluación las faltas de asistencia han sido características en dos alumnos de tercero D, uno de ellos alumno del programa de diversificación curricular.

Durante la investigación, en la tercera evaluación, las faltas de asistencia han resultado muy significativas en cinco alumnos de tercero D, cuatro de ellos dejaron de asistir a clase desde principios de marzo. El absentismo escolar no es infrecuente en el contexto de la educación pública, existe alumnado que no quiere seguir estudiando y deja de ir a clase.

En 3º E no ha habido ningún alumno con faltas de asistencia significativas, únicamente cabe mencionar el caso de una alumna que tuvo que abandonar el instituto en abril para viajar, por problemas familiares, a su país de origen.

El horario

El horario en el centro se distribuye a través de tres sesiones de cincuenta minutos, a las que sigue un recreo de 20 minutos, posteriormente, dos sesiones de cincuenta minutos tras las que tiene lugar otro recreo de 15 minutos, para finalizar con la última sesión.

- 3º E ha tenido sus dos sesiones lectivas semanales los martes y jueves a sexta hora, tras el segundo recreo de 15 minutos.

- 3º D ha tenido sus dos clases semanales los lunes y miércoles. La primera sesión a cuarta hora, tras el primer recreo, de 20 min. y la segunda a sexta hora, finalizado el segundo recreo de quince minutos.

Dado que tres de las cuatro sesiones semanales son a sexta hora, el cansancio acumulado de las cinco anteriores es un factor que se ha tenido en cuenta en el análisis de los resultados, como se expondrá posteriormente.

4.6.2 Estrategias didácticas: el proyecto

La investigación se ha desarrollado a través de la realización de dos proyectos didácticos, que han consistido en el arreglo de dos piezas: *El Orfanato*, película de Juan Antonio García Bayona, cuya banda sonora ha sido compuesta por Fernando Velázquez y la *Canción del Sol*, melodía original celta compuesta por Calixto Bieito, popularizada por el artista de pop británico Mike Oldfield.

El arreglo de cada pieza ha conestado de dos secciones, cada una de las cuales ha sido compuesta por cada grupo participante. Así, la obra resultante consiste en dos secciones compuestas por cada grupo y fue interpretada en el concierto fin de curso.

Para la realización de cada arreglo, se han propuesto las siguientes actividades: la interpretación en grupo de cada pieza original; la improvisación rítmica y melódica de las melodías originales; la composición individual en papel pautado de una pieza, tomando como referencia las obras originales y, finalmente, a partir del trabajo previo, se ha improvisado de forma colectiva el arreglo de cada pieza.

En resumen: se han secuenciado una serie de estrategias didácticas centradas en la creatividad (interpretación, improvisación y creación) como preparación para la improvisación colectiva de un arreglo de la misma.

Selección de las piezas

La cuestión del repertorio en Educación Secundaria es un tema complejo, abordado en la investigación en educación musical en Enseñanza Secundaria en España (Morales, 2008; Ligeró, 2009). El repertorio de Enseñanza Secundaria, entendido como estilos musicales trabajados habitualmente en él, incluye obras maestras de la música clásica, música pop, bandas sonoras y músicas del mundo.

Hay cierto consenso (Green, 2002) en considerar que las obras trabajadas en el aula de Secundaria se alejan de los gustos musicales del alumnado y no son vistas por este como motivadoras. Pero, ¿qué factores provocan este hecho?; ¿existe un repertorio que no sea rechazado a priori por el alumnado como música de aula, alejada de sus gustos musicales?; ¿en qué medida influye la instrumentación en ello o el propio contexto de aprendizaje?

Pese a que este no es un tema central del estudio, se planteó como premisa que las piezas fueran motivadoras para el alumnado, por cuestiones musicales o extra musicales. Dada la dificultad de acuerdo en el grupo sobre la elección de los temas, llevé a cabo una propuesta con la pretensión de que fuera motivadora para el alumnado, a partir de los siguientes aspectos:

1. Elección de la banda sonora de una película cuyo estreno es relativamente reciente y conocida por todo el alumnado, como es *El Orfanato*.

2. La elección de *La Canción del Sol*, de Calixto Bieito, muy conocida por la versión realizada por Mike Oldfield, se ha basado en mi experiencia previa. En otros contextos educativos, la pieza ha sido siempre valorada positivamente por el alumnado.

3. En el mes de enero de 2007, un compositor que había participado en la elaboración de la banda sonora original de *El Orfanato*, realizó en el instituto las prácticas del CAP. Compuso un arreglo de *El Orfanato* para instrumentos de láminas para el grupo de 4º de ESO en el que realizó las prácticas y que yo adapté posteriormente a 3º. Este hecho también fue, para el alumnado, un elemento motivador.

Dicha propuesta para desarrollar un proyecto tomando como referencia la banda sonora de *El Orfanato* fue recibida de forma positiva por el alumnado.

Aspectos organizativos sobre la elección de los instrumentos musicales

En la fase de aprendizaje de la partitura original, de improvisación y composición en papel pautado, analicé cuál podría ser la mejor distribución en el aula; seguidamente, distribuí los instrumentos para propiciar un mejor aprovechamiento de las sesiones. Esta decisión la tomé, tras haber analizado los resultados de la primera evaluación, siendo consciente de los aspectos positivos de la mejora del aprovechamiento de cada sesión y de los factores negativos del aspecto “directivo” y de cierta “incomodidad” que pueden generar en algún alumno. En el proceso de improvisación colectiva, el alumnado eligió el instrumento que quería tocar.

4.6.2.1 Actividades realizadas

La composición, improvisación, interpretación y escucha (Paynter, 1999) son procedimientos que desarrollan el “pensamiento creativo” (Webster, 1992).

El proyecto ha consistido en la improvisación colectiva de dos arreglos: *El Orfanato* y *La Canción del Sol*.

Para ello, se ha desarrollado un trabajo previo organizado en tres etapas:

1. Aprendizaje de la pieza original.

2. Improvisación rítmica y melódica a partir de la pieza original.

3. Composición individual en papel pautado de un tema, tomando como referencia la original.

Así, se han observado el aprendizaje del lenguaje musical en la interpretación, la improvisación y la creación musical y se ha contemplado el aprendizaje a través de actividades individuales y en grupo.

La evaluación previa respecto al lenguaje musical

Antes de comenzar la investigación, realicé una evaluación previa para analizar su familiarización con el lenguaje musical. En la prueba escrita, se ponía de manifiesto si conocían cuestiones conceptuales como el nombre de las notas en clave de sol, las equivalencias de las figuras o los compases de dos por cuatro o tres por cuatro.

Sin embargo, las carencias en lo procedimental eran muy acusadas, ya que no eran capaces de plasmar dichos conceptos haciendo música. Como el alumnado participante no había trabajado previamente, ni en Educación Primaria ni en Educación Secundaria, la improvisación, tampoco la creación musical, este aspecto influyó de forma notable en el diseño de la investigación, así como en el análisis de los datos, que se mostrará posteriormente.

La lectura musical

La consideración del lenguaje musical, como lenguaje no verbal, es uno de los factores que hacen que su aprendizaje en la escuela resulte tan complejo.

Se puede afirmar que solo un porcentaje escaso de alumnado concluye la Educación Secundaria Obligatoria sabiendo leer correctamente una partitura, de escasa dificultad, a primera vista con la voz, flauta o cualquier instrumento de láminas.

Un argumento recurrente del profesorado para justificar que, en clase, no se “haga música” es precisamente ese: “¡Pero si mis alumnos no son capaces de leer una partitura (a primera vista o rápidamente, al menos)! En el mejor de los casos solo alguno puede hacerlo, ¿y el resto?, ¿qué hago con el resto?”. Lo que afirman es cierto, pero la cuestión es si se puede hacer música cuando el alumnado no sabe leer una partitura

a primera vista. Se podría proponer un aprendizaje por imitación, en primera instancia, pero que, posteriormente, a través del análisis de la partitura y del trabajo de improvisación y creación musical, condujera a un aprendizaje musical significativo. De este hecho se infiere que el aprendizaje del alumnado comienza por el oído aunque para un músico, el proceso comienza descifrando la partitura mediante mecanismos cognitivos de asociación de lo que está escrito en la partitura y cómo suena.

El aprendizaje del lenguaje musical

Mientras que, en una escuela de música o en clases de iniciación musical, es muy probable que los niños de seis años tengan ya muy desarrollados procesos de sincronización sensomotora, una parte numerosa del alumnado de Secundaria no es capaz de seguir una pulsación o mantener un tempo estable. Lo que es cierto en un contexto de educación musical vocacional o profesional no lo es necesariamente en la escuela.

En la evaluación inicial, gran parte del alumnado sabía que una negra equivalía a dos corcheas, pero no podía mantener un pulso de negras y, mucho menos, leer rítmicamente un breve ejercicio rítmico.

Por ello, el aprendizaje de la melodía original en ambas piezas, a pesar de su escasa dificultad, ha resultado tedioso y ha requerido numerosas repeticiones del mismo fragmento hasta que el alumnado asimilara el ritmo de la pieza. Esto no deja de ser un aprendizaje repetitivo; no obstante, posteriormente se ha relacionado con la partitura.

A continuación se expone un ejemplo que muestra el proceso de aprendizaje del tema del *Orfanato*. En él se utiliza el color negro para el alumnado y el gris para el profesor.

-
- “Atentos chicos, escuchad” canto el primer fragmento de la melodía nombrando las notas y lo toco en un xilófono soprano.
 - “Ahora, una vez, todos juntos tocamos sin sonar cantando la melodía”
comento

El resultado ha sido bastante malo y toda la clase se ríe

- “¡No vamos para cantantes eh, profe!”, Enrique.

En el segundo intento sale mejor, aunque hay alumnos que no cantan.

- “Ahora, intentamos tocar, sonando una vez, pero, por favor, muy concentrados” dije.

La primera vez hay muchos errores, que se van corrigiendo en la segunda y sucesivas.

- “¿Cómo era?” le preguntó Iván a Alba.

- “Así” mientras lo toca en su xilófono.

Tras un ensayo más, toda la clase toca la primera frase de la melodía; después, pasamos a su análisis.

- “Ahora, en silencio, leemos una vez la partitura e intentamos escuchar la melodía que acabamos de tocar”.
-

La improvisación musical

A partir del aprendizaje de la pieza original, se propuso la improvisación rítmica y melódica de la melodía de las piezas originales. Siguiendo la clasificación propuesta por Peñalver (2005), la improvisación propuesta ha sido: rítmica y melódica, instrumental, individual y colectiva, dirigida y temática.

Así, como indica Sustaeta (2003), se ha utilizado la improvisación como una vía para la asimilación de los elementos del lenguaje musical.

La composición musical en papel pautado

Se ha propuesto una composición individual escrita en papel pautado con el apoyo de un instrumento de láminas y se ha tomado la pieza original como referencia métrica, armónica y formal. Algunas de las piezas compuestas se han interpretado y analizado en el aula.

La improvisación colectiva

El arreglo de la pieza se ha producido a través de la improvisación colectiva, cuyas características fundamentales se podrían resumir señalando su carácter cooperativo y sin partitura.

Para la improvisación colectiva, se ha establecido, en primer lugar, la estructura de la pieza. Tras las propuestas realizadas por el profesor y el alumnado, los grupos han acordado componer una introducción, interpretar la pieza original con una estructura e instrumentación distinta de la propuesta en la partitura original y finalizar con la composición de una coda.

Posteriormente se ha producido el proceso creativo, basado en la experimentación sonora a partir de las propuestas planteadas por el alumnado.

La distribución temporal de las sesiones

El proyecto didáctico se desarrolló en la tercera evaluación durante 24 sesiones, a partir de la secuenciación de actividades que se exponen a continuación.

Tabla 23

La distribución temporal de las sesiones ciclo I

3ºD

26 de marzo	Aprendizaje de la partitura original de Canción del Sol. Melodía
31 de marzo	Aprendizaje de la partitura original de Canción del Sol. Bajo
2 de abril	Improvisación melódica
7 de abril	Improvisación rítmica
9 de abril	Composición papel pautado
14 de abril	Composición papel pautado
16 de abril	Improvisación colectiva. Arreglo

21 de abril	Improvisación colectiva. Arreglo
24 de abril	Improvisación colectiva. Arreglo
28 de abril	Improvisación colectiva. Arreglo
30 de abril	Improvisación colectiva. Arreglo
6 de mayo	Improvisación colectiva. Arreglo. Observadora no participante
8 de mayo	Aprendizaje de la partitura original de <i>El Orfanato</i> . Melodía
15 de mayo	Aprendizaje de la partitura original de <i>El Orfanato</i> . Bajo
20 de mayo	Improvisación rítmica de <i>El Orfanato</i>
22 de mayo	Improvisación melódica de <i>El Orfanato</i>
27 de mayo	Composición en papel pautado de <i>El Orfanato</i>
29 de mayo	Composición en papel pautado de <i>El Orfanato</i>
2 de junio	Improvisación colectiva de <i>El Orfanato</i>
4 de junio	Improvisación colectiva de <i>El Orfanato</i>
9 de junio	Improvisación colectiva de <i>El Orfanato</i> . Observadora no participante
11 de junio	Cuestionarios
16 de junio	Ensayo general del concierto fin de curso
18 de junio	Concierto

3ºE

27 de marzo	Aprendizaje de la partitura original de Canción del Sol. Melodía
1 de abril	Improvisación melódica
3 de abril	Improvisación rítmica
8 de abril	Composición papel pautado
15 de abril	Composición papel pautado

17 de abril	Improvisación colectiva
22 de abril	Improvisación colectiva
25 de abril	Improvisación colectiva
29 de abril	Improvisación colectiva
5 de mayo	Improvisación colectiva. Observadora no participante
7 de mayo	Aprendizaje de la partitura original de <i>El Orfanato</i> . Melodía
14 de mayo	Aprendizaje de la partitura original de <i>El Orfanato</i> . Bajo
19 de mayo	Improvisación rítmica de <i>El Orfanato</i>
21 de mayo	Improvisación melódica de <i>El Orfanato</i>
26 de mayo	Composición en papel pautado de <i>El Orfanato</i>
28 de mayo	Composición en papel pautado de <i>El Orfanato</i>
2 de junio	Improvisación colectiva
4 de junio	Improvisación colectiva
9 de junio	Improvisación colectiva. Observadora no participante
11 de junio	Cuestionarios
16 de junio	Ensayo general concierto fin de curso
18 de junio	Concierto

Tras la finalización del proyecto didáctico, la evaluación del mismo y la reflexión posterior conducen al planteamiento del segundo ciclo de la investigación, el cual, como se verá a continuación, se realiza en el mismo contexto educativo que el primero; no obstante, se pone de manifiesto una evolución metodológica y de investigación centrada en la creación musical cinematográfica, a través de dos proyectos didácticos e involucrando a todo el alumnado de tercero de la ESO.

4.7 Segundo ciclo de la investigación

El segundo ciclo de la investigación se desarrolla en el IES 1 durante el curso 2008/2009.

4.7.1 Los grupos objeto de la investigación

Con el objetivo de profundizar sobre el ciclo anterior, así como por las razones indicadas respecto al curso de tercero de ESO, se ha mantenido el estudio en dicho curso; sin embargo, en este caso, han sido incluidos los cinco grupos del centro: 128 alumnos y alumnas han estado involucrados en el proyecto didáctico.

Mi horario permitía impartir todas las horas en el aula de música; me parecía apropiado tanto desde el punto de vista didáctico como desde la perspectiva de la investigación, dotarla de un punto de vista global, en la que pudiera analizar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado de tercero de ESO.

Como he explicado anteriormente en el primer ciclo, tal y como recoge el Proyecto Educativo del Centro, los agrupamientos se realizan, en la medida de lo posible, de forma heterogénea. Este hecho se ha puesto de manifiesto en los cursos objeto de la investigación, tanto desde el punto de vista actitudinal como del de los resultados académicos.

Cada grupo presentaba características muy distintas, las cuales corroboré con los comentarios del resto de profesorado en las sesiones de la evaluación inicial y de la primera. Así, los procesos evolutivos que ha seguido cada grupo se han diferenciado a lo largo del curso en función de:

1. Las características personales del alumnado.
2. Los vínculos afectivos y las dinámicas de grupo que se han ido estableciendo entre el propio alumnado.
3. El grado de empatía establecido entre el alumnado y el profesor.

Durante la fase de diseño del proyecto en el primer trimestre y la primera parte

del segundo, a través del análisis de los cuestionarios iniciales así como por el desarrollo de las clases, pude comprobar que, en general, se trata de grupos a los que “les gusta hacer música en clase”:

- 3º A estaba formado por 25 alumnos, 11 chicas y 14 chicos, 7 de ellos repetidores.
- 3º B estaba formado por 22 alumnos, 11 chicas y 11 chicos, 4 de ellos repetidores.
- 3º C estaba formado por 23 alumnos, 16 chicos y 7 chicas, 4 de ellos repetidores.
- 3º D estaba formado por 27 alumnos, 14 chicos y 13 chicas, 5 de ellos repetidores y 5 alumnos del programa de diversificación curricular.
- 3º E estaba formado por 31 alumnos, 16 chicos y 15 chicas, 9 del programa de diversificación curricular.

El horario

El horario en el centro se distribuye a través de tres sesiones de cincuenta minutos, a las que sigue un recreo de 20 minutos, posteriormente, dos sesiones de cincuenta minutos, tras las que tiene lugar otro recreo de 15 minutos para finalizar con la última sesión.

- 3º A ha tenido sus dos sesiones lectivas semanales los lunes a primera hora, de 8:30 h a 9:20, y los miércoles a segunda hora, de 9:25 h a 10:15 h.
- 3º B ha tenido sus dos sesiones lectivas semanales los miércoles y los viernes a primera hora, de 8:30 h a 9:20 h.
- 3º C ha tenido sus dos clases semanales los lunes a tercera hora, de 10:20 h a 11:10 h, antes del recreo de veinte minutos, y los jueves a segunda hora, de 9:25 h a 10:15 h.
- 3º D ha tenido sus dos clases semanales los martes a segunda hora, de 9:25 h a 10:15 h, y los viernes a sexta hora, de 13:15 a 14:20, tras el segundo recreo de 15 minutos.

- 3º E ha tenido sus dos sesiones lectivas semanales los lunes a quinta hora, de 12:25 h a 13:15 h, antes del recreo de 15 minutos, y los jueves a primera hora, de 8:30 h a 9:20 h.

El alumnado del programa de Diversificación curricular

El programa de Diversificación Curricular es una medida de atención a la diversidad que se ofrece a los cursos de tercero y cuarto de ESO, en concreto al alumnado en el que:

“Se han encontrado con dificultades generalizadas de aprendizaje y tiene posibilidades y expectativas fundadas, a juicio del equipo de evaluación y de acuerdo con sus actitudes e intereses, de que con la incorporación al programa puedan obtener el Graduado en ESO”, (Decreto 23/2007, p. 7).

Para llevarlo a cabo, se adapta el currículo en dos ámbitos impartidos en grupos más reducidos de entre diez y quince alumnos, además de materias comunes y una optativa, en la cual el alumnado se incorpora a un grupo de referencia.

La dinámica de los grupos con alumnado de diversificación ha resultado más compleja, debido, en primer lugar, al mayor número de alumnos/as en cada uno de dichos grupos así como a las dinámicas propias que se generan en el aula. El grupo de diversificación se ha distribuido entre los grupos de 3º D y 3º E en las asignaturas de Música, Educación Física, Educación Plástica y Visual. Por tanto, se deben construir nuevas dinámicas en el aula, lo cual representa un proceso complejo, cuya evolución ha sido muy positiva en 3º E, si bien no tanto en 3ºD. Este grupo, debido a lo disruptivo de algunos alumnos junto con el horario en el que se impartía la asignatura, ha hecho complejo el desarrollo del proyecto didáctico. En todos los casos, la predisposición hacia el proyecto ha sido positiva.

4.7.2 Estrategias didácticas: El Proyecto

Se han desarrollado dos proyectos didácticos. El primero basado en el arreglo

de un tema de la Banda Sonora Original de la película *El Orfanato* a través de la composición cooperativa y de la improvisación colectiva como estrategias didácticas y el segundo, en la composición de una banda sonora para distintas escenas escogidas de la película *Tiempos Modernos*, dirigida y protagonizada por Charles Chaplin.

Dichos proyectos didácticos vinculados por su temática, la música en el cine, pretenden explorar distintas estrategias didácticas centradas en la creación musical como herramienta para potenciar el pensamiento creativo (Webster, 1992) del alumnado así como la participación en el aula. El proyecto *Orfanato* se centrará en la improvisación colectiva como estrategia didáctica mientras que el proyecto “Crea una banda sonora” se centrará en la creación a través de la composición cooperativa.

La evaluación previa

Antes de comenzar la investigación, realicé una evaluación previa para analizar su familiarización con el lenguaje musical que evidenciaba, al igual que en el primer ciclo del estudio, cómo, conceptualmente y a nivel general, conocían el nombre de las notas en clave de sol, las equivalencias de las figuras o los compases de dos por cuatro, tres por cuatro o cuatro por cuatro. Sin embargo, detecté carencias en lo procedimental, ya que un número significativo del alumnado no era capaz de plasmarlo en la interpretación. Además, una parte del alumnado presentaba dificultades en el aprendizaje “de oído” de los temas trabajados durante la primera evaluación. Por otro lado, como ya se ha sugerido, los alumnos no habían trabajado previamente, ni en Educación Primaria ni en Educación Secundaria, la improvisación ni la creación musical. Todo ello influyó de forma notable en el diseño y desarrollo de la investigación.

Elección de las películas

La elección de *El Orfanato* se ha debido a la petición del alumnado por éxito del curso anterior. Se “corrió la voz” y me pareció apropiado como continuidad y transición del proyecto anterior.

En relación con la elección de la película, existe una premisa previa: películas de cine mudo, para que, de esta forma, el alumnado pueda crear toda la parte sonora de las mismas.

Dentro del abanico de películas de cine mudo, Charles Chaplin es una figura de referencia conocida por el alumnado. Asimismo, los cortometrajes de Buster Keaton son un referente en la historia del cine y muy apropiados, tanto por la temática y el carácter cómico de algunos de ellos, como por su duración.

4.7.2.1 El Proyecto *Orfanato*

El proyecto ha consistido en el arreglo de un tema de la banda sonora original de la película *El Orfanato*, compuesta por Fernando Velázquez, a través de la improvisación colectiva como estrategia didáctica. Para ello, como trabajo preparatorio, se secuenciarán una serie de actividades a fin de que el alumnado se familiarice con el tema de la pieza y con aspectos de la creación musical:

1. Aprendizaje del tema de la banda sonora
2. Improvisación melódica y rítmica individual de la obra musical
3. Composición cooperativa en pequeños grupos de un arreglo de la pieza elaborando la partitura de la misma.
4. Improvisación colectiva guiada por el profesor

En definitiva, se han secuenciado una serie de estrategias didácticas centradas en la creatividad (interpretación, improvisación y creación), tomándose previamente como referencia un tema de la banda sonora original de la película *El Orfanato* para preparar la improvisación colectiva de un arreglo del mismo.

Espacios propuestos

Todas las sesiones se llevarán a cabo en el aula de música, donde el alumnado se sitúa en el “espacio para tocar”.

Materiales propuestos

Se utilizarán todos los instrumentos musicales disponibles en el aula. El alumnado tocará, al menos, dos en la improvisación colectiva, un instrumento de láminas

y otro de pequeña percusión, salvo aquellos/as que toquen el piano, la batería o las congas.

En la fase de aprendizaje de la partitura original y de improvisación individual, después de analizar cuál podría ser la mejor organización en el aula, he distribuido al alumnado los instrumentos. El objetivo era propiciar un mejor aprovechamiento de las sesiones, en función de sus propias inquietudes. Esta decisión fue tomada tras el análisis de los resultados de la primera evaluación, pues era consciente de los aspectos positivos relativos a la mejora del aprovechamiento de cada sesión y de los factores negativos relacionados con el aspecto “directivo” y de cierta “incomodidad” que pueden generar en algún alumno/a. En el proceso de improvisación colectiva, el alumnado eligió el instrumento que tocaría.

El aprendizaje del tema original

En primer lugar, se produjo el aprendizaje del tema original de la banda sonora de *El Orfanato*, una melodía y un bajo que se aprendió de forma colectiva con instrumentos de láminas.

La improvisación individual rítmica y melódica

A partir del aprendizaje de la pieza original, se propuso la improvisación rítmica y melódica de la melodía de las piezas originales. A partir de la clasificación sugerida por Peñalver (2005), la improvisación propuesta ha sido: rítmica y melódica, instrumental, individual y colectiva, dirigida y temática. Así y como indica Sustaeta (2003), se ha utilizado la improvisación como una vía para la asimilación de los elementos del lenguaje musical, también para profundizar en el aprendizaje del tema original.

La composición cooperativa

Se ha desarrollado en grupos de 4 ó 5 alumnos y en espacios diferenciados. El alumnado eligió la instrumentación para las diferentes escenas que fueron compuestas a través de la intuición y de la experimentación como procedimiento compositivo, con el apoyo que representaba la imagen. Posteriormente, se realizó una puesta en común para que el alumnado pudiera escuchar los temas de otros grupos y para unificar crite-

rios y dotar a los diversos temas de una cierta continuidad musical.

Escribiendo la partitura

Cada grupo escribió la partitura del tema que había creado, en algunas ocasiones con la guía del profesor.

La improvisación colectiva

Como estrategia didáctica novedosa en el marco de la Educación Secundaria, resulta característico su proceso evolutivo durante el transcurso de la investigación.

Empezando por un trabajo previo de aprendizaje del tema original de la banda sonora y de distintas formas de improvisación sobre el mismo, se ha desarrollado un marco propicio para la improvisación colectiva tanto musical, a través de un cuerpo gestual y estructural, como extra musical, conforme a la creación de un clima en el aula basado en la concentración, la escucha y la sensibilidad artística.

Dado que es necesaria la familiarización con la estrategia y el autoconocimiento como grupo musical, las primeras sesiones se han dedicado a la toma de contacto con la estrategia y con la experimentación sonora; de forma paulatina, dicha toma ha conducido a la improvisación de temas de duración variable en un proceso basado en la experimentación y en la búsqueda de sonoridades propias, que resulten interesantes para la banda sonora. Se trata, por tanto, de un proceso específicamente musical donde todo transcurre a través del sonido en un marco simbólico y donde la palabra queda reducida a su mínima expresión.

4.7.2.2 Proyecto Crea una Banda Sonora

El proyecto consiste en la elaboración de una banda sonora para una serie de escenas escogidas de la película *Tiempos Modernos*. Posteriormente se mezclará con la imagen a través del programa informático Adobe Premiere. El proyecto se ha llevado a cabo a través de la composición cooperativa como estrategia didáctica.

Espacios propuestos

Para la creación cooperativa, realizada en un grupo reducido, se ha utilizado un espacio diferenciado para cada uno de ellos: el aula de música, el departamento de música, el salón de actos y otras aulas específicas. El motivo del uso de un espacio diferenciado para cada grupo ha sido mejorar las condiciones de trabajo de los mismos, ya que todos ellos, en una misma aula, hubiera generado un nivel de ruido elevado y, como consecuencia, una menor concentración de los mismos.

Cuando se emplean distintos espacios, un elemento importante es la cercanía entre ellos por cuestiones organizativas, tanto relativas al desplazamiento del profesor, para que el tiempo de los trayectos a los distintos espacios sea el menor posible, como desde el punto de vista del alumnado, a la hora de transportar instrumentos musicales. Además, la colaboración y actitud responsable del alumnado es fundamental para el desarrollo óptimo de las sesiones. Hay que tomar en consideración que, desde el punto de vista legal, el alumnado ha de permanecer, en todo momento, a cargo del profesor. Se contaba con la autorización del equipo directivo para el desarrollo de la actividad y con la colaboración del alumnado. Se anteponen, así, criterios pedagógicos y de mejora del funcionamiento del aula a otros de carácter burocrático y legal.

Materiales propuestos

Cada grupo será autónomo a la hora de elegir la instrumentación de la pieza que vaya a componer; la única sugerencia, expresada por el profesor, será la de intentar buscar la mayor variedad posible de instrumentos.

De esta manera, cada grupo ha contado con un ordenador o televisor con DVD, a fin de poder ver las imágenes de las escenas a las que tendrá que poner música.

Actividades realizadas en los proyectos didácticos: La composición cooperativa

Se ha desarrollado en grupos de 4 ó 5 alumnos y en espacios diferenciados. El alumnado eligió la instrumentación para las diferentes escenas que fueron compuestas a través de la intuición y experimentación como procedimiento compositivo, con el apoyo que representaba la imagen.

La distribución temporal de las sesiones

Posteriormente, se realizó una puesta en común cuyo objetivo estribaba en que el alumnado pudiera escuchar los temas de otros grupos, unificar criterios y dotar a los diversos temas de una cierta continuidad musical.

El proyecto didáctico se desarrolla a lo largo de 32 sesiones durante la segunda y tercera evaluación, a partir de la siguiente secuenciación de actividades:

Tabla 24

La distribución temporal de las sesiones ciclo II

9/12/13 de febrero	Introducción improvisación colectiva I. Toma de contacto a través de objetos: táper, papel...
11 de febrero	Introducción improvisación colectiva II. Toma de contacto con la improvisación colectiva a través de objetos: táper, papel...
16 de febrero	Composición cooperativa I
18 de febrero	Composición cooperativa II
23 de febrero	Aprendizaje de <i>El Orfanato</i> . Melodía
25 de febrero	Aprendizaje de <i>El Orfanato</i> . Bajo
2 de marzo	Evaluación
4 de marzo	Improvisación melódica I sobre el tema original de <i>El Orfanato</i>
9 de marzo	Improvisación melódica II sobre el tema original de <i>El Orfanato</i>
11 de marzo	Conjunto I. Improvisación colectiva basada en el tema original y en las improvisaciones melódicas.
16 de marzo	Composición cooperativa I. Arreglo <i>El Orfanato</i> Papel Pautado
18 de marzo	Composición cooperativa II. Arreglo <i>El Orfanato</i>

23 de marzo	Composición cooperativa III. Arreglo <i>El Orfanato</i>
25 de marzo	Composición cooperativa IV. Arreglo <i>El Orfanato</i>
15 de abril	Audición y análisis de las composiciones I
20 de abril	Composición cooperativa V. Mejora
22 de abril	Partitura I
27 de abril	Partitura II
29 de abril	Partitura III
4 de mayo	Improvisación colectiva I. Estructuras
6 de mayo	Improvisación colectiva II. Piezas de grupos
11 de mayo	Improvisación colectiva III. Piezas de grupos
13 de mayo	Improvisación colectiva IV
18 de mayo	Improvisación colectiva V
25 de mayo	Proyecto <i>Tiempos Modernos</i> . Escenas
27 de mayo	Proyecto <i>Tiempos Modernos</i> . Composición cooperativa I
1 de junio	Proyecto <i>Tiempos Modernos</i> . Composición Cooperativa II
3 de junio	Proyecto <i>Tiempos Modernos</i> . Composición Cooperativa III
8 de junio	Proyecto <i>Tiempos Modernos</i> . Composición Cooperativa IV
10 de junio	Proyecto <i>Tiempos Modernos</i> . Composición Cooperativa V
15 de junio	Proyecto <i>Tiempos Modernos</i> . Composición Cooperativa VI
17 de junio	Proyecto <i>Tiempos Modernos</i> . Puesta en Común

El segundo ciclo del estudio representa el primer punto de inflexión de la investigación con la finalización del proyecto *Orfanato*. El proceso de reflexión conduce a plantear una evolución en el soporte visual-carteles fijos-, utilizado a través de una temática concreta- el acoso escolar- en el marco de un seminario de inteligencia emo-

cional y con la participación colaborativa de otro grupo al que imparte clase una compañera del departamento de Música. Se pretende así el análisis de la creación musical, utilizando distintos formatos audiovisuales que permitan una mejor comprensión de los procesos creativos.

4.8 Tercer ciclo de la investigación

El tercer ciclo de la investigación se desarrolla en el IES 1 durante el curso 2009/2010. Se produce una transformación en el proyecto didáctico realizado. Así, tomamos como punto de partida una exposición realizada en el Centro sobre acoso escolar, también un seminario de inteligencia emocional organizado por la jefa del departamento de música. A continuación, diseñamos un proyecto colaborativo en el departamento de Música centrado en la elaboración de una banda sonora sobre el acoso escolar.

Manteniendo el núcleo de la investigación, basado en la creación de bandas sonoras utilizando un soporte de imágenes fijas o en movimiento a través de la composición cooperativa o de la improvisación colectiva, se propone, en este caso, el empleo de una selección de carteles de la exposición elegidos por el alumnado como soporte visual. Asimismo, se plantea un proyecto intradepartamental colaborativo con la participación conjunta de dos grupos diferentes.

4.8.1 Los grupos objeto de la investigación

El proyecto didáctico se ha desarrollado en dos grupos: el taller de Música de 1º de ESO y de 3º ESO B. En el desarrollo del Proyecto Didáctico, las actividades planteadas han sido desarrolladas tanto en cada grupo por separado como de forma conjunta. Esto ha sido posible, ya que sendos grupos coincidían en una hora lectiva. De este modo, una vez terminadas las sesiones de trabajo individuales, cada uno con su grupo, podíamos unirlos para dar al trabajo de creación sonora su forma definitiva y proceder a la grabación de la experiencia.

Así, la elección de los grupos vino dada por las circunstancias peculiares del horario: un profesor trabajó con 3º B y otra profesora con el taller de Música de 1º de ESO.

El grupo de 3º B estaba formado por 26 alumnos/as, 17 chicas y 9 chicos, contaba además con 7 alumnos repetidores. Además de su profesor de Música, era el tutor del grupo, función que me permitió un contacto de mayor continuidad e intensidad a través de las sesiones de tutoría, que, indudablemente contribuyeron a que el vínculo fuera más estrecho.

Se trataba de un grupo muy heterogéneo (tal y como recoge el proyecto educativo del centro), activo, abierto, empático y complejo, que manifestó, desde el principio de curso, una clara predisposición a actividades centradas en lo procedimental.

El Taller de Música constaba de 14 alumnos, 9 chicos y 5 chicas. Se trataba de un grupo al que le gustaba hacer música en clase y manifestaba una predisposición positiva hacia todas las actividades que fueron planteadas en el aula.

El taller de Música es una asignatura optativa que el alumnado escoge en primero de ESO de entre un grupo de materias entre las que se encuentran: Francés y Refuerzo de Matemáticas o de Lengua.

El horario

El horario en el centro se distribuye a través de tres sesiones de cincuenta minutos, a las que sigue un recreo de 20 minutos; posteriormente, se dan dos sesiones de cincuenta minutos, tras las que tiene lugar otro recreo de 15 minutos, para finalizar con la última sesión.

- 3º B ha tenido sus dos sesiones lectivas semanales los lunes a primera hora, de 8:30 h a 9:20, y los miércoles a segunda hora, de 9:25 h a 10:15 h. La sesión de tutoría correspondía a los miércoles a quinta hora, de 12:25 a 13:15.

- El grupo de taller de Música de 1º de ESO ha contado con sus dos sesiones lectivas semanales los miércoles a quinta hora, de 12:25 a 13:15, y los viernes a primera hora, de 8:30 h a 9:20 h.

4.8.2 Estrategias didácticas: El proyecto

La Expo-Vive es una celebración ya instituida en el centro que consiste en el diseño de una serie de actividades que giran en torno a la exposición anual que acoge el instituto y que el alumnado visita con sus profesores tutores. La del curso 2009/2010 constaba de dos partes:

1. Los carteles ganadores de la convocatoria del año 2006 de Caja Madrid sobre “Acoso Escolar”.

2. Los materiales elaborados en las *Jornadas de Formación de los Alumnos Ayudantes y Mediadores del Equipo de Gestión de la Convivencia del IES 1*, celebradas los días 21 y 22 de enero de 2010, en el Albergue Juvenil Richard Schirrmann de la Casa de Campo de Madrid.

A raíz de la Expo-Vive, celebrada durante el mes de febrero de 2010, y cuyo contenido se centraba en la violencia escolar, los profesores del departamento de Música, que estábamos participando en el Seminario *Inteligencia Emocional aplicada a la labor docente en el ámbito de la Enseñanza Secundaria*, decidimos elaborar un Proyecto Didáctico como profesores investigadores de forma conjunta con el taller de Música de 1º de ESO y un grupo de 3º de ESO que consistió en la creación cooperativa de una banda sonora sobre el acoso escolar. Con el proyecto pretendíamos que el alumnado reflexionara sobre la problemática del acoso escolar, desde la creación e improvisación musical y a través de propuestas metodológicas colectivas centradas en potenciar el pensamiento creativo. La finalidad de dichas propuestas estriba en promover la creación de experiencias musicales significativas que, además, resulten motivadoras para el alumnado.

Nuestro proyecto didáctico toma como punto de partida el visionado y reflexión posterior sobre los carteles de la exposición del centro “El Acoso escolar”. Cada uno de los grupos participantes ha desarrollado actividades paralelas centradas en la creación musical que, posteriormente, se han puesto en común para la elaboración conjunta de una banda sonora sobre el acoso escolar, utilizando el material elaborado y la improvisación colectiva como estrategias didácticas.

La evaluación previa

Como en los ciclos anteriores, llevé a cabo, a comienzos de curso, una evaluación previa relativa a la familiarización del alumnado con el lenguaje musical. Se realizó una prueba teórica; esta ponía de manifiesto un conocimiento básico de las notas en clave de sol, las equivalencias de las figuras o los compases de dos por cuatro, tres por cuatro o cuatro por cuatro. Sin embargo, las carencias en lo procedimental resultaban manifiestas, tanto en la interpretación como, sobre todo, en la creación musical. Como en los ciclos anteriores, el alumnado no había trabajado previamente actividades de composición o de improvisación.

Espacios propuestos

Para la creación cooperativa en pequeño grupo, ha servido un espacio diferente para cada grupo: el aula de música, el departamento de música, el salón de actos y un aula. La razón del uso de un espacio diferenciado para cada grupo es mejorar las condiciones de trabajo de los mismos. La presencia de los tres grupos en una misma aula generaría, en primer lugar, un nivel de ruido elevado y, en segundo, una menor concentración. Las actividades conjuntas se han desarrollado en el aula de música.

Materiales utilizados

El alumnado ha sido autónomo al decantarse por la instrumentación de la pieza que compuso. La única sugerencia, por parte del profesor, ha consistido en intentar buscar la mayor variedad posible de instrumentos.

Se han utilizado todos los instrumentos musicales disponibles en el aula.

Actividades realizadas

Las actividades desarrolladas en el grupo de tercero de la ESO se han centrado en: 1) musicalización de algunos de los carteles de la exposición elegidos por el alumnado a través de la composición cooperativa, 2) improvisación colectiva a través de la toma de contacto con la estrategia didáctica, por medio de las composiciones realizadas en búsqueda de sonoridades y elementos comunes.

El grupo de taller de Música ha elaborado una historia sobre el acoso escolar posteriormente musicalizada de forma cooperativa a través de la experimentación conjunta.

Todo lo expuesto se ha llevado a cabo para, como conclusión conjunta, elaborar una banda sonora sobre el acoso escolar.

Distribución temporal y actividades

El proyecto didáctico se ha desarrollado a lo largo de seis semanas distribuidas en 12 sesiones durante el segundo y el tercer trimestre del curso 2009/2010, desde el 26 de abril hasta el 19 de mayo de 2010, diez en grupos separados y dos con los dos grupos juntos.

Las fases en el desarrollo se exponen a continuación:

Taller de Música de 1º ESO

Sesión 1: Experimentando emociones y construyendo una historia.

Tras haber visitado la exposición de carteles en su momento y con las miniaturas que conservamos de ellos en el catálogo de la exposición que nos proporcionó Caja Madrid, reflexionamos sobre los contenidos que expresan y las emociones que suscitan.

Nos familiarizamos con el lenguaje emocional y analizamos su vocabulario específico y de qué maneras puede ser expresado a través de los lenguajes artísticos, en concreto, del musical.

Sesión 2: Otros lenguajes, otras creaciones

Se procede a la escucha de una serie de obras de autores contemporáneos con dos objetivos: a) familiarizarse con lenguajes musicales propios del siglo XX, que van a servir para su propia creación; b) conocer los estados emocionales que favorecen o determinan la creación de las obras musicales, sus creadores y las circunstancias en las que fueron creadas.

Sesión 3: Nos relajamos

Experimentación en el Aula: se procede a crear un ambiente previo de sensibilización a la escucha, mediante la colocación de los alumnos en el aula, buscando posturas de relajación, bajando la luz, cerrando los ojos (o no, porque algunos alumnos/as no les agrada, les provoca angustia por falta de control del entorno).

Se les hace pensar en situaciones de acoso escolar que ocurran en su entorno y se les propone que se pongan en la piel de un compañero acosado e intenten reproducir las sensaciones o emociones que pueda padecer. Asimismo, se ofrece como opción la posibilidad de que inventen mentalmente una historia, dejándose llevar por la música, o que, simplemente, “sientan” la música y lo que les provoca.

La música seleccionada para la experiencia de esta sesión es *Cristofori's Dream* de David Lanz.

Se habla de la pieza y de las emociones suscitadas en los alumnos durante la escucha. Se “nominalizan” los sentimientos y la manera en que se pueden expresar musicalmente. Con retazos de las historias visualizadas mentalmente por los alumnos, se elabora una historia que seccionan en cuatro partes lo que nos proporcionará, más adelante, la propia estructura de la pieza.

Sesión 4: Trabajamos los elementos

1ª actividad: Aprendizaje de la canción *Ya Rari, ya Rari*, canción de cuna del folclore marroquí, con una melodía muy sencilla basada en un tetracordo descendente LA-SOL-FA-MI.

2ª Actividad: Con el tetracordo, cada uno va a componer una breve pieza que luego interpretará en las láminas. También va a experimentar sobre el propio tetracordo en interpretaciones improvisadas. Todas estas ideas musicales nutrirán la partitura final.

Algunos alumnos prefieren experimentar improvisando con arpeggios que recuerdan, vagamente, a los de la pieza escuchada en la sesión de relajación.

Sesión 5: Práctica vocal y coral

1º Se escucha nuevamente *la Sequentia III* de Luciano Berio, una de las piezas seleccionadas en nuestro pequeño repertorio de audición de creaciones contemporá-

neas realizada en la sesión 2, reflexionando sobre las posibilidades sonoras de la voz humana y acerca de cómo puede ser la partitura en la que se apoya.

2º Se pide a los alumnos que redacten textos sobre el tema del acoso escolar y que les den el formato que prefieran: versos rimados, prosa, frases sueltas, lemas, proclamas, opiniones.

3ª Se leen los textos escritos por los alumnos/as y se comentan los diferentes enfoques y el porqué de su elección.

4ª Aprendizaje de un código gestual en la dirección del grupo vocal. Trabajo textural con los textos escritos: interpretaciones monofónicas en contrapunto, mezclando textos distintos, en contrapunto riguroso en entradas sucesivas del mismo texto (canon) o verso, melodía acompañada por ostinatos vocales...todo ello imbricado con ejercicios de dinámica.

Sesiones 6, 7 y 8: Montaje de la pieza colectiva

Las tres sesiones siguientes se dedican al montaje-composición de la pieza con los elementos trabajados previamente y con los que se van a ir produciendo en el desarrollo de la misma.

Actividades del grupo de 3º de ESO

Con el grupo de tercero de la ESO se plantea la siguiente secuenciación de actividades:

Sesiones 1 a 5: Creación cooperativa

Elaboración de los grupos y elección de los carteles. Los alumnos y el profesor crean los grupos para la creación cooperativa. Posteriormente, el alumnado de cada grupo elige el cartel que va a utilizar y la instrumentación y, a continuación, iniciarán el trabajo compositivo centrado en la experimentación sonora como estrategia compositiva. Cada grupo se distribuye en un espacio diferente con el objetivo de mejorar las condiciones y el clima de trabajo.

Sesiones 6 a 8: Improvisación colectiva

1º Introducción, explicación y toma de contacto con la improvisación colectiva

como estrategia didáctica.

2º Improvisaciones breves sobre los carteles de la exposición; se hace uso, asimismo, de elementos de las composiciones de los diversos grupos, así como de sus experiencias musicales previas sobre las que se han construido los nuevos aprendizajes.

Taller de Música 1º ESO y 3º ESO

Sesión 9: Ensayo conjunto

Primer ensayo conjunto de los dos grupos.

1ª actividad: Presentación de los alumnos y explicación de la manera en que se ha trabajado en cada grupo y qué se ha pretendido hacer.

2ª actividad: Organización espacial del aula para el momento en que se proceda a la grabación del trabajo

3ª actividad: los alumnos de cada grupo interpretan sus creaciones ante el resto.

Sesión 10: Ensayo conjunto y grabación.

Previamente, ambos grupos han realizado en clase las siguientes actividades:

1ª actividad: Los alumnos, con su profesor correspondiente, analizan y comentan la sesión conjunta de trabajo: qué les ha gustado, qué no, qué han notado de diferente cuando interpretan para ellos mismos o cuando han tenido que hacerlo para otras personas, si se han sentido cohibidos, si les ha salido mejor otras veces y se sienten frustrados, si están satisfechos de lo que ocurrió en la sesión anterior, si hay aspectos que quieren cambiar.

2ª actividad: Se repasa la obra.

3ª actividad: Se debate sobre las posibilidades de integrar las otras composiciones en nuestra pieza o viceversa. Piensan que es mejor articular las tres creaciones del otro grupo dentro de su propia obra, sin mezclarlas. Se ofrecerán estas propuestas a los otros alumnos para ver qué han pensado ellos.

Sesión 11: Interpretación conjunta y grabación.

Sesión 12: Evaluación en cada grupo del proyecto desarrollado.

El desarrollo posterior de los ciclos de la investigación viene marcado por los cambios de centro que se producirán, aunque en un contexto similar. En lo que respecta a la evolución del proyecto didáctico, se centrará, en este caso, en la improvisación colectiva, en un proceso de colaboración interdisciplinar con una pintora.

4.9 Cuarto ciclo de la investigación

El cuarto ciclo de la investigación se desarrolla en el IES 2 durante el curso 2010/2011. El proyecto didáctico evoluciona nuevamente, en este caso, por dos motivos fundamentales: (1) Se basa en la colaboración con la pintora Ana Sánchez para la musicalización de algunos de sus cuadros (2) a través de la improvisación colectiva como estrategia didáctica.

Se trata de un proyecto intradepartamental y colaborativo del departamento de Música. En éste se ha mantenido el núcleo común que guía la investigación en relación con las estrategias didácticas así como las preguntas y finalidades de la misma.

4.9.1 El grupo objeto de la investigación

La indagación se ha desarrollado en un grupo de tercero de ESO cuya elección ha respondido a razones pedagógicas y de continuidad para facilitar el desarrollo de la investigación. También se ha debido a razones organizativas para que los profesores responsables del estudio pudiéramos estar presentes en las distintas sesiones.

La investigación se ha llevado a cabo en un grupo de tercero de ESO, letra C, formado por 28 alumnos/as, de los cuales 13 eran chicas, 15 eran chicos y tres repetidores.

Se trataba de un grupo heterogéneo, tanto desde el punto de vista de resultados académicos como actitudinal y de comportamiento en el instituto; no obstante, al grupo, de modo genérico, le gusta mucho hacer música en clase, y es poseedor, casi sin excepciones, de un buen autoconcepto con respecto a sus habilidades musicales.

Una gran mayoría del alumnado se considera en el promedio en referencia a su clase. De ello se infiere que la predisposición del alumnado hacia propuestas didácticas centradas en lo procedimental en el área de Música parecía evidente y ha resultado ser un factor importante que ha influido de forma positiva en el desarrollo del proyecto de investigación. Además, es importante señalar que el grupo no había desarrollado con anterioridad, ni en Primaria ni en Secundaria, propuestas didácticas centradas en la creatividad, a través de la improvisación o composición musical.

El horario del grupo

El horario en el centro se distribuye a través de tres sesiones de cincuenta minutos, a las que sigue un recreo de 20 minutos. Posteriormente, se dan dos sesiones de cincuenta minutos, tras las que tiene lugar otro recreo de 15 minutos, para finalizar con la última sesión.

La asignatura de Música se impartía los miércoles a segunda hora, de 9:20 a 10:15, y los viernes a quinta hora, de 12:30 a 13:25.

4.9.2 El proyecto didáctico

En octubre de 2010 nos planteamos, desde el Departamento de Música, el desarrollo de un proyecto de IA colaborativa junto a una pintora; este consistía en la musicalización de una selección de sus cuadros a través de la improvisación libre como estrategia didáctica. Surge de dos motivaciones básicas:

1. El desarrollo de nuevos proyectos didácticos adaptados al estilo de aprendizaje musical del alumnado, que potencien el pensamiento creativo, colectivos que promuevan la creación de experiencias musicales significativas en el aula y que resulten asimismo motivadores para el alumnado. Todo ello después de comprobar su desmotivación ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, etiquetados habitualmente de tradicionales.

2. La necesidad de la investigación en el aula como herramienta para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de nuestra práctica docente.

En la planificación de la investigación nos pusimos en contacto con una pintora profesional de reconocido prestigio sobre la que teníamos una referencia previa. La artista se mostró muy receptiva y escogió una serie de cuadros que le parecieron idóneos para el trabajo que le estábamos planteando. Sin embargo, aunque la visita a su estudio fue fundamental para contemplar los cuadros personalmente, estos no pudieron ser trasladados al instituto por diversos motivos. Durante el proyecto, el alumnado pudo visualizar los cuadros durante cada una de las sesiones, pues fueron proyectados en el aula.

Durante las conversaciones con la pintora, tuvimos la oportunidad de acercarnos a las características estilísticas de su obra, elaborada desde la intuición artística a través de la manipulación de diversos materiales como libros desechados u otro tipo de restos industriales que selecciona y transforma alterando su original, también dotándolos de una nueva carga conceptual, basada en la repetición de secuencias. Por tanto, constatamos una importante perspectiva emocional que nos pareció muy interesante canalizar en nuestras musicalizaciones, desde el punto de vista del proceso de aprendizaje del alumnado y de su relación con el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado (Odena, 2012). Se trataba de que las emociones constituyeran un elemento importante en el proceso de aprendizaje, también en los productos resultantes a través de la interpretación.

Durante los dos primeros trimestres del curso, realizamos una reflexión previa sobre los estilos de aprendizaje del alumnado, siguiendo a Smith (1988), a través de la observación participante y del diálogo con el alumnado. Además, planteamos un cuestionario inicial relacionado con el aprendizaje musical. El punto de mira de todo lo mencionado consistía en corroborar sus preferencias, la perspectiva sobre su propio aprendizaje, la capacidad de abstracción o concreción, de cuándo y dónde prefieren aprender y de cómo aprenden en grupo.

A partir de dicho análisis, desarrollamos y concretamos el proyecto didáctico para aproximarlos a los estilos de aprendizaje y procuramos que, a través de la actividad, el acercamiento al mismo fuera diverso, en función de cada alumno/a.

En primer lugar, como aspectos éticos de la investigación, expusimos la posibilidad de realizar una investigación al alumnado implicado y a la pintora. Tras su

respuesta satisfactoria, solicitamos el permiso a la dirección del centro y a la jefatura de estudios. Asimismo, se informó y solicitó el permiso a los padres y a las madres para la grabación en vídeo y la toma de imágenes.

La evaluación previa

Al igual que en los ciclos anteriores, se realizó una evaluación previa al comienzo del curso sobre el grado de conocimiento del alumnado, de los elementos del lenguaje musical. En la prueba escrita, se manifestaba, al igual que en todos los ciclos anteriores, un conocimiento rudimentario de los elementos básicos del lenguaje musical: reconocer las notas en clave de sol, equivalencias de figuras o compases básicos. Sin embargo, en una de las líneas que ha permanecido constante a lo largo de la investigación y que ha dotado de unidad a la misma, el alumnado no había realizado previamente actividades de composición ni improvisación en el aula, individual o colectivamente.

Espacios propuestos

En este caso, puesto que las actividades realizadas son de forma colectiva, todas las sesiones se desarrollan en el aula de música.

Materiales propuestos

Se han utilizado los instrumentos disponibles en el aula, eligiéndolos en función de sus intereses así como de la disponibilidad de los mismos.

Proyecto pintando sonidos: Actividades realizadas y distribución temporal

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante el tercer trimestre del curso 2010/2011 a lo largo de 14 sesiones, desde el 11 de mayo hasta el 15 de junio. La primera se dedicó a mostrar y a explicar la obra de la pintora, así como a seleccionar los cuadros que íbamos a musicalizar. Durante las dos siguientes sesiones, se produjo la toma de contacto con la estrategia didáctica, por medio de la asociación de los distintos

gestos con sonoridades específicas, desde un punto de vista general. Se trataba, en definitiva, de buscar entre todos una amplia gama de sonoridades que sirviera de “paleta sonora” para las improvisaciones posteriores. Siguiendo a Thompson (2006), apliqué distintas gestualidades en función de: (1) Qué tocar, (2) Cuándo tocar, (3) Cómo tocar y (4) Quién va a tocar. Así, las dos primeras sesiones fueron sistemáticas, desde el punto de vista del trabajo específico, sobre la gestualidad y sonoridad específica del grupo. Pretendíamos buscar una sonoridad propia en la que el alumnado se sintiera integrado, similar al trabajo en una orquesta. En ese sentido, mi papel participante e influyente era obvio.

En estas dos primeras sesiones de toma de contacto y “empaste”, se produjeron algunos momentos “tediosos”, puesto que resultaba preciso que el alumnado aprendiera la gestualidad. Se trataba, en definitiva, de dotar al alumnado de herramientas para las improvisaciones posteriores. Posteriormente se “mezcló” con la música del propio alumnado.

La asociación musical con la gestualidad del alumnado tenía relación con la música contemporánea, con elementos aleatorios, seriales y minimalistas, que, desde un punto de vista educativo, son bastante efectivos. Sin embargo, cuando comenzamos con las improvisaciones de los cuadros, fue surgiendo y así lo aprovechamos, la mochila musical del alumnado que contenía elementos de música pop y de jazz, produciendo una fusión estilística muy variada, que familiarizó al alumnado con otras músicas.

Posteriormente, comenzamos el trabajo específico con los cuadros que el grupo había seleccionado. Al igual que la pintora, no establecimos una teorización excesiva, salvo un comentario previo sobre qué nos sugerían los cuadros, sino que buscamos sonoridades desde la intuición. Fue así cómo se produjo progresivamente la transformación del aula. Dos alumnas propusieron elaborar textos sobre los cuadros para después recitarlos o leerlos y aprovechamos el uso de palabras que sugerían los cuadros como elemento para las improvisaciones.

Junto a la voz, los instrumentos de que nos servimos fueron: teclados, batería, guitarras, trompeta, congas, bongoes y otros instrumentos de pequeña percusión, junto a metalófonos, xilófonos y carrillones.

La organización espacial del aula y los instrumentos representaban otro elemento importante. Por ello, se planteaba un espacio abierto en forma de U, en el que el alumnado eligiera los instrumentos, disponibles en el aula, incluyendo la voz que querían tocar o bien aportando instrumentos propios que estudiaran de forma extraescolar. El objetivo consistía en crear un clima que ayudara a la labor en la que nos íbamos a adentrar. Pero, tras la planificación, nos asaltaba una duda: ¿Cómo iba a ser el proceso de aprendizaje del alumnado a través de una estrategia novedosa?

No estábamos seguros del recorrido del proyecto; empero, gracias a las dinámicas que se generaron en el aula a través de las improvisaciones, los resultados fueron muy satisfactorios, al igual que en los proyectos anteriores

En el quinto y último ciclo de la investigación, en un nuevo centro educativo, se plantea el análisis de la composición cooperativa a través de la creación de una banda sonora, como imágenes en movimiento. El objetivo radica en cerrar un proceso cuyo punto de partida se realizó en torno al arreglo de una banda sonora.

4.10 Quinto ciclo de la investigación

Se trata del último ciclo de la investigación en el que se plantea la creación de una banda sonora para un cortometraje. Participa un compositor profesional, el departamento de orientación del centro así como un profesor de prácticas del Máster de Secundaria en la especialidad de música, que realizó la fase de prácticas en el centro a petición del Departamento.

4.10.1 Los grupos objeto de la investigación

Con la pretensión de profundizar y dotar de continuidad a los ciclos anteriores, se mantiene la investigación en tercero de ESO, en los dos grupos del centro.

Se trata de dos grupos con un número reducido de alumnos, 3º A contaba con 19 alumnos/as, 7 alumnas y 12 alumnos. 3º B, por su parte, estaba formado por 15 alumnos, 5 alumnas y 10 alumnos. De todos ellos, 5 eran repetidores.

Los dos grupos respondían a características muy diversas, hecho que corroboré con los comentarios del resto de profesorado en las sesiones de la evaluación inicial y la primera. 3ºA era considerado el grupo bueno, mientras que 3ºB era calificado de malo, desde el punto de vista de las competencias y resultados académicos. Un grupo obtenía muy buenos resultados en todas las asignaturas, el otro presentaba malos resultados.

3ºA era un grupo activo y en general participativo, interesado, a grandes rasgos, por el ámbito escolar, con un autoconcepto positivo en relación con sus habilidades musicales, y que, en general, se sentía atraído por las actividades procedimentales en el aula de música.

3ºB se caracterizaba por ser un grupo, en general, pasivo y poco participativo, con algunas historias escolares de fracaso y situaciones familiares complicadas. Poco motivado escolarmente, mostraba, no obstante, un comportamiento positivo. Este hecho hacía que una parte importante del equipo docente considerara al grupo con un claro perfil de diversificación.

Además de profesor de música, era tutor de uno de los grupos, 3º A, el considerado como bueno, lo que me permitió profundizar en el conocimiento del grupo, también lograr un mayor grado de confianza a través de las sesiones de tutoría.

Tras un debate inicial intenso en el centro sobre la posibilidad de hacer cambios en los grupos para dotarlos de un perfil más heterogéneo, se optó por la continuidad para atender a la diversidad de forma específica a través de adaptaciones curriculares no significativas que permitieran una evolución positiva del grupo. Desde el equipo directivo del centro y a través de la jefatura de estudios, se insistió en que la agrupación se había hecho de forma aleatoria y que “casualmente” se habían conformado dos grupos ciertamente homogéneos.

El horario

El horario en el centro se distribuye a través de tres sesiones de cincuenta minutos, tras las que sigue un recreo de 20 minutos. Posteriormente, se dan dos sesiones de cincuenta minutos, tras las que tiene lugar otro recreo de 15 minutos, para finalizar con la última sesión.

La asignatura de música tiene una carga lectiva de dos sesiones semanales de 55 minutos cada una. Las sesiones de 3º A eran los lunes a quinta hora, de 12:25 a 13:20, y los martes a segunda hora, de 9:25 a 10:20. Además, la sesión de tutoría era los viernes a primera hora, de 8:30 a 9:25. Las sesiones de 3º B eran los martes a cuarta hora, de 11:35 a 12:25, y los jueves, también a cuarta hora.

El proyecto didáctico: Presto y Paperman

El proyecto didáctico ha consistido en la creación de una banda sonora para un cortometraje elegido por el alumnado a través de la composición cooperativa como estrategia didáctica.

Tras el análisis y la reflexión previa sobre improvisación colectiva e imagen en movimiento en los ciclos precedentes, decidí centrar la estrategia didáctica en la composición cooperativa.

La evaluación previa

Como en los ciclos anteriores, se puso de manifiesto en la evaluación previa el conocimiento básico de los elementos fundamentales del lenguaje musical a nivel teórico. Procedimentalmente, la característica fundamental era la heterogeneidad, puesto que había algunos alumnos con habilidades musicales significativas frente a otros que carecían de ellas. Sin embargo, como ya se ha comentado, el alumnado participante no había trabajado previamente, ni en Educación Primaria ni en Educación Secundaria, ni la improvisación ni la creación musical.

Espacios propuestos

Para la creación cooperativa se han utilizado espacios diferenciados para cada grupo: el aula de música y otras dos aulas facilitadas por la jefatura de estudios.

El motivo, ya comentado, de la utilización de un espacio diferenciado para cada grupo es mejorar las condiciones de trabajo de los mismos, ya que situar a los dos grupos en el aula de música hubiera generado, en primer lugar, un nivel de ruido elevado y, en segundo, una menor concentración de los mismos.

Materiales propuestos

Cada alumno ha sido autónomo para elegir el cometido que quería tener en el proyecto, bien el de compositor, a través de la utilización de los instrumentos disponibles en el aula, o bien el de “técnico de sonido”, a través de la elaboración de los efectos sonoros mediante la utilización de un banco de sonidos o la elaboración de otros propios, además de la mezcla con la imagen, a través del programa informático Adobe Premier. Asimismo todos ellos han podido escoger el o los instrumentos que iban a tocar en función de sus intereses así como de su disponibilidad.

El aula de música contaba con un ordenador portátil y un proyector para el correcto visionado del cortometraje. El grupo de efectos, a su vez, disponía de dos ordenadores portátiles con el banco de sonidos y el programa informático instalado. Dichos ordenadores portátiles fueron facilitados por el profesor de música y un alumno.

Proyecto Presto y Paperman. Actividades realizadas y distribución temporal

El proyecto se ha desarrollado durante 26 sesiones desde el 21 de marzo hasta el 21 de junio de 2012, a lo largo de la tercera evaluación.

En primer lugar, se propuso a los dos grupos la realización del proyecto de investigación. Tras su acogida positiva, se llevó a cabo la primera fase del proyecto con la selección del cortometraje por parte de cada grupo. Realicé, inicialmente, una primera selección de 12 cortometrajes de distintos estilos, épocas y características. Estos, sin excepción, debían ser aptos para su utilización en el ámbito educativo y abarcar una duración de entre tres y ocho minutos aproximadamente, dadas las características y el tiempo disponible para el proyecto. Asimismo, se animó al alumnado a proponer cortometrajes para participar en el proceso de elección.

Así pues, la primera sesión, celebrada el 21 de marzo de 2013, se dedica a la visualización de una serie de cortometrajes para su elección. El alumnado establece, por escrito y de forma individual, un análisis de los cortometrajes con un listado de preferencias, asimismo el papel que le gustaría jugar, bien en el grupo de composición o en el de efectos sonoros.

Tras la vuelta de las vacaciones de Semana Santa, en la segunda sesión, el dos

de abril, se establecen los grupos de trabajo, cada uno de los cuales se distribuirá en tres aulas diferentes: el aula de música para el grupo de composición y otras dos aulas cercanas para el grupo de efectos sonoros.

La tercera sesión, el 4 de abril, produce la toma de contacto con el proceso, por medio de una tormenta de ideas y de la organización interna de los grupos de trabajo.

El 9 de abril se realiza un taller de composición de bandas sonoras con un compositor profesional para familiarizar al alumnado con las características básicas de la composición de bandas sonoras, también para motivar al alumnado en el desarrollo del proyecto. Dicho compositor acudirá, durante dos sesiones más, con cada grupo para supervisar y apoyar el proceso compositivo, la utilización del banco de sonidos y el programa informático del alumnado; nos situamos en los días 23 de abril y 7 de mayo respectivamente.

Desde los días 11 y 12 de abril, en 3ºB y 3ºA, se desarrolla el proceso compositivo que se prolongará durante 20 sesiones hasta el 18 de junio.

El día 21 de junio tiene lugar la grabación de la banda sonora en un estudio de grabación; en este caso y debido a las circunstancias organizativas, acude al Centro con todo el material necesario para que se realice la grabación en el Centro.

El día 24 de junio se celebró el concierto fin de curso en el que se interpretaron los proyectos elaborados.

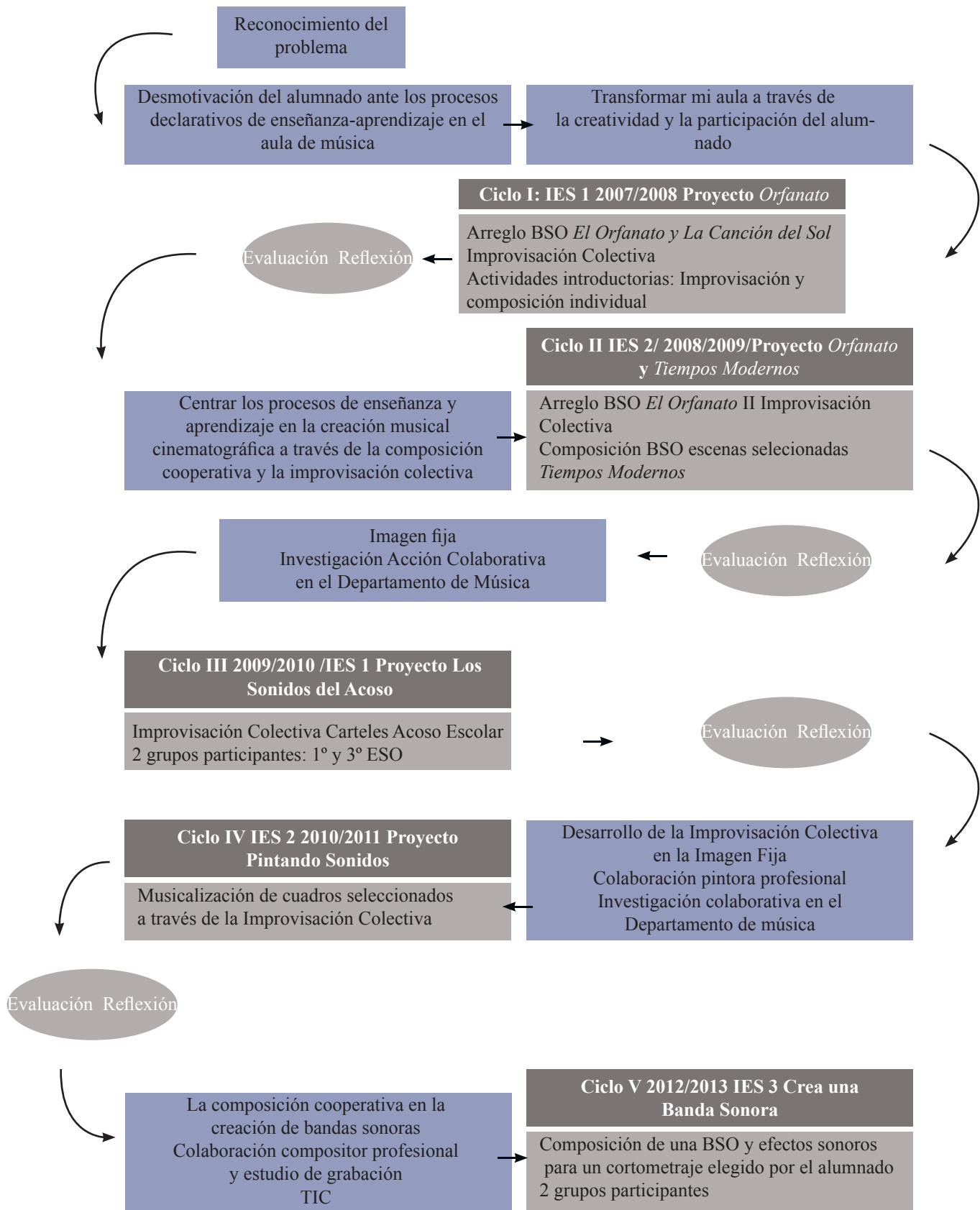


Figura 25. El estudio de Investigación Acción (Elaboración propia).

Se pone fin aquí a la descripción de los proyectos didácticos, una de cuyas novedades consiste en el carácter novedoso de cada uno de ellos, tanto para el alumnado participante como para el profesorado implicado, si no en su totalidad, sí en una medida importante.

4.11 Técnicas de recogida de datos

Detallaré a continuación las técnicas de recogida de datos empleadas en la investigación. Son técnicas de investigación cualitativa (Elliott, 1991, 1993; McKernan, 1999; Cohen y Manion, 2002) adaptadas al contexto de la investigación.

4.11.1 La observación participante

La observación participante se podría definir, tal y como señalan algunos autores, como la práctica de hacer investigación, tomando parte en el grupo que se está estudiando.

De esta manera, el investigador es un integrante del entorno en el que se produce el estudio y puede asimilar y comprender el comportamiento del alumnado participante. Así se ha materializado en la presente investigación.

La mayor ventaja se encuentra en la autenticidad de los datos recogidos; sin embargo, se plantea una duda epistemológica: ¿hacen los participantes lo que ellos o el investigador cree que están haciendo? Esto plantea la complejidad de la observación participante que tiene como objetivo la comprensión de los procesos o los comportamientos que allí ocurren, de ahí su problemática. De esta forma, es axiomática, tanto en la Investigación Acción como en la condición de profesor.

Se ha realizado desde dos ángulos distintos, en función de la participación del profesor en las actividades del aula. En las actividades de composición cooperativa, en la que el alumnado trabajaba solo, era posible observar tomando notas, mientras se producía la actividad.

En las actividades de improvisación colectiva, basadas en hacer música activa-

mente, resultaba prácticamente imposible tomar notas durante la actividad. Por ello, al finalizar cada sesión o cada jornada lectiva, anotaba mis observaciones en el diario de clase. Asimismo y puesto que cada sesión se grababa en audio, muchas de ellas o fragmentos de las mismas han sido analizadas posteriormente. Se han transcrito algunos de los diálogos o se han anotado nuevas interpretaciones en el diario de clase.

4.11.2 La observación no participante

Un aspecto importante de la investigación etnográfica es analizar la realidad desde distintos ángulos o puntos de vista para su mejor comprensión. En este sentido, la observación no participante permite una perspectiva distinta de la del profesor investigador, ya que analiza la realidad del aula “desde fuera”, como persona externa al grupo.

Como indica Elliott (1993), en el contexto de la IA en el aula, el observador externo puede recoger información y transmitirla al profesor de las siguientes maneras:

- Tomando fotografías y entregándoselas después (quizá con comentarios al margen).
- Haciendo una grabación en vídeo y mostrando después al profesor aquellas tomas que le parezcan significativas.
- Tomando notas detalladas de lo que observa y utilizándolas como base para un informe corto dirigido al docente.
- Dejando que el profesor se entreviste con él, grabando la conversación o tomando notas.

Mckernan (1999), por su parte, indica que el observador externo puede ser un compañero del equipo de IA, aunque desarrolle su trabajo en un campo de acción diferente al propio del profesor: un colega que no participe en la investigación u otra persona que visite la escuela (o el lugar en el que se desarrolle la actividad) en calidad de consultor.

En los tres primeros ciclos de la investigación, en la observación no partici-

pante, ha colaborado una compañera del departamento de Música y jefa de estudios adjunta, con veinte años de experiencia como profesora de Música en Secundaria, a la vez que profesora de una parte importante del alumnado participante. Este aspecto tiene relevancia a la hora de una “observación con perspectiva temporal” del alumnado, es decir, conoce a la mayor parte del alumnado, lo que le permite un análisis más completo de las situaciones observadas. Además, en el tercer ciclo de la investigación, participó de forma colaborativa en el proyecto didáctico, tanto desde la perspectiva participante, con un grupo al que impartía clase, como no participante.

En el primer ciclo de la investigación, la observación no participante se ha desarrollado en dos sesiones con cada grupo en la fase de la improvisación colectiva. Tras las sesiones lectivas, Mónica, la observadora no participante, ha respondido a un cuestionario en el que se han planteado cuestiones relativas a la actitud del alumnado, el ambiente del aula o cómo se ha producido el aprendizaje. Los motivos para la utilización del cuestionario se expondrán posteriormente.

En el segundo ciclo de la investigación, la observación no participante se realizó durante dos sesiones en cada grupo, en la fase de improvisación colectiva.

En el tercer ciclo de la investigación, la observación no participante fue constante en el análisis de cada una de las sesiones y la planificación posterior, en un proyecto didáctico realizado de forma colaborativa en el Departamento de Música. Fue llevada a cabo por mi compañera del departamento de Música, con quien realicé el diseño de la investigación de forma colaborativa. Así, la observación participante tiene lugar en cinco sesiones en la propia clase, posteriormente con el visionado de todos los vídeos de cada sesión para el ulterior análisis conjunto de los datos.

En el quinto ciclo de la investigación, la observación no participante se realizó en colaboración con el Departamento de Orientación, a través de un profesor de Servicios a la Comunidad, quien observó tres sesiones de cada grupo. Además, un alumno de prácticas del Máster de Secundaria de la UCM, que estaba realizando las prácticas en el centro, ejecutó la observación participante en todas las sesiones.

4.11.3 El diario de clase

Es un documento personal, escrito de forma narrativa, que registra los acontecimientos, pensamientos y sentimientos que son importantes para el autor. Implica que el profesor asuma una postura reflexiva.

El diario de clase resulta un elemento fundamental de la Investigación Acción, ya que es el documento en el que se recoge todo lo ocurrido en las observaciones participativas realizadas como profesor investigador.

Tipos de diario

A continuación, se exponen distintos tipos de diario (Elliott, 1993 y McKernan, 1999) en función de los datos y la forma de recoger los mismos

Diario personal

Se podría definir como un registro cronológico, personal, regular, realizado a diario o a intervalos regulares, rico en sentimientos, incluso con confesiones.

Registro cronológico

Es un registro abierto de las transacciones y los acontecimientos, caracterizado por su brevedad.

Registros anecdóticos

Los registros anecdóticos son descripciones, narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el comportamiento en el que tiene lugar la acción.

Memorandos analíticos

Son documentos escritos por el investigador para sistematizar sus pensamientos sobre una etapa o ciclo de investigación. Elliott (1990) señala que los memorandos analíticos contienen el pensamiento sistemático del investigador sobre los datos que se han recogido.

Listados

Los listados son ayudas estructuradas para la observación directa. Como indican diversos autores, responden a una lista de aspectos que se propone observar el investigador. Los listados pueden proporcionar datos estáticos muy estables que se pueden marcar por mera observación: el sexo, número de alumnos, alumnado inmigrante o datos de la acción, responden a aquellos que se marcan al observar la conducta humana misma.

El comentario sobre la marcha

Como indica Elliott (1993), en la mayoría de las situaciones prácticas hay periodos en los que un participante puede detenerse a observar lo que ocurre. Esta situación brinda la oportunidad de elaborar un comentario sobre la marcha de los hechos. Una aplicación útil de esta técnica en las situaciones de enseñanza consiste en observar a un alumno o grupo de alumnos mientras trabajan en una tarea.

Escalas de evaluación

Se utilizan para hacer evaluaciones de la conducta y la actividad del alumnado, a través de la calificación realizado por el profesor investigador, en este caso.

Características del diario de clase de la investigación

En el diario de investigación he recogido los objetivos, grado de cumplimiento, percepción del docente, tipo de aprendizaje, aprovechamiento de la sesión, actitud, trabajo en clase, resultado, ambiente del aula, cuestiones a mejorar, aspectos clave, interpretación y anécdotas.

De esta forma, he pretendido organizar una forma sistemática de recoger todos los datos relevantes para la investigación en cada sesión, reuniendo notas propias de los tipos de diario citados anteriormente.

También he elaborado un listado con escalas del rendimiento y actitudes de cada alumno en todas las sesiones. En él he plasmado datos sobre el material necesario para la clase, la actitud, la interacción profesor/grupo, la motivación y el rendimiento.

4.11.4 Grabaciones

Todas las sesiones se han grabado en vídeo, excepto el primer ciclo de la investigación, cuya grabación se produjo en audio, para permitir la posibilidad de un análisis posterior. Dichas anotaciones quedaban registradas en el diario.

4.11.5 Entrevistas

Las entrevistas proporcionan otro ángulo para la comprensión de la realidad del aula y pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. En la entrevista estructurada, el entrevistador establece con anterioridad las preguntas que va a plantear. En la no estructurada, el entrevistado posee una mayor iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés.

En el primer ciclo de la investigación, he realizado 10 entrevistas cortas, de unos 10 minutos, y semiestructuradas a alumnado con diferente perfil, tanto de forma individual, como en grupos de 2, 3 ó 4 alumnos/as. En el segundo ciclo de la investigación, he llevado a cabo cuatro entrevistas en 3º A, 5 en 3º B, 5 en 3º C, 4 en 3º D y 6 en 3º E. En el tercer ciclo de la investigación, el número de entrevistas ha sido de ocho entrevistas en el grupo de tercero de la ESO. En el cuarto ciclo de la investigación, me he centrado en ocho entrevistas individuales y tres en grupo. En el quinto ciclo de la investigación, me he ceñido a nueve entrevistas en ambos grupos.

Además, se han realizado entrevistas o bien charlas informales uno o dos años después de la finalización del proyecto con alumnado de todos los ciclos.

En las entrevistas he planteado los siguientes temas:

1. Motivación personal ante las actividades.
2. Procesos de aprendizaje.
3. Valoración personal de las actividades realizadas en el aula.

He utilizado un tipo de entrevista semiestructurada por dos motivos: en primer lugar, para centrarla en torno a los temas del interés del investigador: la percepción

del aprendizaje, la motivación y la valoración, por parte del alumnado, de las clases. En segundo lugar, por la problemática que presentan las entrevistas con adolescentes, cuyas respuestas, en ocasiones, presentan la duda de si están respondiendo con sinceridad o según lo que el investigador quiere oír. Asimismo, requieren un constante relanzamiento, debido a las respuestas del adolescente, caracterizadas por su brevedad y “parquedad”.

4.11.6 Cuestionarios

Como indica McKernan (1999), se trata de una forma de entrevista por poderes, que suprime el contacto cara a cara con el investigador, propio del método de la entrevista. Como instrumento de recogida de datos, el cuestionario es fácil de administrar, proporciona respuestas directas de información, tanto factual como actitudinal, y convierte la tabulación de las respuestas en una tarea que no requiere casi ningún esfuerzo.

Los cuestionarios realizados han sido revisados en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UCM por el Dr. José Luis Gaviria.

4.11.7 Materiales escritos

He analizado los siguientes materiales escritos para realizar el diseño de la investigación:

- Programación docente y memoria del curso anterior para valorar qué había trabajado el alumnado con anterioridad. Tras el análisis y el diálogo con el alumnado, la conclusión es clara: nunca antes habían trabajado ni la improvisación ni la composición.
- Evaluación previa de los conocimientos de lenguaje musical a través de una prueba escrita y de su posterior análisis. Comprobé que el alumnado conocía las notas y, en general, las figuras rítmicas y sus equivalencias. Los problemas se incrementaban

con la realización de un ejercicio escrito en distintos compases.

Para la realización del análisis de los datos, he examinado las composiciones escritas de la actividad de la composición en papel pautado.

4.11.8 Evaluaciones de aula

Las actividades realizadas en el aula: la interpretación, la improvisación, la composición en papel pautado y la composición en tiempo real han sido evaluadas y calificadas en el aula y sus resultados se han triangulado con los datos recogidos en la investigación.

Otro tipo de materiales empleados han sido: la información sobre los partes de disciplina o las actas de evaluación facilitadas por la jefatura de estudios.

4.12 Cuestiones éticas

El proceso de planificación de la investigación, a través de los distintos ciclos desarrollados se ha llevado a cabo, por medio, en primer lugar, de la participación del alumnado involucrado que ha sido informado sobre la idea inicial para, posteriormente, hacerle partícipe del desarrollo del proyecto como parte integrante. Los equipos directivos se han mostrado receptivos en todos y cada uno de los ciclos, bien a través del consentimiento explícito para la realización de la investigación o a través de la colaboración mediante la facilitación de espacios o materiales necesarios para el desarrollo del proceso. Nos hemos referido a los diferentes centros con números para garantizar el anonimato de todos los participantes.

Asimismo, se ha puesto al corriente a las familias del alumnado a través de una carta, en la que se solicitaba, además, su consentimiento para la grabación de las sesiones en vídeo, a pesar de que, con la realización de la matrícula de cada curso, los padres o tutores legales del alumnado autorizan o no la toma de fotografías o grabaciones de audio. Sin embargo, me parecía conveniente informar y solicitar nuevamente el consentimiento para la grabación con fines educativos (Ver Anexo I).

En relación con los colaboradores, observadores participantes y no participantes que han tomado parte en la realización del presente trabajo, se ha solicitado y obtenido su permiso para que sean citados, a pesar de lo cual y para garantizar su anonimato, utilizaremos sus nombres de pila.

En todo caso, se ha atendido al derecho de los participantes, es decir, se ha garantizado su confidencialidad y el anonimato en la difusión de la investigación.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Y entonces, la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno;

(Giner de los Ríos, 1969, p.107)

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis que se expondrá a continuación procede del procesamiento de la gran cantidad de datos recogidos durante la investigación a través de un proceso comparativo continuo (McKernan, 1999) desarrollado durante todas las fases y ciclos de la misma. Dicho proceso se ha ido registrando y organizando paulatinamente. Así pues, las anotaciones han emergido del aula, como se ha mencionado en el diseño de la investigación, gracias a:

1. Las observaciones participantes realizadas por mí mismo desde el papel de profesor-investigador y que han quedado recogidas en el diario de clase. En el quinto ciclo de la investigación, las observaciones participantes fueron llevadas a cabo durante gran parte de las sesiones, además, por un alumno del Máster de Secundaria de la UCM, que se encontraba haciendo las prácticas en el centro. Además, el análisis fue realizado durante seis sesiones por José Luis, el compositor que colaboró con el proyecto “Crea una Banda Sonora” impartiendo un taller sobre bandas sonoras y ejerciendo de guía en el proceso compositivo.

2. La participación activa del alumnado en el proceso reflejada por las entrevistas realizadas a éste, de forma individual y en pequeño grupo, que han sido transcritas y analizadas.

3. A su vez, esta participación se ha complementado con la realización de cuestionarios en cada uno de los ciclos de la investigación en los que el alumnado ha expuesto su punto de vista sobre diversos aspectos de los proyectos realizados. Se trataba, por tanto, de recabar información considerando al alumnado como agente investigador, que aporta su propia perspectiva.

Teniendo en cuenta la evolución de los proyectos didácticos, como ya se ha mencionado, así como la prolongada extensión temporal de la investigación, los cues-

tionarios han ido sufriendo algunas modificaciones con el objetivo de recabar la mayor información posible en función de cada proyecto, si bien, manteniendo un cuerpo común en todos ellos como se puede comprobar en el Anexo 1. Todos ellos contenían preguntas cerradas y abiertas. Sobre estas últimas, la información ha sido codificada, mediante una aproximación sistemática que permitiera reconocer y entender patrones y relaciones en el proceso analítico.

Los cuestionarios han sido suministrados a todos los y las alumnas participantes (267). La tasa de respuesta alcanzada se eleva al 81%, es decir, han respondido un total de 217 alumnos/as. Se aprecian ciertas oscilaciones entre ciclos, aunque en todos ellos la tasa de respuesta es superior al 75%. Esto pone de manifiesto la significatividad de los datos recabados.

Las razones por las que un porcentaje reducido del alumnado no ha respondido al cuestionario se deben a motivos de absentismo escolar continuado o ausencias que podrían ser consideradas como más o menos puntuales. Ésta es una situación habitual en el contexto de la Educación Secundaria pública de la Comunidad de Madrid.

Finalmente hay que indicar que no todas las preguntas incluidas en los cuestionarios han sido respondidas por el total de alumnos/as que han cumplimentado los cuestionarios. Ello puede deberse a “despistes” o a una intención expresa, circunstancia común y asociada a esta técnica de investigación, máxime cuando en todo momento se ha respetado el anonimato en el proceso de cumplimentación. Por ello en cada una de las preguntas y gráficos que se exponen en el capítulo de resultados se indica el nº de respuestas (n).

A continuación se presenta una tabla con la tasa de respuesta por cada uno de los ciclos y de las clases que los componen¹:

¹ En el tercer y cuarto ciclo solo hay una clase.

Tabla 25

Tasa de respuesta del cuestionario implementado en todos los ciclos de la investigación

Ciclo	Clase	Nº Alumnos/as	Nº Respuestas	Tasa de respuesta
1 ^{er}	3 ^º A	25	20	80%
	3 ^º B	25	19	76%
	TOTAL	50	39	78%
2 ^º	3 ^º A	25	22	88%
	3 ^º B	22	19	86%
	3 ^º C	23	20	87%
	3 ^º D	27	14	52%
	3 ^º E	31	26	84%
	TOTAL	128	101	79%
3 ^º	TOTAL	26	24	92%
4 ^º	TOTAL	28	22	79%
5 ^º	3 ^º A	21	19	90%
	3 ^º B	14	12	86%
	TOTAL	35	31	89%
TOTAL		267	217	89%

4. La observación no participante realizada por las componentes del Departamento, en un proceso colaborativo, que ha permitido, por un lado, obtener una perspectiva diferenciada, por otro, realizar el análisis conjunto en la interpretación de los datos, obteniendo así una comprensión más amplia del fenómeno. Todo ello se ha plasmado en informes de las observaciones llevadas a cabo, también en las reuniones sobre las sesiones analizadas. En el quinto y último ciclo de la investigación, esta ha sido desarrollada por un profesor del Departamento de Orientación.

5. La perspectiva aportada por los artistas colaboradores en los diferentes proyectos didácticos: José Luis, como compositor, y Ana como pintora. Dicho punto de vista se ha centrado en su percepción sobre los productos obtenidos o, en el caso del citado compositor, sobre su perspectiva en el taller que impartió en el centro sobre

composición de bandas sonoras. Todo ello se ha plasmado a través de las reuniones mantenidas con ambos en persona y/o a través del correo electrónico.

6. Las grabaciones de audio y vídeo realizadas en buena parte de las sesiones de los ciclos de la investigación han sido una herramienta, que, con las limitaciones descritas por McKernan (1999), han permitido un análisis pormenorizado de diferentes aspectos acaecidos en las sesiones, así como de los productos. Dichos vídeos han permitido que fuera posible realizar un análisis conjunto durante mi estancia de investigación en la UEF con la profesora de música del centro de Secundaria asociado a la misma.

7. Los documentos generados en el aula en forma de partituras elaboradas por el alumnado o transcritas por los investigadores han sido otra de los materiales para abordar el análisis de los productos del alumnado.

8. Los documentos del centro como el PEC (Proyecto Educativo del Centro) o las memorias de cursos anteriores, que han ayudado a establecer un marco referencial previo para el desarrollo del estudio en sus diferentes ciclos.

Todos ellos en conjunto, han permitido una aproximación completa al hecho analizado y han resultado de gran utilidad para dar respuesta a las preguntas de investigación que han sido planteadas.

El hecho de haber desarrollado el estudio en contextos diferentes y a través de distintos proyectos didácticos ha fomentado que las perspectivas externas, bien de carácter participante o no participante, hayan sido realizadas por diferentes personas a lo largo de la investigación, en función del centro en cuestión o de las características del proyecto didáctico.

El marco analítico del estudio se ha desarrollado a través de un proceso iterativo mediante la lectura y relectura de los datos (Rice y Ezzy, 1999, p. 258) así como mediante la organización, revisión y reflexión de los mismos con el objetivo de su mejor descripción (Kvale, 1996). En este sentido, se decidió establecer una clasificación en cinco categorías generales de análisis, en las que se han analizado aspectos, tanto particulares como generales, de los cinco ciclos de la investigación, para favorecer,

entre otras, la descripción densa (Geertz, 1988) del fenómeno estudiado:

1. Los procesos de aprendizaje del alumnado en los proyectos didácticos.
2. La enseñanza en los proyectos didácticos.
3. Aspectos emergentes en los proyectos didácticos.
4. La voz de los grupos: análisis de las creaciones musicales de los proyectos didácticos.

Uno de los aspectos que ha guiado la investigación en su conjunto, tanto desde la perspectiva didáctica como desde la investigadora -en este caso, ambas indisolubles-, ha sido el papel activo y participativo del alumnado durante todo el proceso del estudio. Por ello, en el presente capítulo se recogerá y analizará de forma pormenorizada su voz en los proyectos didácticos realizados como elemento importante del proceso del análisis. De esta forma, para dotarlo de un carácter más narrativo, se le asignarán nombres ficticios, en atención al compromiso ético de la investigación. Asimismo, McNiff y Whitehead (2002, p.107), desde la consideración de la IA como una “práctica para ser vivida y experimentada”, sugieren la utilización de soportes visuales y audiovisuales en los informes de investigación, que Cain (2008) amplía al estudio en educación musical.

Por tanto, y para una mejor comprensión de los puntos analizados, se han utilizado una serie de vídeos que ejemplifican lo expuesto en los puntos correspondientes, y que podrán ser visualizados a través del DVD anexo.

El proceso de investigación se ha enriquecido, de forma constante y en todas sus fases, con nuevas fuentes bibliográficas utilizadas en el análisis de los datos como una forma de triangulación (Stake, 1998).

Tal y como se ha mencionado en la introducción, se utilizará de forma recurrente la primera persona del singular para enfatizar las características de experiencia práctica de la investigación.

El análisis de los datos se ha centrado en los procesos colectivos desarrollados en el aula más que en variables individuales; no obstante, éstas también han sido te-

nidas en cuenta para enriquecer o explicar las primeras, porque todas las actividades propuestas han sido en su inmensa mayoría colectivas y por el carácter participativo de las mismas. Todo ello se ha llevado a cabo desde la consideración del aula como un espacio social para ser analizado.

5.1 Los procesos de aprendizaje del alumnado en los proyectos didácticos

En el presente epígrafe se examinará el aprendizaje del alumnado en los proyectos didácticos, a través de la improvisación y la composición, así como su perspectiva.

5.1.1 El aprendizaje en la improvisación

Las metodologías musicales activas toman, como uno de sus ejes de referencia, el hacer consciente al alumnado de su propia experiencia musical, es decir, “sacar la música que cada cual lleva dentro” y, por otro lado, el dotarlo de otras nuevas y variadas. Se trata de lo que Gainza (1977, p.65) ha definido como alimentar (dar experiencia) y extraer (dar conciencia). Así, se pueden observar, desde la perspectiva educativa de dicho posicionamiento, claras implicaciones constructivistas, frente a la consideración del alumnado como una “tabula rasa” en la que introducir conceptos. Para todo ello, existe un amplio consenso en considerar la improvisación como una herramienta de gran utilidad en la educación musical (ver, por ejemplo, Gainza, 1983).

Por esta razón la investigación sobre improvisación se ha incrementado sustancialmente en los últimos años, como se pone de manifiesto en los trabajos de Marquina (1997) o Peñalver (2005), en el contexto español, o Burnard (1999, 2000a y c) y Sawyer (1999, 2006), en el internacional.

Según la educación musical y el enfoque que se le ha concedido en el presente estudio, la improvisación podría ser conceptualizada como una forma de creación musical instantánea, basada en la experimentación sonora, a partir de un variado abanico

de estímulos, experiencias previas o materiales proporcionados para ello.

Sin embargo, a pesar de estar recogida en el currículo de Enseñanza Secundaria desde la implantación de la LOGSE (1990) y reconocida como una herramienta fundamental en la educación musical, su presencia en las aulas de Secundaria, si bien no existen investigaciones que evalúen su grado de implantación, se podría considerar, a tenor de mi propia experiencia docente, como ciertamente mejorable, lo que, por otra parte, se pone de manifiesto en esta investigación.

1. La experiencia previa del alumnado

Con objeto de analizar los conocimientos previos del alumnado implicado en la investigación en cuanto a la improvisación, revisé las programaciones y las memorias anuales de los cursos anteriores. El resultado fue muy nítido. No habían trabajado la improvisación en la ESO, hecho que confirmé con ellos.

-
- “¿Y en el Colegio?”, les pregunté.
 - “Tampoco”, respondieron todos, algo que no pude comprobar documentalmente por razones obvias.
-

Ésta fue una constante durante el proceso de investigación, en todos los ciclos y contextos en los que se desarrolló.

2. Las actividades introductorias

En el proceso de preparación y familiarización del alumnado en la improvisación colectiva, se establecieron una serie de actividades introductorias en el Proyecto *Orfanato* durante los dos primeros ciclos de la investigación en los cursos 2007/2008 y 2008/2009 en el IES 1. El objetivo inicial era dotar al alumnado de una serie de herramientas que le permitiera abordar con mayor seguridad el arreglo del tema de esta banda sonora a través de la improvisación colectiva. Dichas actividades, aunque con

entidad propia, se programaron: en primer lugar, debido a que se trataba, para todo el alumnado, de la primera vez que iban a realizar tareas centradas en la creatividad musical, bien a través de la improvisación o de la composición; en segundo lugar, como una estrategia didáctica para el aprendizaje del tema original, es decir, de la consigna musical (Gainza, 1983) que iba a servir de guía para el trabajo posterior. Se trataba, en definitiva, de dotar al alumnado de un soporte para afrontar los trabajos centrados en la creatividad.

Dichas actividades consistieron, en primer lugar, en el aprendizaje del tema original. Era el soporte que iba a guiar los procesos creativos. En los ciclos posteriores, la guía compositiva fueron, exclusivamente, imágenes, tanto fijas como en movimiento. Se trataba, así, de consignas extramusicales, según la clasificación realizada por Gainza (1983). El nexo de unión, en todos los casos, era el vínculo entre la música y la imagen, así como dotar al alumnado de un soporte que le facilitara el proceso creativo.

En segundo lugar, la improvisación melódica y rítmica (Peñalver, 2005) sobre el tema de la banda sonora de *El Orfanato*. En tercer lugar, se realizó, de forma individual, un arreglo del mismo, utilizando instrumentos Orff de láminas, como xilófonos o metalófonos altos o sopranos, y escribiendo la partitura del mismo. En el segundo ciclo de la investigación se realizó un arreglo, de forma cooperativa en grupos de cuatro o cinco personas.

5.1.1.1 La improvisación individual durante los dos primeros ciclos de la investigación

Con el objetivo de familiarizar al alumnado con la improvisación y dotarlo así de cierta seguridad para la de tipo colectivo, se planteó una del tema de *El Orfanato*, que clasificaremos a partir de las propuestas de Peñalver (2005) y Gainza (1983) como:

- Individual, según el tipo de ejecutante.
- Instrumental, según el género.
- Rítmica y melódica, según el elemento musical empleado.

- De consigna musical y simple, ya que solo había una.
- Cerrada, según el grado de control.

Como ya se ha comentado, la improvisación de dicha actividad se realizó, puesto que suponía la toma de contacto con dicho procedimiento, como forma de afianzar el aprendizaje del tema original por otro.

La primera labor consistió en realizar una improvisación melódica sobre el tema de *El Orfanato*.

-
- “¿Qué es improvisar?”, pregunté.
 - “Hacer algo sobre la marcha”, David.
 - “Sí, así, sin pensarlo mucho, inventar mientras tocas”, Enrique.
-

El alumnado se acercó al concepto de la improvisación (Peñalver, 2005) señalando su carácter espontáneo y de imprevisión.

Sin embargo, mostraban mucha inseguridad ante el procedimiento:

-
- “Pero yo no voy a saber, Carlos”, Elena.
 - “¿Pero me lo invento así, sin más, lo que me apetezca?”, Iván.
 - “No exactamente, tenéis que construir vuestra propia melodía, pero vamos a tomar como referencia la melodía original del *Orfanato*. Es decir, manteniendo el ritmo original, vais a inventar las alturas. O sea, vamos a hacer una improvisación melódica de la partitura”, respondí.
 - “No sé si voy a poder”, Carlos.
 - “Es muy difícil, Carlos”, Alberto.
 - “Vamos a hacer una cosa: vamos a improvisar todos juntos, pero manteniendo el mismo pulso y muy piano, con el objetivo de que cada uno experimente las melodías que va a crear”, les comenté.

Como forma de “romper el hielo”, comenzamos todos juntos.

Tras la interpretación, Alba espetó con rapidez: “¡Esto ha sonado fatal!”.

- “Ahora vamos a hacer una rueda de improvisaciones individuales. Ana comienza, después, Sara, Rubén y así sucesivamente. Individual y sin paradas, cuando uno termina, comienza el siguiente y así sucesivamente. Yo solo voy a escuchar. ¿Vale?”.

- “¿Solos?”, Ana.

- “Sí”, respondí.

“¡Qué vergüenza, Carlos!”, Alba.

Así pues, realizamos una rueda dinámica, sin interrupciones ni paradas, de improvisaciones individuales.

- “Ahora, en lugar de improvisar la melodía, vamos a improvisar el ritmo, por ejemplo (interpretación). Es decir, hay que mantener las alturas, aunque las podéis repetir y cambiar el ritmo. Esto se llama improvisación rítmica”, dije.

5.1.1.1 Factores que han determinado el desarrollo de la improvisación individual

Durante las improvisaciones individuales, la concentración y la implicación del alumnado resultó ser un factor determinante en el proceso desde dos perspectivas:

1. En primer lugar, por su influencia en el resultado musical, que mejoraba sustancialmente.

Cuando le pregunté a Sabela por la improvisación, respondió: “Si no te esfuerzas, no tienes nada que hacer, te sale un churro total”.

2. En la medida en que la concentración en la improvisación aumentaba, el respeto de los compañeros ante la interpretación crecía en la misma proporción, generándose en el aula un clima de “silencio absoluto” que he recogido en mi diario de clase con comentarios como:

“Hoy ha habido momentos muy interesantes, desde el punto de vista del clima del aula, de escucha atenta, respeto y valoración en las improvisaciones”.

Analizaré posteriormente este aspecto, desde el punto de vista de la “musicalidad en el aula”.

Alfonso es alumno de 3º D, repetidor, ha suspendido cinco asignaturas en septiembre de 2008 y ha pasado a cuarto de ESO por imperativo legal. Su progresión ha sido muy positiva, su actitud y comportamiento en la asignatura ha mejorado ostensiblemente. Desde el trabajo sobre la improvisación, noté en él un salto de calidad muy notable. Sus improvisaciones demostraban una gran calidad musical. La forma de coger las baquetas, su gestualidad corporal, el sonido que producía el carrillón por la sensibilidad con la que tocaba eran una muestra de su musicalidad. Esto, al principio de curso, hubiera sido impensable. Sus compañeros así lo reconocían, escuchando con un silencio absoluto sus improvisaciones.

En el cuestionario dijo que lo que más le gustaba era improvisar, porque “hago mi propia música”.

La individual, como ya se ha comentado, ha sido una estrategia que se ha utilizado en el Proyecto *Orfanato*, desde una doble vertiente:

1. Aprendizaje de la partitura original.
2. Toma de contacto con la improvisación musical.

Desde esta perspectiva, la referencia era un tema de una banda sonora sobre el cual se plantean una serie de actividades para familiarizar al alumnado.

Se ha tratado, por tanto, de una toma de contacto individual con la improvisación.

La implicación en la actividad, por parte del alumnado, ha estado relacionada con su propia satisfacción con los resultados obtenidos. En definitiva, se trataba de sentirse músicos. Es decir, era una cuestión de disposición particular, a través de un proceso que se mueve gradualmente a una mayor apertura, en cuanto a la libertad interpretativa y creativa.

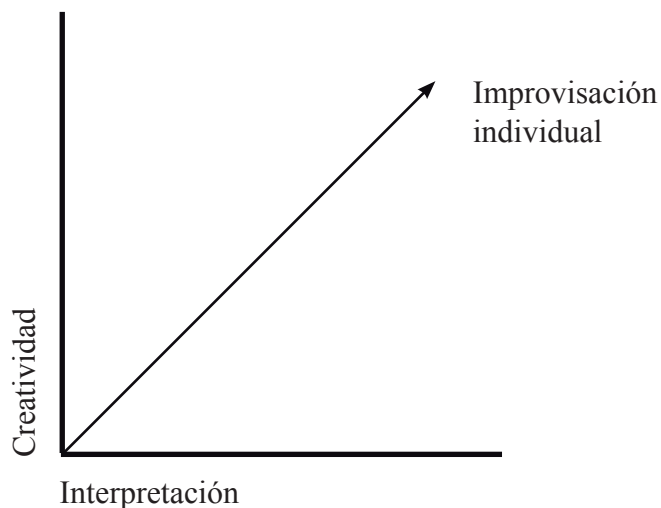


Figura 26. Proceso de improvisación individual (Elaboración propia).

5.1.1.1.2 Perspectiva del alumnado sobre la improvisación individual

Las observaciones participantes, no participantes, junto con el análisis de las grabaciones del aula y los cuestionarios y entrevistas realizadas al alumnado, han puesto de manifiesto dos temas emergentes en los procesos de aprendizaje de la improvisación individual:

1. “No me sale como quiero”.

Glover (2004) se refiere a este aspecto señalando la complejidad que implica que la música suene tal y como cada uno se la imagina, siendo conscientes de cuáles son las sonoridades que cada cual piensa.

En este sentido, el desarrollo del oído interno es recogido como aspecto trascendente en el progreso del pensamiento creativo del alumnado.

2. “Se me da mal”.

Esta expresión pone de manifiesto la identificación de la improvisación de una capacidad que se tiene o no, aspecto generalizable a la educación musical. Este considera históricamente que deben estudiar únicamente “los que valen”.

Existía, pues, un problema adicional, ya que las actividades propuestas sobre improvisación representaban la toma de contacto del alumnado con la misma.

Además, este matiz se puede relacionar con el desequilibrio entre su cultura musical (entendida como la consideración de la importancia de la música en la vida de los adolescentes), muy amplia, y su conocimiento musical (Stubley, 1992), más limitado en general. Por otro lado, se establece una relación con la inseguridad, propia de la etapa en la que se encuentra inmerso el alumnado, la adolescencia.

En el cuestionario que repartí a todos ellos, pregunté si había habido alguna actividad que no le hubiera gustado nada.

Cinco alumnos respondieron que no les había gustado la improvisación con los siguientes argumentos:

“Porque no se me daba bien”.

“Porque se me da un poco mal”.

“Porque no me suele salir en condiciones”.

“Porque no me sale como yo quiero”.

“Porque no gusta el resultado.”

En la entrevista, María y Javier comentaron que el hecho de que las consignas estuvieran muy definidas musicalmente y la improvisación fuera cerrada, hacía que tuvieran: “Menos libertad para hacer todo lo que quisiéramos, aunque nos costaba más porque teníamos que seguir el ritmo de la pieza”.

Esto corrobora la crítica de Hickey (2009, p.286) para quien este tipo de prácticas no son “verdadera improvisación” y cuestiona su beneficio para el desarrollo del pensamiento creativo.

Sin embargo, también pone de manifiesto el beneficio en el aprendizaje de los elementos del lenguaje musical, cuando, por ejemplo, el alumnado exterioriza la dificultad de realizar una improvisación idiomática, que está sujeta a una serie de normas propias de un lenguaje tonal y clásico. Este aspecto, por otro lado, resulta lógico cuando nos referimos a alumnado cuyo bagaje musical es muy limitado y se reduce al

aprendizaje musical en la educación general.

La mejora en la adquisición de los elementos del lenguaje musical se ha corroborado como aprendizaje con la mejora de la interpretación de la partitura original, sobre todo, desde el punto de vista rítmico con la uniformidad del pulso y el mantenimiento de un tempo estable, tal y como sugiere Sustaeta (2003) en la consideración de la improvisación como una herramienta útil para el aprendizaje del lenguaje musical.

Esto fue confirmado por el alumnado cuando le pregunté:

-
- “¿Después de la improvisación rítmica y melódica? ¿Cómo creéis que os sale la melodía original?”, comenté:
 - “Hombre, bastante mejor, profe, el ritmo ya nos sale muy bien”, Alfonso.
 - “Ahora ya estoy más seguro”, Álvaro.
 - “Es como si ya entendiéramos mejor la partitura”, Alba.
-

En definitiva, junto con el desarrollo del pensamiento creativo, implícito en la improvisación, se ha puesto de manifiesto la mejora de dicho procedimiento en la construcción, por parte del alumnado, de aprendizajes musicales significativos, a través de su propio descubrimiento, en relación con la interpretación y conocimiento musical.

5.1.1.2 El aprendizaje en la improvisación colectiva

A continuación, abordaré el análisis de los procesos de aprendizaje en la improvisación colectiva como estrategia didáctica referente en el presente estudio.

La improvisación colectiva es una práctica ancestral que, según Sawyer (2009, p.50) “se trata de uno de los ejemplos más puros de colaboración humana”. La aproximación didáctica, tal y como se ha llevado a cabo en el estudio, representa una propuesta novedosa en el ámbito de la Educación Secundaria, al menos desde la perspectiva de la investigación en educación musical, a través de un proceso de evolución constante durante los cuatro ciclos en los que se ha aplicado.

Tanto para el alumnado como para mí, suponía la toma de contacto con la improvisación colectiva. En este sentido y para su desarrollo, he recogido numerosas influencias de diversas aproximaciones a la improvisación musical, tanto de carácter didáctico como profesional, en un proceso constante de búsqueda bibliográfica y de experiencias didácticas, como docente e investigador, como intérprete y espectador. El punto de partida se produce de forma intuitiva con las ayudas didácticas de Schafer (1965) y Paynter y Aston (1970) por un lado, junto con la experiencia docente que me proporcionó, poco antes de comenzar el proyecto de investigación, la participación en el proyecto educativo “Adoptar un Músico”, organizado por el CRIF (Centro Regional de Innovación y Formación) Las Acacias de la Comunidad de Madrid. Asimismo resultó influyente la experiencia como espectador en el Festival Internacional de Improvisación Hurta Cordel durante el primer ciclo de la investigación, a principios de 2008.

En el segundo ciclo, recojo las aportaciones de la propuesta de Espinosa (2007), que la propia autora define como “Creación Sonora en Tiempo Real”, así como la aportación teórica de Alonso (2008).

En el tercer ciclo de la investigación, aprovecho didácticamente la experiencia en la participación en un taller de improvisación con Josep María Balanya, en el marco del Festival de Improvisación Hurta Cordel en la edición de 2009. Asimismo, el definido como “Soundpainting” (Thompson, 2006) apoya notablemente el desarrollo metodológico.

En el cuarto ciclo tomo contacto con la aproximación teórica de Hickey (2009) a la improvisación libre, junto con la lectura de la obra pionera de Bailey (2010) sobre improvisación libre.

Todo lo expuesto ha servido para configurar una propuesta propia, que he ido perfeccionando a lo largo de los cuatro ciclos en un proceso constante de búsqueda y experimentación conjunta, tanto con alumnado como en el Departamento.

La estrategia desarrollada ha tenido las siguientes características en el primer ciclo de la investigación:

- Es colectiva. Toda la clase integra el grupo, frente a la composición cooperativa que se desenvuelve en pequeños grupos.

- El profesor asume un papel activo, participa en la creación a través de la mediación, filtrando las propuestas del alumnado o proponiendo otras.

- No hay partitura. La composición no está “cerrada” sino que se encuentra sujeta a las variaciones que se puedan producir en la interpretación, a partir de las indicaciones del profesor o como resultado de la propia iniciativa del alumnado.

- El proceso creativo se ha basado, como ya he comentado, en la experimentación sonora a nivel colectivo, ya que no se podría hablar de “oído interno” como habilidad del alumnado en el contexto de la investigación. Webster (1992) describe la imaginación musical, es decir, pensar en sonidos o escuchar mentalmente para interpretarlo o escribirlo posteriormente, como una faceta clave del pensamiento creativo.

A la hora de realizar un análisis a posteriori de las secciones creadas, resaltaría los siguientes aspectos:

- Se trataría de una creación sonora a través de lo que podríamos referirnos como “gestualidad sonora”, es decir, una variedad de efectos sonoros creados con los instrumentos escolares. También se utilizaban melodías concretas procedentes del tema original con sus correspondientes estructuras armónicas o líneas contrapuntísticas, además de la utilización de las elaboradas por el alumnado.

- Dichos “efectos sonoros” se superponían formando distintos planos, con el objetivo de crear una variedad de atmósferas sonoras.

- Carencia de un ritmo definido o un pulso uniforme frente a la regularidad marcada por la batería, entre otros instrumentos.

- Para la instrumentación, se han utilizado aquellos de láminas, de pequeña percusión (claves, triángulo, caja china, palo de lluvia), bongós, congas, plato y piano, teclado, batería y voz.

- Utilización del lenguaje en los procesos de análisis conjunto para su implementación y mejora.

5.1.1.2.1 El modelo creativo en los ciclos de la investigación

En el caso de la improvisación, no existen diferencias entre el proceso y el producto: el proceso es el producto, por lo que podríamos considerar la improvisación como un amplificador de los procesos compositivos, es decir, como una forma de hacerlos “audibles”.

En nuestro caso, tomando como referencia el modelo de Peñalver (2005), hemos diferenciado los procedimientos desarrollados durante los dos primeros ciclos de la investigación del tercer y cuarto ciclos. Así pues, tras el estímulo en forma de imagen, se producía una tormenta de ideas tras la que se interpretaba y así sucesivamente.

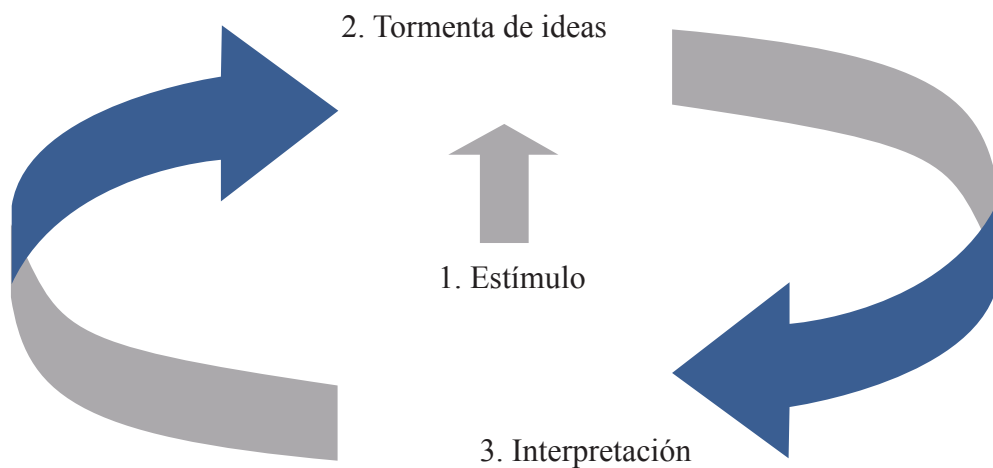


Figura 27. El proceso creativo en la improvisación colectiva durante el primer ciclo (Elaboración propia).

La evolución posterior se ha centrado en el desarrollo, cada vez más sofisticado, de un lenguaje gestual frente al verbal, convirtiendo los aprendizajes de la improvisación colectiva en procedimientos de carácter no verbal.

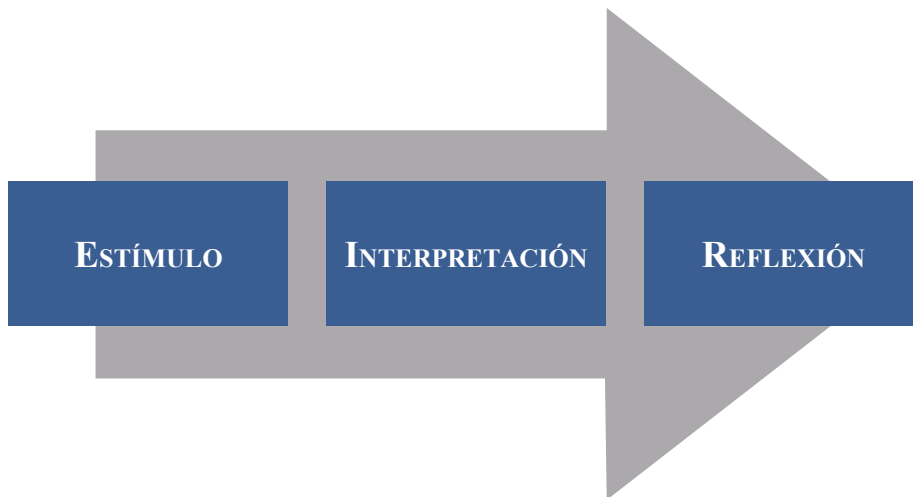


Figura 28. El modelo creativo en la improvisación colectiva (Elaboración propia).

Se ha producido una evolución desde un proceso básicamente verbal en el primer ciclo, hacia uno mixto, verbal y musical en el segundo, y hacia un procedimiento casi exclusivamente musical, basado, como ya se ha comentado, en la experimentación y en la gestualidad, en el tercero y cuarto. En este sentido, se pone de manifiesto cómo en las últimas sesiones de cada ciclo, especialmente en el tercer y cuarto, la mayor parte del tiempo se empleaba en la realización de una única improvisación, con duración aproximada de 40 minutos.

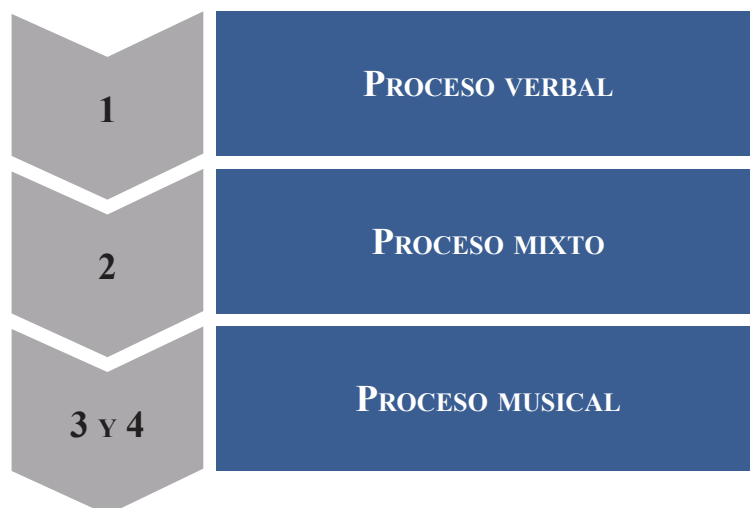


Figura 29. La evolución de la improvisación colectiva (Elaboración propia).

Dicha evolución se refleja a través de tres fragmentos de vídeo: [1](#), [2](#) y [3](#), correspondientes con los ciclos 2, 3 y 4, que permiten apreciar la evolución de la estrategia hacia una evolución de experimentación musical de carácter no verbal.

1. El primer ciclo de la investigación

Tras el aprendizaje de la pieza original, la improvisación y la composición en papel pautado y, tomando como referencia la melodía original, el siguiente paso consistía en decidir la estructura del arreglo, como primer aspecto de la improvisación colectiva:

-
- “Hemos aprendido la pieza original, improvisado y compuesto una pieza, con el objetivo de realizar nuestro propio arreglo de *El Orfanato*, ahora, tenemos que decidir qué estructura queremos que tenga”, comenté.
 - “Lo primero es decidir si vamos a mantener la pieza original y, a partir de ella, componer nuevas secciones o utilizar elementos de la pieza original y componer una pieza nueva”, proseguí.
 - “Yo prefiero que toquemos la pieza tal y como la hemos estudiado porque nos ha costado mucho aprenderla”, Alba.
 - “Sí, sí, que ya que la hemos aprendido”, Luis.
 - “No me parece mal, pero pensad, por favor, en cuestiones musicales, no en la ley del mínimo esfuerzo”, dije.
 - “Profe, si yo creo que va a quedar mejor así, porque no somos compositores y, si mantenemos la original y le añadimos cosas, seguro que suena mucho mejor”, Julia.
 - “¿Estáis todos de acuerdo?”, pregunté.

Respondió toda la clase con seguridad.

- “Sí”. “Bien, en primer lugar, tenemos que componer alguna sección que vamos a incluir en nuestro arreglo. Vamos a comenzar por la composición de una introducción para la pieza original”, comenté.

- “¿Pero cómo vamos a componer si no somos compositores y no sabemos?”, dijo Ricardo.
 - “Si me dejáis, ahora os lo explico”, le contesto.
 - “Vamos a componer una introducción entre todos, sin partitura, buscando sobre la marcha a partir de las propuestas que vosotros mismos hagáis y decidiendo cómo queremos, entre todos, que suene la pieza”.
-

“Romper el hielo”

Una de las problemáticas surgidas fue cómo comenzar:

- “¿Y cómo empezamos?”, Alba.
- “Profe, cómo vamos a ser capaces de hacer eso, casi no sabemos música”, María.
- “A mí no se me ocurre nada”, Nerea.
- “Tenéis que intentar imaginar cómo os gustaría que sonara”, les dije.
- “Pero es que no somos compositores, profe”, David.
- “Claro que lo sois, en este momento todos sois compositores”, dije.
- “Va profe, en serio”, David.
- “No sois compositores profesionales, pero ahora mismo vais a ser compositores”.
- “¿Alguno de vosotros ha pintado alguna vez en el instituto?” (Algunos de ellos asienten con la cabeza).
- “¿Y sois pintores profesionales?”, pregunté.
- “Pero es distinto, esto es mucho más difícil”, Cristian.
- “Ya veréis como no”, dije.
- “Nerea, ¿nos propones una idea para comenzar?”, pregunté.

- “No sé, profe, no se me ocurre nada”, Nerea.

Se planteó un momento complejo en el aula: el alumnado no reaccionaba ante la propuesta didáctica, no sabía cómo enfrentarse a ella.

- “Silencio absoluto chicos”.
- “Vamos a comenzar con un trémolo pianísimo”.
- “Silencio chicos, silencio absoluto y escuchamos”.
- “¿Y ahora? ¿Qué podemos hacer ahora?”, dije.
- “Se pueden tomar elementos de la pieza original, inventar un motivo nuevo o todo aquello que penséis que pueda resultar interesante”, dije.
- “¿Por qué no tocamos la primera parte del bajo sobre el trémolo?”, Julia.
- “Vale, vamos a probarlo”, respondí.
- “¿Qué tal?”, pregunté.
- “Bien, nos gusta”, Todos.
- “¿Podíamos incluir una improvisación de Sete?”(diminutivo de Alfonso), Cristian.

Surge, como se ha comentado anteriormente, el reconocimiento de la clase hacia Alfonso por sus habilidades como improvisador.

- “¿Estás de acuerdo, Alfonso?”, le pregunté.
 - “Vale”, Alfonso.
 - “¿Haces una improvisación libre o tomas como referencia la pieza original, como hemos trabajado en clase?”, pregunté.
 - “Voy a tomar como referencia la melodía original, pero con más modificaciones”, Alfonso.
 - “Muy bien, adelante”, le dije.
-

La clase escuchó con gran atención la improvisación de su compañero en un carrillón.

Se puede escuchar un fragmento de la improvisación aquí referida en el [audio1](#).

Como recogí en el diario de clase:

“Alfonso ha improvisado en clase excepcionalmente. Su forma de coger las baquetas y el sonido que produce denotan sensibilidad y expresividad. Ha sido un momento musical significativo, el silencio y respeto transmitido durante la improvisación; asimismo, la calidad de la misma y el reconocimiento de sus compañeros han sido muy interesantes”.

El propio Alfonso, durante la entrevista que le realicé, me comentó que lo que más le gustaba era improvisar, porque de esa forma podía “crear su propia música”.

Se ponen de manifiesto dos cuestiones:

1. La complejidad de trabajar una estrategia didáctica, como la creación musical, en 3º de ESO por primera vez. Cabe recordar que este curso es el último en el que el área de música es obligatoria, después de cursar la asignatura, a lo largo de ocho años, desde primero de Primaria.

2. Al igual que en la improvisación individual, el alumnado transmitía inseguridad ante una actividad nueva, aspecto que, de forma paulatina, a través de un proceso constante, presentaba mejoras.

2. Segundo ciclo de la investigación

La naturaleza eminentemente verbal del proceso creativo durante el primer ciclo de la investigación evolucionó paulatinamente hacia un carácter que se podría considerar de mixto verbal/musical debido a:

1. El material sonoro procedía del tema original por un lado, así como de todos los elementos que emergieron de las composiciones cooperativas de los grupos.

2. Utilización de las composiciones cooperativas del alumnado como “paletas sonoras” (Thompson, 2006), es decir, pequeños fragmentos que se podrían utilizar durante la improvisación.

3. Se utilizaron diferentes macro-estructuras para las piezas: Binaria (AB), Ternaria (ABA), Rondó (ABACADA).

4. La “gestualidad sonora” aplicada a la creación de determinados efectos.

5. La mayor experiencia por mi parte.

Tras la creación cooperativa en pequeño grupo y como forma de “romper el hielo”, se sugirió a cada participante que elaborara una estructura para el arreglo conjunto:

“Vamos a empezarlas a improvisar todos juntos. Ahora cada grupo va a elaborar un guión con una estructura de nuestro arreglo, utilizando las piezas de todos los grupos y el tema original”.

La primera sesión, como forma de establecer una toma de contacto con la actividad, fue la utilización de las estructuras desarrolladas por el alumnado, que previamente se explicaban.

A partir de ese momento, comienza un proceso de experimentación colectiva con todos los elementos que los alumnos han desarrollado, junto con la utilización de aspectos del tema original.

Así, algunos de los elementos que se utilizaron en las improvisaciones fueron:

1. Deconstrucción rítmica melódica del tema, tanto del bajo como de la melodía, con la superposición de sus elementos.

2. Variedad de efectos sonoros realizados con diferentes instrumentos de forma individual o superpuesta, en definitiva, la elaboración de atmósferas sonoras.

3. Interpretación del tema o del bajo.

Sin embargo, en el proceso creativo, la utilización del lenguaje, por parte del docente, se hacía, durante el proceso improvisatorio, para proponer, enfatizar o sugerir

en momentos puntuales. A pesar de ello, el lenguaje gestual es todavía reducido y de carácter secundario.

Dichas características se pueden apreciar a través del [vídeo 4](#).

3. Tercer ciclo de la investigación

En el tercer ciclo, las consignas dejan de ser musicales y pasan a ser los carteles procedentes de la exposición sobre el acoso escolar.

Así, en las improvisaciones, se utilizan dos elementos fundamentales:

1. Las composiciones elaboradas de forma cooperativa por el alumnado y basadas en los carteles como “paletas sonoras”.
2. Las sonoridades resultantes de los signos ideográficos y los gestos como paisajes sonoros (Shafer, 1967).

Los signos ideográficos y los gestos

La toma de contacto con la propuesta de Thompson (2006) fue importante a la hora de incrementar las posibilidades sonoras y tímbricas del grupo:

-
- “Vamos a comenzar a improvisar a partir de una serie de gestos que voy a hacer. Hay cuatro tipos diferentes: Quién toca, qué toca, cómo toca, cuándo toca. Para quién toca, o bien señalo con el dedo o bien estableceremos distintos grupos o bien todos. Así, para qué toca, habrá distintos gestos y cada uno llevará asociado una sonoridad. Para cómo toca, tendremos dos escalas de dinámica y tempo. De dinámica será así, formando la v de volumen con estos dedos, ¿lo veis?: de muy suave a fortísimo y de tempo igual, pero, en este caso, formando la T. ¿De acuerdo?”
 - “Es muy difícil, no nos vamos a acordar de todo”.

- “Ya veréis como sí, no va a haber ningún problema”.
- “Empezamos, la primera sonoridad es un trémolo, se marca así y puede ser en el registro agudo, medio o grave”.
- “Todos debemos experimentar con nuestro instrumento y ser conscientes de que, más allá de los gestos, podemos aportar lo que nos parezca más interesante”.

Entonces, las primeras veces, mientras señalaba los gestos, lo decía en voz alta.

- “Todos, pianísimo, trémolo, ahora...”.
 - “Muy fuerte, chicos”.
 - “Tiene que ser un solo sonido, un sonido de grupo...”.
 - “A ver, otra vez”.
 - “Mucho mejor”.
 - “Ahora probamos este otro, se llama spot”.
 - “Es un golpe seco, juntos”.
 - “Así...”.
 - “No, chicos”.
 - “Todos juntos”.
 - “Mucho mejor”.
-

Se pone de manifiesto como el carácter dirigido en la gestualidad es muy acusado, tratándose de una improvisación colectiva dirigida.

El [vídeo 5](#), muestra un fragmento de la improvisación colectiva de este ciclo.

4. Cuarto ciclo de la investigación

En este caso, la música surgía directamente de los gestos y de la emergencia colectiva (Sawyer, 2003), en un proceso en el que se podrían diferenciar dos fases, tras la toma de contacto con el proyecto:

1. Toma de contacto con la improvisación colectiva como estrategia didáctica a través del aprendizaje de la variedad de sonoridades que representaban los diferentes gestos:

-
- “Fijaos, hoy empezaremos con el puntillismo. Lo marcaré así”.
 - “Se trata de tocar muchísimas notas en vuestros instrumentos, una detrás de otra, como si quisierais tocar con las manos todas las estrellas del cielo lo más rápido posible”.
 - “Marco y empezamos. A ver”.
- (Suenan)
- “Tenemos que intentar que el sonido sea más ligero. Más así” (Ejemplifico con el piano).
- Mientras suena, voy graduando los distintos planos dinámicos.
- “Así, muy bien, chicos”.
-

El [vídeo 6](#) muestra un ejemplo de lo aquí expuesto.

2. La improvisación sobre los cuadros. Tras el proceso inicial de selección de los cuadros y de explicación de las características de los mismos, desde el punto de vista de la autora y de su proceso creativo, buscamos, de forma colectiva, posibles significados conjuntos, a partir de una lluvia de ideas en forma de palabras que nos evocan los mismos.

[El vídeo 7](#) muestra un ejemplo.

5.1.1.2.2 Temas emergentes en los procesos de aprendizaje

Existen una serie de aspectos, reflejados en el diario de clase, que han aparecido en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y que se han corroborado a través la observación participante del profesor, así como por la no participante manifestada en los informes posteriores, y en el análisis conjunto realizado posteriormente en los departamentos de música:

1. El proceso creativo como clave.
2. El docente como guía.
3. El aprendizaje cooperativo: la socialización.
4. Los estilos de aprendizaje en la improvisación colectiva.
5. El fluir colectivo.
6. El grupo como una orquesta.
7. Lenguaje idiomático versus experimentación sonora.
8. Pensar en sonidos o la imaginación musical.
9. La enculturización (Gordon, 1996) en la improvisación colectiva.
10. El vínculo entre la música y la imagen.
11. La expresividad en las interpretaciones.
12. La percepción del alumnado sobre el aprendizaje en la improvisación colectiva.

1. El proceso creativo como clave

Considero especialmente significativo que los proyectos se hayan desarrollado a través de un proceso constante y paulatino, aunque con altibajos, donde la implicación y actitudes, junto a los resultados musicales, iban mejorando de forma ascendente y gradual. Así, la creciente satisfacción con sus propias improvisaciones resultó un elemento esencial en el progreso del proyecto, tanto emocionalmente como en resultados musicales, con un incremento del nivel de exigencia personal en las ejecuciones.

He observado un punto de inflexión en los proyectos, donde se produce un aumento significativo en la mejora del clima del aula, generando una serie de sinergias entre el grupo y con el profesor, y en sus actitudes musicales al cambiar su cometido en clase. Se involucra significativamente en el proyecto cuando se identifica con este, es decir, con la música que está creando y con los resultados que obtiene. En ese momento, el alumnado se reafirma en sus habilidades musicales y el contexto de la clase deja de ser el del aprendizaje habitual en Secundaria. Se han convertido en músicos cuyo aprendizaje se está produciendo de forma intuitiva en clase.

Así, en un análisis conjunto con la observadora no participante del cuarto ciclo, señalábamos el avance de la expresividad, atención, “musicalidad”, la importancia del silencio y de saber escuchar gracias a la actividad, mediante las interpretaciones y el clima agradable y de confianza mutua entre el alumnado, como estímulo para la participación, experimentación y búsqueda de nuevas sonoridades. En este sentido, como señalaba Adela:

El alumnado destaca el papel del profesor como guía en estas actividades. Han considerado especialmente significativa su constancia, ayudándoles a “sacar lo mejor” de ellos mismos. En definitiva, la experimentación sonora ha permitido la construcción de nuevos contenidos musicales, artísticos y actitudinales sobre lo ya aprendido previamente. Además hay que subrayar que, a través de la improvisación colectiva, se ha incrementado notablemente su respeto por la música.

Por otra parte, los alumnos han aprendido la importancia del proceso como parte de la evaluación. Han hecho hincapié en que se valoraba su esfuerzo y participación, siendo conscientes de haber mejorado musicalmente. También, ponen de manifiesto que el proyecto ha culminado con un elevado grado de consecución de las expectativas que en él tenían depositadas. Todo ello ha fomentado la construcción de experiencias musicales significativas (Swanwick, 1999).

2. El docente como guía

En la improvisación colectiva guiada, asumo un cometido activo junto con el grupo. Es cambiante durante los procesos de improvisación: la dirección, sobre todo en sonoridades que afectan a todo el grupo y que se producen en determinados momentos o dejar que el grupo dialogue musicalmente de forma autónoma y conjunta. El papel de guía se pone de manifiesto especialmente a través del desarrollo de la macro estructura de las improvisaciones, aunque es algo lógico cuando nos encontramos ante grupos de, al menos, 25 personas.

En los siguientes vídeos se pueden apreciar los diferentes papeles asumidos por el docente:

1. Director musical. [Vídeo 8](#)
2. Integrante del grupo. [Vídeo 9](#)
3. Guía. [Vídeo 10](#)

3. El aprendizaje colectivo: la socialización

En el proceso creativo, el diálogo ha ocupado un papel relevante a la hora de decidir la estructura del arreglo, así como cada uno de sus elementos. De este modo, la toma de decisiones se ha convertido en un componente interesante.

A pesar de que el alumnado más participativo hacía propuestas con más frecuencia, la mayoría del grupo asumió un papel protagonista a través de las opiniones razonadas. Llegado el caso, se utilizaba la votación:

-
- “¿Podíamos incluir el triángulo en el trémolo del final de la primera frase?”, César.
 - “Probémoslo”, respondí.

Tras la interpretación, algunos alumnos no parecían muy convencidos:

- “A mí no me gusta”, Ricardo.

- “¿Por qué?”, pregunté.
 - “No sé, no me gusta cómo suena”, Luis.
 - “¿Y al resto?”, proseguí.
 - “A mí, sí me gusta”, Julia.
 - “No sé, a mí no mucho”, Lorena.
 - “Vamos a tocarlo otra vez, escuchamos atentamente y decidimos”, dije.
-

Tras la interpretación, se mantuvo la indecisión, así que les comenté que íbamos a votar si incluíamos el triángulo en el trémolo del final de la primera frase.

En la votación, dieciséis alumnos votaron en contra y ocho a favor. Finalmente, se acordó no incluir el triángulo.

El alumnado ha valorado el aprendizaje colectivo como un elemento importante del proyecto didáctico. Así, en el cuestionario realizado, se observan respuestas como:

“A mí lo que más me ha gustado ha sido componer todos juntos”.

“He aprendido a trabajar en equipo y que hay distintos tipos de melodías, las improvisaciones con la base de la canción y diferente ritmo”.

“A tocar todos juntos y a saber coordinarnos”.

“He aprendido a trabajar en equipo para hacer los arreglos de la canción, a tocar diferentes ritmos”.

“A ponernos de acuerdo entre todos, a coordinarnos, a tener diferentes ideas mientras tocamos”.

Julia es una alumna muy respetada y querida en el grupo². Ha ejercido de líder en la composición en tiempo real, aportando propuestas y opiniones. Su influencia ha

² Alumna de la clase de 3ºESO D durante el primer ciclo de la investigación.

sido muy positiva en el grupo. Ante la pregunta sobre qué ha aprendido, su respuesta fue la siguiente:

“He aprendido: lo primero a respetar a los compañeros y profesor cuando hablaban o tocaban, también he aprendido que nosotros podemos valer para tocar o improvisar, descubriendo varias facetas de mí y de mis compañeros”.

Asimismo, se han puesto de manifiesto procesos de aprendizaje cooperativo gracias a la negociación implícita en la propia interpretación musical, cuando el ejercicio se producía de forma casi exclusivamente musical. Esto se llevaba a cabo tanto desde la perspectiva del alumnado como desde la mía propia, es decir, a medida que los grupos se iban paulatinamente identificando con la música que se improvisaba, se originaba un filtrado intuitivo, basado en potenciar los elementos musicales que proporcionaban identidad al grupo.

Es decir, a través del aprendizaje colectivo, se ha mejorado la interacción del grupo y la música se ha convertido en un vehículo para la socialización en sí misma, más allá del aprendizaje del lenguaje musical.

4. Los estilos de aprendizaje en la improvisación colectiva

El alumnado ha asumido con satisfacción su rol en el grupo, más allá de su mayor o menor participación, según sus habilidades musicales o el instrumento o instrumentos que hayan tocado, ya que lo importante era formar parte de un conjunto que estaba improvisando de forma colectiva y donde la aportación de todo el grupo era fundamental.

La participación se produce en función de sus habilidades musicales y el aprendizaje se produce a través de cuatro canales:

1. La experimentación propia con el instrumento.
2. Las propuestas y sugerencias del profesor.
3. Las propuestas particulares de otros compañeros.
4. Las ideas musicales emergentes en grupo desde la sonoridad colectiva.

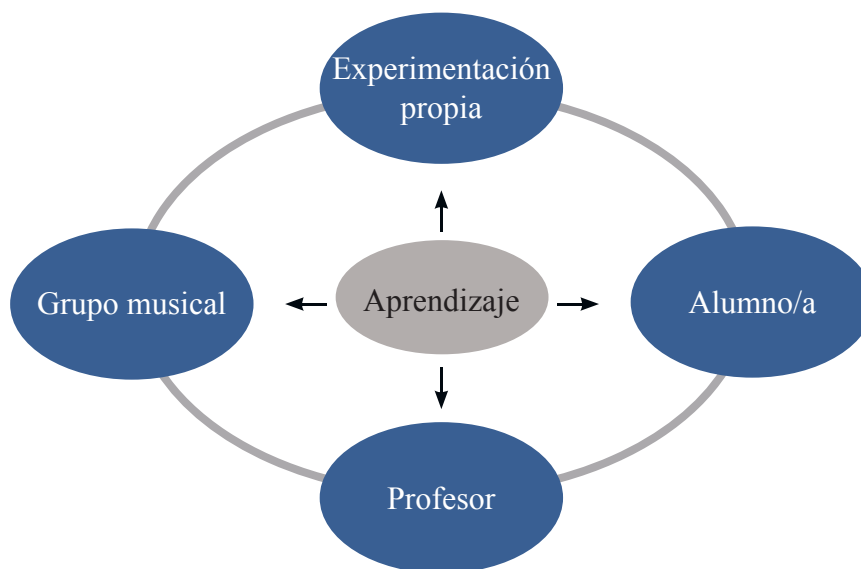


Figura 30. Direcciones de aprendizaje en el aula (Elaboración propia).

Así pues,

5. El Fluir colectivo

Desde la concepción del flujo (Csikszentmihalyi, 1998), Sawyer (2003) desarrolla el concepto análogo a nivel colectivo. Resulta muy complejo de explicar, pero se trata de situaciones que se reflejan por emociones positivas que el grupo experimenta colectivamente. Son experiencias que aglutinan y que siente el grupo de forma conjunta.

“Hoy ha habido momentos muy interesantes en las improvisaciones, he sentido emoción e inspiración”, escribí en mi diario de clase.

Son momentos que quedan en la memoria colectiva como especialmente placenteros y que permiten establecer vínculos emocionales que se afirman cuando, por ejemplo, al encontrarme por los pasillos a alumnado que participó en los proyectos

didácticos y que ya no estudia música (de los ciclos primero y segundo), hacía comentarios como:

“Echamos de menos las clases, nos sentíamos muy bien”.

El [vídeo 12](#) muestra uno de los citados momentos.

6. El grupo como una orquesta

En el desarrollo de la actividad, hemos encontrado ciertas similitudes con los procesos que se producen en una orquesta o grupo musical:

- Se trata de un proceso constante de búsqueda, aunque con altibajos, para la conformación de un sonido propio.
- Se trata de un proceso de socialización y de intercambio a través de la música; de conocimiento mutuo en el que se establece un espacio simbólico basado en el sonido.
- Son procesos de negociación colectiva, donde hay una adaptación y conocimiento entre los integrantes del grupo, es decir, todo el alumnado aporta y se siente parte del grupo.
- Es un proceso de “emergencia”, en el que el conjunto es más importante que la suma de sus partes. Lo que guarda relación con el fluir colectivo.
- El grupo desarrolla su identidad a través de la improvisación. Hace propia su música, con la que se identifica. No es la música de otros, es la suya, y se siente satisfecho. Todo esto se produce de forma paulatina a lo largo de las sesiones.
- Además, el papel de cada alumno/a varía en la consideración de un espacio compartido generado en el aula, donde se muestran una serie de decisiones tomadas de forma conjunta y compartidas allí.

7. Lenguaje idiomático versus experimentación sonora

En la consideración de la improvisación como una forma de “libre expresión” inherente a cada persona, Sawyer (2008), en relación con la improvisación colectiva, considera necesario el conocimiento previo del lenguaje propio del estilo sobre el que se va a improvisar de forma colectiva. Este aspecto resulta comprensible en el caso del jazz, por ejemplo. Representa, además, una característica implícita propia de las aproximaciones didácticas de metodologías musicales como el Orff-Shulwerk o Dalcroze, donde ella se podría enmarcar como una estrategia de aprendizaje del lenguaje musical bajo una serie de reglas muy nítidas. Precisamente hacia éstas, se dirige la crítica de Hickey (2009), como se ha comentado, en relación con la libre expresión y el pensamiento creativo.

Se ponen así de manifiesto varias cuestiones. En primer lugar, la cantidad de aproximaciones posibles a la improvisación musical, todas ellas válidas y beneficiosas, aunque el énfasis se sitúe en uno u otro aspecto. En segundo lugar, la necesidad de establecer o desarrollar algún tipo de código gestual compartido que se establezca como marco para las improvisaciones colectivas, algo que no guardaría relación con el carácter más o menos abierto o cerrado, libre o dirigido/guiado de las mismas.

En el contexto de la investigación, común al de una parte importante del alumnado de la Educación Secundaria-a partir de mi experiencia docente-, ha surgido la problemática sobre la necesidad de un conocimiento previo del lenguaje musical, que le permitiera improvisar sin caer en la complejidad de los márgenes tan estrechos de la libertad creativa. Se trata de un objetivo muy complejo que se adquiere tras un largo proceso de estudio profesional de la música. No obstante, no implica que no se pueda abordar didácticamente, ni que sea imprescindible para improvisar.

Así, en los dos primeros ciclos de la investigación, la aproximación idiomática ha venido marcada por el aprendizaje del tema original de la BSO “*El Orfanato*”. El proceso tuvo su punto de partida, como se ha comentado, en el aprendizaje e improvisación melódica y rítmica del tema, al que se podían añadir pasajes, modificar la estructura o realizar una instrumentación propia.

Sin embargo, se ha pretendido desarrollar, de forma paralela, un lenguaje más

abierto y experimental, en el que la imaginación sonora a través de la experimentación, sustituyera de alguna forma a dicho conocimiento. La influencia de la vanguardia musical del s. XX se pone de manifiesto como parte de mi bagaje musical previo. Así, por ejemplo, tal y como anoté en mi diario de clase: “Han utilizado el sonido generado al arrastrar una silla en una de las improvisaciones colectivas que hemos hecho hoy”.

En el tercer y cuarto ciclo del estudio, donde la consigna ya no era musical y, por tanto, no preestablecía un determinado carácter idiomático a la improvisación, se ha revelado un acusado eclecticismo estilístico, marcado por la variada cultura musical del alumnado, las características musicales propias de cada integrante del grupo, así como del ambiente musical del aula. Dicho eclecticismo ha conducido a que cada grupo conformara su propia sonoridad, como si se tratara de una orquesta o grupo musical.

Los [vídeos 13](#), [14](#) y [15](#) son un claro ejemplo de la evolución y el eclecticismo ya comentados.

8. Pensar en sonidos o la imaginación musical.

El desarrollo del “oído interno” ha representado uno de los elementos fundamentales en el aprendizaje del alumnado. Si bien no es un objetivo que se pueda plantear como posible en un proyecto didáctico de un trimestre de duración, sí se ha sugerido como una dirección que había que seguir. Aunque no desde una perspectiva explícita, a través del aprendizaje del lenguaje musical, el alumnado se refiere a ello cuando una alumna escribió en el cuestionario: “cuando veía un cuadro imaginaba sonidos” o a través de la identificación sonora con los carteles sobre el acoso escolar.

9. La enculturización en la improvisación colectiva

En las improvisaciones musicales hemos denotado aspectos de enculturización (Gordon, 1996) e identitarios (MacDonald, Hargreaves y Miell, 2004) desde el punto de vista de los estilos musicales utilizados, tanto de forma explícita como implícita. Ya

que se ha establecido, como se ha comentado, una negociación implícita, donde emergen músicas muy variadas, desde las “mochilas musicales del grupo”, que muestran la emergencia citada. Nos referimos a: los elementos vanguardistas procedentes de la segunda mitad del s. XX; a través de atmósferas sonoras o elementos de aleatoriedad; ritmos propios del rock, jazz o del minimalismo propio de las bandas sonoras. Todo ello se realiza de forma ecléctica, pero, como ya he mencionado, identificado por el alumnado como propio. En el análisis de los productos musicales se abordarán, con ejemplos, los aspectos mencionados.

10. El vínculo entre la música y la imagen

El vínculo explícito entre imágenes fijas (cuadros y carteles) quedó establecido en el tercer y cuarto ciclo de la investigación.

Así, durante el primero, el vínculo entre música e imagen fue desarrollado por cada grupo en las composiciones cooperativas. Las relaciones eran, en algún caso, de carácter explícito, por ejemplo, la utilización de una canción de niños para mostrar un elemento que aparecía en el cartel o de carácter implícito, a partir de determinados procesos de experimentación.

El [vídeo 16](#) muestra un ejemplo de lo comentado, en el que se pueden apreciar los carteles y los temas compuestos.

Así, la semántica de la música aplicada al contexto escolar es un tema muy complejo de abordar, dado que resulta muy difícil encontrar relaciones unívocas.

En este sentido, me ha parecido interesante acercarme a ella desde la voz del alumnado y su percepción sobre la relación entre sus composiciones y el acoso escolar.

Ante la pregunta sobre qué han pretendido transmitir en sus composiciones, las respuestas del alumnado del tercer ciclo de la investigación se han clasificado en tres grupos:

1. El acoso escolar en general.
2. Los sentimientos de una persona acosada.
3. Otras, tres personas.

Observamos cómo en torno al 90% de las respuestas han identificado explícitamente en sus creaciones musicales la temática del acoso escolar. El 29,2% hace una alusión genérica del acoso, mientras que el 58,3% se refiere específicamente al ámbito emocional. Se establece un vínculo entre sus composiciones y las emociones que emergen en relación con la temática que sirve como medio.

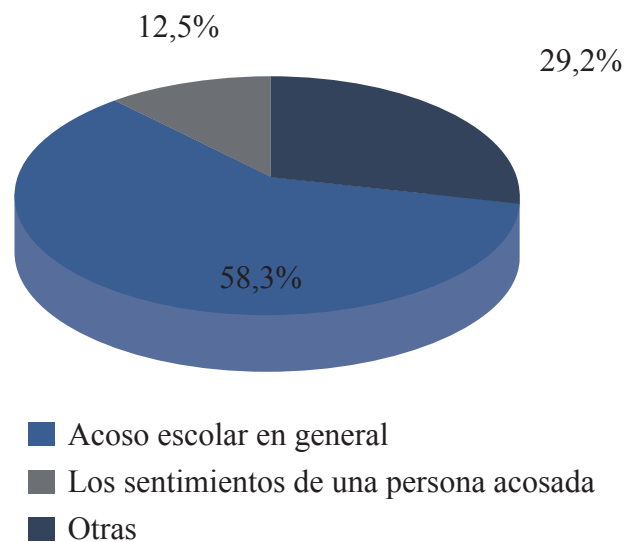


Figura 31. (n=24) Aspectos transmitidos a través de las creaciones 3er Ciclo.

Adicionalmente se preguntaba si ellos creían que se había conseguido transmitir lo que se pretendía en las creaciones musicales. Así el 83,3% responde afirmativamente, mientras que el 16,7% dice no saberlo.

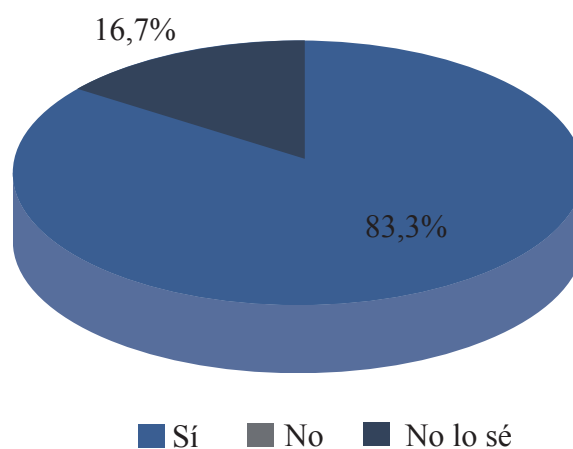


Figura 32. (n=24) Valoración del alumnado sobre si se ha conseguido transmitir lo que se pretendía con las creaciones musicales 3er Ciclo.

Algunos de los comentarios que escribió el alumnado para argumentar su respuesta fueron:

“Porque, a través de las creaciones según el cartel escogido, ha expresado el miedo, la tristeza que se siente”.

“Porque las composiciones creaban todas esas sensaciones”.

“Porque han salido cosas bastante buenas”.

“Porque a mí me ha transmitido esos sentimientos”.

Sin embargo, un alumno respondió:

“A mí no me ha transmitido nada, no lo sé”.

Así pues, se podría confirmar la influencia de los carteles y considerar cómo se ha desarrollado un código musical sobre el acoso escolar del que el alumnado ha sido consciente.

En el caso del cuarto ciclo se realiza una selección de los cuadros y analizamos las posibles significaciones que ayuden en las improvisaciones musicales. Salvo la utilización de textos y palabras que le evocaba el cuadro al alumnado, sería muy complejo encontrar vínculos directos. Sin embargo, resulta evidente que marcaba el desarrollo de las improvisaciones, pero desde una perspectiva implícita y basada en las asociaciones entre la música y la imagen, que podrían considerarse de carácter cultural, como han señalado diversos autores, y que en el presente estudio hemos podido corroborar.

11. La expresividad de las interpretaciones

¿Cuáles son las posibilidades sonoras de un instrumento escolar? ¿los instrumentos escolares son aptos para la interpretación?, es decir, ¿facilitan la expresividad?

Tanto desde el punto de vista del registro como de las posibilidades dinámicas, son bastante limitados; sin embargo, su facilidad técnica hace que sean aptos para la interpretación en la escuela.

Los aspectos de técnica interpretativa que se tuvieron en cuenta durante la investigación fueron los siguientes:

1. Utilización de las dos baquetas. A pesar de que el alumnado había tocado los instrumentos de láminas en cursos anteriores, era habitual la utilización de una única baqueta.

2. Coger las baquetas de forma adecuada. Más allá de sujetarlas de una forma determinada, también me planteaba que tuvieran una postura corporal aceptable y relajada, es decir, que las cogieran de forma “musical”, con cierta “sensibilidad”.

3. Producción del sonido. He buscado como objetivo prioritario la búsqueda de un sonido propio, lo más cuidado posible. Por ello, ha sido muy importante el desarrollo de las capacidades de escucha, reflexivas y críticas, más allá de cuestiones elementales como “tocar en el centro de la lámina”.

A pesar de lo obvio de dichas afirmaciones, la realidad del contexto del alumnado participante hizo necesario establecer los puntos comentados como objetivos prioritarios.

Otro factor de la interpretación en la creación en tiempo real es el siguiente: ¿En qué medida tocar en grupo permite la interpretación, entendida como expresividad personal? Si observamos una orquesta, es habitual que los “profesores” se “limiten” a reproducir las notas escritas en la partitura, es decir, la expresividad personal está supeditada a la interpretación del grupo. En el caso de la escuela, se produce un proceso similar.

Tras el análisis de la creación en tiempo real, se ha puesto de manifiesto cómo el alumnado ha desarrollado la habilidad de elaborar juicios críticos sobre el hecho sonoro, desde la escucha atenta y reflexiva.

Además, otro de los temas emergentes ha sido corroborar cómo el alumnado ha perfeccionado capacidades expresivas, por ejemplo, en casos como el de Alfonso, en la búsqueda de la interpretación frente a la ejecución.

En este aspecto, ha influido la identificación del alumnado con las piezas interpretadas, creadas por ellos mismos. Se han convertido, por tanto, en gestores de su propio aprendizaje.

Otro factor ha sido la “libertad interpretativa” que le ha proporcionado a los grupos participantes la creación en tiempo real. Como no había una partitura exacta que el alumnado tuviera que reproducir, le ha permitido una mayor independencia para experimentar con la dinámica de los distintos planos sonoros o para poner más énfasis en aspectos expresivos.

Otro de los temas que ha surgido en la invención en tiempo real han sido las “actitudes musicales” implícitas en la misma, como la concentración en el hecho sonoro o la importancia del respeto ante las opiniones que expresaba el alumnado.

De esta forma, la creación sonora en tiempo real ha ayudado a la expresividad musical de ellos para la consecución de experiencias musicales significativas en el aula.

12. La percepción del alumnado sobre el aprendizaje en la improvisación colectiva

Ante la pregunta en el cuestionario sobre su percepción sobre el aprendizaje en la improvisación colectiva, las respuestas se podrían clasificar en cómo esta ha fomentado:

1. Creatividad

“A ser más creativa y a improvisar más suelta por las actividades realizadas”.

“A pensar más rápido lo que había que hacer”.

“A ser más creativa y espontánea”.

2. Improvisación

“Que no hace falta aprenderse una partitura para hacer buena música”.

3. Interpretación

“He aprendido a interpretar mucho mejor”.

“De cualquier instrumento puede salir una pieza musical”.

4. Oído y atención

“A escuchar, interpretar y estar callada”.

“A estar atento a muchas más cosas a la vez, mientras toco y casi sin saber qué voy a tocar”.

5. Trabajo colectivo

“A cómo tocar juntos y que suene bien”.

“Con mucha gente todo suena mejor y todos tenemos aportaciones distintas”.

“A concordar con mis compañeros en la creación”.

6. Musicalidad

“A utilizar varios instrumentos para que una pieza tenga musicalidad”.

7. Ritmo

“A que lo importante son los tiempos”.

5.1.2 El aprendizaje en la composición cooperativa

La composición cooperativa se ha abordado en el primero, el segundo, el tercero y el quinto ciclos. Las características han sido diferentes en cada uno, ya que, como herramienta principal, se ha aplicado en el segundo y quinto ciclos para la composición de bandas sonoras. En el resto de los ciclos, se ha utilizado como material previo e introductorio a la improvisación colectiva, es decir, como una paleta musical que se utilizaría posteriormente en la improvisación colectiva.

5.1.2.1 El aprendizaje en la composición individual en el primer ciclo de la investigación

Se trataba de un trabajo individual que el alumnado realizaba en clase con la ayuda de un instrumento de láminas, como preparación para la improvisación colec-

tiva en el primer ciclo de la investigación. Así, la actividad consistía en la realización de una pieza, tomando como modelo la original, *El Orfanato*, es decir, utilizando el mismo compás, una estructura tonal y una formal similar. El ensayo se realizó según el siguiente proceso:

1º Componiendo la melodía y manteniendo el bajo original.

2º Componiendo un bajo nuevo para la melodía ya compuesta.

Una de las primeras cuestiones que transmitió César fue:

-
- “Profe, ¿pero podemos utilizar los instrumentos para componer?”.
 - “Claro, César”, respondí.
 - “En realidad debes utilizar un instrumento de láminas para componer”, contesté.
-

Esta afirmación de César denota la necesaria “musicalidad en el aula” es decir, que el alumnado se comporte como músicos en clase. Fuera de la realidad de la Educación Secundaria, este comentario puede resultar obvio, pues resulta evidente que es indispensable un apoyo para realizar una composición, principalmente, cuando el oído interno no está lo suficientemente desarrollado. Sin embargo, es común y de hecho sucede, que, cuando se solicita al alumnado la composición de una pequeña melodía en papel pautado, éste se lo tome como un ejercicio que consiste en rellenar notas en el compás indicado. El ejercicio se reduce a comprobar que conocen el valor de las figuras y el compás indicado, pero no escuchan el ritmo que están escribiendo. En el aspecto melódico, las notas se escriben sin saber cómo van a sonar, sino sobre la base de cuestiones como saber bien el nombre de dichas figuras o, simplemente, que sea estético desde el punto de vista visual.

La implicación del grupo, la forma de trabajo, la colaboración entre ellos, su actitud y lo racional de sus composiciones se manifiestan en las observaciones que realicé y en las afirmaciones del alumnado:

“El ambiente del aula y la actitud ante el aprendizaje han sido muy positivas. Ha habido un trabajo consciente”.

Algunos alumnos, como César, David y Ángel, han colaborado espontáneamente en la realización de su composición:

-
- “Mira, tío”, le dice David a Ángel.
 - “Mira cómo mola lo que acabo de escribir”, tocándole un pequeño fragmento.
 - “Sí, mola”, responde Ángel.
 - “Oye, David, ¿Y aquí? ¿Qué puedo poner, no se me ocurre nada más?”.
 - “Mira”, Ángel toca lo que ha compuesto.
 - “No se tío, piensa algo”, responde David.
 - “¿A ver? Puedes terminar con Re, Do”, comenta César.
 - “Mira”, y lo toca en el xilófono, “prosigue”.
 - “Vale”, dice Ángel.
-

David comentaba lo siguiente en el cuestionario:

“Nos gusta componer porque es algo que hacemos nosotros, nuestro”.

Se sienten partícipes, protagonistas de su propio aprendizaje.

5.1.2.2 El aprendizaje en la composición de bandas sonoras: la creatividad colectiva

Para el análisis de las características propias de las actividades de creación cooperativa (Bournard y Younker, 2008) o del fenómeno multifacético que representa la composición utilizando soportes informáticos por adolescentes (Soares, 2012), se ha recurrido a la Teoría de la actividad (Engeström, 1987) como marco teórico que permite una mejor comprensión de la gran variedad de elementos relacionados en las tareas en las que se encuentran involucradas un grupo de personas.

Según Barros, Vélez y Verdejo (2004), la Teoría de Actividad surge como un enfoque filosófico para analizar diferentes formas de la práctica humana, como procesos de desarrollo con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales.

Partiendo de la tradición social-histórica Rusa de Vigotsky, Engeström (1987) proporcionó un modelo para realizar el análisis de las actividades y representarlas: encontramos así la unidad de análisis, definida como actividad. Identifica además otros aspectos como el resultado, la comunidad que la desarrolla con sus propias reglas sociales, el sujeto de la actividad y las herramientas que se utilizan para llevarla a cabo. Todo ello se podría resumir en el siguiente esquema:

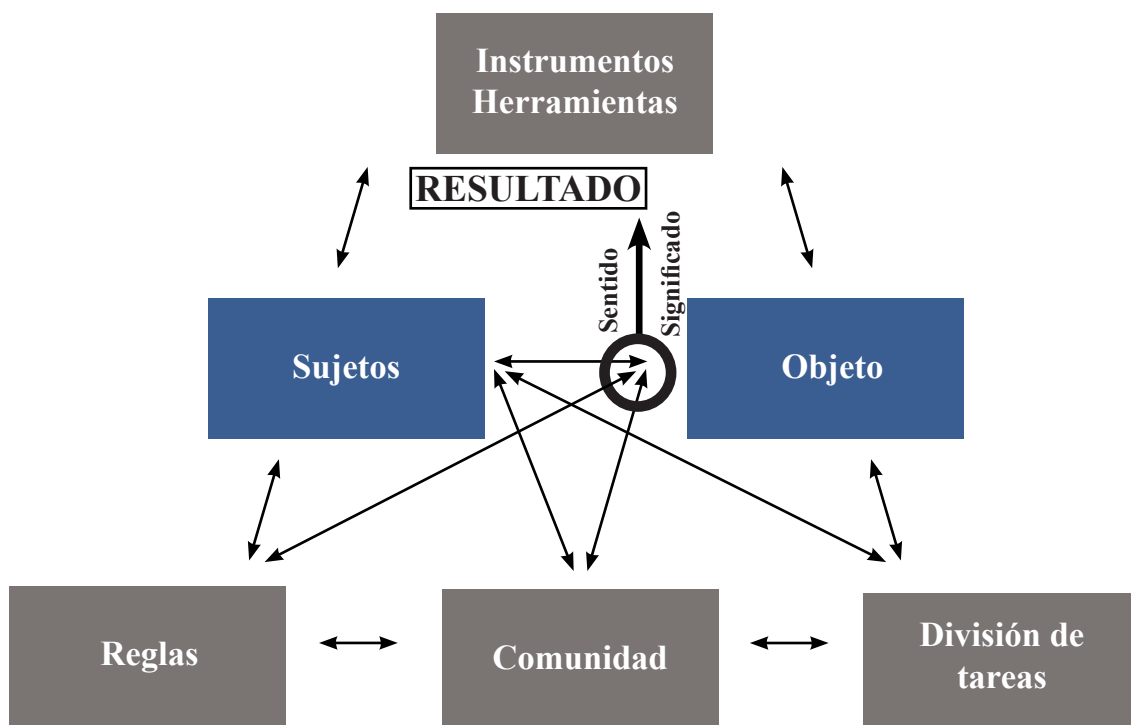


Figura 33. Teoría de la actividad de Engeström.

Fuente: Adaptación de Engeström (1987)

Desde la perspectiva de las actividades de composición cooperativa desarrolladas en el presente estudio, el proceso compositivo podría ser descrito siguiendo la Teoría de Actividad según el siguiente esquema:

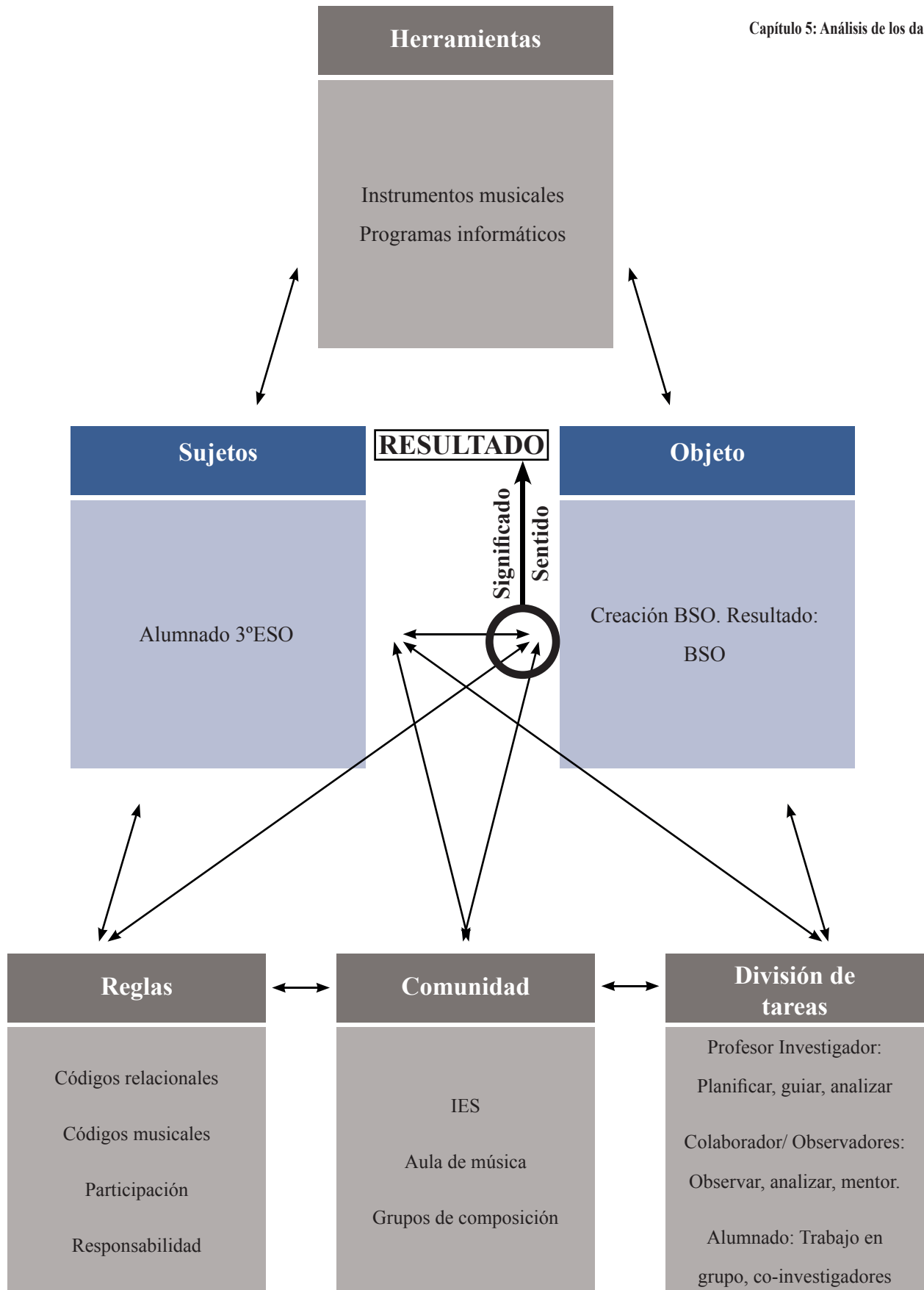


Figura 34. La composición cooperativa en la investigación según la Teoría de Actividad.

Como se ha explicado en el marco teórico, la visión de la creatividad musical ha sido ampliada hacia la concepción más amplia de creatividades musicales (Burnard, 2012a). Desde dicha concepción, se ha sugerido un abanico de creatividades que operan en el ámbito grupal como una forma de práctica social compartida. En éste se incluirían: la creatividad colaborativa, la empática o la intercultural. Desde mi perspectiva y tras el análisis de los datos, considero más apropiado referirnos a la colectiva como forma de creatividad que opera en el ámbito grupal y que aglutina al resto de las formas diferenciadas sugeridas, independientemente de que el énfasis se establezca en elementos sociales o musicales.

A continuación, profundizaré en el análisis de los procesos de aprendizaje en la composición de bandas sonoras, desarrollado durante el segundo y quinto ciclos de la investigación. Lo abordaré a través de una serie de temas emergentes, característicos en los procesos de aprendizaje, como son: la identificación, por parte del alumnado, de la imagen como guía compositiva, así como el análisis del proceso compositivo seguido por el alumnado.

A lo largo del proceso de estudio, han emergido los siguientes temas que abordaremos a continuación:

1. La imagen como guía compositiva
2. El proceso compositivo en la elaboración de bandas sonoras
3. La composición como resolución de problemas
4. El aprendizaje social

1. La imagen como guía compositiva

Se observa con nitidez cómo la imagen se convierte en una guía compositiva para el alumnado, que toma contacto con la composición de las escenas sonorizando la imagen mediante dos procedimientos fundamentales:

1. En primer lugar, a través de transcribir de forma enfática y onomatopéyica, los movimientos de los personajes u otros elementos que aparecen en la escena. Esta

técnica es definida como “Mickey-Mousing”³, y es característica de los dibujos animados. Claramente se trata de un reflejo nítido de cómo la cultura audiovisual del alumnado constituye el punto de partida, a partir del cual, este ha construido sus propios aprendizajes.

Todas las escenas del segundo ciclo de la investigación fueron compuestas por este procedimiento, casi de forma exclusiva.

2. En segundo lugar, a través de la composición de música incidental. Por medio de esta se enfatizan aspectos psicológicos, emocionales o se crean determinadas atmósferas que favorecen la comprensión e implicación emocional del espectador. En este sentido, la utilización de este procedimiento se concretó en la composición de temas asociados a los personajes principales de la escena, una técnica definida como leitmotiv. Fue utilizado de forma exclusiva en *Paperman*, el corto que utilizó el grupo de 3ºESO B del quinto ciclo de la investigación. Se trata de uno “dramático” en el que, una vez más, la cultura audiovisual del alumnado ha guiado, en buena medida, los procedimientos utilizados.

Este hecho se pone de manifiesto de igual forma en *Presto*, el corto que eligió el grupo de 3º ESO A del quinto ciclo de la investigación, en el que se alterna la técnica del “Mickey-Mousing” y la del leitmotiv, aunque predomina claramente la última.

En el análisis de los productos se profundizará sobre las características musicales de las creaciones del alumnado.

2. El proceso compositivo en la composición de bandas sonoras

Tal y como se ha abordado en el marco teórico, el proceso en la composición cooperativa en educación musical ha sido un tema ampliamente tratado en la investigación a nivel internacional, como se ha examinado en el marco teórico.

¹ Técnica de musicalización que consiste en transcribir los movimientos de los personajes u otros aspectos de la escena de manera onomatopéyica

Las notas del diario de clase, junto con la visualización de los vídeos de las diferentes sesiones y los datos recabados en las entrevistas, nos permiten corroborar la fundamentación del proceso compositivo como continuo y cíclico, propuesto por Burnard y Yunker (2004 y 2008) a partir de Webster (2002), frente a la consideración del mismo como lineal y temporal, en el que a cada fase resulta un “compartimento estanco” (Fautley, 2004). En este sentido, consideramos la constante interacción entre las diferentes fases como uno de los aspectos significativos en los procesos compositivos del alumnado, desarrollados a partir de principios informales de aprendizaje y de experimentación, lo que ha hecho que los diferentes procesos no hayan progresado de forma sistemática, sino más bien intuitiva.

En este sentido, todos los grupos han seguido un proceso compositivo en el que hemos detectado las siguientes fases. Con el objetivo de ilustrar visualmente la evolución, se ilustra cada una de las fases con un vídeo en el que se puede observar brevemente su marcha:

1. Visualización y comentario de la escena. [Vídeo 17](#)
2. Elección individual de los instrumentos musicales. [Vídeo 18](#)
3. Experimentación sonora con la escena, como fase inicial en la identificación del problema. [Vídeo 19](#)
4. Tormenta de ideas en el grupo, como fase de preparación a través del diálogo, la experimentación, el ensayo-error y la creación desde el caos. [Vídeo 20, 21 y 22](#)
5. Elaboración de una respuesta a través de aproximaciones sucesivas desde el ensayo-error como procedimiento fundamental. [Vídeo 23 y 24](#)
6. Versión final. [Vídeo 25 y 26](#)

No se trata de fases lineales y desarrolladas a través de un proceso ordenado y sistemático, sino que todas ellas han interactuado en el tiempo de forma cíclica y continua, como ya se ha expresado.

Así pues, tomando el modelo de Amabile (1996) como referencia, se podrían identificar las siguientes fases:

- a. Identificación.
 - b. Visualización y comentario de la escena.
 - c. Elección individual de los instrumentos musicales.
 - d. Experimentación sonora con la escena delante, como fase inicial en la identificación del problema.
1. Preparación.
 - a. Tormenta de ideas en el grupo, como fase de preparación a través del diálogo, la experimentación, el ensayo-error y la creación desde el caos.
 2. Respuesta.
 - a. Elaboración de una respuesta a través de aproximaciones sucesivas desde el ensayo-error como procedimiento fundamental.
 3. Validación.
 - a. Versión final de la banda sonora.

Hasta lo aquí expuesto y tomando como referencia a Amabile (1996) y Burnard y Younker (2004), sugerimos el siguiente modelo:

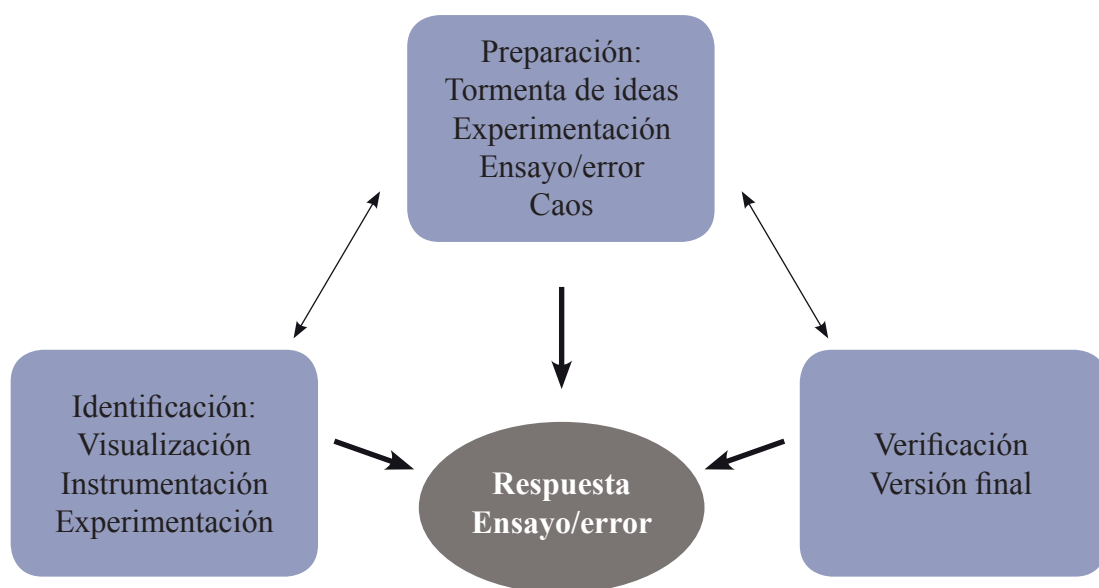


Figura 35. El proceso compositivo en la creación de bandas sonoras (Elaboración propia).

3. Distribución temporal en las distintas fases

Tras el análisis de los procesos compositivos de los diferentes grupos, se ha puesto de manifiesto cómo, en general, las respuestas son revisadas y repetidas durante mucho tiempo para llegar a la verificación, mientras que el tiempo dedicado a la identificación y preparación del problema es bastante más limitado. Este hecho contrasta con la distribución temporal en los procesos creativos de los compositores profesionales, tal y como han expuesto Gooderson y Henley (2015), quienes dedican más tiempo a las fases iniciales hasta llegar a la respuesta. En definitiva, el alumnado ha pretendido alcanzar muy rápidamente la fase de respuesta del problema, frente al proceso que tiene lugar en la composición profesional, donde los procesos previos son tenidos muy en cuenta.

A este respecto, emerge una de las cuestiones problemáticas que ha tenido lugar en los procedimientos creativos, especialmente durante el segundo ciclo de la investigación. Nos referimos al tiempo, o mejor dicho, a la falta de él. Los alumnos aludían a ello, de forma recurrente, cuando llevaban a cabo las composiciones cooperativas.

Existe una cierta tensión entre la obligación, por un lado, y la necesidad, por otro, de programar todas y cada una de las actividades del aula, con el proceso creativo que tiene lugar en los proyectos didácticos pues existen muchas variables que pueden modificar su duración.

Por ello, otro de los aspectos que han ido evolucionando en los proyectos didácticos es dotar de una mayor flexibilidad temporal a las actividades planteadas, así como intentar ofrecer tiempo suficiente al alumnado para que pueda desarrollar las actividades sin una marcada presión temporal.

4. La composición como resolución de problemas

En el análisis de los procesos creativos del alumnado, la génesis inicial de las ideas musicales de la banda sonora se convierte en un aspecto relevante, ya que observamos que, en una medida importante procede de su mochila musical, como se ha puesto de manifiesto en algunos grupos, o que fueron guiadas de forma inductiva, gracias al compositor residente o al profesor, en otros casos.

Este hecho se puede observar, a continuación, en los siguientes vídeos con la utilización de diversos temas en las composiciones del alumnado, bien como tema que es modificado o bien por su utilización explícita:

1. Utilización implícita:

a. En la banda sonora del grupo de 3º ESO A, se ha empleado un tema de la banda sonora de *Piratas del Caribe*, como se puede apreciar en el [vídeo 27](#).

b. Utilización de la *Canzona Napolitana* de Tchaikovsky en el grupo de 3º ESO A.

Sebas estudia piano, el único que estudia música de forma extraescolar en el grupo; se trata de un alumno con habilidades musicales reconocidas por el grupo.

En la entrevista que mantuvimos, describió con gran claridad el proceso de gestación y desarrollo de la banda sonora:

“Tras un rato intentando, buscando, toqué una pieza de Tchaikovsky que estaba aprendiendo y que al final utilizamos como base”.

“Después, todos iban aportando ideas que fuimos añadiendo”.

2. Utilización explícita.

a. Utilización de la pieza para piano *La chocolatera* en un tema del grupo de 3º ESO A en el segundo ciclo de la investigación.

b. Utilización del tema *They don't know about us* del grupo One direction en el grupo de 3º ESO B en el quinto ciclo de la investigación. [Vídeo 28](#)

Además, en todos los casos, la creación se producía desde el ensayo y error como procedimiento compositivo fundamental a lo largo de todo el proceso.

5. El aprendizaje social

MacDonald y Miell (2000) sugieren que los factores sociales y comunicativos son temas centrales para determinar la naturaleza y cualidades de la composición en

grupo, a los cuales se debe prestar más atención. Por tanto, una característica importante para entender el trabajo cooperativo ha sido la importancia de la naturaleza y la cualidad de la interacción en sí misma, ya que el aula representa una “realidad social compartida” (Rogoff, 1990) como elemento de intersubjetividad social. Asimismo, en la creación musical, he denotado canales de comunicación verbal y musical.

Los diferentes grupos han organizado de forma autónoma el tiempo y el espacio disponible. Este hecho permite identificar los procesos de aprendizaje en la composición cooperativa con los procedimientos característicos del informal (Green, 2006). Así, el aprendizaje a partir del caos (Wiggins, 1994) ha sido característico en determinadas fases del proceso, considerándolo como propio, entre otros, del aprendizaje informal. Se podría diferenciar, por tanto, entre las estrategias escolares para promover el aprendizaje cooperativo, a las que se refería Alfredo (observador no participante del quinto ciclo la investigación), como elemento que debía mejorar el alumnado, de los procesos informales y colectivos de aprendizaje musical, basados en la implicación personal y responsabilidad del alumnado. Así, desde la intuición y la negociación constante, el alumnado dota de significado su propio aprendizaje.

Cuando el alumnado ha tomado contacto con el contenido inherente, como el lenguaje musical a través de la experiencia, y de forma independiente de los contextos sociales estandarizados y externos al aula, ha generado una nueva delineación (Green, 1988). Su música se ha hecho autónoma a través de un proceso o experimento musical auténtico (aunque el producto no lo sea tanto) gracias, entre otras, a su propia creatividad. Se establecen, así, nuevos significados delineados desde la toma de contacto con los contenidos inherentes adaptados a las habilidades o necesidades del alumnado.

Además, debido a las interacciones de la identidad que se va formando, así como de los diferentes papeles que asume el alumnado en el grupo, el aula se ha convertido en una forma de representación social en la que se ha producido un crisol de significados musicales, valores y experiencias tanto delineados como inherentes (Green, 1988).

6. La amistad

Hemos ratificado, a partir de investigaciones precedentes, cómo la amistad en

el grupo tiene influencia en los procesos de aprendizaje. En primer lugar, ha influido en el ambiente de clase, hecho que se traduce en los procesos creativos mismos.

Esto se ha reflejado en la perspectiva dada por el alumnado en los cuestionarios y en las entrevistas. Precisamente, la corroboración se ha producido ante la comprobación, en un caso, de cómo determinadas problemáticas personales entre el alumnado resultaron perjudiciales en los procesos de aprendizaje en la clase de 3ºESO B durante el quinto ciclo de la investigación.

5.1.3 Percepción del alumnado sobre su propio aprendizaje en los ciclos de la investigación

A continuación se presenta la valoración realizada por el alumnado sobre su propio aprendizaje en los cinco ciclos del estudio. Para ello se han seleccionado determinadas preguntas del cuestionario realizado al final de cada proyecto por los diferentes grupos, y que tuvieran relación con el tema del aprendizaje, para obtener así una visión global del mismo que incluyera a la mayor parte de los participantes.

1. Primer ciclo de la investigación

Se expone seguidamente el análisis de algunas de las preguntas relacionadas con el aprendizaje, incluidas en el cuestionario que el alumnado realizó al finalizar el proyecto, que, tal y como se avanza en el inicio del capítulo de resultados, fue respondido por el 78% del total de participantes.

Las preguntas que se han utilizado para el análisis han sido aquellas centradas en los aprendizajes, así como el grado de satisfacción y esfuerzo de las actividades realizadas. Debido a las características del proyecto, centrado desde el punto de vista didáctico en aspectos procedimentales y en la creatividad, se ha analizado el grado de satisfacción del alumnado en relación con el aprendizaje. A continuación se exponen las seis preguntas del cuestionario analizadas:

En primer lugar, aquellas que preguntaban directamente por el aprendizaje:

1. Si alguien te preguntara ¿Qué has aprendido con *El Orfanato* y *La canción del Sol*? ¿Cuál sería tu respuesta? (razónala, por favor)
2. ¿Crees que sabes más lenguaje musical después de tocar *El Orfanato* y *La canción del Sol*?, ¿por qué?
3. ¿Con cuáles crees que has aprendido más “música”?, ¿por qué?

En segundo lugar, las preguntas relacionadas con el grado de satisfacción y esfuerzo:

4. Te recuerdo las actividades que hemos hecho en *El Orfanato* y *La canción del Sol*: Aprender la melodía y el bajo, improvisar la melodía y el bajo, componer en papel pautado, componer con los instrumentos de clase la introducción, coda e instrumentar la pieza y practicar la pieza completa. ¿Cuáles son las actividades que más te han gustado?
5. ¿Hay alguna que no te haya gustado nada?, ¿por qué?
6. ¿Cuáles son las que más esfuerzo te han costado?

1. Si alguien te preguntara ¿Qué has aprendido con *El Orfanato* y *La canción del Sol*? ¿Cuál sería tu respuesta?

Cada alumno/a ha señalado uno o dos aspectos, indicando lo que les ha parecido más relevante, lo que más les ha gustado o la conclusión que han percibido con mayor claridad del proyecto realizado. Así, se han codificado las respuestas del alumno estableciendo una categorización con los siguientes elementos:

- Aprendizaje de diversos aspectos relacionados con el lenguaje musical.
- Aprender a componer e improvisar
- Aprender a trabajar en equipo / Respetar y valorar a los compañeros
- Aprendizajes relacionados con la interpretación y la expresividad musical

Se trataba de una pregunta abierta, en la que hemos observado una notable variedad de respuestas en ambos grupos como se indica a continuación:

1. Lenguaje Musical/Interpretación

“He aprendido la melodía y a escuchar”.

“A tocar y he aprendido a leer partituras”.

“Saber escuchar la música, porque nos ha enseñado a escuchar la música con atención y también nos ha enseñado a tocar bien los instrumentos”.

“He aprendido a escuchar los ritmos de la música”.

“He aprendido una melodía nueva”.

“He aprendido a tocar los instrumentos mucho mejor, de una forma más fluida, a leer la partitura a la vez que toco, aunque no me ha hecho mucha falta porque he mecanizado bastante la pieza y no he tenido que mirarla. He aprendido a improvisar melódica y rítmicamente”.

“He aprendido a tocar las dos partituras y a escuchar al profesor”.

“He aprendido a leer y a interpretar mucho más rápido”.

“En *El Orfanato* y *La Canción del Sol* he aprendido muchísimas cosas, por ejemplo: aprender la melodía y el bajo, improvisar la melodía y el bajo, practicar la pieza completa y componer en papel pautado una pieza, tomando como modelo *El Orfanato* y esto es todo y, la verdad, me han encantado las dos melodías”.

“Memorizar la melodía y los distintos bajos, tocar con los compañeros, aprender cosas nuevas”.

“He aprendido la partitura. He aprendido a tocar varios instrumentos, a componer sobre la pieza original una pieza improvisada y también que requiere esfuerzo y que el trabajo día a día es importante y el buen comportamiento es muy importante”.

“Pues las notas, el ritmo y a mejorar el piano y a tocar el xilófono con tres baquetas, que eso lo hemos hecho una vez, también a improvisar”.

“He aprendido a tocar el xilófono y las notas, he aprendido a improvisar y sin mirar la partitura a concentrarme para que me salga bien”.

“He aprendido la interpretación de una pieza musical y a oír la música”.

2. Componer e improvisar

“He aprendido a improvisar, tanto una melodía como un bajo. También he aprendido a escuchar, cuando estoy tocando no solo me escucho a mí sino a los demás”.

“A tocar coordinados, a improvisar melódica y rítmicamente”.

“A improvisar y componer un tema a partir de otro”.

“A improvisar y componer”.

“Me ha servido, porque he aprendido a tocar e improvisar mejor”.

“He aprendido a poder componer una melodía improvisada, a tocar con mayor fluidez y a memorizar las notas de la partitura con mayor facilidad”.

“He aprendido a improvisar y componer. También he aprendido a leer mejor la partitura”.

3. Interpretación/expresividad

“He aprendido a manejar mejor el xilófono y el metalófono y a pensar cómo piensa un músico, a tomar rápidas decisiones al tener que improvisar, he aprendido lo que era un bajo”.

“He aprendido a tocar coordinados y a tocar en conjunto”.

4. Aprendizaje cooperativo

“He aprendido a trabajar en equipo para hacer los arreglos de la canción, a tocar diferentes ritmos”.

“He aprendido, lo primero a respetar a los compañeros y profesor cuando hablaban o tocaban, también he aprendido que nosotros podemos valer para tocar o improvisar, descubriendo varias facetas de mí y de mis compañeros”.

“He aprendido a trabajar en equipo y que hay distintos tipos de melodías, las improvisaciones con la base de la canción y diferente ritmo”.

Como puede apreciarse, sobresalen los aprendizajes relacionados con el lenguaje musical, la interpretación y la creación musical, aunque también se han mencionado de forma recurrente el aprendizaje cooperativo, valorado de forma positiva.

Resulta interesante que el alumnado haya señalado, como aprendizaje, la valoración y el respeto a los compañeros, aunque sea con un porcentaje ligeramente inferior al resto de los temas. Implica la estimación del papel socializador de la música, como beneficio en sí mismo.

2. ¿Crees que sabes más lenguaje musical después de tocar *El Orfanato* y *La canción del Sol*? ¿Por qué? ¿Crees que ahora serías capaz de leer otra partitura musical con más facilidad?

En términos generales el 72,9% del alumnado cree que se han incrementado sus capacidades musicales (lenguaje musical) por el 18,2% que considera que no ha sido así.

Por grupos se aprecian notables diferencias. En 3º ESO E el 89% dice tener mayores conocimientos sobre lenguaje musical, mientras que en 3º ESO D disminuye al 56%. En este grupo el 32% no cree que tenga más conocimientos tras el proyecto, cifra muy superior al primer grupo, que se sitúa en el 5%.

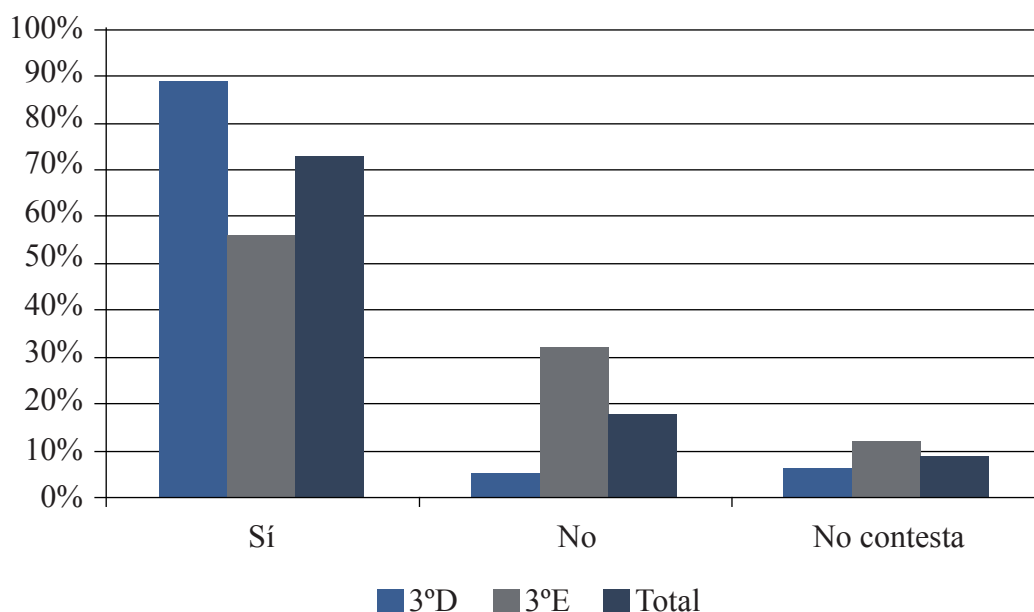


Figura 36. (n=39) Valoración sobre el aprendizaje del lenguaje musical 1º Ciclo

Los principales argumentos de quienes creen que efectivamente han mejorado sus conocimientos son los siguientes:

“Porque ayudan a aprender y son complicadillas”.

“Por la práctica”.

“Porque ahora tocamos mejor y leemos los signos musicales”.

“Sé más porque lo hemos practicado bastante y al final lo acabas aprendiendo”.

“Sería capaz de leer, pero con un poco de ayuda”.

“Porque ya sé escuchar una pieza”.

“Por supuesto, una vez aprendes dónde están las notas y las figuras que hay, puedes leer partituras”.

“Después de un año haciendo lo mismo, algo se tendrá que quedar”.

“Hemos cogido mucha práctica”.

“Al practicar casi todas las clases con la partitura, se tiene más facilidad”.

“Porque he aprendido a tocar e improvisar”.

“Sí, porque ya sé tocar por lo menos una canción sin mirar y sí que me parece más fácil leer una partitura”.

“Lo que es un arpeggio, un glissando”.

“Porque, mirando la partitura, tenías luego que saber tocarla”.

“Pero solo un poco más, porque ya he aprendido la canción en sí”.

“He aprendido nuevas cosas”.

“He aprendido mucho”.

“Porque me he interesado más, por aprender a leer lenguaje musical”.

“Sé más de lo que sabía”

“Es una forma de memorizar y aprender sin poner las notas en la partitura”.

“Porque hemos trabajado mucho el leer la partitura”.

“Siempre, por lo general, he sabido leerlas, pero ahora tengo más facilidad”.

Las razones aducidas para considerar que no se han incrementado los conocimientos sobre lenguaje musical estriban entre la complejidad que conlleva la actividad al hecho de tener conocimientos previos sobre el tema: “Pues no sé más lenguaje musical porque lo que hemos hecho ya lo conozco bastante”, o “más o menos, porque me cuesta mucho leer las notas.

3. ¿Con cuáles crees que has aprendido más “música”? ¿Por qué?

Las respuestas del alumnado ponen de manifiesto cómo las actividades relacionadas con la creación musical son las que han producido mayores aprendizajes: tanto la improvisación individual, la colectiva como la composición en papel pautado tienen la misma frecuencia de respuesta (27%).

Por grupos, 3º E selecciona en mayor medida las actividades citadas (cada una de las 3 obtiene una representación del 31%), mientras que en el caso de 3º D la selección es más heterogénea. Si bien estas actividades son las más señaladas (cada una tiene una representación del 24%), también es relevante el porcentaje de quienes seleccionan la “práctica de piezas musicales completas” (19%).

Por último, debemos indicar que el aprendizaje se ha producido por descubrimiento propio, es decir, el alumnado ha dotado de significado sus hallazgos personales, convirtiéndose así en gestor de su aprendizaje inherente.

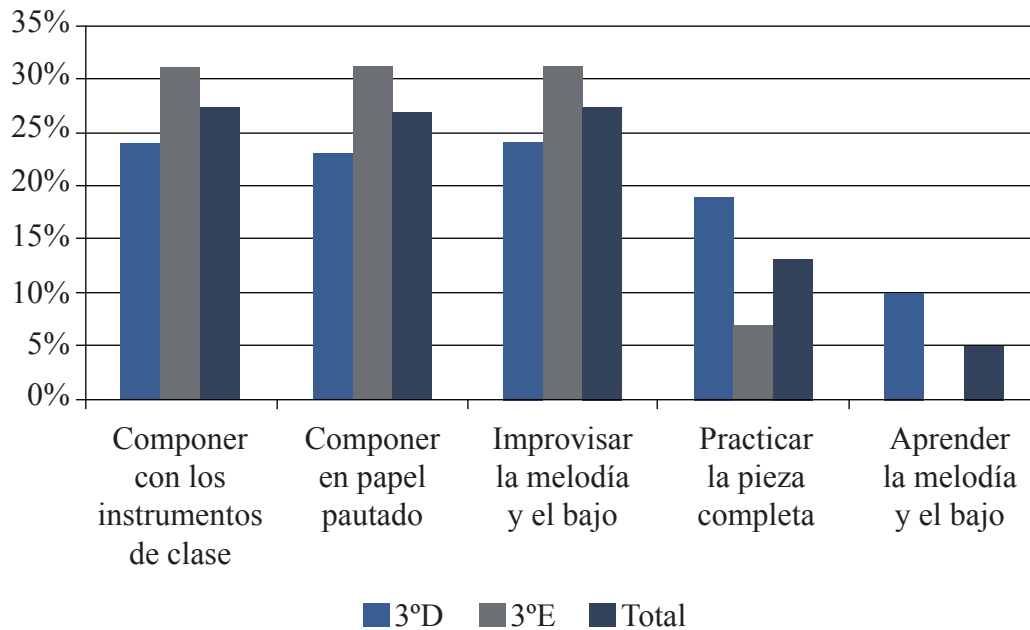


Figura 37. (n=39) Actividades con mayor grado de aprendizaje 1^{er} Ciclo.

4. Te recuerdo las actividades que hemos hecho en *El orfanato* y *La canción del Sol*: Aprender la melodía y el bajo, improvisar la melodía y el bajo, componer en papel pautado tomando como modelo *El Orfanato*, componer con los instrumentos de clase la introducción, coda e instrumentar la pieza y, practicar la pieza completa. ¿Cuáles son las actividades que más te han gustado?

De las actividades realizadas en el proyecto, todas han sido valoradas en porcentajes similares (en una horquilla entre el 21% y el 24%), excepto la composición individual escrita, que ha sido mencionada en un porcentaje significativamente menor (9%). Por grupos no se aprecian diferencias reseñables.

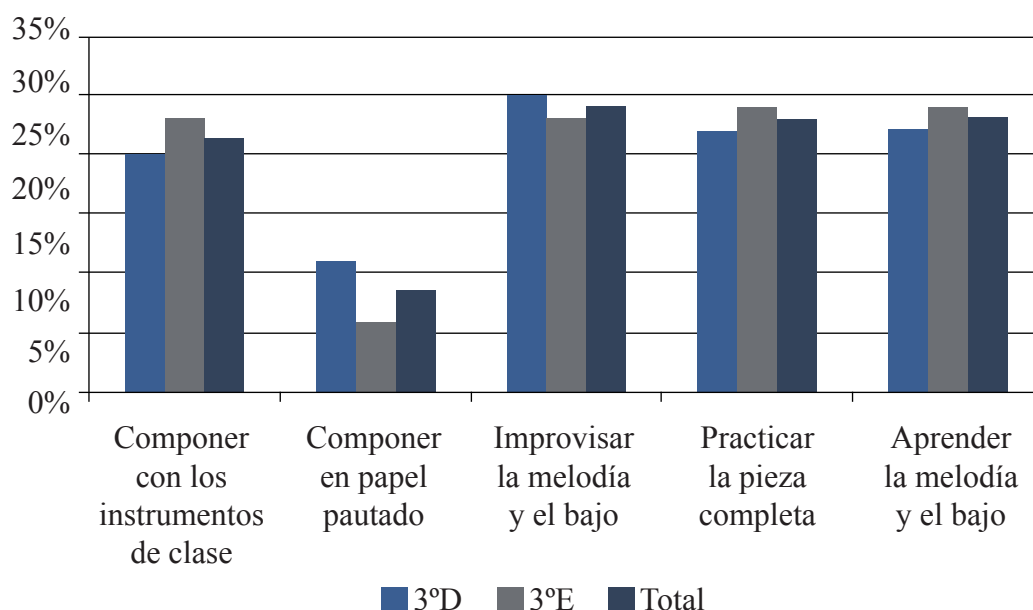


Figura 38. (n=39) Actividades que más han gustado al alumnado 1^{er} Ciclo.

El alumnado ha valorado por un lado la actividad, es decir, “hacer música”, y por otro, el aprendizaje cooperativo, es decir, la consideración de la música como una actividad social. Así, lo práctico ha primado sobre lo escrito, es decir, lo más valorado por el alumnado ha sido “tocar”, ya sea en la interpretación, en la improvisación o en la improvisación colectiva.

El segundo aspecto reseñable de las respuestas del alumnado ha sido la preferencia de lo cooperativo frente a lo individual. En este sentido, es de destacar cómo el alumnado percibe la música como una actividad social. Esto coincide con la concepción filosófica de la educación musical expuesta por Elliott (1995), quien define la música como un “tipo de actividad humana intencional”.

5. ¿Hay alguna que no te haya gustado? ¿Por qué?

En primer lugar señalar que en términos generales al 61,3% del alumnado le han gustado todas las actividades desarrolladas. Por grupos, en 3° D el 70% así lo considera, mientras que en 3° E este porcentaje disminuye al 52,6%.

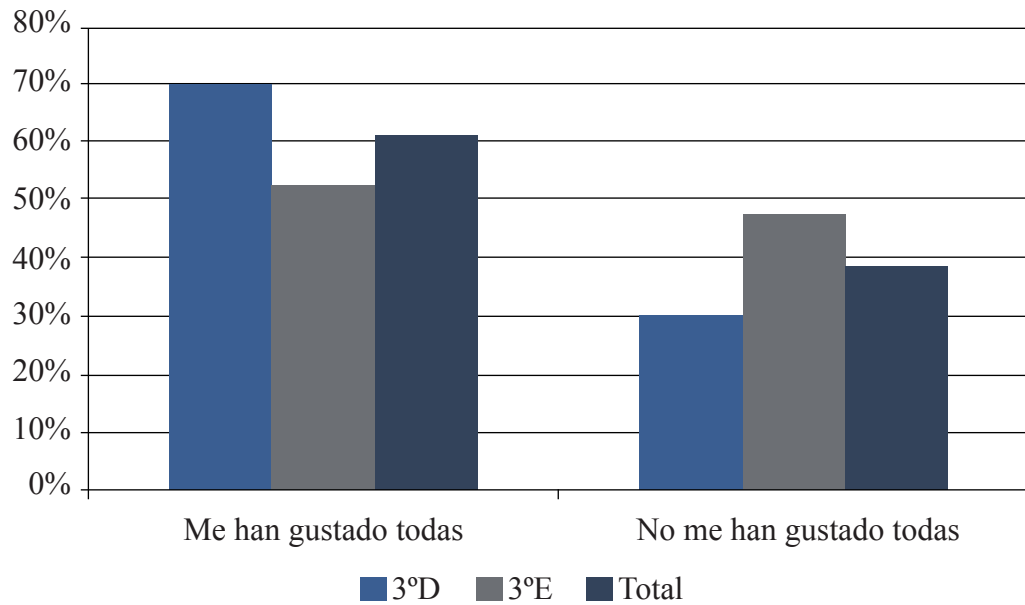


Figura 39. (n=39) Valoración sobre si han gustado todas las actividades 1^{er} Ciclo.

En ambos grupos se señalan las actividades “componer en papel pautado” e “improvisar la melodía y el bajo” como aquellas que más rechazo generan. La primera es seleccionada por el 61,1%, mientras que la segunda por el 38,9%.

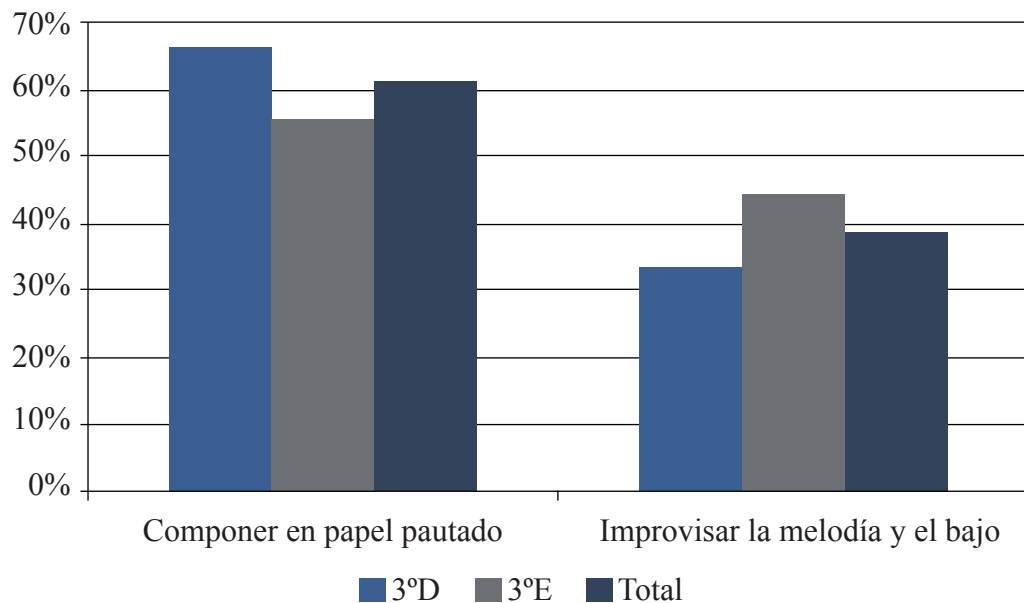


Figura 40. (n=15) Actividades que no han gustado 1^{er} Ciclo.

Los motivos esgrimidos para cada una de las actividades han sido:

1. Componer en papel pautado:

“Me ha parecido aburrido”

“No se me da bien”.

2. Improvisar la melodía y bajo:

“Porque se me da un poco mal”

“Porque no me suele salir en condiciones”

“Porque no me sale como yo quiero”

Las respuestas denotan cómo el alumnado ha rechazado aquello que considera que no se le ha dado bien, como he indicado en el análisis del aprendizaje de la improvisación individual. Asimismo, aquello que requiere un esfuerzo, “a priori”, superior, o que es percibido así por el alumnado, es también rechazado.

6. ¿Cuáles son las que más esfuerzo te han costado?

Basándonos en los resultados obtenidos, no puede establecerse un patrón común de respuesta entre los dos grupos participantes. En 3ºD las actividades que más esfuerzo han implicado son la composición en papel pautado (48%) y la práctica de piezas completas (25%). En el caso de 3 ºE las actividades que se perciben como más complejas son la composición con instrumentos de clase y el aprendizaje de la melodía y el bajo (38% en ambos casos).

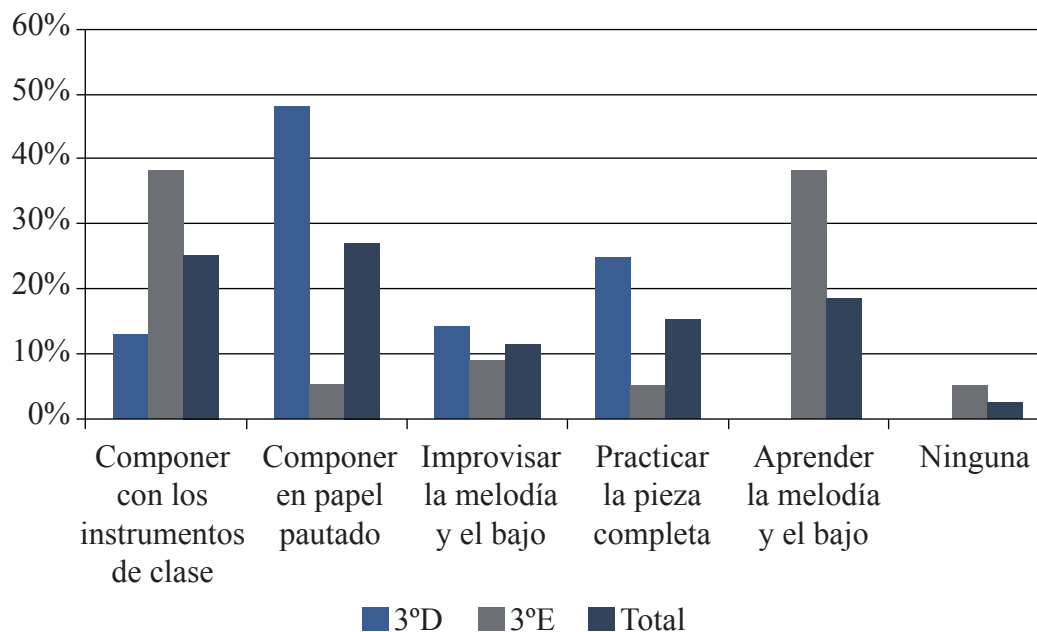


Figura 41. (n=39) Actividades que más esfuerzo implican 1º Ciclo.

En definitiva, y a modo de resumen del primer ciclo de la investigación cabría mencionar que el alumnado ha señalado el lenguaje musical, la interpretación y la creación musical como los aprendizajes principales, señalando además el aprendizaje cooperativo.

En relación con el aprendizaje del lenguaje musical, la gran mayoría considera que ha mejorado tras el proyecto didáctico.

Asimismo consideran que los mayores aprendizajes se han producido en la creación colectiva, y la transcripción de la composición individual, como la actividad que más esfuerzo ha costado.

Las actividades que más les han gustado han sido aquellas basadas en lo procedimental, interpretación e improvisación, y además colectivas, frente a las individuales o escritas.

2. Segundo ciclo de la investigación

Se expondrán, a continuación, los resultados del cuestionario realizado por el alumnado al finalizar el proyecto, en relación con su valoración del mismo y de su percepción del aprendizaje. Éste ha sido respondido por el 79% del alumnado. Nos ha parecido adecuado analizar, en relación con el aprendizaje, aquellas que hacen referencia explícita al mismo, y al igual que en el primer ciclo, relacionarlo con la satisfacción por las actividades realizadas. En este caso se incluyeron dos preguntas en correlación con la percepción propia de las habilidades musicales y en afinidad con el resto de la clase, que nos ha parecido conveniente enlazar al proceso de aprendizaje. Así pues, se indican a continuación las preguntas que se han utilizado:

En primer lugar en relación con el aprendizaje:

1. Si alguien te preguntara, qué has aprendido con el “Proyecto *Orfanato*” y “*Tiempos modernos*”, ¿cuál sería tu respuesta? (razónala, por favor)
2. ¿Dirías que has mejorado en música este curso?
3. ¿En qué crees que has mejorado más?
4. ¿En qué actividad o actividades crees que has aprendido más?
5. ¿Serías capaz de improvisar una melodía?
6. ¿Serías capaz de componer una pieza musical?

En segundo lugar, en relación con la satisfacción con las actividades realizadas:

7. En general, ¿Te han gustado las actividades planteadas en el “Proyecto *Orfanato*”?
8. Ordena del 1 a 5 las actividades que más te han gustado (1 la que más; 5 la que menos):
9. ¿Te han gustado las actividades planteadas en el “Proyecto *Tiempos Modernos*”?
10. ¿Cuál de los dos proyectos te ha gustado más?

En tercer lugar, con la percepción del alumnado sobre sus propias habilidades musicales y en relación con la clase:

11. ¿Crees que tienes habilidades musicales?

12. ¿Y comparado con tus compañeros de clase? Señala la opción con la que estás de acuerdo

1. Si alguien te preguntara, ¿Qué has aprendido con el “Proyecto *Orfanato*” y “*Tiempos modernos*”? ¿Cuál sería tu respuesta?

El alumnado ha señalado los aspectos que le han parecido más relevantes y que se han codificado con el objetivo de establecer una categorización que nos permitiera aproximarnos con nitidez a la percepción del alumnado. Así, la categorización ha sido la siguiente:

1. Aprendizaje de diversos aspectos relacionados con el lenguaje musical.
2. Aprender a componer e improvisar.
3. Aprender a trabajar en equipo / Respetar y valorar a los compañeros.
4. Aprendizajes relacionados con la interpretación y la expresividad musical.

Se exponen a continuación algunas de las respuestas dadas por el alumnado en función de la categorización establecida:

1. Lenguaje musical

“He aprendido a escuchar mejor”

“Mi oído musical ha mejorado”

“A tocar juntos en el mismo ritmo”

2. Creatividad/ Componer e improvisar

“He aprendido a improvisar, a no darme tanta vergüenza a tocar delante de toda la clase, a escribir una partitura de una melodía improvisada de instrumentos sin nota”.

“A ser creativa”.

“A crear obras más fácilmente”.

“He aprendido a improvisar mejor”.

“He aprendido primero a crear una melodía a partir de otra y a enlazar sonido con imagen”.

“He aprendido a improvisar y a trabajar y componer en grupo”.

“He aprendido a improvisar y a escribir partituras. También a tocar nuevos instrumentos”.

“A improvisar, a crear piezas”.

“La improvisación porque se me daba muy bien y he aprendido mucho”.

“Improvisar con los instrumentos de clase”.

“Sobre todo a crear música”.

“Que se me da mejor hacer música en el momento, y que no sabía que se podía hacer así la música sin tener nada preparado, me gusta”.

3. Aprendizaje cooperativo

“A trabajar en grupo, a improvisar, la creatividad (en poco tiempo teníamos que inventarnos piezas)”.

“A trabajar en grupo y a proponer ideas, así como a perder la vergüenza”.

“A trabajar en grupo mejor, improvisación etc. Hemos hecho cosas muy variadas y todas han estado bien”.

“He aprendido a trabajar más en equipo y concentrarme”.

4. Interpretación/Expresividad

“He aprendido a tocar bastante bien”.

“Tocar a dos voces y tocar en grupo”.

2. ¿Dirías que has mejorado en música este curso?

El 80% del alumnado subraya una notable mejoría en el ámbito musical, porcentaje que se mantiene contante en todos los grupos. El 18,9% considera que su aprendizaje ha sido moderado, mientras que únicamente el 1,1% cree que ha sido escaso.

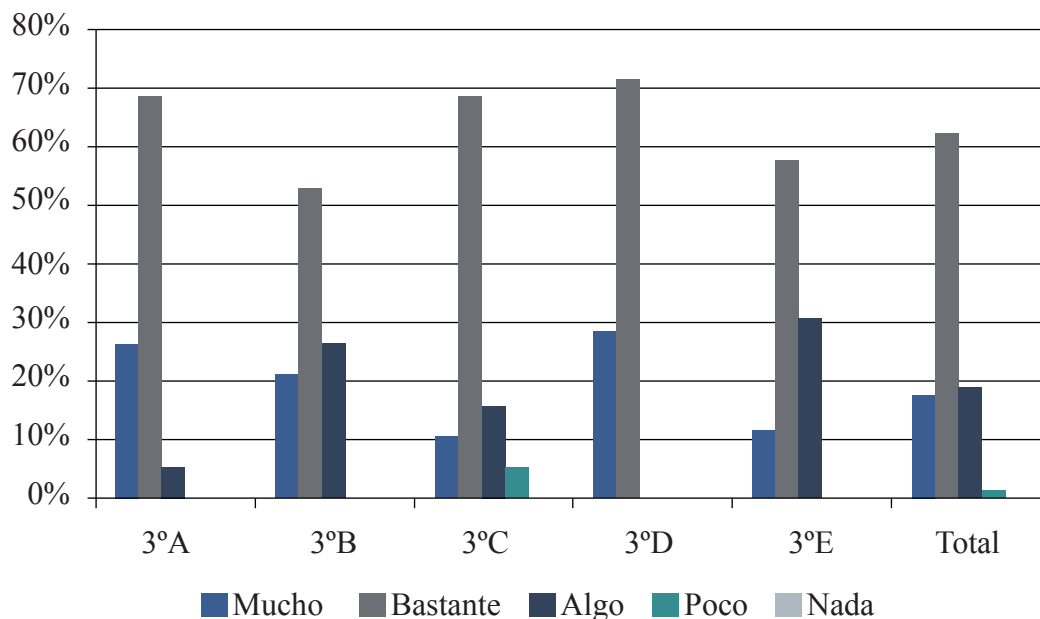


Figura 42. (n=90) Valoración de la mejoría musical en el curso 2º Ciclo.

Los motivos argumentados por el alumnado han sido codificados, estableciendo una categorización en la que se ha asociado la motivación y el interés como un elemento que ha influido en la mejora. Además, la novedad de las propuestas didácticas ha sido otro aspecto que han subrayado. El ambiente del aula ha sido otro de los ingredientes junto con el profesor y la práctica constante. En este sentido se expone a continuación algunas de las respuestas que ha escrito el alumnado en relación con la categorización realizada:

1. Motivación/Interés

“Que era interesante, no es tocar una melodía como todos los cursos”.

“Tocar nuevos instrumentos”

“Más interés”.

“Que comencé a coger interés por la asignatura”.

“La seguridad y la confianza que he ido cogiendo para tocar los instrumentos. Y sobre todo el interés por las actividades”.

“La motivación por hacer las cosas mejor y la formación que hemos adquirido durante el curso”.

“Que estábamos dispuestos a darlo todo para que saliera perfecto”.

2. Novedad de las actividades

“Nuevos instrumentos”.

3. Procedimental/entretenimiento

“Más práctica que teoría (me entero mejor con la práctica)”.

“Las clases divertidas”.

“Que sean entretenidas las clases”.

“Que hacíamos muchas actividades divertidas y además aprendíamos”.

4. Ambiente/participación/cooperación

“La libertad de expresión”.

“Que he tenido menos vergüenza”.

“Mi actitud”.

“Que la comunicación entre nosotros ha mejorado, que hemos utilizado distintos instrumentos cada vez, aprendiendo a tocar cada uno”.

5. El profesor

“El buen rollo del profesor”.

6. Práctica

“La práctica diaria”.

3. ¿En qué crees que has mejorado más?

A partir de una serie de ítems propuestos (con opción de respuesta múltiple), se evidencian las preferencias del alumnado en 3 de los aspectos propuestos. El 62,4% considera que lo que más ha mejorado ha sido la improvisación, seguido de la creación (55,4%) y la interpretación (53,5%). El resto de opciones tiene una tasa de respuesta significativamente inferior, por encima de los 20 puntos porcentuales.

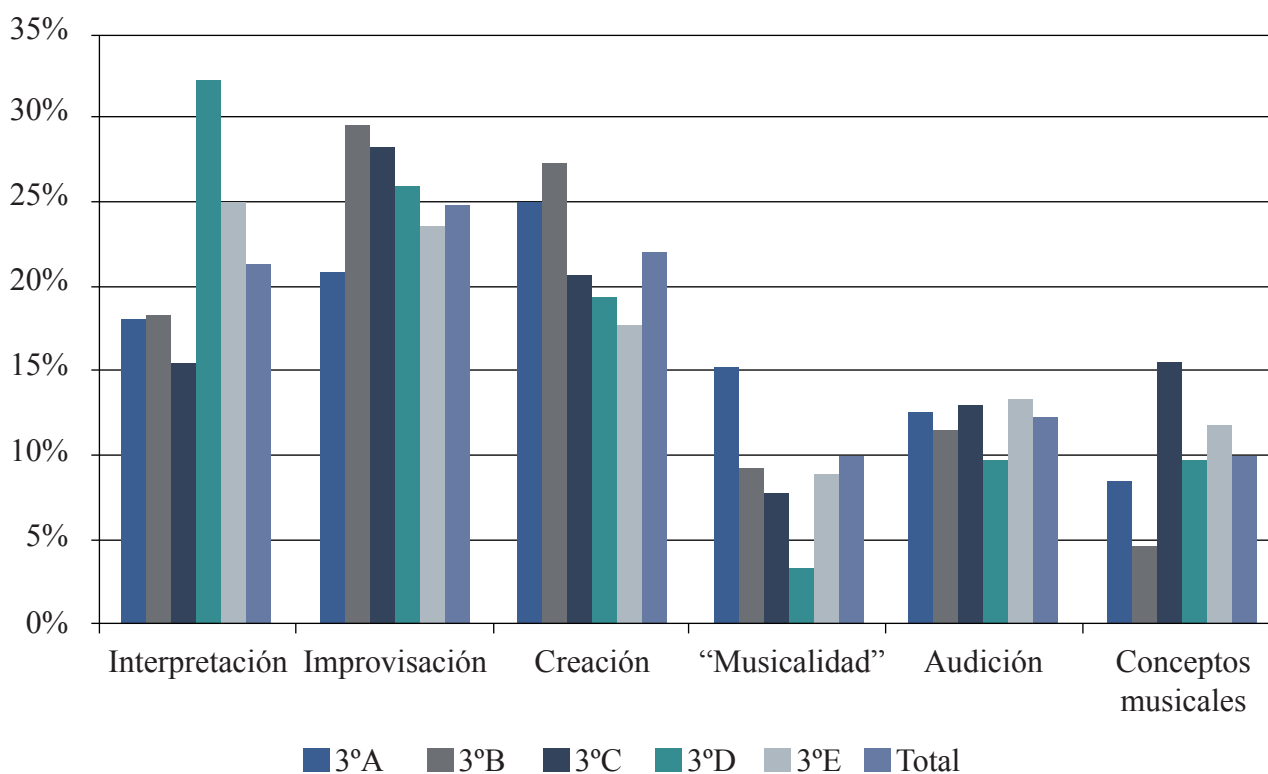


Figura 43. (n=254) Aspectos en los que se ha producido mayor mejoría este curso 2º Ciclo.

Por grupos se aprecia una tendencia de respuesta homogénea. Si acaso, se observan ciertas diferencias en el ítem más señalado en cada uno de los grupos (aunque en todos los casos se corresponde con los 3 aspectos citados con un mayor peso porcentual). Así, para 3º ESO B y C el aprendizaje se ha producido en mayor medida en la improvisación, mientras que para 3º ESO D y E, este se ha dado en la interpretación. Por último, en 3º ESO A, la opción más señalada ha sido la creatividad.

4. ¿En qué actividad o actividades crees que has aprendido más? ¿Por qué?

En relación con el proyecto *Orfanato*, se propuso una pregunta abierta para que el alumnado indicara en qué actividades consideraba que había aprendido más y por qué. Se ha establecido una codificación de las respuestas a partir de sus actividades, que han sido:

1. Aprendizaje del tema original
2. Composición cooperativa
3. Transcripción de la composición cooperativa
4. Improvisación colectiva

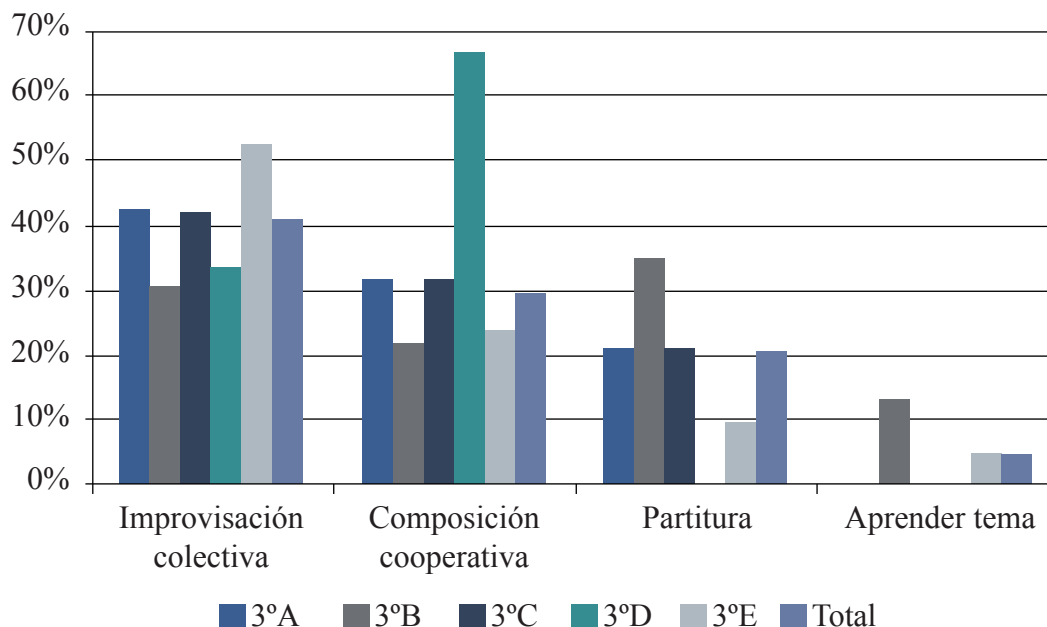


Figura 44. (n=88) Valoración de las actividades según el aprendizaje 2º Ciclo.

El 41,9% del alumnado ha seleccionado la improvisación colectiva como la actividad que conlleva un mayor aprendizaje, seguido de la composición cooperativa (29,5%).

Esta tendencia se reproduce en todas las clases (a excepción de 3º ESO B, que ha señalado la transcripción de la composición cooperativa)⁴. Al igual que se ha comentado anteriormente, el hecho del tiempo dedicado a las diversas actividades podría resultar importante a la hora de la comprensión de las respuestas del alumnado.

De forma complementaria, se introducen los principales argumentos y razones para seleccionar la improvisación colectiva como actividad en torno a la cual han aprendido en mayor medida:

“Porque al ser improvisación te concentras más”.

“Puesto que era improvisado”.

“Porque he tocado más cosas nuevas”.

“Porque no lo había hecho antes”.

“Porque me tenía que inventar un ritmo a partir de nada”.

“Porque aprendes a coordinar con tus compañeros”.

“Porque sacas tu creatividad”.

“Porque me gusta tocar en grupo y te motivas”.

5. ¿Serías capaz de improvisar una melodía?

Más del 80% de los y las alumnas considera que es capaz de improvisar una melodía, aspecto que refleja el alcance de los aprendizajes que se han producido en el aula. Tan solo el 5,2% cree que no tiene suficientes capacidades, mientras que el 11,7% se muestra dubitativo al respecto.

⁴ Asimismo se debe tener en cuenta el reducido número de respuestas en 3ºD (6) en comparación con el resto de cursos. Esta circunstancia repercute en la distribución porcentual, tal y como puede comprobarse en el gráfico.

Por grupos no se aprecian diferencias significativas. Destacar, no obstante, que en 3º ESO A el alumnado en su conjunto responde afirmativamente. Por su parte, 3º ESO C es el grupo con menor porcentaje de respuestas afirmativas (aunque se sitúa por encima del 70%).

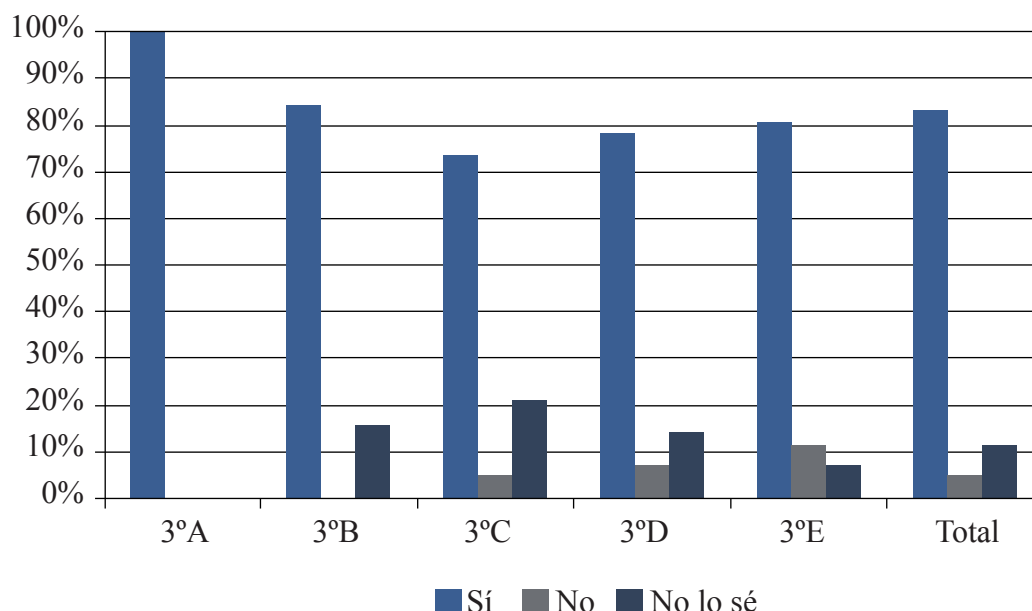


Figura 45. (n=94) Valoración de la capacidad para improvisar una melodía 2º Ciclo.

6. ¿Serías capaz de componer una pieza musical?

La percepción del alumnado sobre sus capacidades para componer una pieza musical son ligeramente inferiores a las posibilidades para improvisar una melodía (pregunta anterior), aunque siguen siendo muy elevadas (el 65,3% responde afirmativamente). El 27,7% se muestra inseguro y el 6,9% considera que no es capaz. La diferencia de porcentaje en relación con la improvisación se podría deber por un lado a la consideración de la improvisación como actividad eje del proyecto, o a la valoración de la composición como una actividad más compleja.

En el grupo de 3º ESO E es donde se aprecian mayores diferencias en relación a la media, con un menor porcentaje de respuestas afirmativas (11,5 puntos inferior) y una proporción más elevada de alumnos y alumnas inseguras (10,7 puntos más).

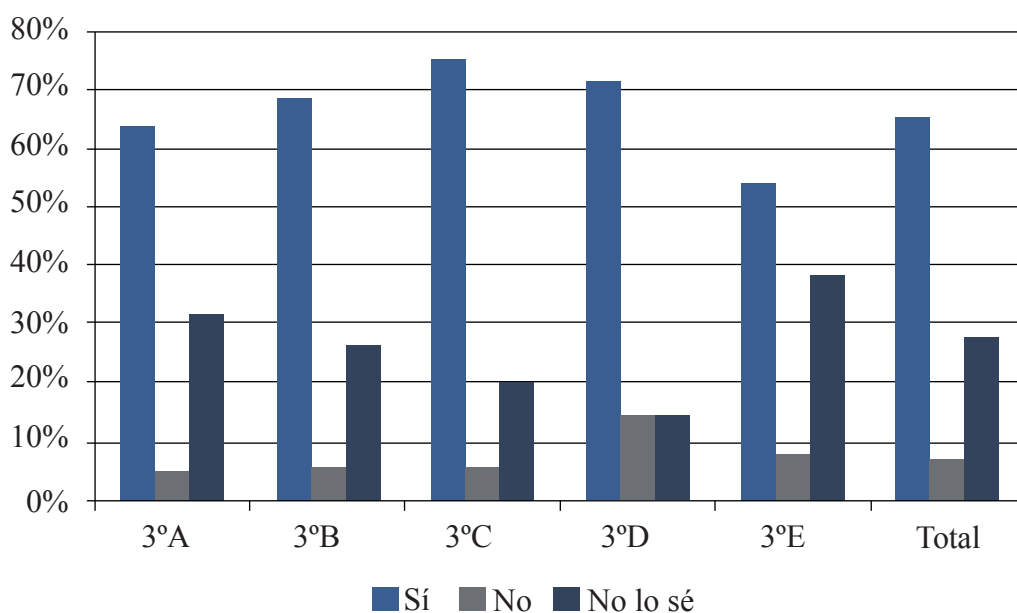


Figura 46. (n=101) Valoración de la capacidad (positiva o negativa) para componer una pieza musical 2º Ciclo.

7. En general, ¿Te han gustado las actividades planteadas en el “Proyecto Orfanato”?

Se puede afirmar el elevado grado de satisfacción por parte del alumnado ante las actividades realizadas en el proyecto didáctico. Así, y en términos generales, el 84% considera que las actividades le han gustado mucho o bastante, frente al 16% que ha respondido “algo”. Ningún alumno expresa un claro descontento.

Del análisis por grupos, las principales diferencias se encuentran en 3º B. En este caso se observa una mayor disconformidad con las actividades realizadas en el marco del “Proyecto Orfanato”. Así el porcentaje del alumnado de este curso al que las actividades le han gustado mucho o bastante se reduce más de 20 puntos con respecto a la media.

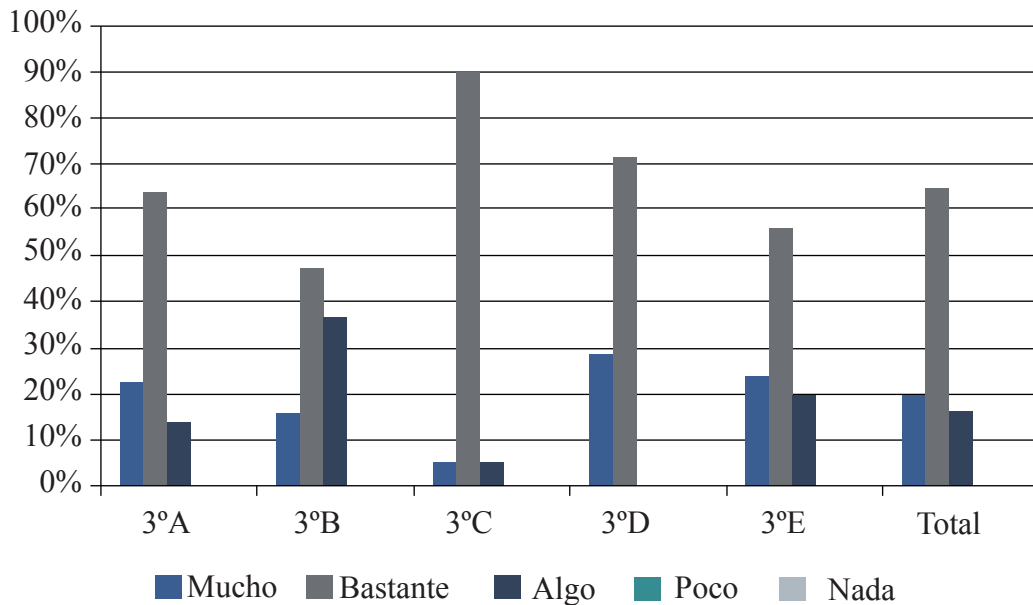


Figura 47. (n=99) Valoración de las actividades planteadas 2º Ciclo.

8. Ordena del 1 a 5 las actividades que más te han gustado

A través de esta pregunta, el alumnado ha establecido un orden de preferencia de las diferentes actividades realizadas (1 la más valorada y 5 la que menos). Se ha procedido a calcular la media de cada una de las actividades para analizar los resultados.

La creación sonora en tiempo real ha sido la actividad que más ha gustado al alumnado en el marco del proyecto “*El Orfanato*”, selección generalizada en todos los grupos. En sentido opuesto, la transcripción de la composición cooperativa es la actividad menos valorada.

En el gráfico que se presenta a continuación se muestra la valoración media de cada una de las actividades.

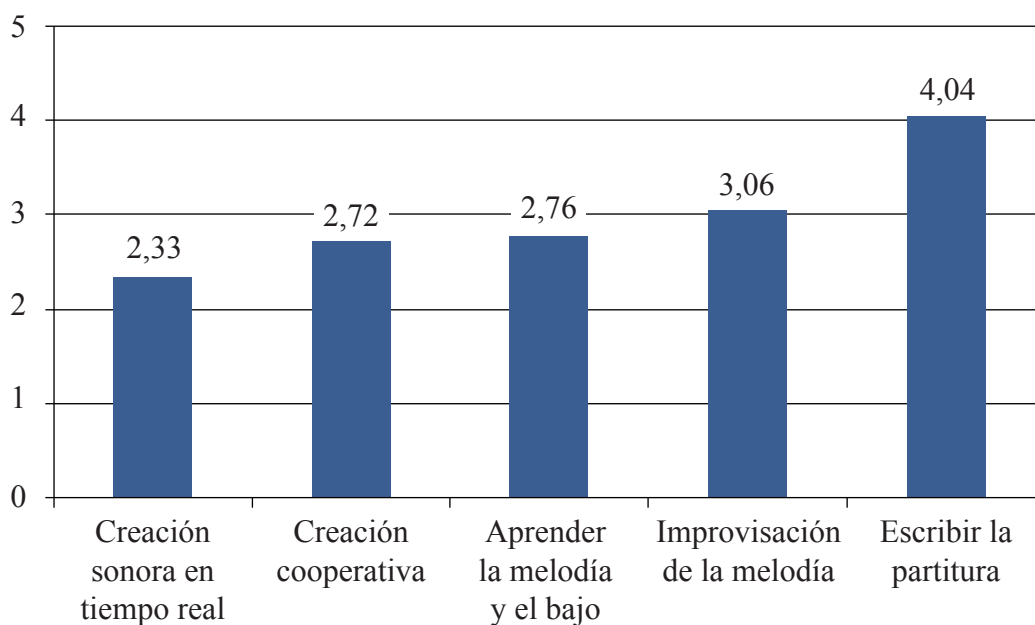


Figura 48. (n=96) Valoración de las actividades por parte del alumnado en el proyecto *Orfanato* 2º Ciclo.

Los motivos esgrimidos por el alumnado para la elección la creación sonora en tiempo real, en la mayoría de los casos, es que les ha parecido una propuesta basada en lo procedimental, que además les ha resultado entretenida, y han estado satisfechos con los resultados obtenidos, junto con el aprendizaje de la improvisación.

1. Procedimental y divertida

“La creación y la improvisación son más divertidas, pero la escritura de la partitura no lo es porque tenemos muchas dudas sobre cómo se escriben algunas cosas”.

“Porque molaba más lo práctico que lo teórico, es decir, que era más guay tocar melodía que escribirla”.

“Porque la partitura era un lío hacerla en grupo. La creación a tiempo real ha estado muy bien”.

2. Resultados

“Porque me gusta que todos toquemos a la vez y porque salía muy bien”.

“Porque la creación en tiempo real sonaba bien y participábamos todos”.

“Porque la creación en tiempo real siempre suele quedar muy bien y me gustan y aprender la melodía y el bajo me costó muy poco trabajo”.

3. Aprendizaje

“En la creación sonora se improvisaba y yo tocaba solo, y eso me gusta, después la improvisación porque descubres ritmos y melodías que no conocías, después la creación por el trabajo en equipo, después el bajo porque es un poco aburrido, pero también me gusta, y por último, aunque me guste poco escribir también aprendes”.

“Porque improvisaba a la vez que iba pensando la canción”.

Entre los motivos esgrimidos para la elección de la composición cooperativa se encuentra la motivación por el trabajo en equipo o la satisfacción por la creación musical.

“Porque me gusta más el trabajo en grupo”.

“Porque me gusta probar mis propias ideas”.

9. ¿Te han gustado las actividades planteadas en el “Proyecto *Tiempos Modernos*”?

En líneas generales, la valoración es muy similar a la que han recibido las actividades realizadas en el marco del “Proyecto *Orfanato*”. Así, el 86,9% del alumnado afirma que las actividades le han gustado “mucho” o “bastante”, por el 13,1% que ha contestado “algo”, aunque no se aprecian actitudes de rechazo.

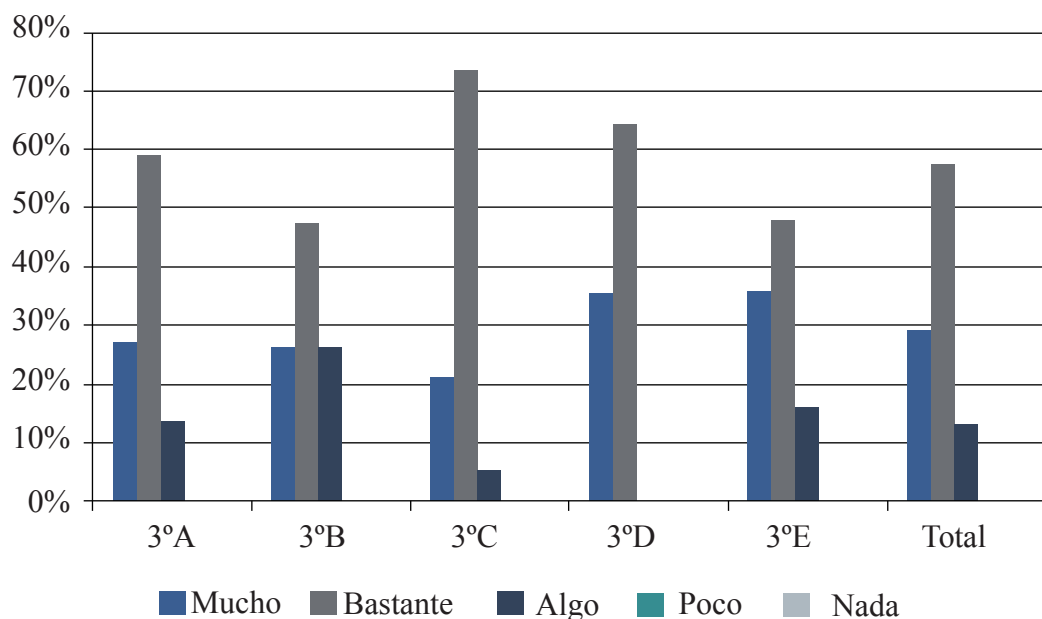


Figura 49. (n=99) Valoración de las actividades planteadas 2º Ciclo.

Entre los motivos esgrimidos por el alumnado de forma positiva se encuentran el trabajo en equipo, la novedad o lo entretenido de la propuesta para el alumnado.

“Porque hemos trabajado en equipo”.

“Me han parecido muy originales”.

“Sí, nunca había puesto una melodía o banda sonora a una película, me parece muy buena idea y me lo he pasado genial, a parte que de momento estoy satisfecho de lo que llevamos trabajado”.

Dada la innovación de la organización del espacio, donde cada grupo se encontraba en un aula diferente, un alumno ha señalado como aspecto positivo: “Tener una sala para cada grupo, se crean cosas más fácilmente”, mientras que otro “Bastante, pero al estar mucho tiempo solos no se trabaja tanto y hay menos presión y, por lo tanto, “menos calidad” de melodías”, identificando el control por parte del docente como un elemento importante de cara a los resultados.

Además, el tiempo ha sido indicado por un alumno como elemento conflictivo, algo que se ha corroborado como importante en los proyectos didácticos.

10. ¿Cuál de los dos proyectos te ha gustado más?

En líneas generales se observa un equilibrio en las preferencias entre los dos proyectos didácticos. El 51,5% señala el proyecto “*Tiempos Modernos*”, mientras que el 45,5% opta por “*El Orfanato*”. El 3% restante no tiene preferencias definidas, seleccionando ambos.

A partir del análisis por clase se reflejan tres opciones diferenciadas:

- 3° A y B apuestan mayoritariamente por “*Tiempos Modernos*” (68,4% y 65,2% respectivamente).
- 3° C por el contrario tiene una clara preferencia por “*El Orfanato*”, con un respaldo que asciende al 65,4%.
- 3° D y E si bien seleccionan como preferencia “*El Orfanato*” (de la misma forma que el grupo anterior) las diferencias no son tan elevadas (52,9% y 57,1%).

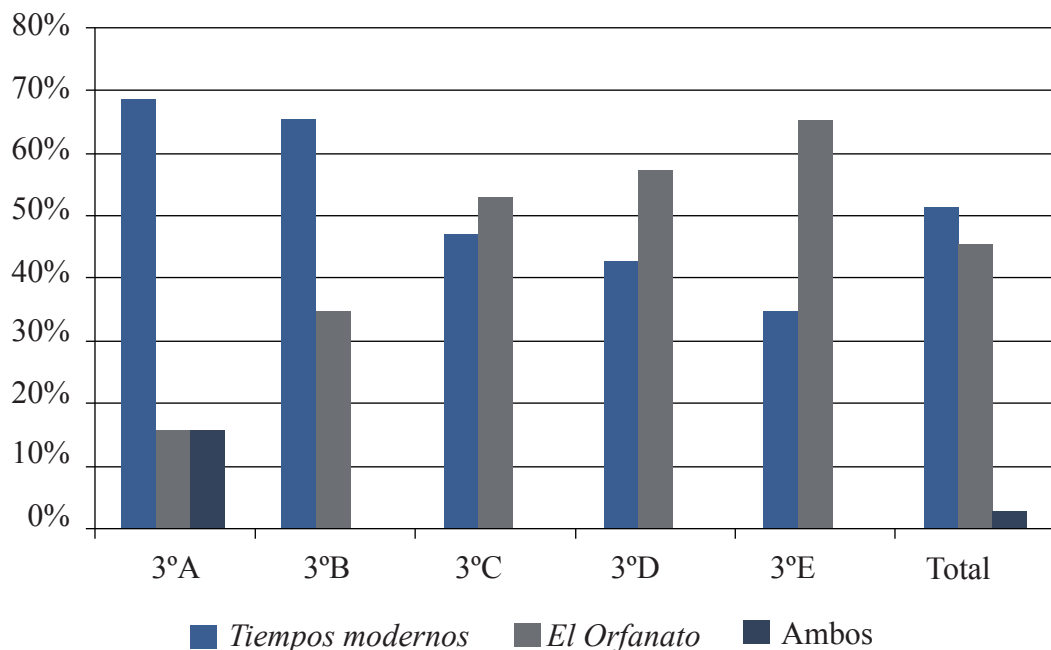


Figura 50. (n=99) El proyecto didáctico que más le ha gustado 2° Ciclo

Los argumentos señalados por el alumnado para la elección del proyecto “*Tiempos Modernos*” ha sido la satisfacción por el trabajo cooperativo y la creación musical, o la novedad de la propuesta, en este sentido la utilización de diferentes espacios ha resultado un elemento motivador para el alumnado.

“Crear la pieza con mis compañeros. Porque aprendía con las cosas que proponían mis compañeros y a la vez me divertía”.

“La de crear una Banda Sonora para la película, porque no lo había hecho antes”.

“Porque ha quedado muy gracioso y lo hemos hecho solos”.

“Porque había que poner de acuerdo 5 opiniones y al final lo conseguimos”.

“Componer la partitura porque te das cuenta de que trabajar en grupo es mejor y que descubres que los demás tienen muy buenas ideas”.

Respecto al proyecto “*El Orfanato*”, los argumentos han sido la satisfacción por la interpretación y la improvisación:

“Me gusta improvisar”.

“Es lo mejor, interpretar sin saber qué tocas”.

“Porque nunca salía dos veces la misma pieza”.

“Porque participábamos todos y cada uno daba sus ideas”.

11. ¿Crees que tienes habilidades musicales?

Con el objetivo de recabar la mayor información posible del alumnado acerca del proceso de aprendizaje, se pregunta sobre la percepción de sus habilidades musicales. Se puede observar como la mayoría (63,3%) se muestra inseguro, optando por la opción de respuesta “no lo sé”. Con un peso porcentual notablemente inferior, el 22,4% considera que tiene habilidades musicales, mientras que el 14,3% restante afirma no tenerlas.

Respecto al análisis por grupos, la frecuencia de respuesta es muy similar, sin que se produzcan diferencias relevantes.

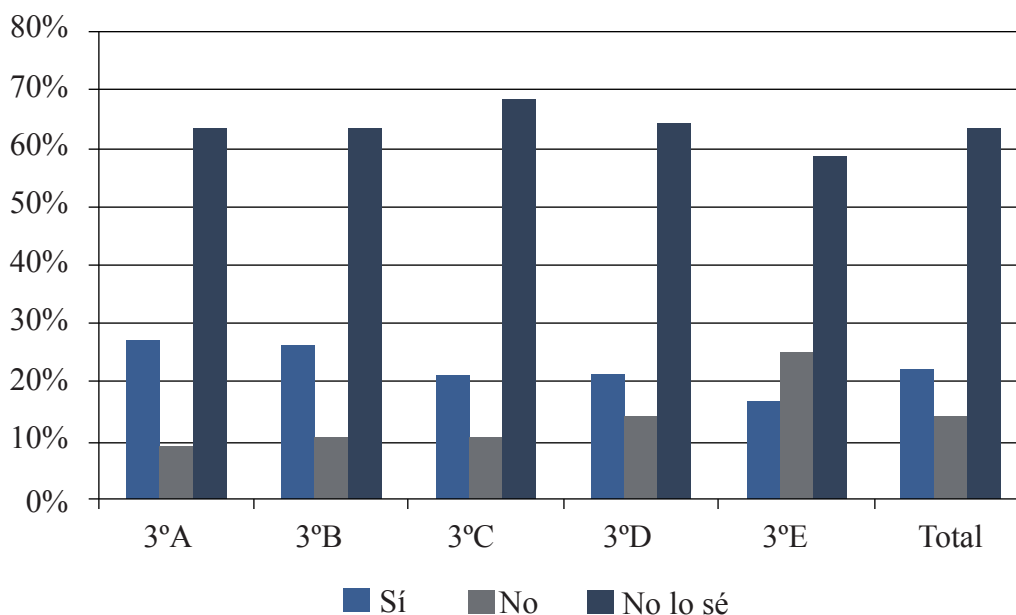


Figura 51. (n=98) Valoración de la percepción de las habilidades musicales del alumnado 2º Ciclo

12. ¿Y comparado con tus compañeros de clase?

El 81% del alumnado cree que tiene las mismas habilidades musicales que el resto de sus compañeros/as, frente al 12% que considera que son superiores y el 7% que son inferiores al resto de la clase.

Se observa cómo el alumnado muestra dudas a la hora de valorar sus habilidades musicales. Este aspecto resulta comprensible porque una inmensa mayoría no estudia música fuera del centro, y su única formación musical la recibe en el instituto a través de las clases de música.

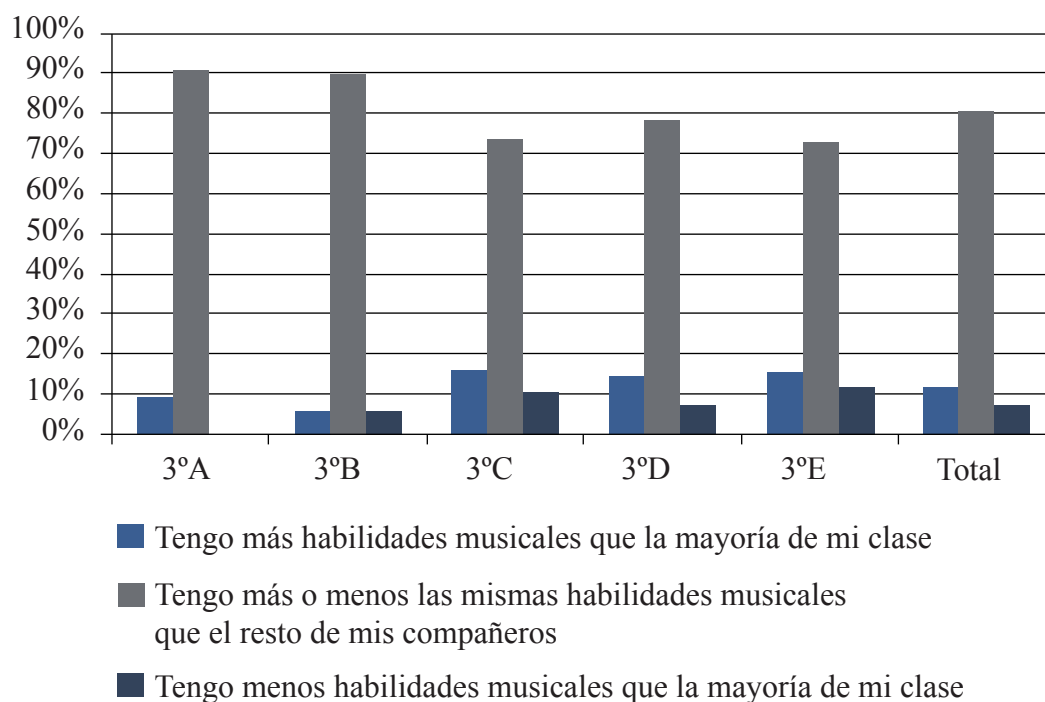


Figura 52. (n=100) Valoración de las habilidades musicales en comparación con los compañeros de clase 2º Ciclo

En resumen, se podría concluir que el alumnado tiene una consideración elevada del aprendizaje adquirido durante el proyecto, que sitúa fundamentalmente en la creación musical, el aprendizaje cooperativo y la interpretación.

Además se pone de manifiesto una identificación entre las actividades que más le han gustado con las que más ha aprendido, desde su punto de vista. Así, se muestra una fuerte predisposición hacia las actividades procedimentales centradas en la creatividad y colectivas y cooperativas, frente a las individuales, aunque estas sean de carácter procedimental.

Si bien el aprendizaje en la enseñanza secundaria se basa mayoritariamente en la adquisición de contenidos declarativos, el alumnado identifica de forma natural el aprendizaje en el área de música con contenidos procedimentales como fuente de conocimiento. Este aspecto que se corrobora en la elevada autopercepción sobre el grado de aprendizaje en el proyecto.

Existe una consideración generalizada sobre la creación musical como una habilidad innata, sin embargo, tanto la inseguridad del alumnado sobre sus habilidades,

(mostrada en buena medida ya que la inmensa mayoría no estudia música fuera del centro), como la percepción de progreso durante el proyecto, pone de manifiesto la consideración de la creatividad como una habilidad educable en el contexto escolar.

3. Tercer ciclo de la investigación

A continuación se expondrán los resultados del cuestionario realizado por el alumnado al finalizar el tercer ciclo de la investigación, que ha sido respondido por el 92%. Al igual que en los ciclos anteriores, se han analizado aquellas preguntas que hacen referencia explícita al proceso de aprendizaje, relacionando la satisfacción por las actividades con el aprendizaje. También en este caso se han incluido dos preguntas vinculadas con la percepción propia de las habilidades musicales y en comparación con el resto de la clase. Así pues, se indican a continuación las preguntas analizadas:

En primer lugar, aquellas relacionadas explícitamente con el aprendizaje:

1. Si alguien te preguntara qué has aprendido, ¿qué responderías?
2. ¿En qué actividad crees que has aprendido más?
3. ¿En qué crees que has mejorado más? (puedes señalar más de una opción)
4. ¿Serías capaz de componer una pieza musical?
5. ¿Serías capaz de improvisar una pieza musical?

En segundo lugar y dada la relación del proyecto con el acoso escolar, y por tanto, con la inteligencia emocional, se ha preguntado:

6. ¿Crees que ha mejorado tu expresividad musical con las actividades realizadas?

Además, en tercer lugar y dado el carácter grupal de las actividades, nos pareció oportuno incluir en el cuestionario dos preguntas sobre el aprendizaje cooperativo:

7. ¿Qué has aprendido de tus compañeros en las actividades de grupo?
8. ¿Crees que tus compañeros han aprendido algo de ti?

En cuarto lugar, se relaciona la satisfacción con el aprendizaje a través de las siguientes preguntas:

9. ¿Te han gustado las actividades planteadas?
10. ¿Qué actividades te han gustado más?

1. Si alguien te preguntara, qué has aprendido, ¿qué responderías?

Las respuestas del alumnado se han codificado para su posterior categorización en la que se han incluido los siguientes puntos:

1. Aprendizaje de diversos aspectos relacionados con el lenguaje musical
2. Aprender a componer e improvisar
3. Aprender a trabajar en equipo / Respetar y valorar a los compañeros
4. Aprendizajes relacionados con la interpretación y la expresividad musical
5. Otros: conocer mejor a los compañeros y a uno mismo

Se exponen a continuación algunas de las respuestas dadas por el alumnado en función de la categorización establecida:

1. Lenguaje musical

“Muchas cosas, una de ellas que para tocar bien no hace falta tocar fuerte”.

“A tener mejor oído, en la expresividad musical”.

“He aprendido a expresarme mejor, a escuchar, a improvisar”.

2. Creatividad/Componer e improvisar

“Representar una imagen con una melodía, y saber seguir una melodía con signos de improvisación”.

“Creo que he mejorado la improvisación, pero no sé”.

“A componer melodías con cualquier instrumento”.

“Aparte de los signos, también he mejorado un poco la improvisación”.

“He aprendido a interpretar y crear piezas”.

“Expresión musical, creatividad, improvisación...y mucho más”.

“A improvisar mejor y a dirigir”.

“Improvisar, crear”.

3. Aprendizaje cooperativo

“He aprendido a tocar mejor instrumentos musicales, a trabajar en grupo y a improvisar cuando me lo pedían”.

“He aprendido a tocar más instrumentos y a trabajar en grupo”.

“A improvisar, a trabajar en equipo y a ser más abierta”.

“He aprendido muchas cosas, tocar improvisaciones, la coordinación con el resto del grupo”.

4. Interpretación/Expresividad

“A tocar mejor”.

“A interpretar mejor y a improvisar”.

“He aprendido a improvisar y he mejorado la expresividad musical”.

“Simbología musical por ejemplo, a tocar correctamente el xilófono y el metalófono”.

“Que he aprendido a tocar los instrumentos”.

“A saber que es realmente tocar y saber escuchar la música”.

5. Otros: Conocer mejor a los compañeros y a uno mismo

“En el proyecto los Sonidos del Acoso he aprendido bastante sobre la gente que se le acosa y sobre la música. También he aprendido a ser mejor persona y a tocar mejor los instrumentos musicales”.

“Creo que este proyecto ha sido una buena forma de aprender, de conocer me-

...jor a mis compañeros y divertirme”.

2. ¿En qué actividad crees que has aprendido más?

En relación con las actividades en las que se han producido mayores aprendizajes, se aprecia una frecuencia homogénea en las diversas opciones de respuesta. De esta forma, tanto la composición cooperativa, la improvisación colectiva y ambas actividades tienen una tasa de respuesta próxima al 30%. El 4,5% restante del alumnado lo desconoce.

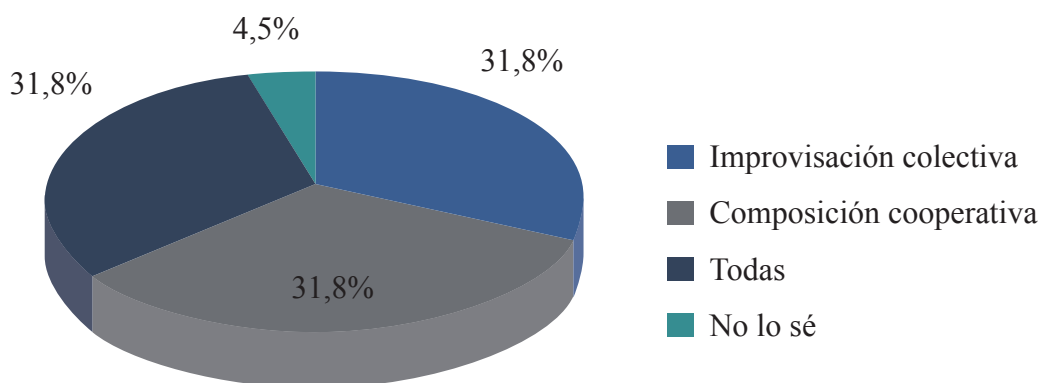


Figura 53. (n=22) Valoración del aprendizaje según las actividades realizadas 3er Ciclo.

Dentro de los principales argumentos para señalar la improvisación colectiva se encuentran la novedad que representaba, y por tanto, la variedad de aprendizajes asociados que se producían como la capacidad auditiva, o la posibilidad de trabajar con dos profesores:

“Antes no sabía qué improvisar, por si lo hacía mal, ahora me da igual”.

“Porque se me ha ido quitando el miedo por actuar en público, he aprendido a escuchar”.

“Porque antes no sabía cómo hacer las cosas y ahora memorizo mejor las melodías”.

“Es muy original”.

“Porque he aprendido nuevos conceptos a la hora de tocar instrumentos”.

“Porque había dos profesores y se aprendía de los dos”.

“Porque había más movimientos para utilizar el instrumento”.

En el caso de la composición cooperativa, el alumnado ha señalado aspectos como la creatividad o el aprendizaje cooperativo:

“Porque la tuvimos que crear nosotros”.

“Porque, cuando tocábamos en grupo, también improvisábamos. Yo creo que en eso he mejorado”.

“Porque hemos aprendido a trabajar más en grupo”.

“He aprendido a ser compañero”.

“Porque es donde se han compartido las opiniones”.

“Porque he aprendido a usar instrumentos para representar algo mediante música”.

El alumnado que ha indicado todas, ha argumentado como cada una implicaba nuevos aprendizajes como la creatividad:

“Creo que en todas he aprendido algo”.

“Porque en una aprendía una cosa y, en otra, una cosa diferente”.

“Porque cada una te enseñaba algo diferente”.

“Ahora soy más creativa en música”.

“Porque me he puesto en el lugar de los niños que acosaban”.

“Todas suponían algún reto”.

3. ¿En qué crees que has mejorado más? (puedes señalar más de una opción)

Se trataba de una pregunta en la que se proponía al alumnado una serie de ítems, entre los que podía elegir varias opciones. Sí bien no ha habido gran diferencia en los elementos elegidos por el alumnado, la improvisación ha sido el aspecto más señalado (26,6%), debido probablemente a que ha sido la herramienta fundamental del proyecto. A su vez, resulta interesante que tras la improvisación, la expresividad musical sea la siguiente área con una frecuencia de respuesta más elevada (21,9%). Por el contrario, la creación es el ítem con un menor respaldo, con el 14,1%.

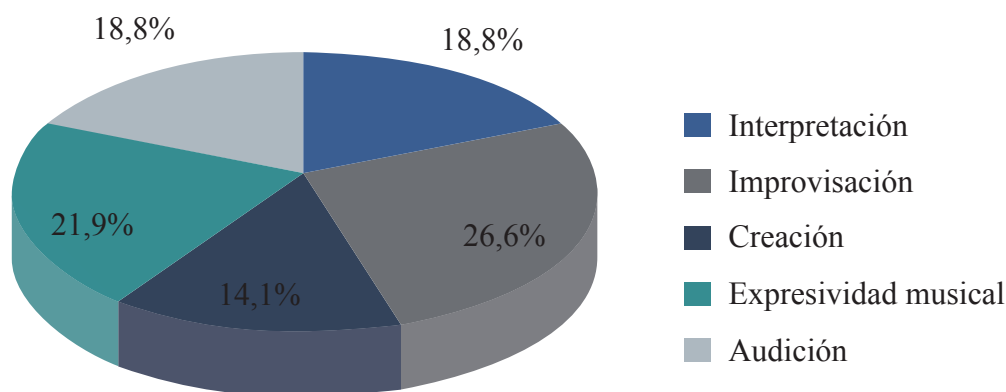


Figura 54. (n=64) Valoración de la mejora según áreas de aprendizaje 3er Ciclo.

4. ¿Serías capaz de improvisar una pieza musical?

De forma mayoritaria (83,3%) el alumnado se considera capaz de improvisar una pieza musical, aspecto a partir del cual se inducen percepciones positivas en torno al proceso de aprendizaje y a los resultados obtenidos en este sentido.

Entre los motivos de este elevado porcentaje podríamos señalar, en primer lugar, el peso que ha tenido la improvisación como actividad que ha guiado el proyecto. En segundo lugar, hay una consideración por parte del alumnado de su menor dificultad, a diferencia de la composición, a la que se ha dedicado menos tiempo.

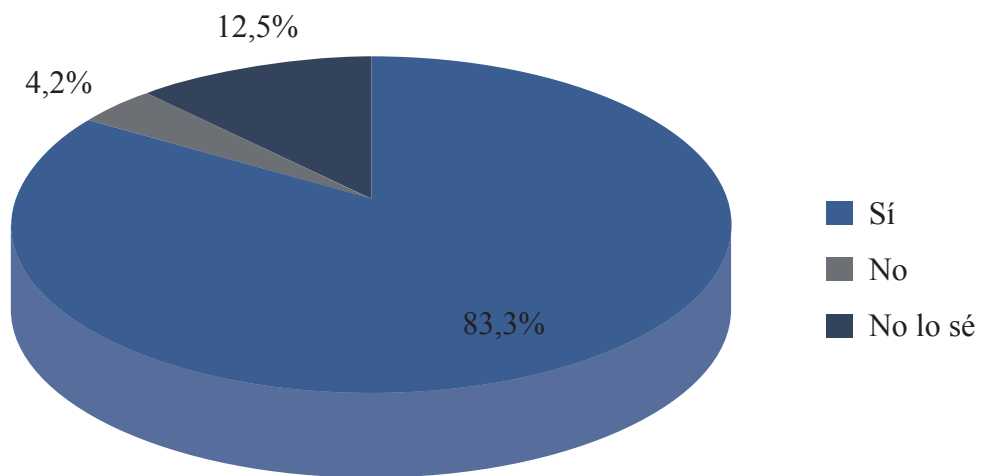


Figura 55. (n=24) Valoración por alumno de la capacidad para improvisar una pieza musical 3er Ciclo.

5. ¿Serías capaz de componer una pieza musical?

El 62,5% del alumnado expresa capacidades para componer una pieza musical, aspecto que afirma el impacto en términos de aprendizaje que ha tenido el proyecto. No obstante, en relación con la improvisación (pregunta anterior) el porcentaje disminuye en torno a 20 puntos porcentuales. Esta diferencia, entre otros motivos, puede explicarse por la inseguridad ante la novedad de la actividad y el menor tiempo dedicado en relación con la improvisación. Sin embargo, y a pesar de la disminución de los resultados, ningún alumno cree que no podría componer una pieza musical.

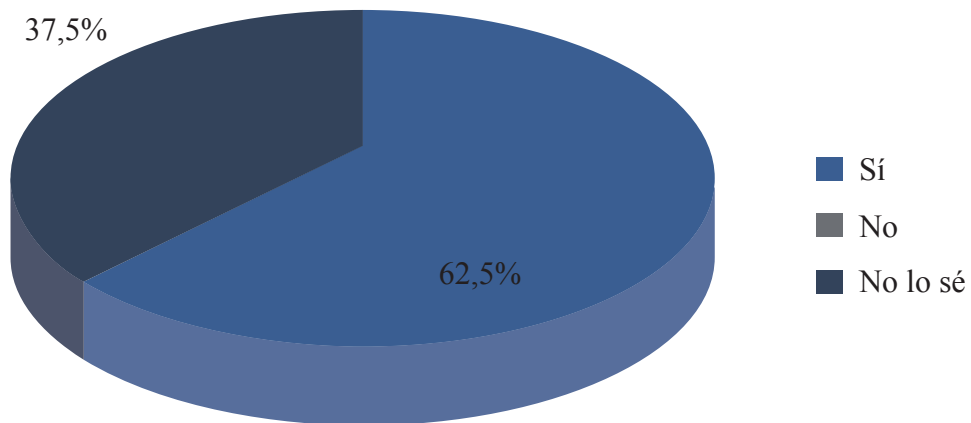


Figura 56. (n=24) Valoración del alumnado acerca de la capacidad de componer una pieza musical 3er Ciclo.

1. ¿Crees que ha mejorado tu expresividad musical con las actividades realizadas?

Dado que se trataba de un proyecto relacionado con las emociones y el acoso escolar, nos pareció apropiado preguntar sobre la expresividad musical, en relación con el tema del proyecto. Las respuestas reflejan como el 75% de la clase considera que ha mejorado mucho o bastante su expresividad musical, convirtiéndose en un aspecto importante de sus aprendizajes.

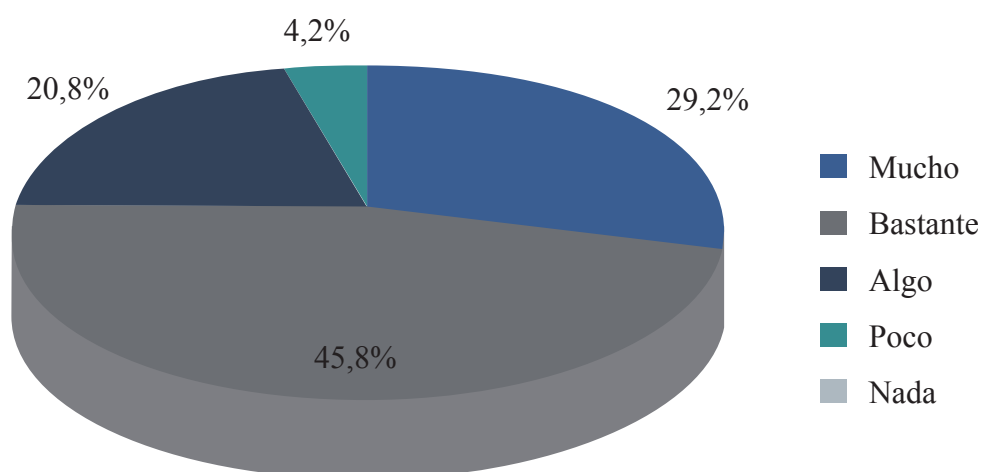


Figura 57. (n=24) Valoración sobre la mejora de la expresividad musical 3er Ciclo.

7. ¿Qué has aprendido de tus compañeros en las actividades de grupo?

En este caso, se trataba de una pregunta abierta en la que las respuestas se han codificado y clasificado en tres categorías: 1) respetar opiniones diferentes y/o escuchar. 2) aprendizajes en relación con la música como por ejemplo la composición, y 3) trabajo en equipo. A continuación se extraen las principales respuestas del alumnado, en base a las categorías propuestas:

1. *Respetar opiniones/escuchar*

“He aprendido a respetar las opiniones de los demás”.

“Que hay que ayudarnos entre todos”.

“A escucharnos, a entendernos mejor”.

“Pues, a escuchar las ideas de todos y ponerlas en práctica”.

2. *Música*

“La creación de música”.

“Compartir las melodías en clase”.

“Algunas cosas para tocar mejor los instrumentos”.

“Que les gusta la buena música a algunos”.

3. *Trabajo cooperativo*

“A trabajar en equipo”.

“Con quien se puede y no se puede trabajar”.

“Que juntos y atendiendo al profesor podemos compartir una melodía”.

“Me he fijado en las cosas que hacían bien y las que hacían mal y yo las intentaba corregir en mí”.

“Que si trabajamos todos juntos pueden salir cosas muy buenas”.

Además, 3 alumnos/as han respondido muchas cosas, y otros tres, nada. Es decir, solo un 12% del alumnado considera que no ha aprendido del resto de clase.

8. ¿Crees que tus compañeros han aprendido algo de ti?

Pese a la receptividad para poner de manifiesto los aprendizajes del resto de compañeros/as, la percepción sobre la influencia que cada uno de ellos/as ha podido tener en el aprendizaje del resto es limitada. De esta forma, el 45,8% cree que sus compañeros/as han aprendido “algo”, el 37,5% “poco”, y el 12,5% “nada” de ellos mismos. Únicamente el 4,2% estima que su influencia ha sido elevada. Estas percepciones revelan la importancia de la inseguridad, como elemento característico de la adolescencia, así como las dudas en relación con sus habilidades musicales.

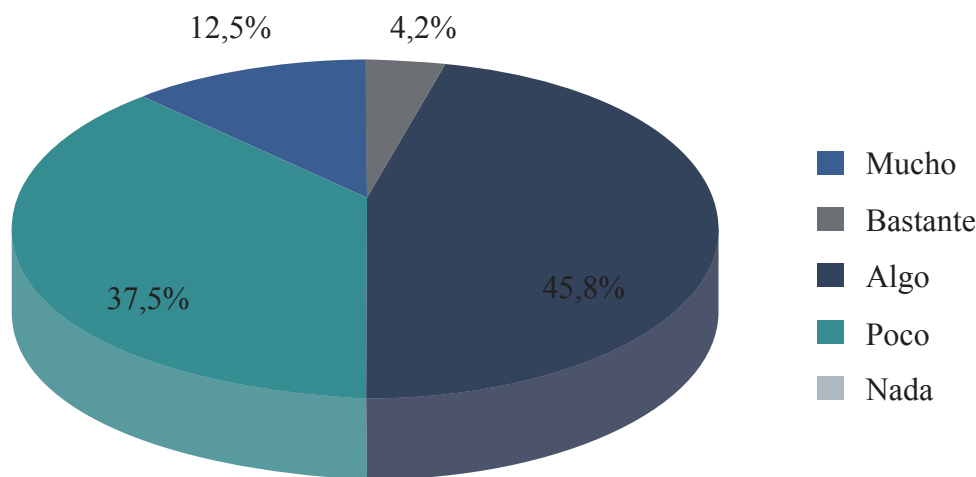


Figura 58. (n=24) Valoración del aprendizaje del alumnado del resto de compañeros de cada alumno 3er Ciclo.

9. ¿Te han gustado las actividades planteadas?

En torno al 90% del alumnado considera que las actividades realizadas le han gustado mucho o bastante, mientras que para el 9,1% la atracción hacia las actividades es menor.

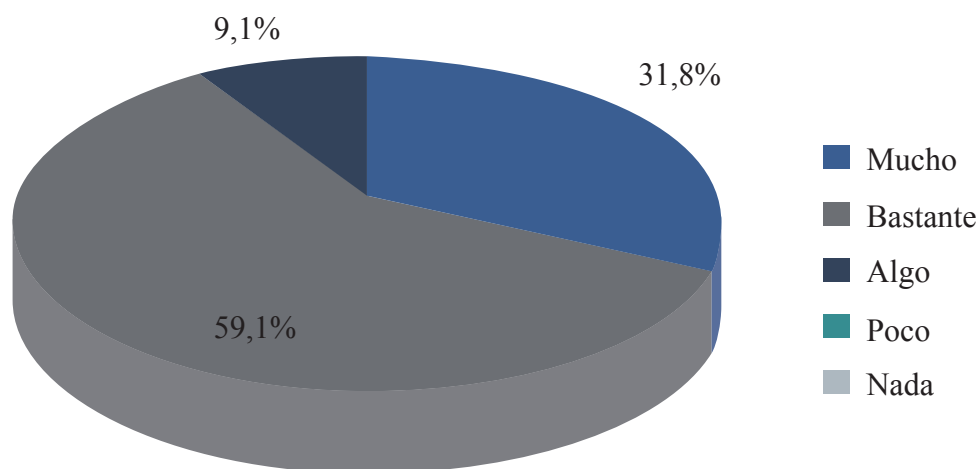


Figura 59. (n=22) Valoración general de las actividades planteadas 3er Ciclo.

Entre los motivos esgrimidos por el alumnado, se encuentra el carácter colectivo, procedimental, divertido y novedoso de la propuesta didáctica:

“Porque todas han ido en grupo y han estado muy bien porque nos hemos divertido y hemos aprendido a ser mejores músicos y ser mejores personas”.

“La mayoría han sido prácticas”.

“Porque me he divertido y he aprendido bastante”.

“Porque es diferente a lo que se hace normalmente. No es solo dar teoría, sino también saber cómo es la música tocándola y sintiéndola”.

“Porque trabajando en grupo todo es más entretenido y te pueden corregir los errores”.

“Me parecieron divertidas por lo general, yo creo que todos nos lo hemos pasado bastante bien”.

“La mayoría han sido prácticas”.

“Porque me gusta trabajar en grupo y tocar en grupo, además son muy buenas

las actividades, la que más me gustó fue la del acoso escolar, me gusta que la música llegue a los sentimientos”.

“Era todo muy original y casi todo montado por nosotros con nuestra imaginación”.

“Porque me parecen originales y muy diferentes unas de otras”.

“Porque son muy participativas y divertidas”.

“Porque eran originales y divertidas”.

“Porque implica el trabajo en equipo y aumenta la creatividad”.

“Me parece más interesante que dar teoría”.

“Porque me gusta crear nuevas melodías”.

10. ¿Qué actividades te han gustado más?

En la gráfica que se expone a continuación se puede observar cómo la improvisación colectiva (43,5%) y la composición cooperativa (34,8%) son las actividades que más le han gustado al alumnado. El 21,7% restante identifica otras de las actividades realizadas en el aula.

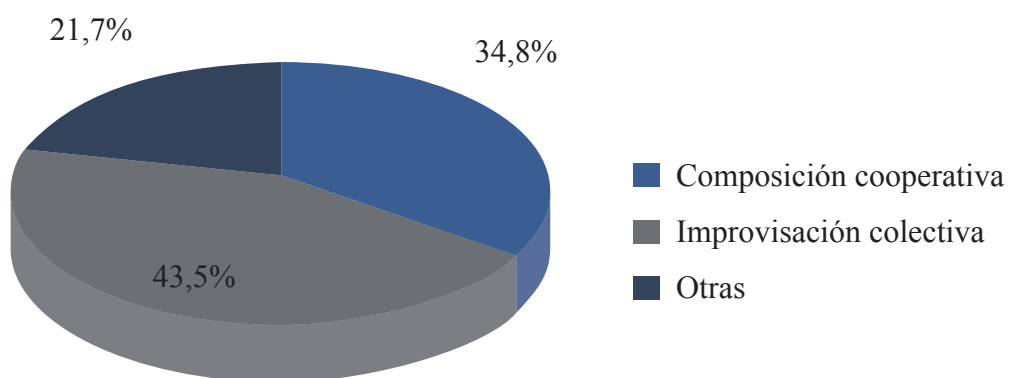


Figura 60. (n=23) Valoración de las actividades realizadas 3er Ciclo

Con objeto de profundizar el análisis, se han codificado las razones esgrimidas por el alumnado para señalar las actividades más valoradas. En el caso de la improvisación colectiva se han establecido las siguientes categorías:

1. Diversión

“Me parecía divertida”.

2. Novedad

“Nunca lo había hecho”.

3. Carácter colectivo

“Porque lo hacíamos toda la clase junta y participábamos todos”.

“Porque me pareció interesante tocar con ellos” (se refiere al grupo de 1º ESO).

4. Aprendizajes desarrollados

“Porque, gracias a ella, he aprendido a improvisar algo cuando me lo pidan, he aprendido a tocar nuevos instrumentos y porque me lo he pasado bien”.

“Porque hemos podido tocar todos los instrumentos de clase”.

5. Emociones positivas

“Porque llega al corazón y, además, cuando estás tocando, lo sientes, sientes la música”.

6. Concentración

“Porque me concentro más”.

7. Resultados

“Porque la pieza quedaba muy bien”.

“Porque, al tener un director, las cosas han salido mejor”.

En cuanto a la composición cooperativa, la categorización realizada a partir de los argumentos indicados por el alumnado es la siguiente:

1. Diversión

“Porque es donde me lo he pasado mejor”.

2. Trabajo cooperativo

“Porque me sentía a gusto con mis compañeros e hicimos un buen trabajo”.

“Porque juntos pasamos menos vergüenza y nos compenentramos muy bien”.

3. Creación propia

“Porque lo hicimos nosotros, teníamos más libertad”.

4. Novedad

“Porque era algo que no habíamos hecho nunca y era entretenido”.

Podríamos concluir el análisis del cuestionario en relación con el aprendizaje en el tercer ciclo, señalando, al igual que en los ciclos anteriores, el elevado grado de aprendizajes que han adquirido durante el proyecto, que sitúa fundamentalmente en la creación musical, la expresividad musical, el aprendizaje cooperativo y la interpretación. En el marco del tema que ha guiado la creación musical, ha emergido la expresividad como elemento al que el alumnado ha dotado de gran valor, entre otras razones, por la identificación con la problemática del acoso escolar a través de la música, pudiendo considerar cómo se ha elaborado un lenguaje propio sobre el acoso escolar.

Además, se pone de manifiesto una afinidad de las actividades que más le han gustado con las que más han aprendido, desde su punto de vista. Así, se observa una fuerte predisposición hacia las procedimentales centradas en la creatividad, colectivas y cooperativas.

Corroboramos además, en relación con los ciclos anteriores, la percepción del alumnado sobre el aprendizaje de la creación musical como un aspecto educable en el ámbito escolar, habiendo señalado una mejora notable en el mismo.

4. Cuarto ciclo de la investigación

Se exponen los resultados del cuestionario realizado por el alumnado al finalizar el proyecto, y que ha sido respondido por el 79% de la clase. En él han expuesto su valoración sobre el proyecto didáctico a través de preguntas cerradas y abiertas en relación con diferentes ámbitos abordados en el estudio. En el caso del cuarto ciclo, la evolución didáctica del estudio nos lleva a proponer un proyecto centrado en la improvisación colectiva, como se ha mencionado. Por ello, según el análisis del aprendizaje hemos utilizado cinco preguntas del cuestionario que atienden a las mejoras percibidas, sobre los aspectos más valorados del proyecto y en relación con la percepción de las habilidades musicales del alumnado y en comparación con la clase.

Por tanto, se exponen a continuación las preguntas utilizadas en el análisis:

1. ¿Dirías que has mejorado en música este curso?
2. ¿Te han gustado las actividades planteadas?
3. ¿Te gusta hacer música en clase?
4. ¿Crees que tienes habilidades musicales?
5. ¿Y comparado con tus compañeros de clase? Señala la opción con la que estás de acuerdo

1. ¿Dirías que has mejorado en música este curso?

Se trata de una pregunta cerrada en la que el alumnado ha puesto de manifiesto el elevado grado de aprendizajes que ha desarrollado durante el curso y el proyecto en particular. Así, el 81,8% del alumnado considera que ha mejorado “mucho” o “bastante” y lo atribuye a una relevancia significativa al aprendizaje procedimental, característico del proyecto y del curso.

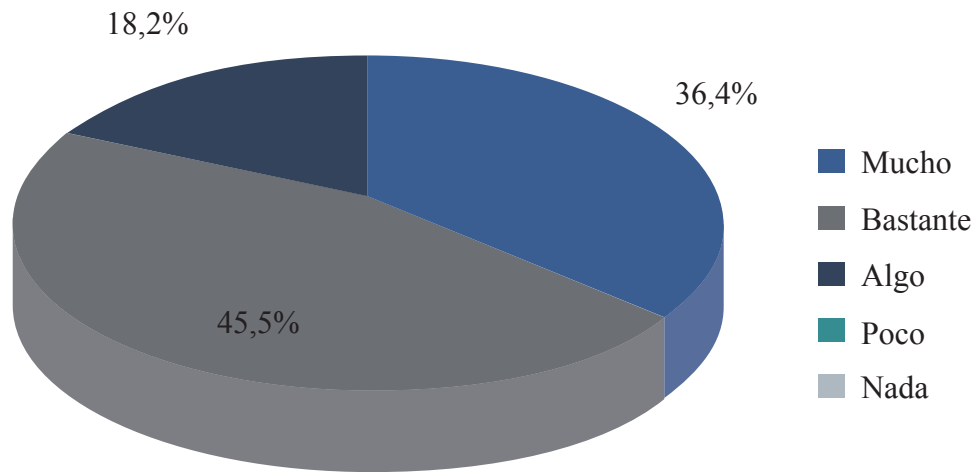


Figura 61. (n=22) Valoración sobre la mejora en música 4º Ciclo.

2. ¿Te han gustado las actividades planteadas?

Se configuró como una pregunta cerrada que se complementa con otras dos abiertas para explicar y profundizar sobre la primera. En primer lugar, poner de relevancia el elevado grado de satisfacción por las actividades realizadas. La totalidad del alumnado que ha respondido al cuestionario considera que las actividades le han gustado “mucho” o “bastante” (72,7% y 23,3% respectivamente).

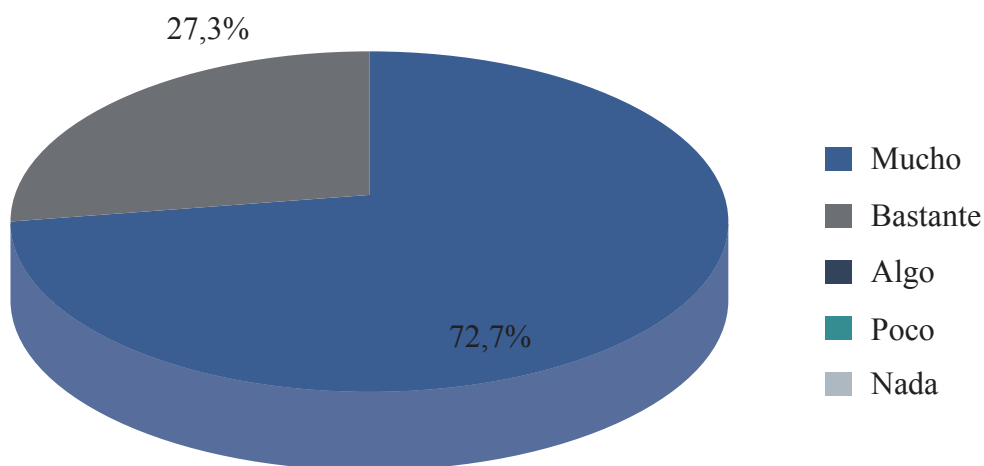


Figura 62. (n=22) Valoración de las actividades realizadas 4º Ciclo.

Entre los aspectos más valorados han señalado el buen ambiente y respeto a la Música. Tener la oportunidad de experimentar los parámetros musicales con los instrumentos, en la práctica, sintiendo que eran artífices de la Música. Asimismo, actividades percibidas como “divertidas” (como pueda ser cantar, según relata parte del alumnado) ha coadyuvado para llevar esta experiencia a cabo. Siguiendo con la percepción del alumnado, las improvisaciones, de un modo muy especial la última, les llevó a sacar lo mejor de sí mismos.

Otro de los aspectos señalados ha sido la motivación y poder expresarse libremente. También, la elección de instrumentos, para tocar juntos y experimentar la evolución en términos de aprendizaje. O el proyecto en sí mismo, trabajando con obras artísticas (cuadros), la coordinación y guía del profesor. Sin olvidar la confianza entre todos así como en el conocimiento de los signos, las consignas y el control de lo que había que hacer, que se ha plasmado en las melodías y ritmos resultantes.

Todos ellos se han codificado y organizado en 5 categorías:

1. Interpretación

“Lo que más me ha gustado ha sido cantar porque me encanta. También las improvisaciones porque han salido cositas muy buenas”.

“Cuando hemos improvisado en la última porque ha sacado lo mejor de cada uno”.

“La improvisación en grupo y la motivación y libertad que hemos alcanzado tocando nuestro instrumento”.

“Cómo lo ha dirigido el profesor y cómo hemos improvisado nosotros, porque ha sabido sacar lo mejor de todos y nos ha hecho darnos cuenta que aunque no sepamos hemos salido adelante”.

“Elegir instrumento”.

“Cuando hemos improvisado, aunque los cuadros me han gustado mucho también”.

“Lo que más me ha gustado ha sido tocar”.

2. *Creatividad*

“Poder hacer nosotros música, así aprendemos de forma divertida”.

“Poder desarrollar nuestra creatividad, porque personalmente me hace sentir bien”.

“Las improvisaciones porque son muy creativas y la mayoría han salido muy bien”.

“Tocar todos juntos melodías nuestras, porque nos ayuda a crear melodías”.

3. *Ambiente*

“Lo que más me ha gustado ha sido el buen ambiente de clase y respeto a la música me ha motivado mucho cuando había mucho ritmo, con la batería, trompeta y todo eso”.

4. *Trabajo en grupo*

“El trabajo en equipo, hacer música entre todos, poder elegir instrumento”.

“Cuando tocábamos todos juntos y salían las cosas bien”.

5. *Proyecto/resultados*

“La forma en que hemos hecho el proyecto, porque es una forma distinta de hacer las cosas”.

“El proyecto “pintando sonidos” me parece divertido y distinto a las demás clases de música de otros años”.

Preguntados por aquellos aspectos que menos les hayan gustado, han señalado el hecho de no cambiar de instrumento, o que el adjudicado no agradara en exceso. También han mencionado las primeras clases en las que se desconocían los signos, o el tiempo transcurrido hasta conseguir un adecuado clima para empezar, y en algunos casos, que el timbre que señala el final de la clase, interrumpiera un clima tan especial.

De forma aislada, no terminar a la hora en algunas ocasiones ha sido valorado como inconveniente. Finalmente, debo indicar que un alumno ha señalado su desagrado por los cuadros.

“Que se acabara la clase porque había muy buen ambiente”.

“Lo que hemos tardado en empezar la clase, porque por no callarnos, hemos tenido menos tiempo”.

“Podríamos haber cambiado de instrumento”.

“Tocar con metalófonos porque me parecieron más divertidos otros instrumentos”.

“Los cuadros no me han gustado mucho”.

“Las primeras clases porque no nos sabíamos los signos”.

3. ¿Te gusta hacer música en clase?

Se corrobora el grado de satisfacción del alumnado ante las actividades de carácter procedimental, centradas en la creatividad y colectivas. En este sentido, al 90,9% del alumnado le gusta mucho hacer música en clase.

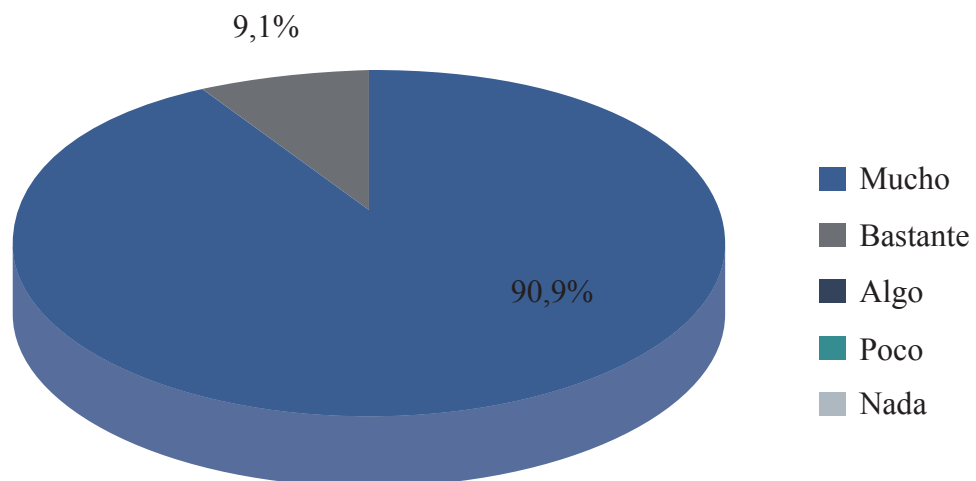


Figura 63. (n=22) Valoración sobre la experiencia de hacer música en clase 4º Ciclo.

4. ¿Crees que tienes habilidades musicales?

Se puede observar un equilibrio entre el alumnado que considera que tiene habilidades musicales y aquel que no está seguro. Como se ha puesto de manifiesto en otros ciclos del proyecto, la inseguridad, más si cabe en el periodo de la adolescencia, es una variable relevante para analizar la autopercepción sobre las capacidades y habilidades.

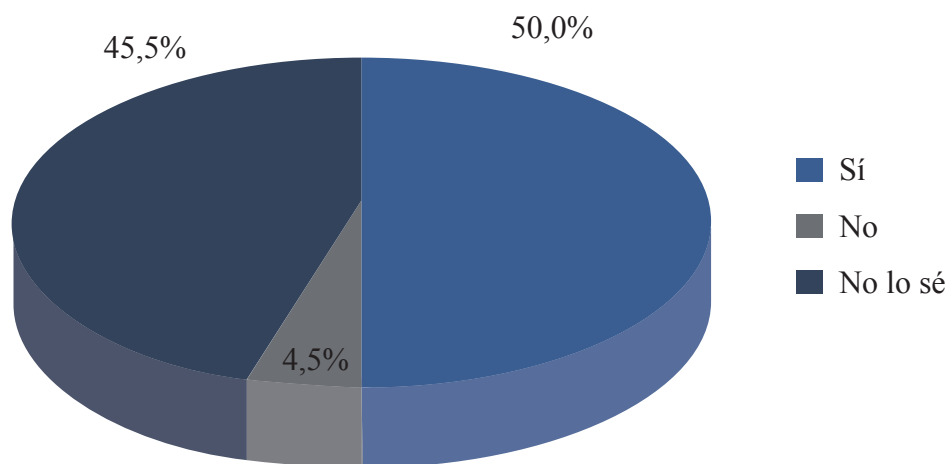


Figura 64. (n=22) Valoración sobre habilidades musicales 4º Ciclo

5. ¿Y comparado con tus compañeros de clase? Señala la opción con la que estás de acuerdo

El alumnado se identifica con la media de la clase cuando es preguntado por sus habilidades musicales en relación con sus compañeros/as. Así, el 81,8% considera que tiene las mismas competencias musicales que el resto, mientras que el 9,1% cree que son superiores, y 9,1% inferiores.

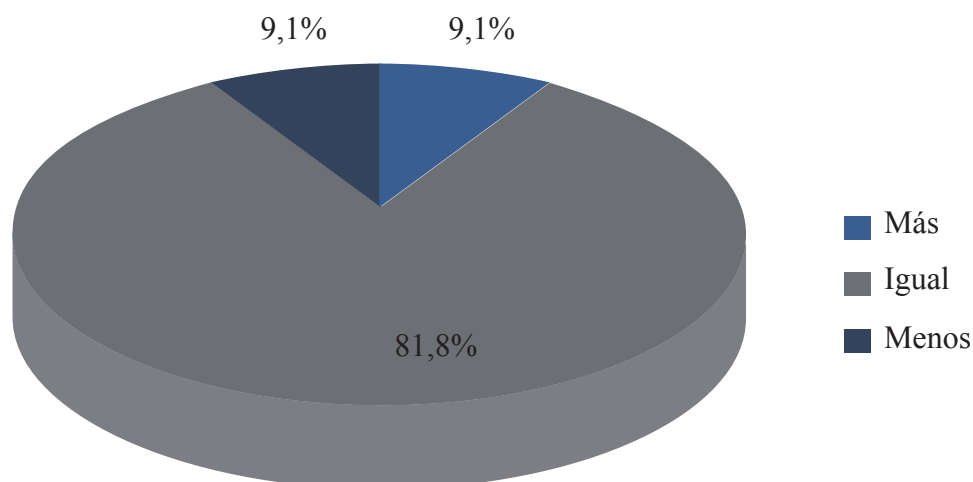


Figura 65. (n=22) Valoración sobre habilidades musicales en comparación con el resto de la clase 4° Ciclo.

En resumen, el alumnado ha expresado un elevado grado de mejora que atribuye a los aprendizajes desarrollados en el aula, centrados al igual que en el resto de los ciclos en su carácter procedimental y colectivo, y en la improvisación colectiva como estrategia didáctica enmarcada bajo el paraguas de la creatividad. Así, vinculan el aprendizaje, a través del cuestionario, con el carácter entretenido, procedimental y colectivo de las actividades al ambiente del aula, caracterizado por las emociones positivas y la motivación emergente o desarrollada, que favorece el desarrollo de la creatividad, interpretación y escucha.

5. Quinto ciclo de la investigación

Se plantea el análisis de algunas de las preguntas relacionadas con el aprendizaje del cuestionario que realizó el alumnado al finalizar el proyecto en el último ciclo de la investigación, el cual fue respondido por 89%.

En el caso de este ciclo, el proyecto didáctico estaba centrado en la composición cooperativa, lo que ha motivado la elección de las preguntas que se han utilizado

para el análisis, que se exponen a continuación:

En primer lugar, aquellas que preguntaban directamente por la percepción de mejora a través del aprendizaje:

1. ¿Dirías que has mejorado en música este curso?

Dado el carácter cooperativo del proyecto, se incluyen dos preguntas sobre el grado de aprendizaje de sus compañeros y cómo se han sentido:

2. ¿Dirías que has aprendido de tus compañeros?
3. ¿Te has sentido a gusto trabajando en equipo?

Además, y como continuación del resto de los ciclos, se pregunta al alumnado sobre el grado de satisfacción con las actividades realizadas, indicando los aspectos que le han gustado más, así como aquellos que no le hayan gustado:

4. ¿Te han gustado las actividades planteadas?
5. ¿Te gusta hacer música en clase?

Por último, y con el objetivo, como ya se ha mencionado, de obtener una amplia perspectiva del aprendizaje del alumnado, se exponen dos preguntas sobre la percepción de sus habilidades musicales y en relación con el resto de compañeros y compañeras.

6. ¿Crees que tienes habilidades musicales?
7. ¿Y comparado con tus compañeros de clase?

1. ¿Dirías que has mejorado en música este curso?

Se trata de una pregunta cerrada en la que el alumnado ha valorado de forma muy notable el grado de mejora. En términos generales, el 90,3% considera que ha mejorado “mucho” o “bastante” a través de las propuestas didácticas planteadas en el aula. El 9,7% restante percibe un aprendizaje más moderado. Ningún alumno/a ha respondido que no ha mejorado o que ha mejorado poco.

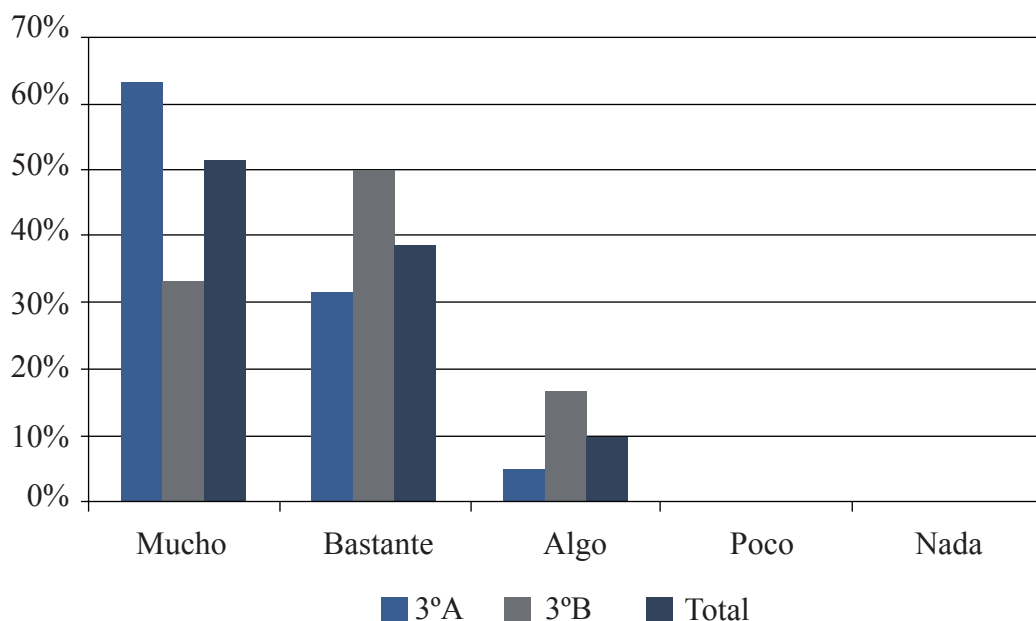


Figura 66. (n=31) Valoración del aprendizaje de sus compañeros 5º Ciclo.

2. ¿Dirías que has aprendido de tus compañeros?

El alumnado está acostumbrado, tal y como pude corroborar durante el curso, a formatos de aprendizaje en el centro que se podrían calificar de conservadores, basados en un aprendizaje declarativo en el que el profesorado, en general, explica durante cada sesión el tema correspondiente. Ante esta perspectiva, el aprendizaje se produce exclusivamente a través del docente.

Esa podría ser una posible explicación por la que el 25,9% considera que ha aprendido “poco” o “nada” de sus compañeros, y el 37% estima que ha aprendido “algo”. No obstante, también se debe poner de relevancia como el 37% valora de forma notable la contribución que han tenido sus compañeros en su propio aprendizaje.

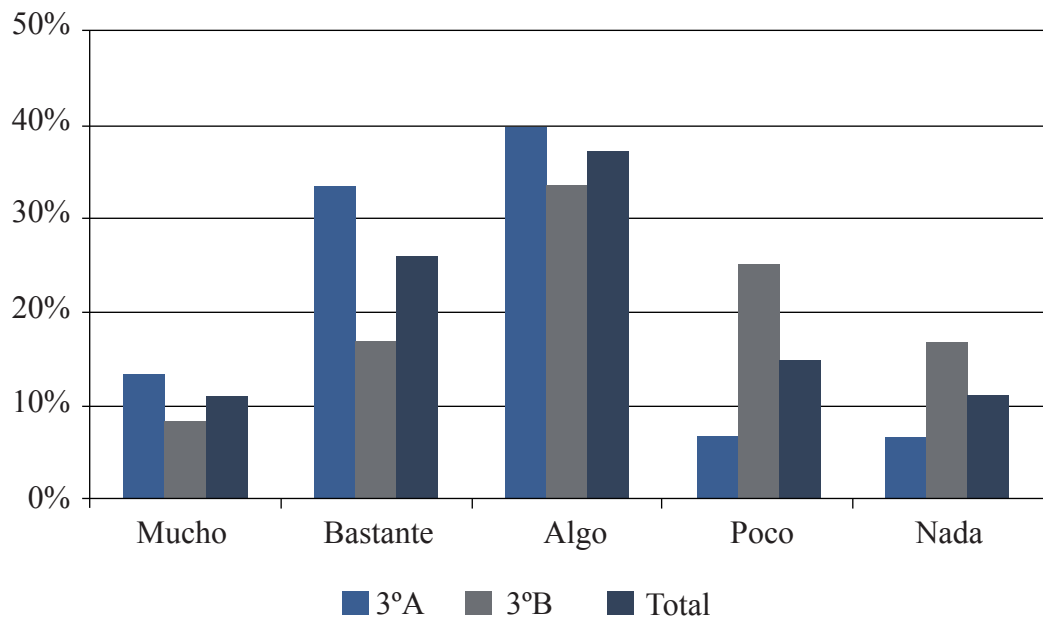


Figura 67. (n=27) Valoración del aprendizaje a través de sus compañeros 5º Ciclo.

3. ¿Te has sentido a gusto trabajando en equipo?

Ante esta pregunta, el alumnado ha contestado de forma muy nítida sobre el elevado grado de satisfacción ante las actividades cooperativas. Así el 84,6% se ha sentido “muy” a gusto o “bastante” trabajando en grupo, debido en buena medida al ambiente de clase, si bien en este caso, hemos encontrado algunas diferencias entre los dos grupos, ya que en 3ºESO B emergió una cierta problemática entre algunas alumnas del grupo que fue abordada durante el desarrollo del proyecto.

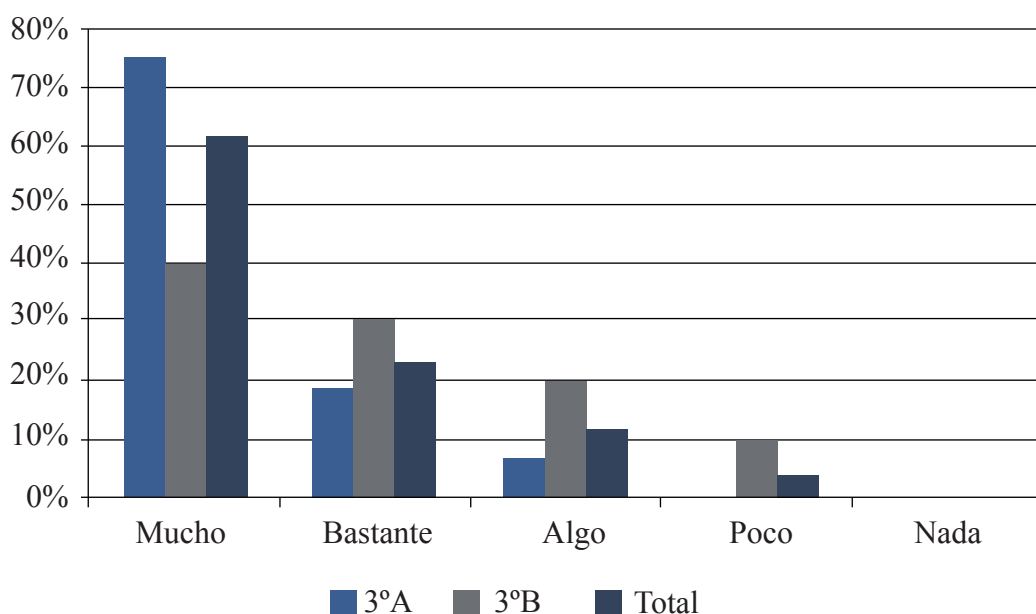


Figura 68. (n=26) Valoración del alumnado sobre el trabajo cooperativo 5º Ciclo

Los motivos argumentados por el alumnado para expresar su satisfacción por el trabajo en grupo han sido codificados y se han establecido las siguientes categorías:

1. Ambiente de clase/conocimiento previo

“Porque el ambiente de clase ha sido bueno”.

“Porque es un ambiente relajado”.

“Ha sido un buen grupo”.

“Porque nos llevamos bien”.

“Porque estoy a gusto con el grupo, hay muy buen rollo”.

“Porque estaba a gusto trabajando con mis compañeros”.

2. Diversión/Contraposición al trabajo individual

“Porque me gusta trabajar en equipo”.

“Porque trabajar solo es un poco rollo”.

“Es mejor que trabajar solo”.

3. Aprendizaje

“Porque hemos trabajado muy bien”.

“Porque nos han dejado libertad”.

“Compartir opiniones”.

“Porque he aportado mis ideas”.

“Porque así el trabajo resulta más fácil de hacer al aportar todos ideas, y te sientes más seguro porque si falla uno, fallan todos, no tu solo”.

Dos alumnas, que se han sentido menos a gusto, han argumentado las relaciones negativas con parte del grupo:

“Porque con muchos compañeros no me llevo bien”.

“Porque no hay compañerismo”.

4. ¿Te han gustado las actividades planteadas?

Al 89,7% del alumnado le han gustado “mucho” o “bastante” las actividades planteadas.

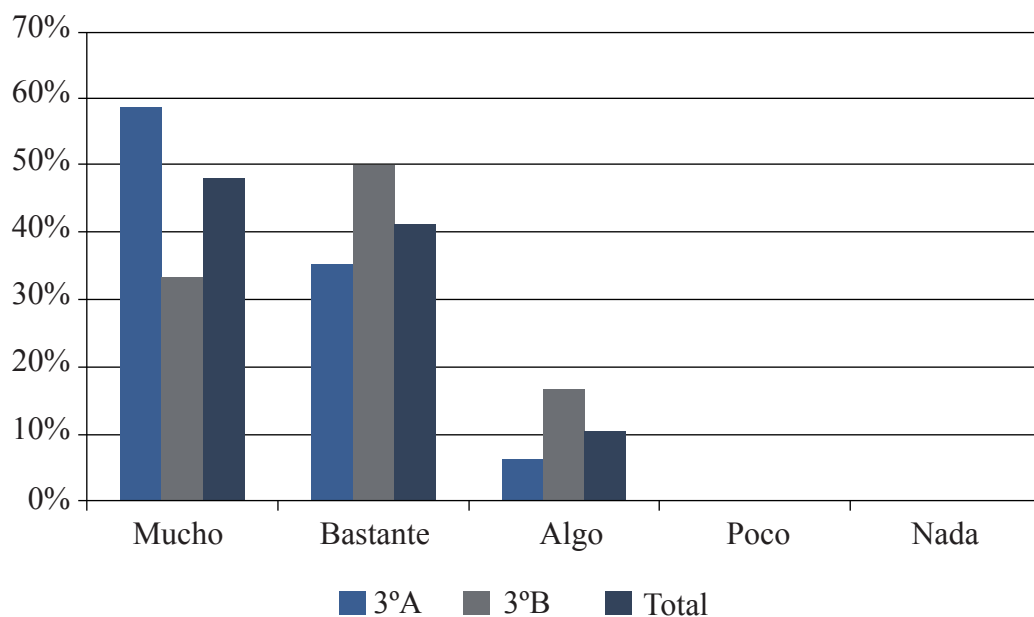


Figura 69. (n=29) Valoración de las actividades planteadas 5º Ciclo

Los motivos argumentados se han categorizado debido al carácter procedimental y cooperativo del mismo, o la gran motivación y diversión que implicaba. Aunque el alumnado también ha relacionado el grado de satisfacción con los aprendizajes centrados en la composición, o como ha señalado una alumna, en la mejora del autoconocimiento. Se exponen a continuación algunas de las respuestas del alumnado según la división establecida:

1. Proyecto procedimental

“Que hemos ocupado la mayoría del tiempo en tocar”.

2. Motivación

“El proyecto del corto, porque nos ha motivado mucho”.

3. Diversión

“Todo, porque cada una de las actividades han sido divertidas”.

“Hacerlo, simplemente, porque me parecía muy buena idea”.

4. Componer

“Poder componer, porque es entretenido, divertido y me gusta mucho luego ver cómo queda”.

“Componer, me ha parecido que he desarrollado la imaginación y el sentido musical”.

“La libertad para poder tocar lo que te guste”.

“Usar los programas, porque luego se utilizan”.

5. Trabajo cooperativo

“Trabajar en grupo porque es divertido”.

6. Resultado

“El resultado final, porque quedó bien”.

7. Novedad

“El proyecto, porque ha salido interesante y nunca lo había hecho”.

Una alumna ha señalado el grado de autoconocimiento que ha propiciado el proyecto:

“Con el corto he aprendido mucho de mí misma”.

5. ¿Te gusta hacer música en clase?

Si bien, el alumnado manifestó con claridad al comienzo de curso su predisposición por el aprendizaje basado en lo procedimental, argumentando que no lo habían trabajado previamente, me parecía oportuno corroborar esa percepción tras el proyecto, teniendo en cuenta, que este se había centrado exclusivamente en aspectos procedimentales.

En este sentido, se puede comprobar cómo al 86,7% le gusta “mucho” o “bastante” hacer música en clase.

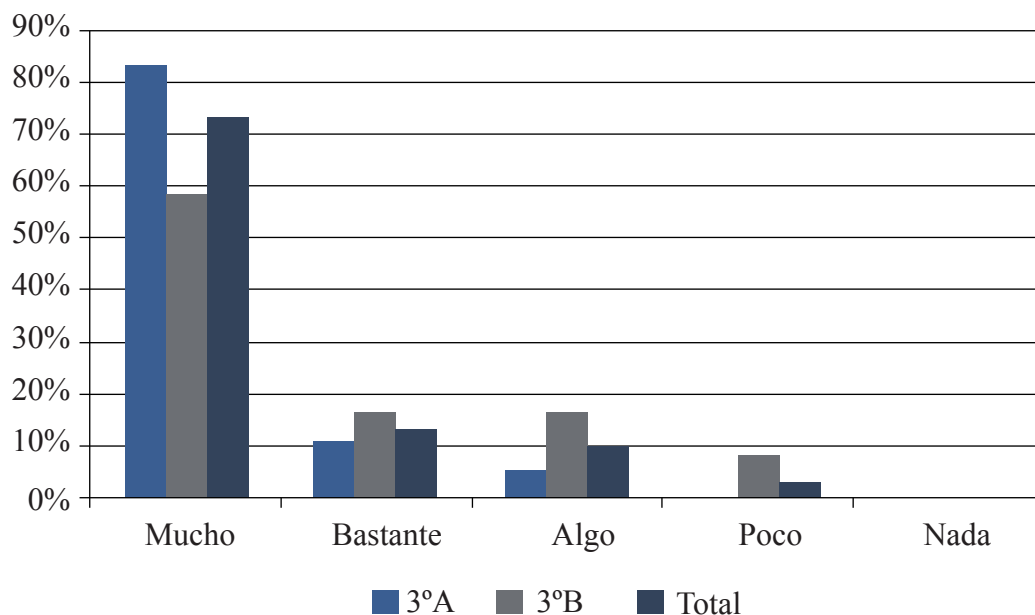


Figura 70. (n=30) Valoración sobre el grado en el que les gusta a los alumnos hacer música en clase 5º Ciclo.

6. ¿Crees que tienes habilidades musicales?

Resulta significativo comprobar cómo un número considerable de alumnado, que asciende al 37,9% considera que tiene habilidades musicales, frente al 20,7% que no lo cree. No obstante, el 41,4% alega desconocer en qué medida las tiene, posicionamiento en el que se subraya la inseguridad.

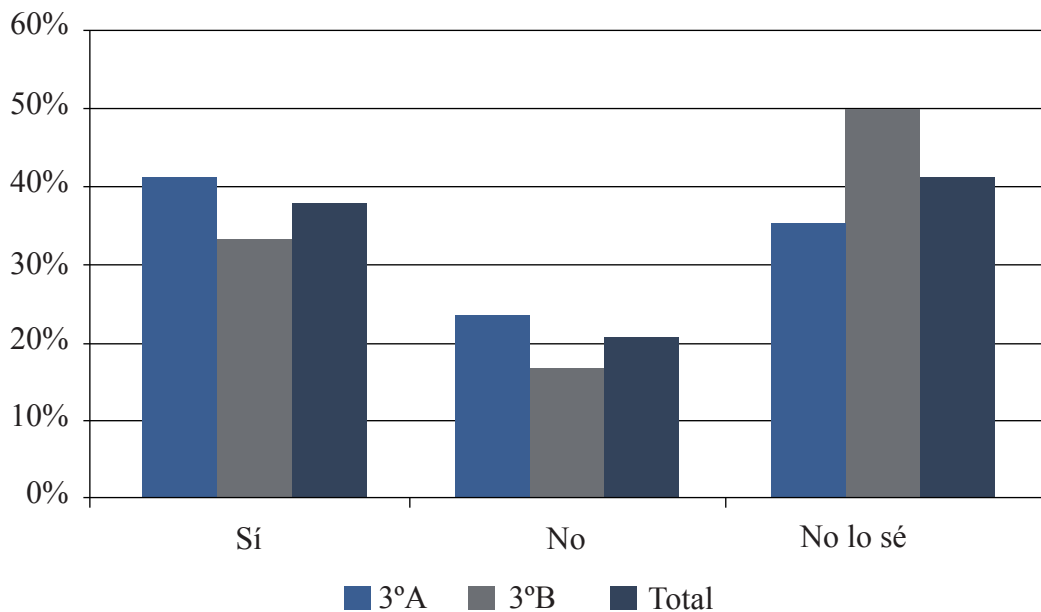


Figura 71. (n=29) Valoración propia de las habilidades musicales 5º Ciclo.

Se pone de manifiesto entre otras cosas la escasa influencia de la percepción propia de las habilidades con otros aspectos del aprendizaje como el grado de satisfacción. Es decir, no se ha detectado una relación clara entre el alumnado que considera que tiene más con el grado de satisfacción o aprendizaje.

7. ¿Y comparado con tus compañeros de clase?

Se evidencia nuevamente, al igual que en los ciclos anteriores, cómo la mayor parte de los alumnos (55,2%) se sitúan en la media de su clase, salvo que denote con claridad que tiene más o menos habilidades que el resto de sus compañeros (20,7 y 24,1% respectivamente).

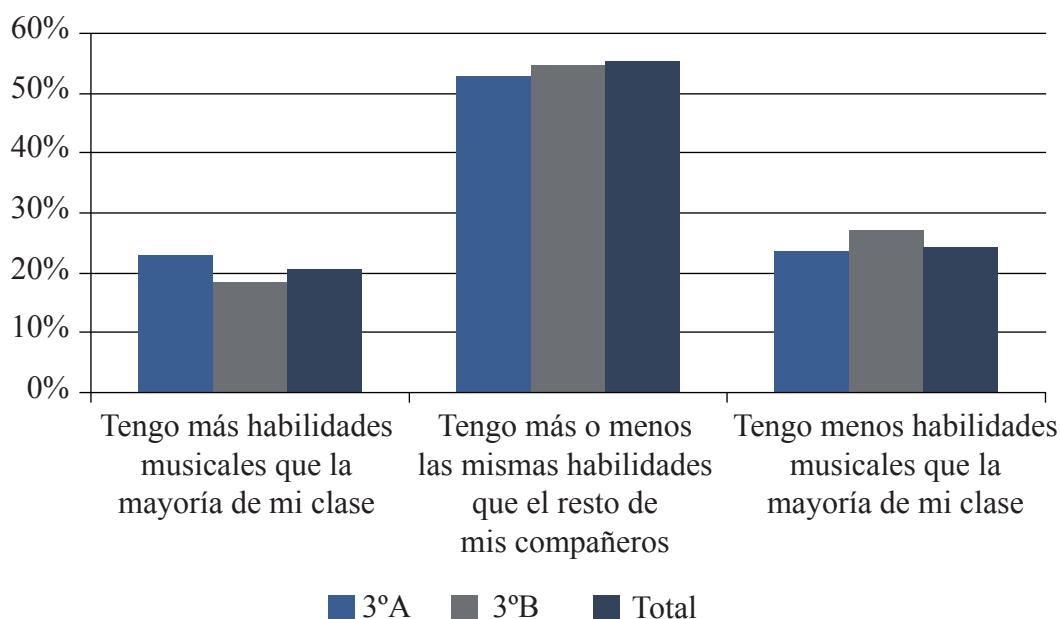


Figura 72. (n=29) Valoración sobre habilidades musicales en comparación con el resto de la clase 5º Ciclo.

En definitiva, y a modo de reflexiones finales sobre la percepción del aprendizaje del alumnado en los diferentes proyectos didácticos, consideramos que si bien se han tratado de proyectos diferenciados, como ya se ha explicado, el alumnado ha manifestado de forma recurrente una serie de cuestiones a las que le ha dotado de relevancia en todos y cada uno de los ciclos de la investigación.

El alumnado ha exteriorizado de forma nítida una predisposición hacia los aprendizajes cooperativos o colectivos desarrollados en el aula a través de actividades centradas en lo procedimental y basadas en la creatividad. Así, se han mostrado muy satisfechos con los aprendizajes adquiridos en este sentido durante los diversos proyectos didácticos.

Se pone de relevancia el vínculo que el alumnado establece entre aprendizaje y aspectos como el ambiente del aula, la motivación o la diversión. Es decir, el hecho de que las tareas le hayan gustado, junto con otro conjunto de situaciones desarrolladas en clase, ha influido de forma positiva en los aprendizajes adquiridos. Este hecho, que parece obvio, no lo es tanto en el contexto de la Educación Secundaria, y, desde nuestro punto de vista, tiene profundas implicaciones pedagógicas que serán desarrolladas

posteriormente. En definitiva, el propio alumnado considera el aprendizaje como un tema multidimensional en el que existen una multitud de aspectos relacionados y que en algún sentido, se podría considerar que lo determinan.

5.1.4 Aspectos sobre la creatividad: la percepción del alumnado en los ciclos de la investigación

La creatividad musical representa uno de los ejes sobre los que ha girado el presente estudio, pues esta representa el núcleo de las propuestas didácticas de todos los ciclos de investigación, así como uno de los ejes del estudio.

Sin embargo, la temática de la creatividad, como ya se ha comentado, puede ser abordada desde muy diversas perspectivas y según múltiples factores, tales como el dominio, el campo o el contexto en el que se desarrolla.

Ya se ha manifestado una inclinación a abordar la creatividad en el ámbito educativo desde una perspectiva sociocultural y más, si cabe, desde la del estudio. Nuestro punto de vista y, al menos, en los contextos del presente estudio, un enfoque individual/psicológico y cognitivo de la creatividad presentaría una relativa utilidad educativamente.

A pesar de ello, nos parece enriquecedor reflejar la percepción que el alumnado muestra sobre la creatividad y la valoración que hace sobre su mejora como parte de su aprendizaje personal. A pesar de la complejidad del fenómeno, ha asociado creatividad a la habilidad para la elaboración de un producto nuevo. También, desde este enfoque, ha evaluado su mejora.

1. Primer ciclo de la investigación

Se pone de manifiesto cómo un porcentaje significativo del alumnado considera que ha mejorado su creatividad musical “mucho” o “bastante” (82%), frente al 17,9% que cree que ha mejorado algo. Ninguno de los alumnos/as consultados considera que no ha habido avances en este sentido.

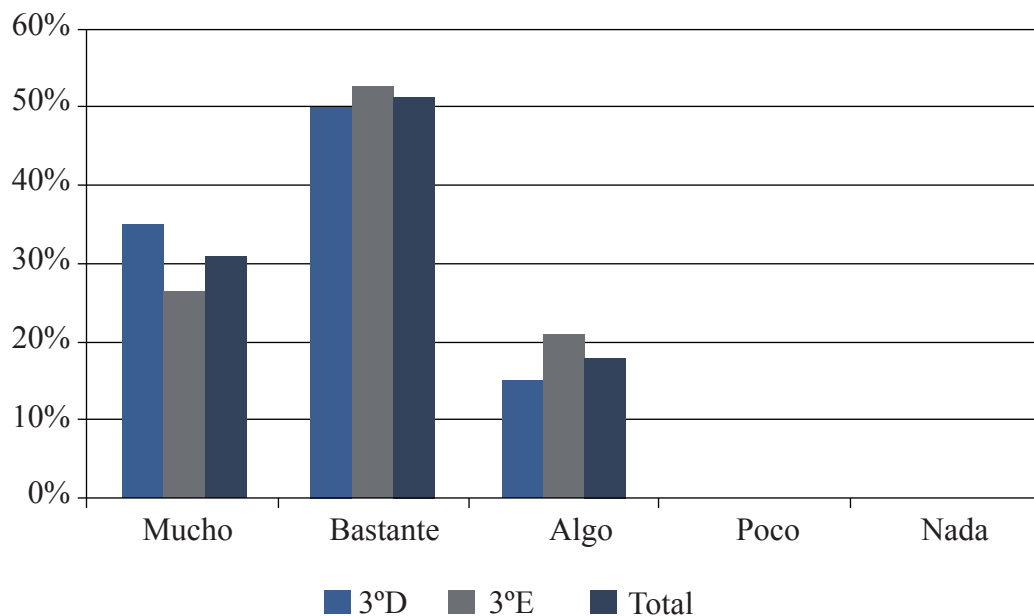


Figura 73. (n=39) Percepción del grado de mejora del alumnado en creatividad musical 1^{er} Ciclo.

2. Segundo ciclo de la investigación

Resulta significativo cómo prácticamente el 75,5% del alumnado considera que la mejora en la creatividad ha sido significativa, contestando “mucho” o “bastante”. Por grupos, también encontramos una valoración importante en todos ellos.

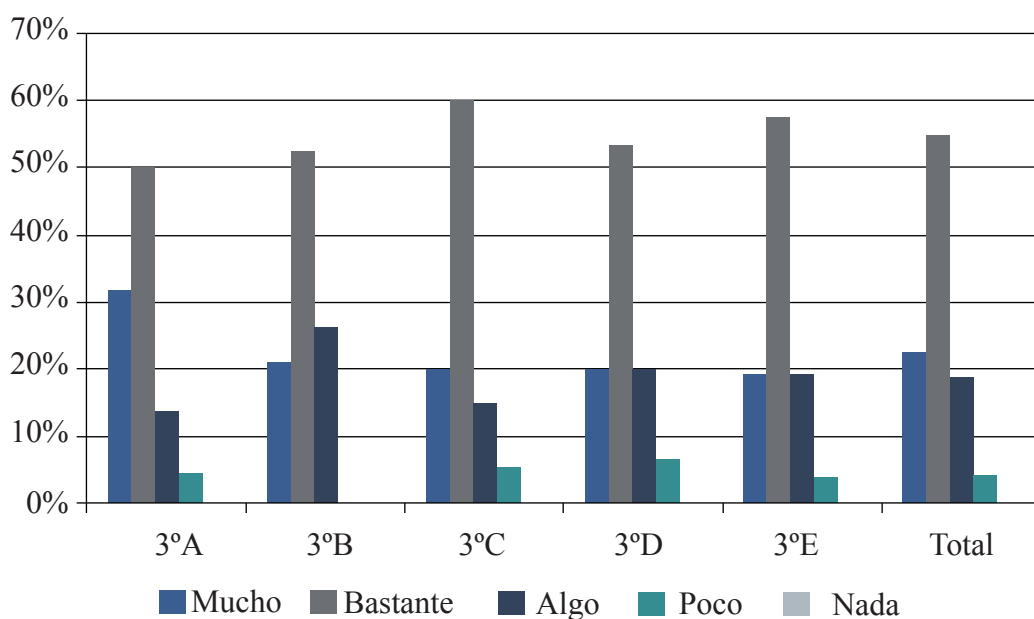


Figura 74. (n=102) Percepción del grado de mejora del alumnado en creatividad musical 2^o Ciclo.

Los motivos esgrimidos se basan de una u otra forma en los procesos de aprendizaje, de lo que implícitamente se deduce cómo el propio alumnado considera la creatividad como una habilidad educable en el contexto de un dominio específico. Las razones argüidas se podrían clasificar entre: 1) la práctica, es decir, cómo la mejora se atribuye a la práctica constante; (2) la novedad que ha representado para el alumnado y, (3) las actividades realizadas han influido en la mejora.

1. Práctica/esfuerzo

“Por la práctica”.

“Porque, de hacerlo tantas veces, siempre aprendes”.

“Porque he puesto más esfuerzo en ello”.

“Porque ahora tengo más facilidad para tener ideas que sirvan en las composiciones”.

“Porque hemos tenido que inventar muchas cosas”.

“Porque ahora me inspiro más rápido”.

2. Novedad

“Más ideas, conceptos nuevos”.

“Porque antes no había hecho nada”.

3. Actividades

“Por los ejercicios que hemos realizado” .

“Por las improvisaciones”.

“Porque ahora, dándome un instrumento y una hoja, soy capaz de escribir y componer una melodía a partir de nada”.

“Porque antes no hacía cosas de estas y han sido actividades muy imaginativas”.

“Porque, a lo largo del curso, he ido adquiriendo conocimientos”.

“Porque al principio no sabía casi nada, pero por las tardes me ponía a inventar partituras”.

“No sabía que tenía tanta imaginación”.

“Por los ejercicios que hemos realizado”.

“Hemos tenido que ser creativos”.

3. Tercer ciclo de la investigación

En el tercer ciclo de la investigación, el 59,1%11 personas han respondido mucho o bastante sobre su mejora en la creatividad musical, grado de valoración ligeramente inferior al resto de ciclos. E 31,8% cree que ha mejorado algo, y el 9,1% poco.

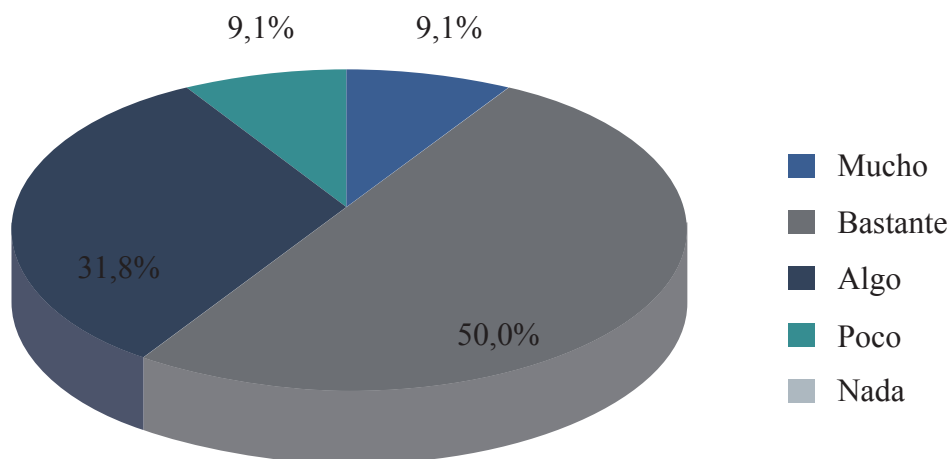


Figura 75. (n=22) Percepción del grado de mejora del alumnado en creatividad musical 3er Ciclo.

Los principales argumentos señalados por el alumnado sobre cómo ésta se ha producido a través de los procesos de enseñanza aprendizaje, y que hemos clasificado al igual que en el ciclo anterior:

1. Práctica

“Ahora creo que lo hago mejor”.

“Porque, de tanto practicar, al final se mejora”.

“Sí, porque ya el practicar tanto te ayuda a mejorar y, comparando el principio con el final del curso, se nota algo de cambio”.

“Porque he cogido más práctica”.

2. Novedad

“Porque esta fue la primera vez que he hecho una composición musical improvisada”.

3. Actividades

“Al principio todos no sabíamos de esto o casi todos, y ahora ya sabemos expresarnos musicalmente”.

“Porque he aprendido mucho”.

“Porque he mejorado, antes no me expresaba tanto musicalmente”.

“Porque ya sé cómo hay que tocar bien para que todo salga bastante bien, cosa que antes lo sabía pero no tanto como ahora”.

“Porque he prestado más atención y he agudizado el oído”.

“Porque ahora me expreso mejor”.

“Tengo mejor calidad musical”.

“Al principio tocaba los instrumentos con menos dinámica”.

“Porque antes no tenía tanta expresividad musical”.

“Porque la práctica que hemos hecho en clase nos ha servido para aprender”.

“Porque el trabajo en grupo, tocar en grupo creo que ha sido lo que ha mejorado la expresividad, porque te sientes libre para expresarte musicalmente”.

“Porque he aprendido a tocar mejor, que se entienda mejor”.

4. Cuarto ciclo de la investigación

La percepción de mejora de la creatividad en el cuarto ciclo de la investigación ha sido relevante, en sintonía con los dos primeros ciclos y ligeramente superior al tercero. El 73% del alumnado ha respondido “mucho” o “bastante”, mientras que el 26,1% cree que ha aprendido algo. Para 9 alumnos/as la mejora ha sido “mucho”, y para 8 “bastante”. 6 han respondido “algo”.

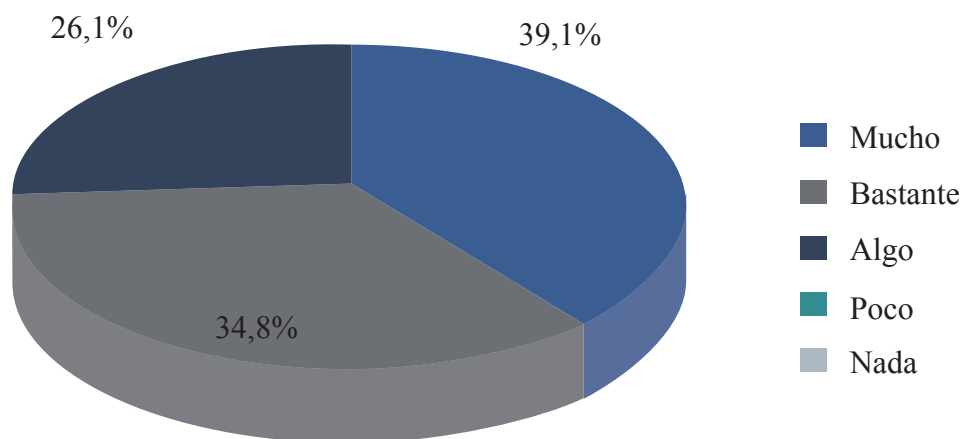


Figura 76. (n=23) Percepción del grado de mejora del alumnado en creatividad musical 4º Ciclo.

Los motivos expuestos se basan en el desarrollo producido a partir de la improvisación colectiva, que ha favorecido la capacidad para crear obras propias, y la valoración de la actividad en la faceta de la expresión libre y espontánea. Además, han vinculado la experimentación de nuevos aprendizajes con una gran motivación. Han manifestado cómo ésta ha mejorado desde la práctica instrumental, además de descubrir sus propias posibilidades, llegando a resultados que no podrían haber sido experimentados de antemano. A pesar de lo cual, alguna persona señala que podría haber mejorado aún más.

5. Quinto ciclo de la investigación

El porcentaje se mantiene en torno al 78% del alumnado que considera que la mejora de la creatividad musical ha sido sustancial, argumentando al igual que los ciclos anteriores cómo la creatividad es una habilidad que se puede aprender.

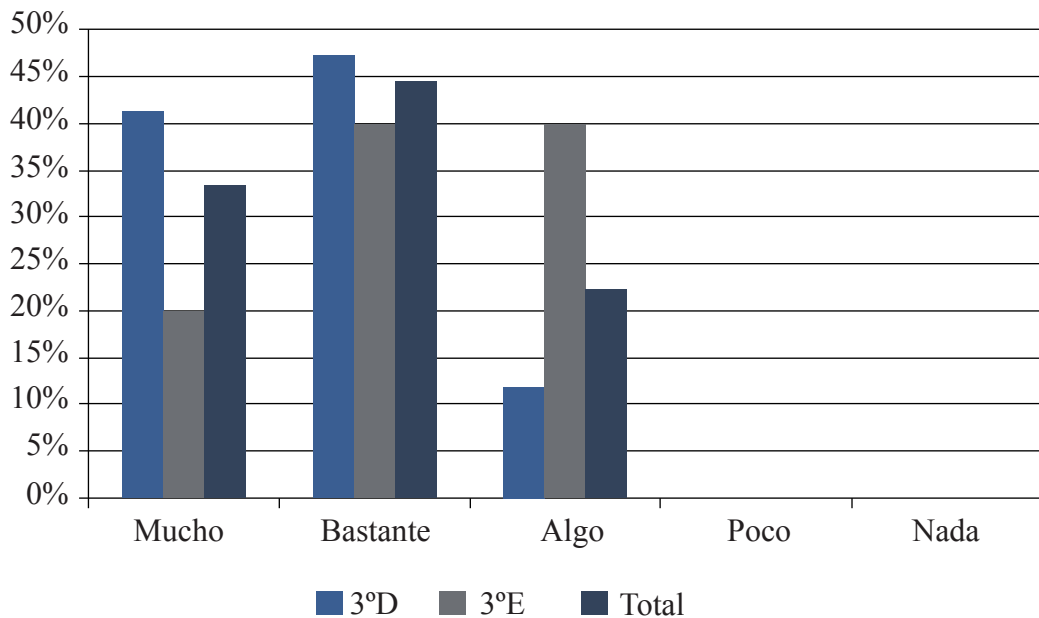


Figura 77. (n=27) Valoración en la mejora de la creatividad musical por número de alumnos 5º Ciclo.

Entre los motivos esgrimidos para tal mejoría, el alumnado indica que esta se ha producido debido a los procesos de enseñanza aprendizaje del proyecto didáctico además de práctica constante o la novedad que ha representado el mismo:

1. Práctica

“Por estar tocando todo el día”.

2. Novedad

“Porque es el primer trabajo en el que hago música”.

“Porque nunca antes he hecho algo igual, no me había sentido motivada para hacerlo”.

“Porque he oído nuevos ritmos y música”.

3. Actividades

“Por mi avance en música”.

“Porque hemos hecho el corto y hemos aprendido a elaborar sonidos”.

“Por las composiciones y los proyectos y todas las canciones que hemos hecho”.

“Me ha inspirado”.

“Porque al ver que necesitábamos improvisar efectos, a veces salían cosas divertidas”.

“Por las composiciones y los proyectos y todas las canciones que hemos hecho”.

“Porque hemos hecho el corto y hemos aprendido a elaborar sonidos”.

En relación con los resultados agregados de todos los ciclos, se observa cómo en torno al 75% ha percibido que su creatividad musical ha mejorado “mucho” o “bastante” durante los proyectos didácticos.

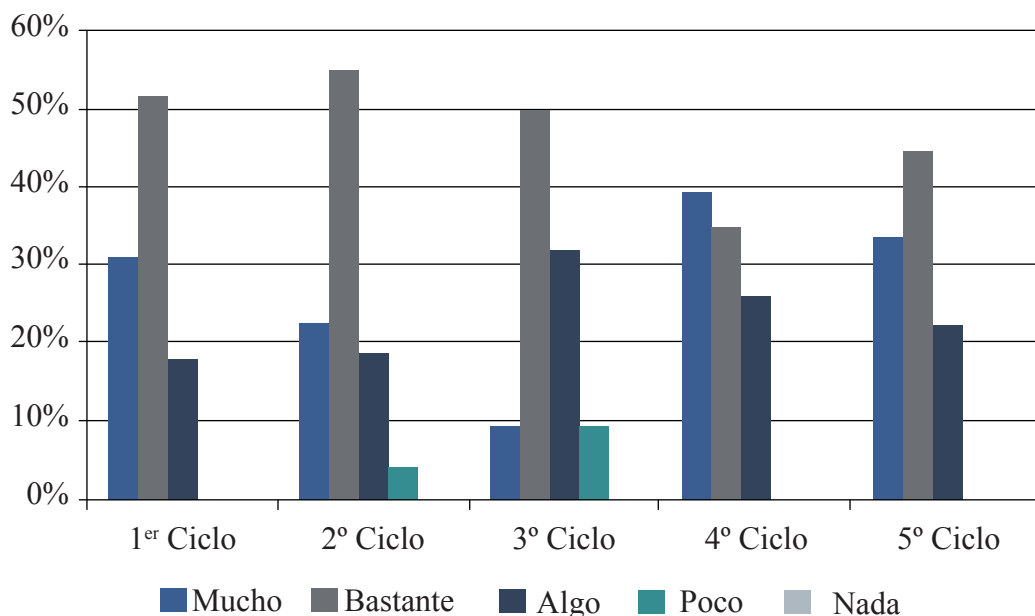


Figura 78. (n=27) Valoración en la mejora de la creatividad musical por número de alumnos 5º Ciclo.

Denotamos en general como la propia satisfacción ante los productos elaborados ha motivado en alguna medida su percepción de avance, y cómo, de forma implícita, la mejora ha sido analizada en clave colectiva, puesto que se ha tratado de productos elaborados de forma grupal.

5.2 Los procesos de enseñanza en los proyectos didácticos

En el presente epígrafe, se abordarán los aspectos sobre la enseñanza en los proyectos didácticos, así como diversos aspectos didácticos sobre las características del soporte visual en cada uno de ellos. Se profundizará, a continuación, sobre la composición cooperativa y la enseñanza de la improvisación colectiva.

5.2.1 La evolución de los proyectos didácticos

Seguidamente, se analizará la evolución de los planes didácticos desde esta perspectiva. En un proyecto de investigación, desarrollado a través de cinco ciclos a lo largo de seis cursos académicos desde 2008 hasta 2013, el análisis evolutivo de los proyectos didácticos, a lo largo de los años, se convierte en un aspecto importante del análisis desde la perspectiva didáctica. De esta forma, se puede efectuar con diversas lentes y desde diversos ángulos, según la vertiente sobre la que se pretenda profundizar.

Cuando nos referimos a un procedimiento de investigación acción extenso, basado en un conocimiento práctico, participativo y centrado en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula, emerge de forma natural una de las características esenciales que ha guiado el proceso de indagación desde la perspectiva didáctica: la constante evolución en el diseño de los distintos proyectos. Esta ha tenido una cuádruple vertiente:

1. La utilización de diversas estrategias didácticas, bien sea la composición cooperativa, la improvisación colectiva o ambas.

2. El propio desarrollo metodológico de ambas estrategias que se ha producido a lo largo de la investigación.

3. La utilización de una variedad de soportes visuales, tanto fijos como en movimiento, en forma de cuadros, carteles, escenas de películas o cortos de animación.

4. La complejidad creciente en el diseño de los proyectos didácticos. El tercer ciclo de la investigación se ha realizado de forma conjunta con un grupo de Taller de Música de primero de la ESO, al que impartía clases otra profesora del departamento, en el marco de un taller de inteligencia emocional. El cuarto ciclo, desarrollado de forma colaborativa en el departamento, ha contado con la participación de una pintora profesional de reconocido prestigio. En el quinto ciclo, ha participado un compositor que ha impartido un taller sobre composición de bandas sonoras y el programa informático con el que se efectúa la mezcla posterior. Además, ha supervisado el desarrollo del proceso. Asimismo, los productos resultantes, como conclusión del proyecto, se han grabado en un estudio profesional.

Dicha evolución se produce desde lo que podríamos considerar una serie de pilares básicos que han guiado el proceso de investigación y lo han dotado de coherencia:

1. La creación musical como marco creativo, a través de la composición cooperativa y la improvisación colectiva como estrategias didácticas.

2. La utilización de diferentes soportes visuales como guía compositiva, entre otros factores que se explicarán posteriormente.

3. La investigación se ha desarrollado en tercero de la ESO, en los cinco ciclos de los que consta la investigación.

4. Los proyectos didácticos se han desarrollado, en todos los casos, durante la tercera evaluación.

5. Para todo el alumnado implicado resultaba la primera vez que afrontaban proyectos didácticos centrados en la creatividad musical.

6. Para todo el alumnado, excepto algunos casos concretos de repetidores de tercero de la ESO en el IES 1, era la primera vez que les impartía clases.

7. La investigación se ha desarrollado en Institutos de Educación Secundaria de titularidad pública de la Comunidad de Madrid. Dos en Rivas Vaciamadrid, y otro

de Arganda del Rey, dos localidades limítrofes en las que los contextos socioeconómicos no han resultado un factor diferenciador.

La explicación, para la citada evolución didáctica de la investigación, se establece desde la consideración del modelo de Investigación Acción como una espiral que se reproduce de forma constante a través de las fases de planificación, acción, evaluación y reflexión. Así, en la de reflexión de cada uno de los ciclos, ha emergido la pregunta, ¿qué hacer ahora?

Por tanto, la evolución de cada uno de los ciclos se podría explicar a través de tres aspectos:

1. Los diferentes formatos visuales en forma de imágenes fijas o en movimiento que se han empleado a lo largo de la investigación.

2. La evolución metodológica a través de la improvisación colectiva y la composición cooperativa.

3. La evolución en el diseño de los proyectos en una dirección cada vez más colaborativa y participativa.

Así pues, con una guía clara al respecto, el proceso de investigación acción ha progresado desde el propio desarrollo de los ciclos:

La Investigación Acción y la investigación cualitativa han de comenzar la investigación con una clara dirección, pero con el aviso de que, como datos recogidos y desarrollo de análisis, las preguntas, los métodos, el diseño y los participantes pueden, todos, ser susceptibles de ligeras modificaciones (Herr y Anderson, 2005, p.70).

De esta forma, el diseño de la investigación tiene un punto de partida que ha ido evolucionando en función de diversos aspectos:

Los proyectos didácticos realizados en cada ciclo han evolucionado de forma significativa.

Por ello, no se ha planteado la repetición de un proyecto didáctico a lo largo de diferentes cursos, con ligeras modificaciones metodológicas, organizativas o de

planificación, sino que, tras la finalización de cada ciclo, se proyectaban nuevas ideas desde:

1. El análisis y reflexión de cada proyecto didáctico.
2. La búsqueda constante de nuevas propuestas didácticas que resultaran enriquecedoras para el alumnado.
3. La indagación sobre diversos recursos metodológicos centrados en la creación musical.

Si bien, se ha manteniendo un germen común, como ya se ha mencionado anteriormente: la creación musical para imágenes fijas o en movimiento en tercero de Educación Secundaria

Para todo ello, no se puede olvidar, como se acaba de comentar que las características personales y como docente son un elemento sustancial en el desarrollo de la investigación y mucho más en el marco de una IA, donde el docente se convierte en parte activa del proceso.

1. La influencia de los contextos

Los contextos en los que se han ido desarrollando cada uno de los ciclos ha influido también, de forma significativa, en el desarrollo de la investigación, desde el punto de vista del alumnado, los recursos de espacio y materiales disponibles así como por las características intrínsecas de cada centro, en cuanto a los proyectos educativos y normativa de cada centro o a la idiosincrasia de los equipos directivos de cada uno.

Los distintos contextos han venido determinados por circunstancias laborales ajenas al investigador y a los centros y propias de la situación administrativa en las que me he encontrado durante el desarrollo de la investigación como funcionario de carrera en expectativa de destino definitivo. Visto retrospectivamente y tras la finalización de los cinco ciclos realizados, se podría concluir que el hecho de haber realizado la investigación en tres centros diferentes ha resultado enriquecedor para la investigación, todo ello, sin dejar de tener en cuenta las diferencias que ha implicado en relación a lo expuesto anteriormente.

5.2.2 La evolución didáctica

Inmersos en un proceso el que se encuentra involucrado un abanico amplio de alumnado y demás participantes, a través de diversos contextos educativos, cada uno de los ciclos ha conducido la investigación por distintos derroteros metodológicos y de diseño. Este aspecto ha venido marcado por la pregunta ¿Y ahora qué hago? en el proceso de reflexión de cada uno de los ciclos.

En el presente apartado, no se analizará el micro nivel, cada uno de los aspectos didácticos relevantes que han acaecido en los proyectos, sino que se adoptará una perspectiva más amplia, tanto por el paso del tiempo como por el análisis en perspectiva de los cinco proyectos; estos pueden ser evaluados tanto desde un punto de vista unitario como individualizado.

El primer ciclo de la investigación consistió en la realización de un arreglo de un tema de la banda sonora de *El Orfanato* a través de la improvisación colectiva.

1. Inmersos en un proceso creativo basado en la experimentación colectiva y centrado en la creación de atmósferas sonoras, considero que sería interesante profundizar sobre la improvisación colectiva, introduciendo nuevos elementos gestuales; estos habrán de sustituir, de forma paulatina y casi por completo, la utilización del lenguaje como elemento que ha guiado los procesos creativos en la clase.

2. Si en el primer ciclo se ha elaborado el arreglo del tema de una banda sonora a través de la experimentación sonora con la guía del docente (hemos de tomar en consideración que nos hallamos ante un trabajo de investigación sobre la creatividad musical, enmarcado además en un proceso de transformación de mi aula y de desarrollo profesional), se plantea la posibilidad de abordar la creación musical a través de la composición cooperativa.

El análisis de las características de la improvisación colectiva que se ha desarrollado durante el primer ciclo de la investigación y en el que han emergido aspectos de reflexión colectiva y repetición, junto con la experimentación sonora como procedimiento compositivo, ha influido en la pertinencia, arriba mencionada, sobre la posibilidad de abordar la composición cooperativa en ciclos posteriores.

Asimismo, la revisión bibliográfica de las diferencias entre la composición y la improvisación en el ámbito escolar pone de manifiesto la controversia que ha suscitado en la investigación en educación musical; en esta, en cualquier caso, se establece una frontera difusa entre ambos procedimientos.

Podemos tomar en consideración la perspectiva de Hickey (2009); este sugiere tomar contacto con la composición musical en el aula desde una perspectiva que podríamos calificar como “abierta”, es decir, a través de la experimentación sonora, frente a la consideración que podríamos definir como “cerrada”; esta guía los procesos creativos, dejando solo algunos parámetros para el desarrollo creativo del alumnado. Por ejemplo: crear una melodía a partir de un ritmo dado o, al revés, crear una melodía a partir de una serie de alturas dadas.

Así pues, desde una aproximación conceptual similar a la composición cooperativa, se plantea dotar al alumnado de una cierta guía compositiva, aunque, en este caso, extramusical, en forma de escenas de películas; dicha guía debería dotar, así, de continuidad conceptual el ciclo anterior. Como ya se ha explicado, el objetivo es abordar la creación musical de forma transversal, en el marco de un lenguaje audiovisual, que forma parte del medio natural del alumnado y que, de esta forma, pueda resultar motivador para el mismo.

En el segundo ciclo se plantean dos proyectos didácticos. Por un lado, la continuidad de la creación de un arreglo de la banda sonora de *El Orfanato* y, por otro, la composición de una banda sonora para tres escenas seleccionadas de la película *Tiempo Modernos*.

El tercer ciclo de la investigación mantiene una línea de continuidad y coherencia desde la perspectiva didáctica, es decir, se profundiza metodológicamente sobre ambas estrategias, pero, en este caso, con el objetivo de crear una banda sonora sobre el acoso escolar junto con el grupo del Taller de música de primero de ESO, a partir del soporte visual de una serie de carteles procedentes de una exposición realizada en el centro. La profundización didáctica de la improvisación colectiva viene determinada, como ya se ha comentado, por la realización de un curso de improvisación libre conducido por Josep María Balanyá, en el marco del Festival de Improvisación Hurta Cordel.

En definitiva, los tres primeros ciclos de la investigación, desarrollados desde el curso 2007/2008 hasta 2009/2010 en el IES 1, podrían ser analizados de forma unitaria desde la perspectiva de la didáctica de la creación musical, como de toma de contacto, experimentación y desarrollo.

En el proceso de reflexión y tras el análisis previo, se pone de manifiesto cómo la improvisación colectiva ha resultado muy útil para la creación de paisajes sonoros, en terminología schaferiana, mientras que la composición cooperativa, en el contexto realizado, ha sido de mayor utilidad cuando se trataba de imágenes en movimiento; la causa es que estas requieren la coordinación exacta entre la imagen y la música, tarea que precisa de un grado elevado de práctica y coordinación en el grupo.

El cuarto ciclo de la investigación, desde la reflexión previa, se basa exclusivamente en la improvisación colectiva a través de la musicalización de una serie de cuadros de la pintora Ana Sánchez. Se prosigue en la profundización didáctica a través de la revisión bibliográfica del “Sounpainting” (Thompson, 2006).

El quinto y último ciclo, por su parte, se centra en la composición cooperativa a través de la creación de una banda sonora para dos cortos de animación. Asimismo, se crean los efectos de sonido con el objetivo de elaborar todo el cuerpo sonoro del corto.

En un análisis de los cinco ciclos, desde la perspectiva de las estrategias didácticas utilizadas, estos podrían ser estructurados en dos grupos. Así, los tres primeros ciclos se podrían caracterizar como de búsqueda y experimentación metodológica a partir de una serie de propuestas centradas en la creación musical, como son la improvisación colectiva y la composición cooperativa, que han sido utilizadas en el segundo y tercer ciclos de forma alternativa. El segundo grupo, en el que se incluirían el cuarto y el quinto ciclos, se podría caracterizar como la cristalización de ambas estrategias en dos proyectos diferenciados y adaptados a cada una de ellas: El cuarto mediante la musicalización de una serie de cuadros de la pintora Ana Sánchez, a través de la improvisación colectiva, y el quinto ciclo mediante la composición de una banda sonora para un corto de animación.

5.2.3 La evolución en el diseño de los proyectos didácticos: hacia una mayor participación y colaboración

La evolución en el diseño de los proyectos didácticos ha sido otra de las constantes del proceso del presente trabajo de investigación. Se trata de una perspectiva evolutiva, también desde el crecimiento profesional, con la introducción de nuevos elementos que han enriquecido cada uno de los proyectos desarrollados para incrementar su carácter colaborativo y participativo, desde diversos ángulos; lo explicaré a continuación.

1. La participación del alumnado y sus preferencias: experiencial frente a declarativo

Una de las características de todos los proyectos didácticos ha sido la pretensión de que el alumnado asumiera un rol activo en su propio aprendizaje. Para ello, en primer lugar, ha sido prioritario el diseño de proyectos didácticos que tengan en cuenta las preferencias del mismo. La participación del alumnado en la elaboración de los currículos es un elemento abordado en la investigación en educación desde distintos ámbitos (Kushner, 2010; Acaso, 2012; Burnard, 2012a) Así, en este sentido, en el cuestionario inicial de cada uno de los ciclos se preguntaba al alumnado sobre sus preferencias, en cuanto a las actividades a realizar en el aula de música. De una forma muy clara, las preferencias del alumnado se inclinan hacia actividades de carácter procedimental, desde una perspectiva general.

Si bien no se han encontrado estudios al respecto ni en el ámbito nacional ni de la Comunidad de Madrid, existen numerosos trabajos que recogen dicha problemática. Asimismo, la claridad de los resultados, en el contexto en el que se ha realizado la investigación, es manifiesta.

Este aspecto, desde la perspectiva de los proyectos planteados, se ve reflejado en primer lugar por el carácter procedimental de estos.

Los resultados de los cuestionarios iniciales se han corroborado a lo largo del proceso de investigación en las anotaciones del diario de clase sobre comentarios del alumnado, las entrevistas y los comentarios escritos por el alumnado en los cuestionarios finales.

Lo que resulta evidente, en primer lugar, es el rechazo a las estrategias de enseñanza aprendizaje que podríamos calificar como tradicionales (Rusinek, 2002).

Todo ello se podría resumir en el comentario de una alumna:

“Nos gusta mucho más hacer música que aprender teoría”.

5.2.4 El planteamiento del proyecto al alumnado

Para todo el alumnado participante en el proyecto, representaba la primera vez que iban a realizar actividades centradas en la creatividad.

“Me gustaría plantearos un proyecto para el próximo trimestre...”.

“¿Qué os parece?”

“¿Estáis de acuerdo?”

En este sentido, la primera reacción, ante la perspectiva didáctica como de la investigación, era positiva. Ningún alumno ni alumna en los cinco ciclos expresó su disconformidad ante la realización del proyecto, ni de forma pública ni en privado.

Por una parte, por la novedad que representaba y, por otra, por lo que implicaba la experiencia novedosa.

Sin embargo, otro de los aspectos recurrentes en todos los ciclos era la complejidad del proyecto para el alumnado, debido fundamentalmente a lo innovador de la estrategia didáctica.

“¿Vamos a ser capaces?”

“Seguro que sí, ya veréis”.

En una de las entrevistas realizadas a un alumno, dos años después de la realización del proyecto, cuando le pregunté sobre lo que recordaba del proceso, me comentó:

“Recuerdo que, al principio, pensé que era muy difícil, pero que bueno, había que intentarlo, y ya se vería después lo que pasaría”.

En el cuestionario final de cada proyecto y ante la pregunta del grado de cumplimiento de las expectativas y el grado de satisfacción con los resultados, las conclusiones explican cómo nos encontrábamos ante la incertidumbre propia de una estrategia desconocida para el alumnado.

1. Grado de satisfacción del alumnado con los resultados de los proyectos didácticos

Se expone a continuación un análisis sobre el grado de satisfacción del alumnado ante los resultados obtenidos en los proyectos didácticos. Los datos proceden, en los dos primeros ciclos de la investigación, de las entrevistas realizadas al alumnado, así como de comentarios realizados por ellos durante las sesiones de clase, que se recogieron en el diario de la investigación. En el caso del tercer, cuarto y quinto ciclos, proceden del cuestionario que se llevó a cabo al finalizar el proyecto, en el que se preguntaba específicamente por los resultados obtenidos, complementados por las anotaciones en el diario.

El hecho de preguntar de forma específica en el cuestionario, a partir del tercer ciclo, se debe a cómo nos hacemos conscientes, especialmente a partir del segundo ciclo, de la influencia de los resultados en la satisfacción por las actividades realizadas.

Se expone el análisis por orden cronológico, según los cinco ciclos realizados:

2. Primer ciclo de la investigación

La satisfacción con los resultados obtenidos durante el primer ciclo de la investigación se ha puesto de manifiesto a través de las entrevistas realizadas. Ana indicaba en la entrevista que “le gustaba mucho como había quedado”, así como Jesús consideraba que “influyó en la actitud de la clase”.

Mónica (observadora no participante) expresaba en el informe realizado cómo había percibido la satisfacción en el alumnado ante el resultado obtenido:

“El instrumental es viejo y defectuoso, bastante desafinado, lo cual estropea el resultado final, pero en general se escucha con agrado y emociona la satisfacción en algunas caras ante el resultado obtenido”.

Además, eran habituales comentarios de satisfacción ante los resultados, expresados al finalizar las improvisaciones, en forma de aplausos espontáneos o de expresiones como: “¡Cómo mola!”.

3. Segundo ciclo de la investigación

Uno de los aspectos que se puso de manifiesto en el segundo ciclo de la investigación fue el elevado grado de satisfacción del alumnado con los resultados obtenidos. Este hecho fue constante en todos los grupos excepto en uno, en el que comprobamos una satisfacción menor ante los resultados por parte del alumnado. Este hecho lo constatamos en algunas de las respuestas del alumnado en el cuestionario final, al referirse a las actividades realizadas, que se podrían sintetizar en:

“Porque la creación en tiempo real siempre suele quedar muy bien y me gusta y aprender la melodía y el bajo me costó muy poco trabajo”.

“Porque la improvisación colectiva sonaba bien y participábamos todos”.

“Porque me gustó mucho que saliera bien, a pesar de ser una improvisación”.

“Porque me gusta que todos toquemos a la vez y porque salía muy bien”.

Además, las entrevistas realizadas reflejan la influencia de los resultados en el grado de satisfacción del alumnado en los proyectos. En la entrevista a uno de los grupos de composición en el proyecto *Tiempos Modernos*, pregunté a sus integrantes si se sentían satisfechos con los resultados obtenidos:

“La verdad es que nos gusta cómo está quedando, al principio nos costó bastante empezar, pero luego encontramos unos ritmos, y mola”, Juan.

“Claro, es nuestra composición”, Luis.

“Siempre mola más crear tus propias canciones que tocar otras”, Jorge.

En la entrevista que realicé a otro grupo, pregunté a sus integrantes:

-
- “¿Habéis sacado alguna conclusión de vuestra composición?”, profesor
 - “Yo estoy satisfecho de cómo nos ha salido”, Alberto.
 - “Además, al final, nos aplaudieron y a mí me extraño, (risas) no, en serio”, Juan Carlos.
 - “¿Fueron sinceros no?”, profesor.
 - “Claro”, Alberto
 - “Además había sonado el timbre y todo el mundo tenía ganas de irse; lo normal es que, cuando se acaba, todos nos vamos, pero, cuando se pusieron a aplaudir, pues, yo que sé”, Juan Carlos
-

Se puede inferir el grado de satisfacción ante los resultados del grupo, confirmado por el resto del grupo en la puesta en común de las piezas elaboradas por el alumnado.

4. Tercer ciclo de la investigación

En el tercer ciclo se propuso una pregunta cerrada acerca de su opinión sobre las piezas creadas:

¿En general, qué te parecen las piezas que hemos creado?

El resultado de la pregunta refleja el elevado grado de satisfacción por parte del alumnado; más del 90% considera que los resultados son “buenos” o “muy buenos”.

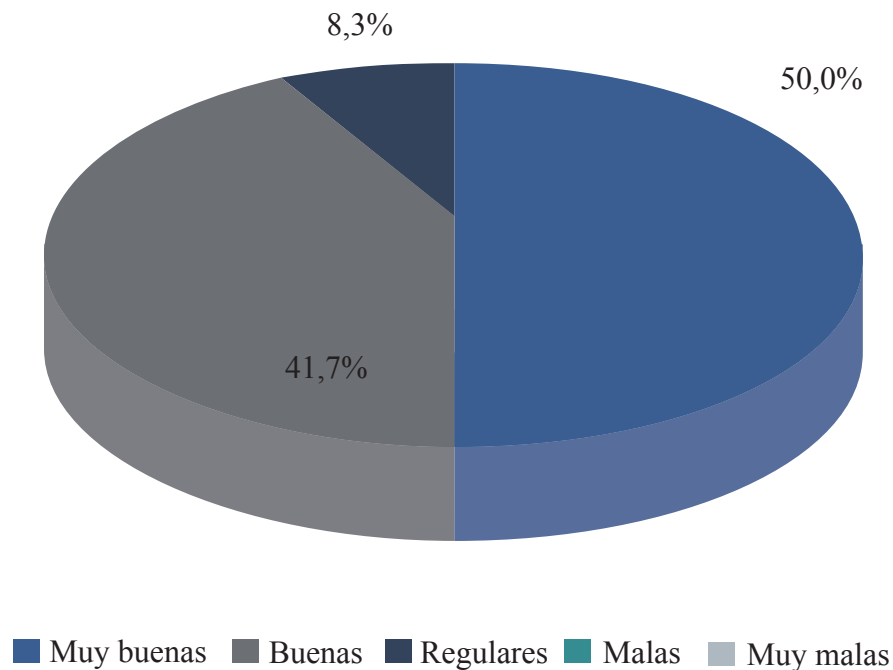


Figura 79. (n=24) Valoración general sobre las piezas creadas 3^{er} Ciclo.

Este hecho refleja, más allá de la calidad objetiva de los resultados a partir de un análisis musical en profundidad, la percepción del alumnado sobre la importancia de los productos en el proyecto, aspecto que se ha corroborado con la percepción de los profesores participantes. A este respecto, no nos estamos refiriendo exclusivamente a las elaboraciones finales, sino a cómo se produce una retroalimentación constante entre los resultados parciales y la satisfacción por la actividad durante el proceso, cuya influencia se refleja en la motivación del alumnado y el ambiente de clase. Asimismo, los productos son asumidos por el alumnado como propios en un proceso identificativo porque es su propia música y les gusta, y porque conforma una identidad propia en el grupo.

5. Cuarto ciclo de la investigación

En el cuarto ciclo de la investigación se plantearon dos preguntas relacionadas con los resultados obtenidos:

En primer lugar con el grado de satisfacción:

1. ¿Te sientes satisfecho con los resultados obtenidos?

Se observa en una línea de continuidad con el resto de los ciclos en relación con el elevado grado de satisfacción, en la medida en que el 91,3% del alumnado se ha sentido “muy” o “bastante” satisfecho con los resultados obtenidos.

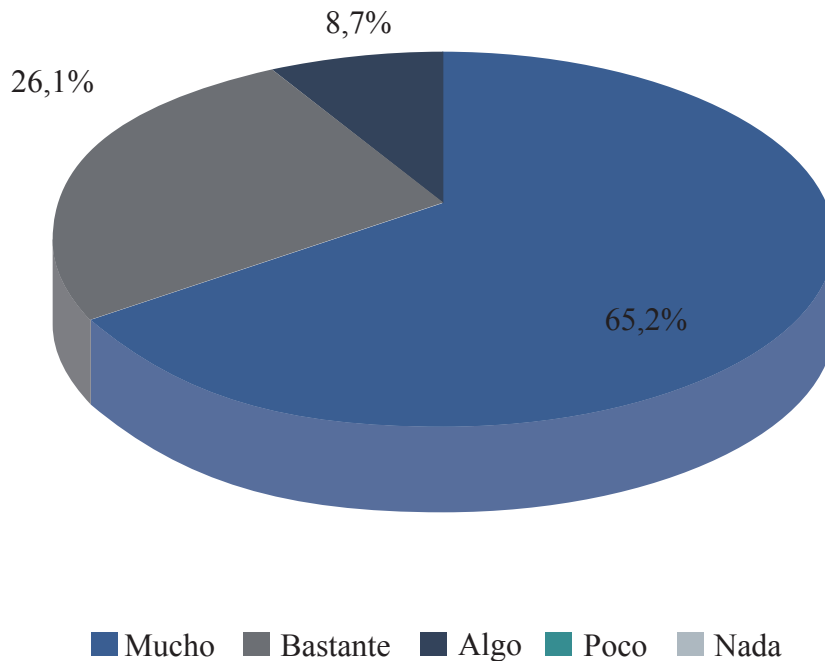


Figura 80. (n=23) Grado de satisfacción con los resultados obtenidos 4º Ciclo.

En segundo lugar y con el objetivo de profundizar sobre la pregunta anterior, se pregunta si se habían cubierto sus expectativas:

2. ¿Se han cubierto las expectativas que tenías al principio?

Se confirman los resultados expuestos en la pregunta anterior, con idéntico porcentaje entre quienes afirman que se han cubierto “mucho” o “bastante” sus expectativas iniciales.

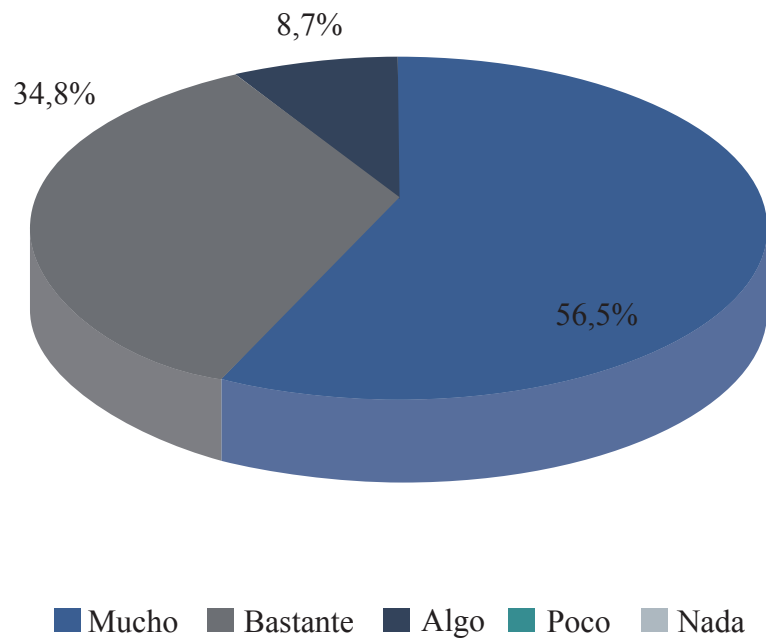


Figura 81. (n=23) Grado de cumplimiento de expectativas iniciales 4º Ciclo.

Quinto ciclo de la investigación

En ambos grupos se pone de manifiesto, en unión con todos los ciclos, el elevado grado de satisfacción, aspecto que permanece constante en ambos cursos.

1. ¿Te sientes satisfecho con los resultados obtenidos?

En continuidad con todos los ciclos, el 96,7% se siente “mucho” o “bastante” satisfecho con los resultados.

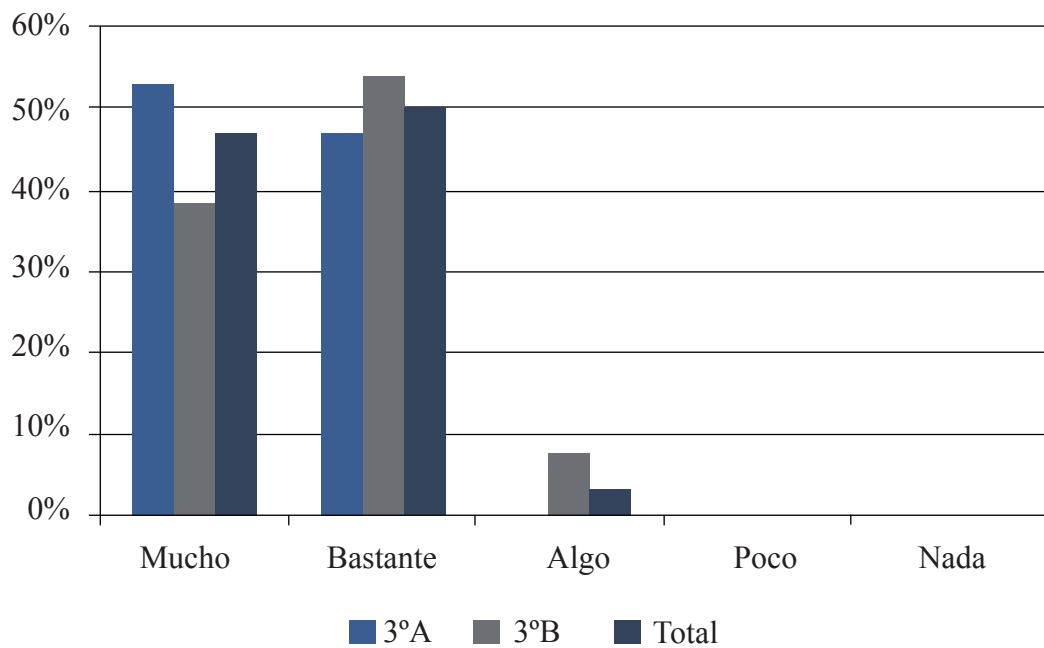


Figura 82. (n=30) Valoración sobre los resultados obtenidos 5º Ciclo.

2. ¿Se han cubierto las expectativas que tenías al principio?

Los datos anteriores son corroborados con el grado de cumplimiento de las expectativas iniciales: “muy elevado” para el 43,3% y “bastante” para el 46,7% del total del alumnado, porcentajes similares tanto en 3ºA y B.

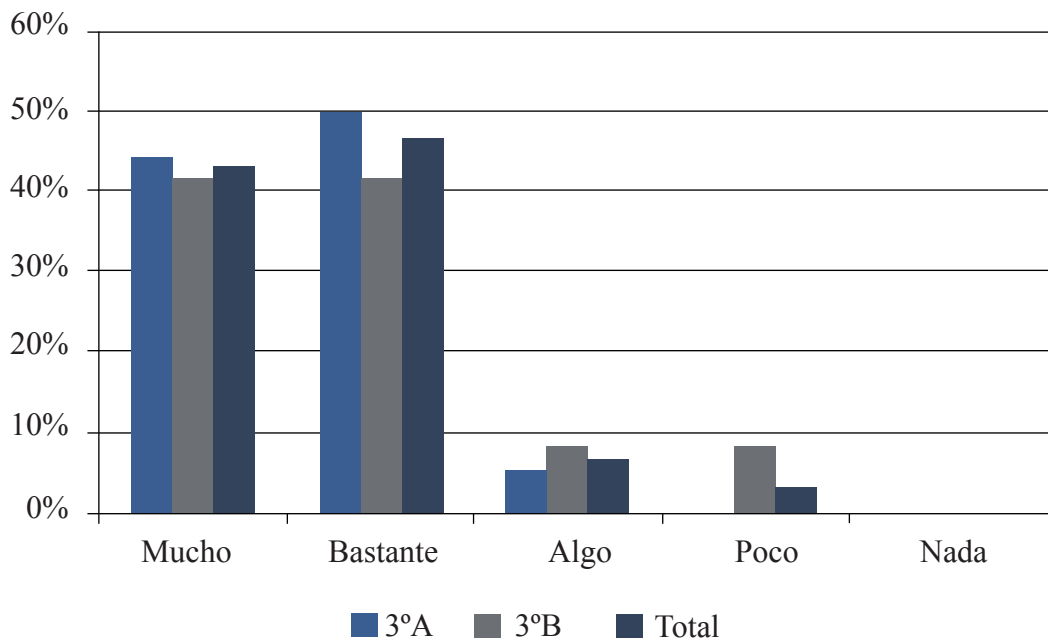


Figura 83. (n=30) Grado de cumplimiento de expectativas iniciales 5º Ciclo.

Se pone de relieve el elevado nivel de satisfacción del alumnado por los resultados obtenidos, y cómo esto ha sido relevante en la valoración general del proyecto y en su desarrollo, en un proceso en el que se manifiesta nuevamente la influencia de lo que tiene lugar en el aula como determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.2.6 El rol del alumnado durante los proyectos

Una de las características de la investigación ha sido el grado creciente de participación, en lo que se refiere a la toma de decisiones en cuestiones organizativas y metodológicas por parte de los alumnos/as.

Durante los dos primeros ciclos, el alumnado:

1. Escogía, en la medida de las posibilidades del aula, el o los instrumentos que le apetecía tocar.
2. Los grupos para la creación cooperativa eran elegidos por el alumnado, aunque con una cierta supervisión por parte del docente.

En el tercer ciclo:

1. El alumnado escogía, además, el cartel sobre el que iba a componer un tema.
2. La instrumentación en la creación cooperativa y en la improvisación colectiva.

En el cuarto ciclo:

1. En el cuarto ciclo, al igual que en el tercer ciclo, el alumnado elegía los cuadros sobre los que improvisar.
2. El instrumento que iba a tocar.

En el quinto ciclo:

1. La elección del corto.
2. Elección del rol: músico o técnico de sonido.
3. Instrumentación.

Además, los grupos durante el ciclo cambiaron a petición del alumno/a.

En todos los casos, la percepción del alumnado ha sido determinante para el desarrollo de los proyectos, dicho de otra forma, la voz del alumnado ha sido relevante en el desarrollo de los proyectos.

Junto con la aplicación de metodologías específicas, se ha producido una evolución de una didáctica específica en el aula con una variedad de aristas que se especificarán posteriormente. Como elemento general característico, se podría señalar el papel cada vez más autónomo del alumnado en los proyectos y en la toma de decisiones.

1. La evolución del diseño en los proyectos: hacia un carácter más colaborativo.

En relación con el diseño de los diferentes proyectos, se ha producido una colaboración cada vez mayor dentro del departamento, así como en la participación de artistas implicados.

En este sentido, los ciclos tercero y cuarto se realizan de forma cooperativa en

el departamento de música. Asimismo, los ciclos cuarto y quinto cuentan con artistas colaboradores en el desarrollo del proyecto: Una pintora en el cuarto ciclo y un compositor en el caso del quinto ciclo.

Los objetivos de su incorporación son variados:

1. Enriquecer el proyecto desde la perspectiva artística.
2. Motivar al alumnado, con profesionales que actúen, en su caso, como mentores.
3. Dotar al proyecto de otra perspectiva, no solo educativa, sino creativa, artística.

En ambos casos, se trata de profesionales que han colaborado en el desarrollo de los proyectos, aportando diferentes puntos de vista.

En el caso de Ana Sánchez, recopiló una serie de obras que consideró interesante para el proyecto y fue partícipe del desarrollo y su conclusión.

En el caso de José Luis, su cometido fue el de un mentor para el alumnado, impartiendo un taller sobre composición de bandas sonoras, proporcionando un banco de sonidos y asesorando sobre el manejo del programa informático *Adobe Premier* para el trabajo con los sonidos y la mezcla definitiva. Además, realizó un seguimiento del progreso del trabajo del alumnado durante algunas sesiones.

Así, en la planificación de los proyectos, se podría establecer una clasificación en dos grupos: los dos primeros como una toma de contacto, donde se realizan dos actividades independientes en cada uno de ellos y los dos proyectos de tercero a quinto, en los que se pone de manifiesto una evolución, desde la planificación, en un sentido más amplio y colaborativo.

5.2.7 Las imágenes en los proyectos didácticos

A continuación, se expondrá el análisis sobre los soportes visuales utilizados en los proyectos didácticos. En primer lugar, desde su concepción como guía creativa en las actividades realizadas, para posteriormente y en segundo lugar, analizarlos de forma concreta.

5.2.7.1 La utilización de soportes visuales como guía creativa

Como ya se ha mencionado previamente, durante el proceso de investigación ha habido, entre otros, dos elementos comunes en todos los ciclos, a pesar de los diversos contextos en los que se ha llevado a cabo: el curso en el que se ha desarrollado la investigación, tercero de ESO y lo que nos interesa, que se trataba de la primera vez que el alumnado realizaba actividades centradas en la creación musical, es decir, la falta de experiencia previa en la creación musical.

Este hecho lo pude certificar en conversaciones en clase con el alumnado, así como en las entrevistas y en el análisis de la memoria fin de curso de los departamentos de los diferentes centros de segundo de la ESO, curso anterior y único en el que se imparte la asignatura de música de forma obligatoria. Los alumnos que cursaron taller de música, en primero de la ESO, tampoco realizaron actividades centradas en la creatividad musical. Por lo que respecta a la Educación Primaria y por razones obvias, no se pudo corroborar de forma documental que el alumnado no hubiera realizado este tipo de trabajos. He tenido que recurrir a su propia memoria.

Así pues, me pareció apropiado, teniendo en cuenta este aspecto, la utilización de soportes visuales como guía compositiva, que debería servir al alumnado como ayuda en el proceso creativo.

“Profe, esto es muy difícil, no vamos a ser capaces”.

“No sabemos qué hacer”.

“¿Cómo empezamos?”.

“No lo sé, a ver cómo lo podemos hacer”.

“No se me ocurre nada”.

Se convirtieron en frases recurrentes en las fases iniciales de los diversos proyectos didácticos.

5.2.7.2 La guía didáctica: una aproximación

Este es un aspecto que se desarrollará con más profundidad en el análisis de los productos realizados; no obstante, para la mejor comprensión de los diferentes soportes utilizados, estableceremos una categorización sobre las formas en las que se ha producido la utilización de las imágenes fijas o en movimiento.

1. La transversalidad

Es un rasgo importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, lo he considerado desde la perspectiva artística, de forma integral y con vínculos evidentes entre las diferentes manifestaciones abordadas.

Pese a que los distintos proyectos desarrollados no se podrían calificar de interdisciplinarios, puesto que no ha habido un trabajo específico con otras áreas de conocimiento, sí podemos considerar que la imagen ha actuado como un elemento en el que diferentes manifestaciones artísticas han sido abordadas de forma integral.

Los vínculos entre música e imagen han sido atisbados por Gómez (2011), quien establece la transversalidad de forma natural. En este sentido, el alumnado dota de un nuevo significado a las imágenes a través de la creación musical.

2. Manifestaciones artísticas contemporáneas

Además, los elementos transversales que han guiado los proyectos didácticos han evolucionado durante su desarrollo. Así, el segundo proyecto se basó en la creación de bandas sonoras para películas, el tercer ciclo, sin embargo, a través de la musicalización de carteles, el cuarto de cuadros y el quinto y último, de nuevo, a través de la composición de bandas sonoras.

5.2.7.3 Soportes para el primer y el segundo ciclo

Los motivos para la elección del tema se han expuesto en el diseño de la investigación y se basan en aspectos musicales, pero sobre todo en elementos motivaciona-

les. Se trataba de una propuesta que partía del docente, aunque la decisión final para su elección se produce en el aula, de forma conjunta con el alumnado, en las dos clases en las que se desarrolla la investigación.

En la entrevista que realicé a otro grupo, pregunté a sus integrantes: “¿Habéis sacado alguna conclusión de vuestra composición?”, profesor

- “Había pensado que podíamos aprender el tema de *El Orfanato*. ¿Conocéis la película?”.

La respuesta mayoritaria fue afirmativa, se trataba de una película reciente cuya relevancia había sido notable.

“¿Sabíais que la persona que estuvo haciendo las prácticas para ser profesor de música es compositor y ha participado en la creación de la banda sonora?”

“¿Sí? ¿Y nos lo hemos perdido?”

“Nos han dicho algo los de Cuarto”.

5.2.7.4 La exposición de carteles del tercer ciclo

El centro fue objeto de una exposición de carteles de la Fundación Obra Social de Cajamadrid, en la que se recogían los trabajos premiados y seleccionados en el Premio de Carteles de la edición de 2006 (Obra Social Caja Madrid, 2006), cuya temática era el acoso escolar.

Los carteles que eligió el alumnado fueron los siguientes (en el Anexo 5 se encuentran todos los carteles de la exposición):



Figura 84. Solo.
Antonio San Martín Castaños



Figura 85. Jorge no vendrá hoy.
Sergio Pérez Bou
Cristina Sánchez Aparisi de Jorge

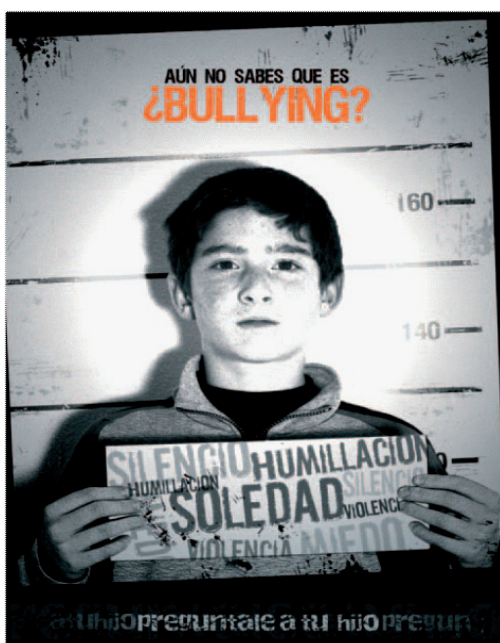


Figura 86. ¿Aún no sabes qué es “bullying”?
María Caravaca Sánchez



Figura 87. Con la violencia no se juega
Albert Escamilla García

Los motivos esgrimidos por el propio alumnado fueron:

1. Aspectos estéticos del cartel.
2. Identificación con aspectos que el alumnado observaba como reales.
3. Elementos llamativos para el alumnado, desde la perspectiva del contenido.

5.2.7.5 Cuadros de Ana Sánchez en el cuarto ciclo

La pintora colaboradora es licenciada en Bellas Artes. Ha realizado numerosas exposiciones individuales y colectivas en Madrid, Vitoria, Barcelona, París, Malta, Bélgica. Además, ha ganado diversas becas y premios, por ejemplo, la beca de pintura de “La Academia Española” en Roma en 1999 o la Beca “Casa Velázquez” de Madrid en el año 2000. Su trabajo ha estado presente en ferias nacionales e internacionales como ARCO, CIRCA, FOROSUR o ESTAMPA. Numerosas colecciones públicas y privadas han adquirido sus obras, entre ellas la Colección de Arte Contemporáneo de la Embajada de España en Tokio, la Colección de Grabado de la Biblioteca Nacional o el Ministerio de Asuntos Exteriores de Madrid, entre otras.

Se expone un breve texto de la artista que refleja su obra:

Vivo el arte como una forma de interpretar e interactuar con la realidad, el arte permite imaginar otras posibilidades. La intuición es mi herramienta principal. Confío en la intuición en muchos aspectos de mi vida. Pero, en un sentido más concreto, soy una especie de recolectora, constantemente recogiendo objetos, materiales, imágenes, y creando combinaciones con ellos que me crean sensaciones visuales y emocionales poéticas y metafóricas. (Sánchez, 2012, p. 5)

Los carteles elegidos por el alumnado fueron los siguientes (en el Anexo 5 se encuentran todos los cuadros seleccionados por la pintora):

Serie Biblioteca

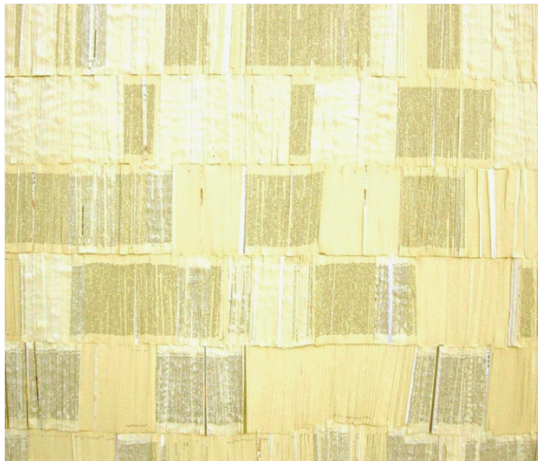


Figura 88. Cuadro Serie Biblioteca I

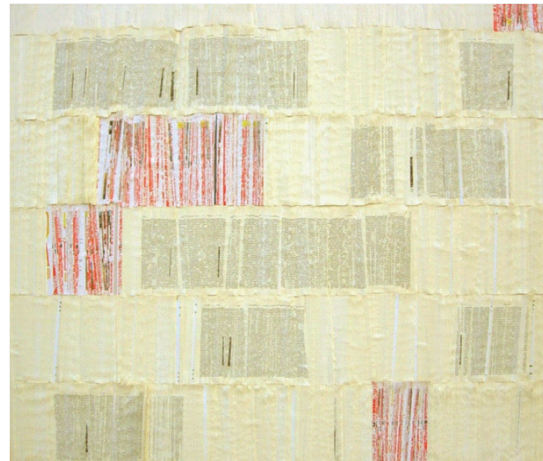


Figura 89. Cuadro Serie Biblioteca II

Serie Conciencias



Figura 90. Cuadro Serie Conciencias I



Figura 91. Cuadro Serie Conciencias II

Serie Perfiles

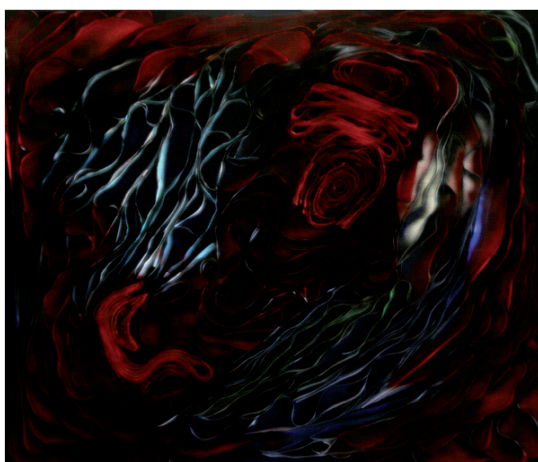


Figura 92. Cuadro Serie Perfiles I

5.2.7.6 Quinto ciclo de la investigación: la elección del corto

Uno de los aspectos didácticos del quinto ciclo de la investigación consistió en la pretensión de que el alumnado eligiera el cortometraje para el cual iba a crear la banda sonora. Esto significa que se establece una diferenciación entre la actividad que se va a realizar, esto es, la creación de una banda sonora, por un lado, y la elección del corto, por otro. Actividad y objeto se diferencian con el objetivo de involucrar más al alumnado en la actividad, fomentando su participación en las actividades que se desarrollarán en el aula.

En los ciclos anteriores, no se establecía dicha dicotomía, sino que al alumnado se le planteaba el proyecto en conjunto, por ejemplo, la musicalización de unos cuadros seleccionados o la creación de una banda sonora sobre el acoso escolar o la creación de una banda sonora para distintas escenas de *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin o el arreglo de un tema de la banda sonora original de *El Orfanato*.

Se ha tratado de propiciar la participación activa del alumnado en la decisión de todos los aspectos que han formado parte del proyecto, desarrollando prácticas de democracia participativa en el aula, frente a los aspectos de democracia deliberativa de los ciclos anteriores.

-
- “Había pensado que el próximo trimestre podríamos componer una banda sonora para un corto. Todo ello enmarcado en un proyecto de investigación en el que participaremos todos. ¿Qué os parece?”.

Todo el alumnado asintió con la cabeza, en ambas clases. Representaba una novedad para todos ellos, tanto el hecho de la composición, aunque al principio de curso hubiéramos hecho alguna actividad como la organización del trimestre en torno a un proyecto didáctico.

- “Nos parece bien, pero ¿vamos a ser capaces?”.
 - “Ya veréis como sí”.
-

Sin embargo y como tal novedad, surgen la inseguridad y las dudas.

Tal y como explicaban dos alumnos en una entrevista:

“Al principio pensábamos que no íbamos a ser capaces, nos parecía muy difícil”.

“En primer lugar, vamos a elegir el corto. Os propongo un corto, porque por el tiempo de que disponemos y dado que es la primera vez, creo que lo más apropiado sería elegir un corto de unos 5 minutos”.

“Si os parece, voy a hacer una selección de cortos en la que se pueden añadir los que me propongáis y el próximo día los vamos a ver y decidir cuál elegís”.

Hice una selección de 9 cortos en función de dos parámetros fundamentales: la utilización de contenidos aptos para alumnado de tercero de la ESO, una duración inferior a 8 minutos aproximadamente para que fuera posible completar el proyecto con cierta seguridad y cortos con la mayor calidad cinematográfica posible, a partir del reconocimiento en premios o según mi propio criterio. Además, pretendí abarcar un número lo más amplio posible de estilos y temas para dar más opciones de elección al alumnado (Anexo 5).

Criterios previos para la elección de los cortos:

1. Duración.
2. Variedad de géneros.
3. Variedad de países de producción, para dotar así de diversas miradas.
4. Calidad cinematográfica, concretada en premios otorgados.
5. Características de la animación.
6. Guión apto, desde un punto de vista educativo.
7. Géneros en los que la atmósfera sonora juegue un papel relevante que favorezca la creación de paisajes sonoros.

1. Las votaciones

Todo el alumnado elabora un listado individual de preferencias, numerando los cortos según su orden de preferencia (ver Anexo 5).

Los resultados en ambas clases fueron bastante nítidos en cuanto a la elección de los cortos seleccionados porque la mayoría del alumnado se sentía a gusto con los cortos.

2. La elección de los cortos

En ambos casos, el alumnado ha elegido dos cortos de dos grandes productoras estadounidenses: Pixar y Walt Disney. Es decir, parece evidente la influencia del cine comercial en la elección del alumnado. Hemos de tener en cuenta, además, que eran los dos únicos de cariz cinematográfico.

Presto

Cortometraje escrito y dirigido por Doug Sweetland, a partir de la historia de Ted Mathot, Valerie LaPointe y Justin Wright. Música de Scot Blackwell Stafford. EEUU, en 2008, 5m. Producido por Pixar Animation Studios / Walt Disney Pictures. Nominado a los premios Oscar en 2008 para el mejor cortometraje y los premios Annie. Género: Comedia.

Paperman

Cortometraje dirigido por John Kahrs, escrito por Clio Chiang y Kendelle Hoyer, y música de Christophe Beck, EEUU, en 2012. 7m. Producido por Walt Disney Animation Studios. Ganadora de un Oscar al mejor cortometraje y en los premios Annie al mejor cortometraje. Género: Romántico.

Se podría, por tanto, establecer un análisis sobre los aspectos de masas y comerciales que guían la conformación de los gustos musicales del adolescente, en este caso, desde la perspectiva cinematográfica.

Las *Industrias Culturales*, que no son más que los medios de comunicación social, también se hacen partícipes del intercambio de mercancías, que, en este caso, son

los contenidos (informativos, de entretenimiento, entre otros), difundidos a través del cine, la radio, la prensa escrita, televisión e internet en distintos horarios, a un público diverso.

En realidad, el nombre de Industria Cultural fue determinado por los estudiosos de la Escuela de Frankfurt, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm y Herbert Marcuse, quienes, en la década de 1920, realizaron un análisis de la cultura para explicar lo que sucedía en la sociedad.

Estos investigadores recurrieron al marxismo y al psicoanálisis para exponer las causas de la crisis en la sociedad. Su conclusión se patentiza en que la producción cultural de la sociedad es considerada una mercancía, convirtiéndose, por lo tanto, en un elemento más del mercado.

La fabricación masiva logró satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, pero tuvo su precio: la tensión entre los propietarios de los bienes y los que no lo son. La industria de la radio, los estudios de cine, los periódicos, las revistas y la televisión son resultado del modelo capitalista de producción.

Según la Escuela de Frankfurt, la industria cultural y los capitalistas culturales se aprovechaban de las masas por igual, pues publicaban y transmitían artículos basados en fórmulas estandarizadas que atraían al público masivo y, al mismo tiempo, glorificaban y promovían la cultura capitalista, dicho de otra manera, reforzaban la ideología de la clase dominante.

Es, por tanto, el colectivo adolescente, muy vulnerable, permeable e influenciable a la industria cultural y todo ello se acentúa, si cabe, en el ámbito colectivo.

3. ¿Quién debe elegir?

Ante la influencia de la industria cultural sobre el gusto adolescente, surge la problemática sobre la elección de los materiales transversales que han guiado los proyectos didácticos.

Cuando la elección es tomada por el docente, viene determinada por criterios pedagógicos para el desarrollo del proyecto; sin embargo, la exclusión del alumnado de la toma de decisiones o la aceptación o no de la propuesta, implica posibles riesgos

sobre su implicación y motivación ante el proyecto didáctico, que puede tener consecuencias negativas también en los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, cuando la elección es tomada por el alumnado en forma de mayoría, también nos encontramos ante el peligro de la uniformidad, es decir, permanecer en el gusto imperante de la industria cultural, hecho cuya influencia también podría tener aspectos negativos en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Participación activa en la toma de decisiones del alumnado, por un lado, junto con el papel del docente de expandir horizontes y abrir el abanico de recursos para el alumnado se convierten en dos aspectos que deberían converger en el ámbito educativo.

En la investigación se ha producido una evolución paulatina en esta línea que ha coincidido precisamente con el análisis y la reflexión de cada ciclo, por un lado, junto con los procesos de desarrollo profesional, caracterizados por dotar al alumnado gradualmente de un papel cada vez más protagonista y activo en su propio aprendizaje.

5.2.8 La enseñanza de la Improvisación Colectiva

En un proceso no verbal, hay dos aspectos que han emergido como esenciales para la enseñanza de la improvisación colectiva:

1. La importancia del silencio.
2. La importancia del ambiente musical del aula, donde atención y concentración emergen como claves del proceso.

“Silencio chicos, comenzamos”. Tras unos breves momentos de silencio, comenzábamos las improvisaciones...

1. Instrumentación

La instrumentación de los procesos de improvisación colectiva se ha adaptado al material disponible en el aula en todos los ciclos en los que se ha desarrollado. Por ello, la elección de los instrumentos en función de lógicas musicales de equilibrio

sonoro o variedad tímbrica, por ejemplo, no se han tenido en cuenta tanto como que el alumnado contara con el instrumento que deseaba tocar, según las opciones disponibles. Así y en primer lugar, se realizaba un listado en el que el alumnado escribía dos instrumentos que le interesaba tocar; en el caso de que no le importara, también lo indicaba. A partir de ese listado, organizaba los instrumentos, según las peticiones del alumnado, los instrumentos disponibles e intentaba dotar al grupo de la mayor variedad tímbrica posible (Ver Anexo 7). Sin embargo, tal y como escribí en el diario de clase: “No se han podido satisfacer todas las peticiones. Después de comentar que quién quisiera cambiar de instrumento me lo comentara, hubo dos alumnos que se acercaron al final de clase”.

2. Organización del espacio

En la primera sesión se organizaba el espacio, lo más abierto posible, y, dadas las características de las dos aulas en las que se ha impartido, esto significaba: los instrumentos dispuestos en forma de U y organizados por familias tímbricas en mesas (carrillones, metalófonos, sopranos metalófonos altos, xilófonos altos, xilófonos sopranos y voces, batería y pequeña percusión, teclados).

3. La percepción del docente: el equilibrio entre la voz del alumnado y la gestualidad e ideas musicales del docente

El docente guía, propone, aprovecha e intenta sacar el máximo partido de las ideas musicales del alumnado. Una de las normas planteada, desde el principio, fue que los gestos representaban propuestas de sonoridades, que cada cual podía enriquecer con aportaciones propias, es decir, las improvisaciones colectivas implican ideas conjuntas, plasmadas en creaciones de grupo.

En este contexto, el profesor asume un cometido activo en el grupo, como se refleja en los comentarios escritos en el diario de clase:

“Hoy estaba muy cansado en clase, algo que ha influido en las improvisaciones, ya que el desgaste para el docente es considerable. A pesar de ello, he tenido la sensación de que la clase ha fluido y de que el tiempo pasaba rápido”.

“El peso de la actividad se centra en mí como guía y he sentido que, en algunos momentos, me faltaba fluidez en las propuestas. Hoy no hemos desarrollado un guión de acción; a pesar de ello, ha habido momentos muy interesantes”.

“Hoy la clase ha fluido muy bien, con momentos muy interesantes musicalmente hablando. He entendido con claridad el sentido del concepto de fluir en el aula”.

5.2.9 La enseñanza de la composición cooperativa en los proyectos didácticos

En primer lugar, vamos a clasificar la composición cooperativa que hemos abordado en los tres ciclos:

1. Proceso frente a producto. Equilibrio entre ambos, es decir, el proceso es un aspecto relevante al que el alumnado dota de significado, a partir de la satisfacción con los resultados parciales y finales del proyecto.

2. Individual o colectiva. Colectiva.

3. Utilización de instrumentos musicales, objetos, ordenadores, programas informáticos o mixta. Instrumentos musicales en el primer ciclo y Mixta (ordenadores, objetos e instrumentos musicales) en el quinto.

4. Estudiantes inexpertos o estudiantes con experiencia previa. Estudiantes inexpertos.

5. Utilización de notación musical, grafías musicales o sin soporte escrito. Sin soporte escrito.

6. Objetivos: realización de una banda sonora.

7. Aprendizaje informal o aprendizaje formal. Aprendizaje informal.

8. Pautas propuestas al alumnado: abiertas o cerradas. Pautas abiertas. Experimentación sonora.

9. Estilo compositivo libre, experimentación y experiencia musical previa.

10. Tiempo propuesto: limitado.

1. La instrumentación de los distintos proyectos didácticos

Los grupos fueron realizados por el alumnado, con alguna excepción muy concreta en el segundo ciclo, debido a la conflictividad de dos alumnos. Y la instrumentación fue elegida por éste en función de la disponibilidad del aula y de sus propias preferencias y reflexión previa. Los grupos y la instrumentación en la creación de bandas sonoras se pueden observar en el Anexo 7.

2. El rol docente en la composición cooperativa

El rol del docente, en este caso, ha sido, por encima de todo, el de organizar los espacios e intentar crear los climas más propicios para el trabajo, en primer lugar.

En segundo lugar, se ha dedicado a animar, incentivar e intentar que los grupos “sacaran todas las ideas que llevaban dentro”.

5.3 Procesos emergentes en los proyectos didácticos

Una de las preguntas de investigación que ha guiado el proceso de indagación ha consistido en analizar la motivación del alumnado en los diversos proyectos didácticos. A lo largo del estudio se ha puesto de manifiesto la relevancia en su aprendizaje de los procesos emergentes en relación con la motivación, el ambiente del aula, las emociones positivas, así como el bienestar y la democracia o justicia social en el aula, en el marco de un proceso constante de participación.

Nos hallamos ante una serie de aspectos a los cuales no se les presta la suficiente atención en los currículos escolares; no obstante, tal y como hemos denotado en el presente estudio, han aparecido con fuerza en el análisis de los datos. Es, por ello, por lo que podrían ser calificados como los elementos olvidados en los procesos de enseñanza aprendizaje, al menos explícitamente.

5.3.1 La motivación

Uno de los hechos que ha promovido la realización de la investigación ha sido la comprobación de la desmotivación del alumnado ante los procesos de enseñanza aprendizaje calificados de “tradicionales”, centrados en la asimilación de conceptos por recepción oral, muchos de los cuales son olvidados tras los exámenes.

La finalidad y función motivadora de los proyectos didácticos desarrollados han sido uno de los aspectos que ha guiado su desarrollo y mi propia práctica docente. Ambos se han convertido, por tanto, en los aspectos fundamentales sobre los que sustentar la transformación educativa en el aula, desde la perspectiva paradigmática participativa y mi papel de profesor investigador donde se ha puesto de manifiesto la influencia de mi experiencia educativa, formativa y vital.

Mi análisis sobre la motivación del alumnado se ha centrado en los siguientes aspectos:

1. Obtener datos sobre la motivación del alumnado a través de:
 - a. El cuestionario.
 - b. Entrevistas.
 - c. Observaciones del profesor investigador.
 - d. Observación no participante.
2. Una vez que se han establecido datos sobre este tema, el proceso se ha centrado en analizar la motivación interna del alumnado, es decir, cuáles han sido los factores internos que la han determinado.
3. Asimismo, hemos analizado cuáles han sido los tipos predominantes de motivación que se podrían establecer. Así y desde una revisión bibliográfica previa, hemos establecido una categorización.
4. Proponer una serie de características fundamentales sobre la motivación en el aula.

5.3.1.1 Un modelo de motivación para el aula de música en Secundaria

El análisis de la motivación de la presente investigación se va a realizar desde diversos ángulos, lo que va a permitir una clasificación más amplia de ella aplicada al ámbito educativo, dadas las complejidades que representa la tradicional extrínseca versus intrínseca.

Así pues, se propone una clasificación en la que la motivación quedaría establecida desde dos planos diferenciados: En primer lugar, la externa y propia, que se corresponderían con la tradicional motivación intrínseca y extrínseca; no obstante, en este caso, el eje de este plano se encuentra en el propio sujeto y está centrado en el producto que el alumno desea alcanzar. En un segundo nivel, se situarían el plano colectivo y el de los procesos desarrollados en el aula. En ambos, observamos la social y la motivación para aprender, junto con la de inicio, caracterizada por las expectativas puestas en las actividades.

Se han identificado, siguiendo a Sichivitsa (2007) aunque con alguna modificación, una serie de factores externos e internos que determinan los dos planos motivacionales.

Entre los factores externos, se podrían identificar: la influencia de los amigos, el profesor y la familia, aunque este último no lo hemos podido corroborar. Entre los factores internos, se encontrarían, sobre todo, el valor que el alumnado da a la actividad y el auto concepto de habilidad, junto con la experiencia previa, aunque, en este caso, esta no existía.

En primer lugar, se analizará la motivación de inicio, es decir, cuál fue la predisposición de inicio por parte del alumnado ante la propuesta de los proyectos didácticos a realizar.

5.3.1.2 La motivación de inicio: la propuesta

En todos los casos, los proyectos didácticos desarrollados han sido consensuados en el aula con anterioridad. Es decir, en primer lugar, efectuaba la propuesta sobre el proyecto de investigación al alumnado, haciéndole consciente de la importancia de su colaboración en su progreso, es decir, su participación en todos los aspectos relacionados con él. El objetivo es dotarlo de un rol protagonista, no solo en el avance del mismo, sino en su diseño y transformación, haciéndole sentir copartícipe del mismo.

- “Os voy a contar un proyecto que os quería proponer. Estoy haciendo una tesis doctoral sobre creación musical y me gustaría hacer una investigación en la clase durante la tercera evaluación”, les comenté.

“¿Una tesis doctoral?”, apuntó un alumno.

“Sí, unos estudios en la Universidad Complutense”.

“Ah, vale”.

“La idea es crear un arreglo para un tema de la banda sonora de *El Orfanato* e investigar sobre cómo son los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las sesiones se grabarán, os haré algunas entrevistas, Mónica vendrá a ver algunas clases y al final haréis un cuestionario”.

“¿Nos vas a grabar?”.

“Sí, pero pediré autorización a vuestros padres. Si estáis de acuerdo en seguir adelante, claro. Al centro ya se la he pedido”.

“Y entonces, ¿va a haber exámenes este trimestre?”.

“Escritos no, voy a evaluar el proyecto y, con esas notas, os calificaré”.

“Muy bien”.

“¿Os parece bien?”.

“Sí”, contestó la mayoría.

Antes del comienzo de cada proyecto, se hacía una votación en la que el alumnado expresaba su deseo de realizar o no el proyecto. Esta era una condición sine qua non para su desarrollo y así se la hacía ver al alumnado. Se trataba de un proyecto común en el que todos íbamos a participar y asumir un cometido de responsabilidad compartida.

El proceso fue muy similar en todos los ciclos y, en ningún caso, surgió ningún inconveniente, bien porque lo indicaran en la votación o porque me hicieran algún comentario de forma particular.

El primer día del segundo ciclo de la investigación, escribí el siguiente comentario en mi diario de clase:

“Hoy les he explicado el proyecto de investigación en clase y la respuesta ha sido positiva, a todo el alumnado le ha parecido bien la propuesta y nadie se ha opuesto. Sin embargo, he tenido la sensación de que a algunos les interesaba el proyecto en sí mismo, pero a otros, lo que más les interesaba era que no iba a haber exámenes escritos”.

Tanto el fragmento del diario de aula como el del diálogo de la clase denotan la motivación externa del alumnado, es decir, la de inicio, que se basa en cuáles serán los procedimientos de evaluación que posteriormente se reflejarán en su nota. En este caso, la recompensa sería la no realización de exámenes escritos.

5.3.1.2.1 Factores que han determinado la motivación de inicio

A continuación, se exponen tres factores que se han identificado como determinantes en la motivación de inicio en los proyectos didácticos: la novedad de la propuesta, el carácter procedimental de los proyectos y el aprendizaje cooperativo.

1. La novedad de la propuesta

Tras el análisis de las memorias didácticas de los cursos anteriores, cuando no era posible preguntárselo personalmente a la profesora del curso anterior, pude corro-

borar lo que el alumnado me había dicho. Era la primera vez que iban a desarrollar un proyecto didáctico relacionado con la creación musical, incluyendo composición e improvisación.

En el caso del IES 1, pude cerciorarme de este hecho tras la conversación mantenida con mi compañera del departamento. Ella impartía Segundo de ESO todos los años, por su condición de maestra en educación musical.

“Nos hemos centrado en el desarrollo del lenguaje musical, pero no ha sido posible realizar actividades de composición musical”.

Tanto en el IES 2 como en el IES 3, la profesora que impartió la asignatura de música en segundo de ESO estaba ausente del centro. Por ello, tuve que corroborar las afirmaciones del alumnado con la programación del curso anterior y la memoria fin de curso.

Recordemos que, en primero de ESO, no se imparte música de forma obligatoria sino que es una asignatura optativa. El alumnado de tercero de ESO no la había cursado por distintas razones, bien porque el centro no la ofertaba o porque no la eligieron.

Es decir, el proyecto didáctico suponía, para todo el alumnado, su toma de contacto con la creación musical.

Además, me transmitieron, en todos los casos, que nunca habían hecho actividades de creación musical en la etapa de Educación Primaria aunque no lo pude ratificar.

Consiguientemente, la novedad del proyecto constituía un elemento importante que promovía una acusada motivación de inicio del alumnado y unas expectativas elevadas sobre él:

“Nunca antes habíamos hecho un proyecto como este”, escribió una alumna en el cuestionario.

“¿Qué se te pasó por la cabeza cuando os propuse el proyecto didáctico?” Le pregunté a un alumno en una entrevista.

“Era algo nuevo, y yo creo que nos llamaba la atención. Poder comprobar si íbamos a ser capaces de hacer algo así. Las expectativas eran muy altas. En realidad, no pensábamos que nos fuera a salir lo que luego salió”.

Esta fue la respuesta de un alumno al que entrevisté dos años después de la realización del proyecto. Con él me puse en contacto para intentar obtener su perspectiva sobre el proyecto, transcurrido un tiempo.

2. El carácter procedimental

Al comienzo de cada curso académico, durante el período que ha durado la investigación, el alumnado ha respondido a un cuestionario inicial en el que se le preguntaba sobre sus propios gustos musicales, su experiencia previa musical, su percepción sobre sus habilidades musicales improvisando, la composición y el lenguaje musical, así como sobre sus propios intereses en relación con el aprendizaje de la música, donde debía ordenar una serie de actividades enlazadas con la música en función de sus propios intereses y preferencias⁵.

El resultado general de la pregunta durante los ciclos fue:

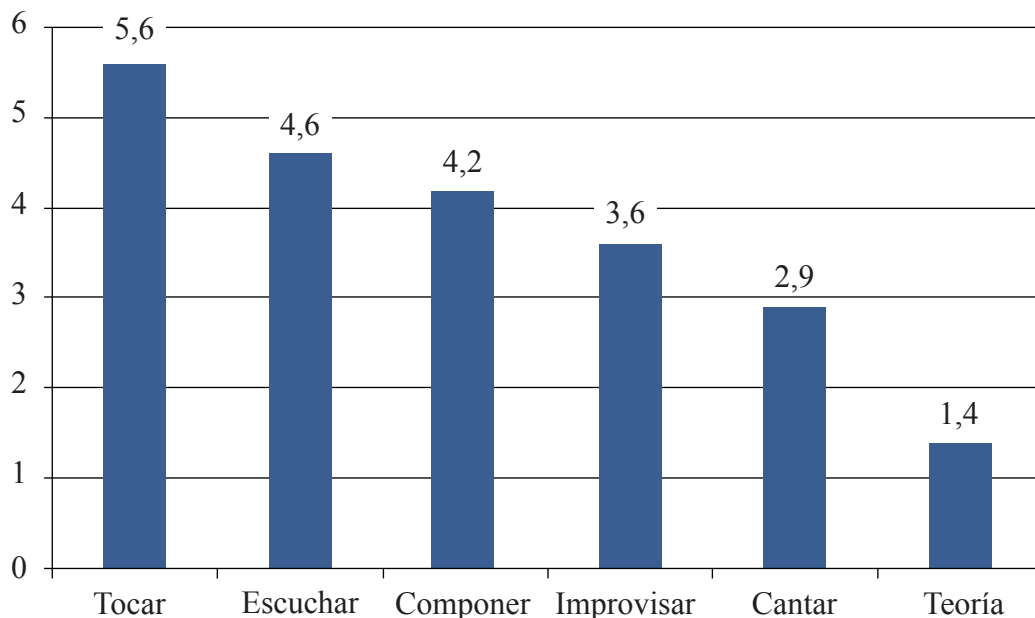


Figura 93. (n=213) Valoración sobre habilidades musicales.

⁵ La pregunta del cuestionario requería ordenar del 1 al 6 las actividades, tal y como se muestra en el gráfico.

En todos los casos y con muy pocas excepciones, la predisposición, por parte del alumnado, hacia actividades procedimentales ha sido una constante a lo largo de la investigación, como se desprende de los siguientes resultados.

Además, afirmaciones como: “Profe, lo que más nos gusta es tocar” han sido comentarios recurrentes durante mi trayectoria docente, así como en los comentarios en el aula durante los proyectos de investigación. Por el contrario, también han verbalizado: “No nos gusta nada la teoría, nos aburrimos en clase”.

El rechazo manifiesto del alumnado hacia las propuestas declarativas y centradas en las explicaciones del docente, siguiendo un libro de texto, ha sido una de las motivaciones iniciales que ha impulsado el desarrollo de la presente investigación.

Los motivos esgrimidos para dicha mejora han sido, en buena medida, que las actividades propuestas han resultado motivadoras para el alumnado, debido a la novedad de las actividades o a su carácter procedimental:

“Que la comunicación entre nosotros ha mejorado, que hemos utilizado distintos instrumentos cada vez, aprendiendo a tocar cada uno”, Daniel.

“Que hacíamos muchas actividades divertidas y además aprendíamos”, Álvaro.

“Que en cada clase que das aprendes algo”, Aída.

“La seguridad y la confianza que he ido cogiendo para tocar los instrumentos. Y sobre todo el interés por las actividades”, Natalia.

“Que era interesante, no es tocar una melodía como todos los cursos”, Jonathan.

“Las clases han sido divertidas”, Daniel.

“El funcionamiento de la clase”, David.

Algo similar sucede con el análisis del diario de clase. En él, la actitud positiva de una buena parte del alumnado es una constante en las anotaciones que se han ido recogiendo:

“Ha habido momentos, al principio, algo caóticos, por la inseguridad que generaba no saber qué hacer. Ante ello, he tenido que llamar la atención una vez y

proponer que estructuraran la pieza en torno a un estribillo. Poco a poco, han ido solventando la situación y su actitud e implicación mejoraban. He sugerido, además, que todos intervinieran en todas las secciones de la pieza. El ambiente del aula ha ido mejorando a medida que se sentían más seguros y, por tanto, su atención se mantenía fija en la actividad”.

3. El aprendizaje cooperativo

Otro de los aspectos didácticos que ha representado una motivación para el alumnado ha sido el carácter colaborativo del proyecto. Tal y como recoge el informe TALIS (2014), el tiempo destinado para el trabajo colaborativo por el profesorado en España está por debajo de la media europea. Este es un aspecto que he podido constatar durante los proyectos didácticos desarrollados, ya que los alumnos manifestaban no haberlos desarrollado en el instituto en ninguna otra asignatura. Sin embargo, la predisposición hacia ellos ha sido elevada y destacada como una de los aspectos que han resultado importantes en el programa realizado desde la perspectiva de la motivación, del ambiente del aula, también de los resultados obtenidos.

Es cierto, no obstante, que los observadores externos y el propio alumnado han detectado algunas dificultades en el trabajo en equipo, en relación con la participación activa de todos los integrantes del grupo o la “sensación de cierto caos” en algunos momentos.

Así, el aprendizaje cooperativo o colectivo ha sido uno de los aspectos señalados, por el propio alumnado, como fundamental para su elevada motivación debido a su carácter colectivo:

“¿Qué crees que ha influido en que te haya gustado?”, le pregunté a un alumno en una entrevista.

“Muchas cosas, pero yo diría el haber hecho actividades de grupo”.

Preguntados por lo que más les había gustado del proyecto, una de las respuestas más habituales fue el trabajo en equipo, junto con otras:

“Lo que más nos ha gustado es trabajar en equipo”.

Otra de las herramientas que se utilizó para intercambiar informaciones variadas con el alumnado fue el correo electrónico, a través del que se preguntaba al alumnado sobre cuestiones variadas del proyecto. Una de las cuestiones fue: “¿Te sientes a gusto con el proyecto y con tu grupo?”:

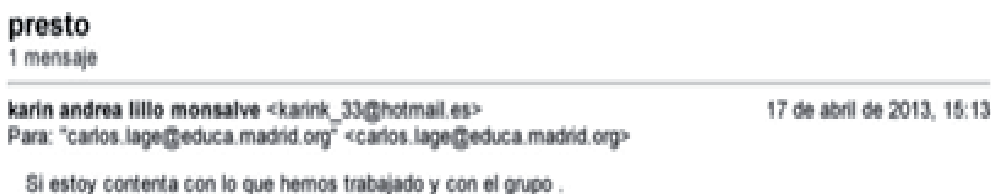
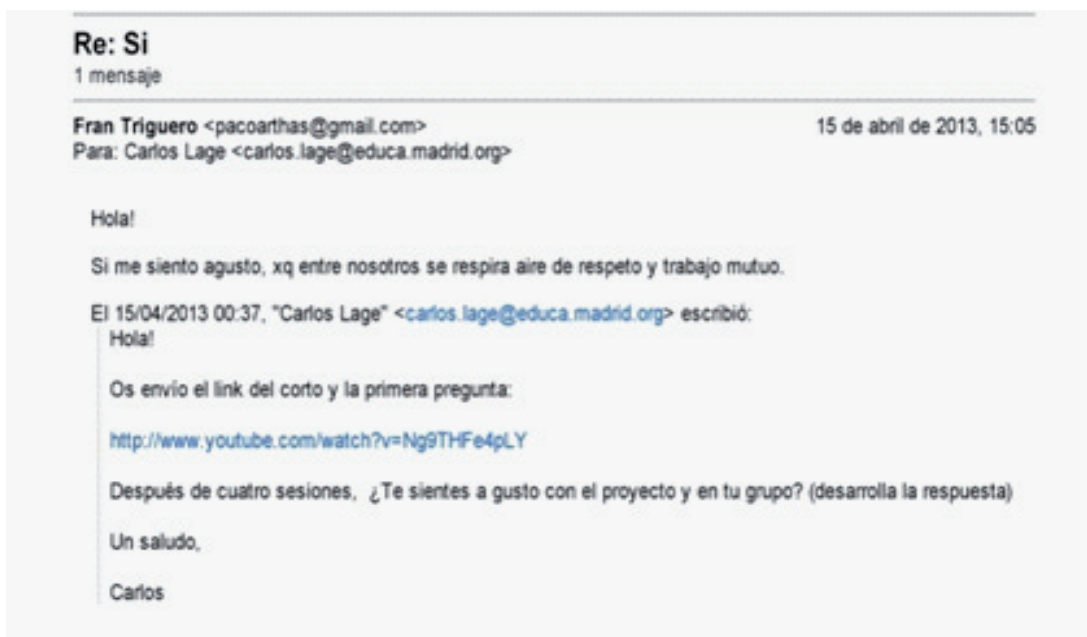


Figura 94. Correos electrónicos enviados por el alumnado

5.3.1.3 La evolución de la motivación en los procesos de aprendizaje

En el presente apartado vamos a abordar la motivación del alumnado durante los diversos proyectos didácticos. Así, el análisis se va a centrar, por un lado, en la motivación y su evolución en los procesos de aprendizaje así como a través de la valoración que el alumnado ha expresado sobre ello en los cuestionarios finales.

Dada la notable influencia de la motivación y actitud del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su análisis ha centrado una parte importante de la investigación.

Esto se pone de manifiesto en la gran cantidad de anotaciones recogidas en el diario de clase que se han centrado en la actitud y la motivación ante el aprendizaje, tanto desde el punto de vista del grupo como de algún alumno o alumna concreto/a.

1. La motivación para la tarea

José Antonio Marina (2012) ejemplifica la motivación para la tarea con el aprendizaje de un instrumento musical, lo que requiere una gran constancia y perseverancia en su estudio. En el caso de la Enseñanza Secundaria y enmarcada en los proyectos desarrollados, tras las elevadas expectativas iniciales, se produce el comienzo y el desarrollo del mismo. Como característica general, podríamos aseverar que este no ha sido de forma uniforme, sino que ha sufrido una serie de altibajos que podríamos representar como una curva de la motivación: descendente y ascendente, con pequeñas oscilaciones internas.

En este sentido, la motivación al comienzo de los proyectos didácticos es notable, entre otras razones, por las elevadas expectativas del alumnado. Durante las primeras fases del proyecto, esta sufre un cierto descenso, como consecuencia de la compleja realidad a la que se enfrentan. Cuando se produce por parte del alumnado una identificación con los resultados que se comienzan a producir, se observa cómo la motivación sufre un incremento significativo, reflejado en sus actitudes musicales en clase.

2. Primer ciclo de la investigación

Una de las características señaladas por el alumnado, tanto en el cuestionario como en las entrevistas individuales durante el primer ciclo de la investigación, fue la evolución de su actitud durante el curso y, de forma significativa, durante el proyecto didáctico:

Este aspecto lo recogí en el diario de la investigación, con anotaciones como:

“La actitud ha sido negativa. Hoy han estado poco concentrados y habladores; pese a ello, se han obtenido resultados interesantes. Se ha decidido componer la introducción y se han repartido las voces”.

“La actitud de Elena en la tercera evaluación ha empeorado mucho: se ha mostrado pasiva, desganada y habladora”.

Ello lo corroboro con el cuestionario. En él se transmite su escasa motivación ante las actividades realizadas, puesto que afirma: “No me ayudan para nada y no me gustan”.

“Han estado revueltos, cansinos, con bastantes interrupciones. Creo que el puente ha tenido que ver en la actitud del grupo. De todas formas, en este grupo no hay continuidad positiva, se ve interrumpida con días en los que están despistados”.

De forma gradual, se produjo una clara mejoría:

“Tengo la sensación de que, muy poco a poco, el trabajo sobre la atención en clase y el cumplimiento de ciertas normas va dando resultado”.

“Han estado muy habladores; sin embargo, ha habido buenos momentos de trabajo”.

En definitiva, se pone de manifiesto una mejoría notable en la actitud y motivación del alumnado, ratificada con la valoración positiva llevada a cabo, al respecto, por Mónica.

3. Segundo ciclo de la investigación

En el segundo ciclo, el proceso es similar al acontecido en el primer ciclo, con una paulatina y significativa evolución en mi percepción sobre el ambiente del aula y la actitud del alumnado, como un reflejo de su motivación:

“Poco a poco, la dinámica de los grupos va evolucionando a mejor, aunque con altibajos”.

“Ambiente distendido y de confianza mutua profesor-alumnado”.

“Ha habido momentos, al principio algo caóticos, por la inseguridad que generaba la improvisación. Ante ello, he tenido que llamar la atención al grupo y, tras proponer una estructura general, poco a poco, el ambiente ha mejorado gracias a la implicación del alumnado”.

Dicha mejoría, percibida a medida que evolucionaba el proyecto, era confirmada por ellos en el cuestionario y las entrevistas, como se pone de manifiesto a través de lo expresado.

4. Tercer ciclo de la investigación

El acoso escolar, la temática de los carteles que ha guiado el proyecto, ha ejercido como un agente emocional. El alumnado ha sentido como propia dicha problemática y ha elaborado su propio lenguaje expresivo y comunicativo a través de la música. Este aspecto se observa cuando en los cuestionarios señalaba la identificación entre la música creada y el acoso escolar.

Como una consecuencia lógica, hemos podido corroborar a través del análisis con Mónica tras las sesiones desarrolladas de forma conjunta, la evolución positiva de la motivación del alumnado durante el proyecto. En ello, la implicación emocional ha resultado un aspecto esencial. Como señalaba Laura, una alumna del grupo: “Estábamos muy metidos en la situación y por eso ha habido muy buenos momentos”.

Otro de los aspectos que influyeron de forma positiva en la evolución de la motivación en los proyectos fue el de su concepción colaborativa, es decir, el trabajo conjunto de dos clases. Este aspecto se señaló como agente motivador, entre otras cosas, ya que significaba la primera vez que realizaban una actividad con otro grupo.

5. Cuarto ciclo de la investigación

Exponemos a continuación la reflexión conjunta con la profesora colaboradora, tras el análisis del proyecto en relación con la motivación del alumnado en los procesos de aprendizaje:

“El proyecto didáctico nos planteó una serie de interrogantes e incertidumbres

iniciales, ya que la improvisación libre, como estrategia didáctica, requiere la implicación, actitud positiva y colaboración del alumnado. Podemos afirmar que los alumnos han permanecido durante todo el proyecto con un elevado nivel de motivación, reflejado en sus actitudes individuales y colectivas, en sus declaraciones, y en el entusiasmo con el que emprendían todas las actividades propuestas, así como en la participación atenta y creativa que se reflejaba en las sesiones en las que se desarrolló este trabajo. A modo de ilustración, recogemos el comentario de un alumno que expresa su entusiasmo ante la clase de música: “Por la satisfacción del trabajo con los compañeros y la creatividad que se respiraba en el ambiente”. Por otra parte, su empeño cuando se proponía repetir algo para mejorarlo. Estaban profundamente involucrados, tanto en la ejecución instrumental como en la toma de decisiones consensuadas, bien fuera la elección de los cuadros o ritmos y melodías que juzgaban adecuados. Su participación también abarcaba el planteamiento de dudas o recordatorio activo de gestos”.

El alumnado ha sido consciente de que su actitud era fundamental para el proyecto y, en general, afirman que fue muy buena, pese a algún que otro comentario en el que mostraban que, a veces, les costaba “entrar” en la tarea musical, porque hablaban demasiado. Sin embargo, observándolos, resultaba conmovedor que, una vez “en situación”, mantuvieran un silencio previo a los comienzos y mostraran gran concentración.

6. Quinto ciclo de la investigación

Un profesor del departamento de orientación asistió a 8 sesiones, cuatro de cada grupo durante el proceso de composición. Posteriormente, realizó un informe de cada una de ellas. Sus comentarios, en relación con el ambiente del aula como reflejo de la motivación del alumnado, resultaron, en general, positivos:

“Aprovechamiento alto. Cada miembro del grupo tiene clara su tarea y la desarrolla”.

“Actitud muy positiva, orientada a la tarea”.

“Ambiente del aula muy positivo. Sin embargo, no todos los miembros participan en las discusiones”.

El buen ambiente ha sido una de los aspectos señalados, de forma recurrente, por los observadores, en un proceso constante, aunque irregular y con altibajos. Hasta el punto de que, como ha expresado un observador, el buen ambiente hacía que en ocasiones rayara en la distracción. En otras ocasiones, como anoté en el diario de clase y corroboró el alumnado en las entrevistas individuales y en grupo, se percibía una sensación de cierto “caos”; no obstante, este lo podríamos definir como dirigido hacia los procesos de aprendizaje, desde un punto de vista general.

A partir del análisis de la motivación inicial, observamos un elevado compromiso por parte del alumnado en el proyecto, que lo sentía como propio:

“Era nuestro corto”.

Se ha puesto de manifiesto un proceso de autogestión de los procesos de aprendizaje, caracterizados por su carácter informal, (Green, 2006).

“Ambiente de trabajo colectivo de aspecto informal. Divertido y ameno”. Señalaba Sergio (alumno del máster de Secundaria que ejerció como observador participante en buena parte de las sesiones de composición).

En suma, el carácter informal de los procesos de aprendizaje, junto con el compromiso por parte del alumnado en el proyecto, se ha mostrado como uno de los aspectos que ha determinado el buen ambiente de clase y que ha supuesto una elevada motivación social en el aula, sobre todo en uno de los grupos.

5.3.1.4 El alumnado y la motivación

A partir del modelo planteado, vamos a continuación a ejemplificar cada una de las variantes de motivación propuestas, en relación con aspectos concretos desarrollados en el aula.

5.3.1.4.1 La motivación propia

Juan es un alumno al que le “gusta mucho la música y especialmente tocar la batería”. Aunque no recibe clases fuera del centro, se forma de manera autodidacta. Además, su grado de compromiso en la actividad ha sido muy significativo, implicándose con todo el grupo en los procesos de creación y ejerciendo un papel de líder. Todo esto se puso de manifiesto en la entrevista durante el proceso de investigación, asimismo cuando lo hice dos años después de la realización del proyecto. Yo no impartía ya clases en el centro, pero él se puso en contacto conmigo para solicitarme, de nuevo, el cortometraje. Este hecho coincidió.

Cursa primero de Bachillerato y no ha vuelto a estudiar música en el centro porque en cuarto y Bachillerato eligió un itinerario de ciencias en el que no se oferta música. Sin embargo: “echa de menos las clases” y recuerda que “le encantaba”, “disfrutaba un montón en clase”. Sigue tocando la batería de forma autodidacta y tiene intención de estudiar diseño de videojuegos o psicología.

5.3.1.4.2 La motivación externa

Said es un alumno de origen iraní al que no le gusta especialmente la música, aunque la escucha en casa “de vez en cuando”. No le da valor a la asignatura y no se siente atraído por la interpretación ni por la composición. Considera que no tiene habilidades musicales. Sin embargo, es un alumno cuyos resultados académicos son aceptables en la mayor parte de las asignaturas y tiene interés en continuar sus estudios en Bachillerato. Su única motivación es aprobar la asignatura, es decir, se trata de una recompensa externa. Para ello, ha optado por integrarse en el grupo de elaboración de los efectos de sonido que representa lo más alejado a todo lo que tenga que ver de una forma explícita o implícita con la música.

5.3.1.4.3 Motivación social

Paula es una alumna a la que le gusta la música, sobre todo escucharla. Dedicar mucho tiempo a ello en su casa; sin embargo, no se siente especialmente atraída por aprender a tocar ningún instrumento. No es de su agrado aprender teoría y se siente especialmente motivada ante las actividades procedimentales que hemos hecho en el proyecto, dado su carácter cooperativo. “Me encanta trabajar en equipo, es lo que más me ha gustado”. Califica de interesante el proyecto y le ha concedido valor en su conjunto; no obstante y sin duda, lo que más ha valorado ha sido el buen ambiente generado en el aula. Preguntada por los aprendizajes que ha desarrollado, su respuesta es nítida: “He aprendido a trabajar en grupo, a valorar y a respetar a mis compañeros”.

Más que por el contenido del proyecto en sí mismo, Paula se ha sentido motivada por el carácter socializador del mismo: “Hemos conseguido formar un grupo muy unido en el que todos estamos integrados”. Así, por encima de qué ha aprendido, se sitúa el cómo, que a su vez se ha convertido en una forma de aprendizaje en sí misma.

5.3.1.4.4 La motivación para el aprendizaje

Alberto es un alumno al que, como me ha comentado en varias ocasiones, le gusta mucho escuchar música, pero tampoco se siente especialmente atraído por aprender a tocar un instrumento; no obstante, según me comentó en la entrevista, no le importaría. El proyecto le ha gustado mucho y, pese a que siente que no tiene muchas habilidades musicales, cree que ha aprendido *mucha música*: “Por encima de todo, me siento muy satisfecho con lo que hemos hecho”. Su actitud durante el proyecto ha sido proactiva, aportando su visión; sin embargo, en ocasiones ha mostrado un cierto recelo, por lo ya comentado sobre sus propias habilidades.

En relación con la clasificación de los cuatro tipos de motivación expuestos, no se trata de compartimentos estancos e individuales ni tampoco excluyentes. Todos ellos se encuentran comunicados y relacionados entre sí, de tal forma que el alumnado no tenga una u otra motivación, sino que, en distintos grados, puede tener varias de ellas.

En definitiva, hemos propuesto una clasificación en la que se han expuesto diferentes tipos de motivación emergidos en el aula, tanto en relación con los propios procesos de aprendizaje como hacia la propia persona.

5.3.1.5 La motivación del alumnado: su percepción en el cuestionario

Se exponen a continuación los resultados de las preguntas efectuadas en el cuestionario final sobre la motivación del alumnado. Las preguntas fueron similares en todos los ciclos de la investigación:

- 1. ¿Te han motivado las clases de música?**
- 2. ¿Comparado con tus compañeros de clase?**

Los resultados por ciclos fueron los siguientes:

1. Primer ciclo de la investigación

El primer ciclo de la investigación refleja una notable motivación expresada por el alumnado.

¿Te han motivado las clases de música?

Se observa cómo un 87,2% del alumnado ha estado “bastante” o “muy” motivado durante el proyecto, con porcentajes similares en ambos grupos. Este hecho corrobora mis anotaciones en el diario de la investigación así como la percepción del alumnado en las entrevistas realizadas.

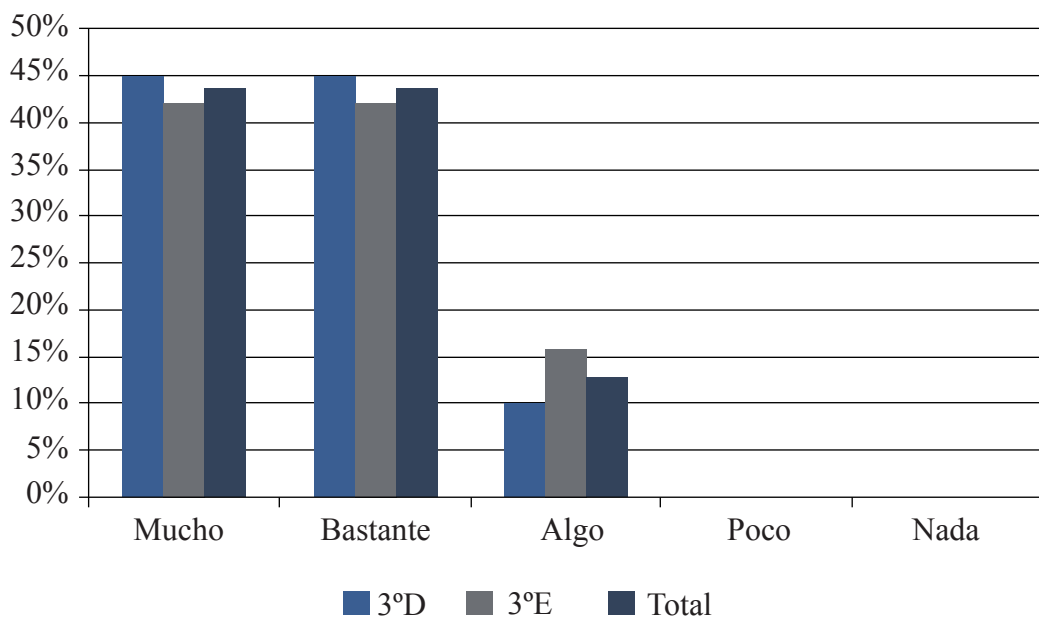


Figura 95. (n=39) Nivel de motivación 1^{er} Ciclo.

¿Comparado con tus compañeros de clase?

De forma mayoritaria (71,8%) el alumnado considera que su motivación es similar al del resto de compañeros/as. El 17,9% cree estar más motivado, frente al 10,3% que afirma lo contrario.

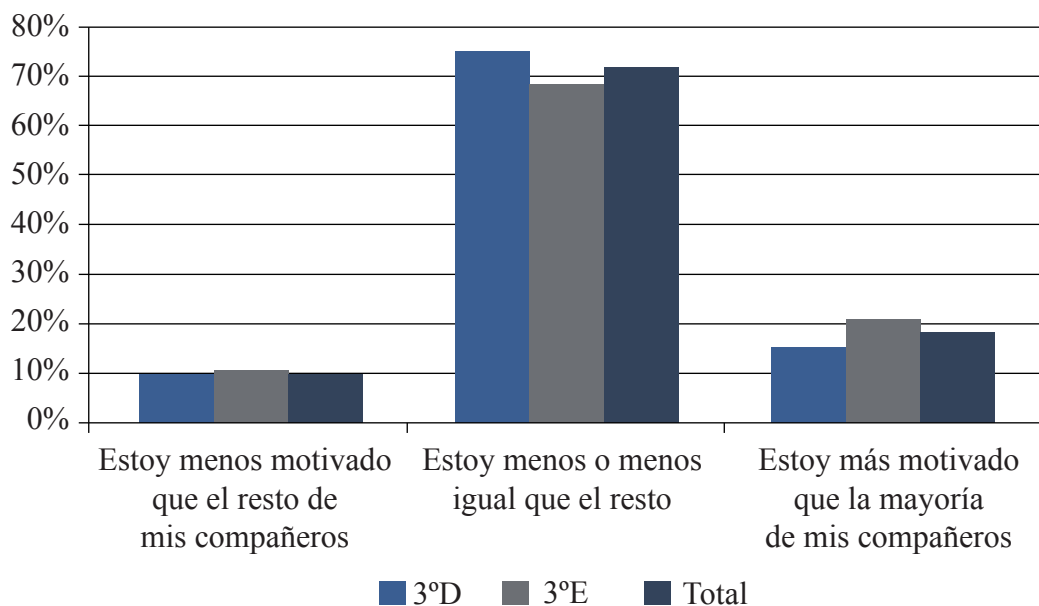


Figura 96. (n=39) Nivel de motivación en comparación con la clase 1^{er} Ciclo.

2. Segundo ciclo de la investigación

¿Te han motivado las clases de música?

Se aprecia una valoración similar a la realizada por los y las participantes en el primer ciclo. Así, el 76,6% indica un elevado grado de motivación, mientras que para el 20% esta es algo más reducida.

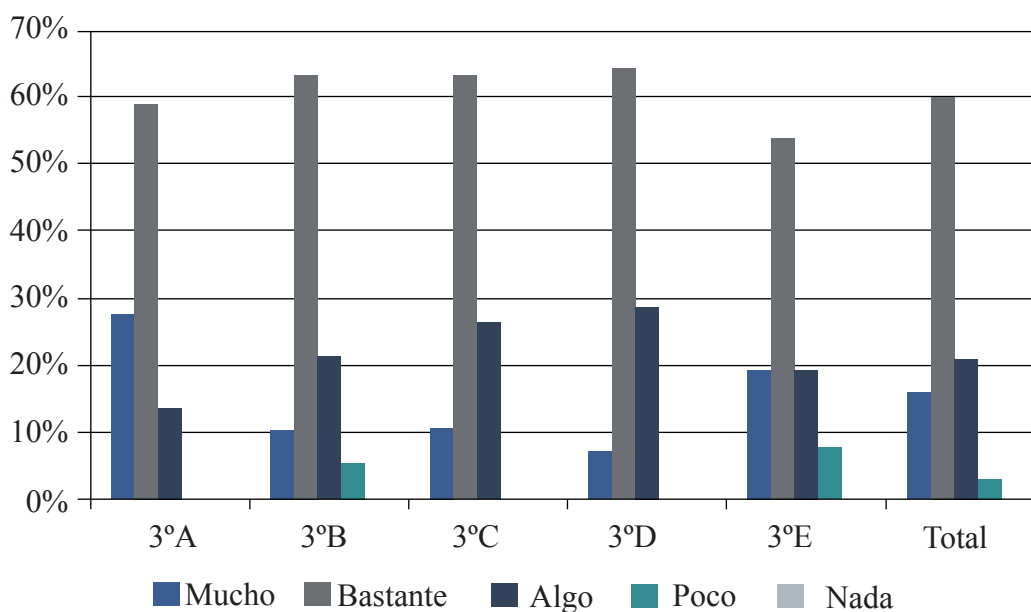


Figura 97. (n=100) Nivel de motivación 2º Ciclo

¿Comparado con tus compañeros de clase?

En torno al 80% considera que su nivel de motivación es semejante al que puedan tener el resto de compañeros/as. El 20% cree estar más motivados que la mayoría. En este sentido, resulta significativo que en ningún curso (salvo en 3º C, y en un grado muy reducido) haya alumnos que afirmen estar menos motivados que el resto.

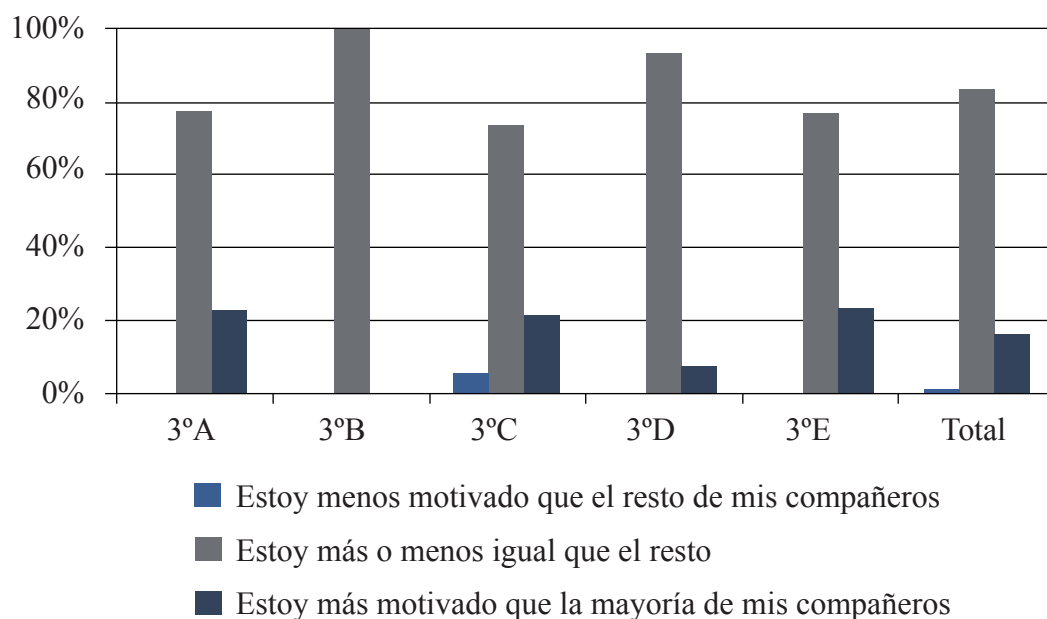


Figura 98. (n=100) Nivel de motivación en comparación con la clase 2º Ciclo.

Los motivos esgrimidos que explican el notable grado de motivación han sido la novedad de las actividades por un lado, junto con su carácter procedimental y cooperativo, además del trabajo cooperativo, entre otras, como se ha explicado en el análisis de los procesos de aprendizaje del alumnado y las causas que explicaban su elevado grado de satisfacción ante las actividades propuestas.

Algo similar sucede con el análisis del diario de clase, donde la actitud positiva de una buena parte del alumnado es una constante en las anotaciones recogidas:

“Ha habido momentos, al principio, algo caóticos, por la inseguridad que generaba no saber qué hacer. Ante ello, he tenido que llamar la atención una vez y proponer que estructuraran la pieza en torno a un estribillo. Poco a poco han ido solventando la situación y su actitud e implicación mejoraban. He sugerido, además, que todos intervinieran en todas las secciones de la pieza. El ambiente del aula ha ido mejorando a medida que se sentían más seguros y, por tanto, su atención se mantenía fija en la actividad”.

3. Tercer ciclo de la investigación

El tercer ciclo de la investigación refleja un cierto descenso en comparación con el resto de los ciclos.

¿Te han motivado las clases de música?

Los resultados en lo que a la motivación se refiere han disminuido en dicho proyecto en relación con el resto de los ciclos. El 44,4% dice sentirse mucho o bastante motivado, frente al 50% que expresa “algo de motivación”. Se podría pensar que la temática, el acoso escolar, junto con las características musicales de carácter más experimental, han sido una causa que permita explicar los resultados.

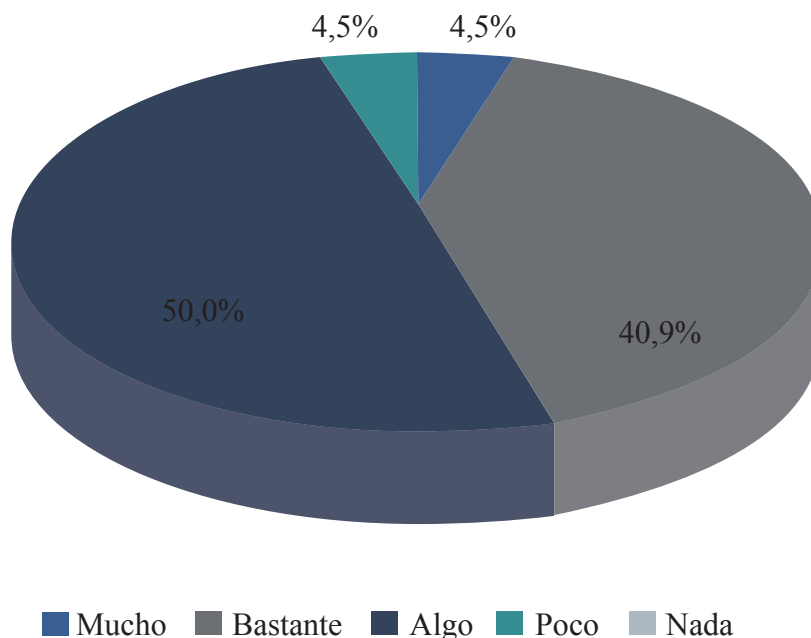


Figura 99. (n=22) Nivel de motivación 3^{er} Ciclo.

¿Comparado con tus compañeros de clase?

La inmensa mayoría del alumnado (87,5%) considera que el nivel de motivación ha sido similar al del resto de la clase. El 12,5% restante considera en cambio que su motivación es superior a la de sus compañeros.



Figura 100. (n=24) Nivel de motivación en comparación con la clase 3^{er} Ciclo

4. Cuarto ciclo de la investigación

El nivel de motivación del cuarto ciclo ha sido muy elevado como se puede constatar de los resultados de las respuestas del alumnado.

¿Te han motivado las clases de música?

Los resultados reflejan como el 72,7% de los y las alumnas/as estaban “muy” motivados y el 27,3% “bastante”. Es decir, el 100% de la clase manifiesta un nivel de motivación muy elevado.

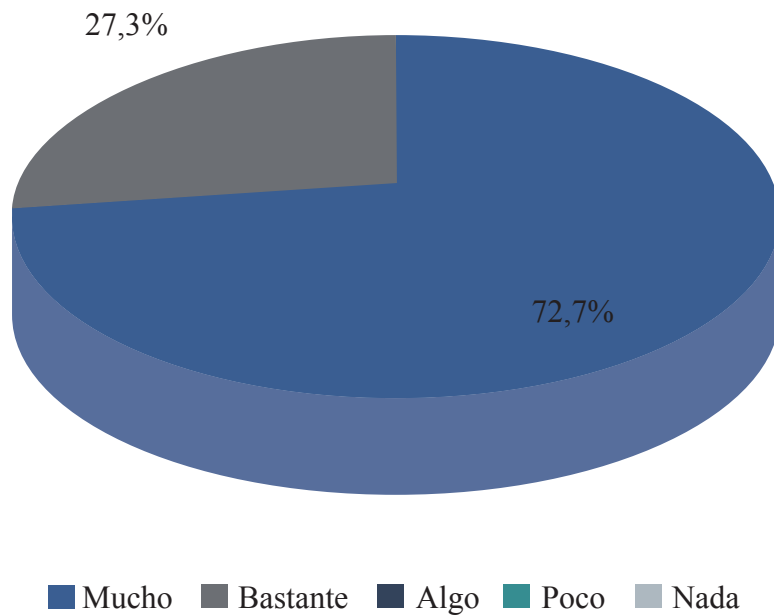


Figura 101. (n=22) Nivel de motivación 4º Ciclo.

¿Comparado con tus compañeros de clase?

En línea con las valoraciones en el resto de ciclos, de forma mayoritaria los alumnos/as consideran que su grado de motivación es similar al resto de la clase (77,3%). EL 13,6% cree que está más motivado que sus compañeros/as, y el 9,1% expresa menor motivación.

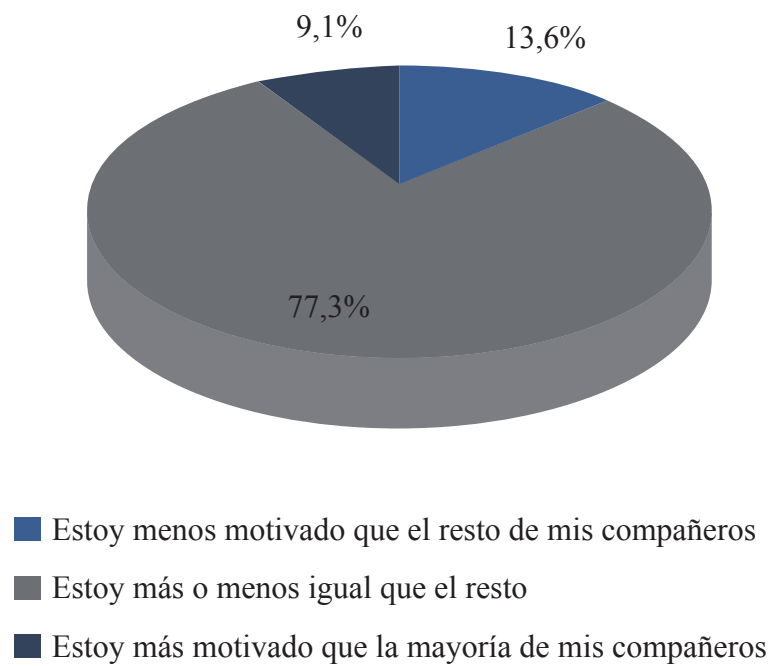


Figura 102. (n=22) Nivel de motivación en comparación con la clase 4º Ciclo.

5. Quinto ciclo de la investigación

¿Te han motivado las clases de música?

Se pone de manifiesto, el elevado nivel de motivación que manifiesta el alumnado de ambos cursos, con niveles muy similares, con una representación de quienes señalan estar “muy” o “bastante” motivados de casi del 90%.

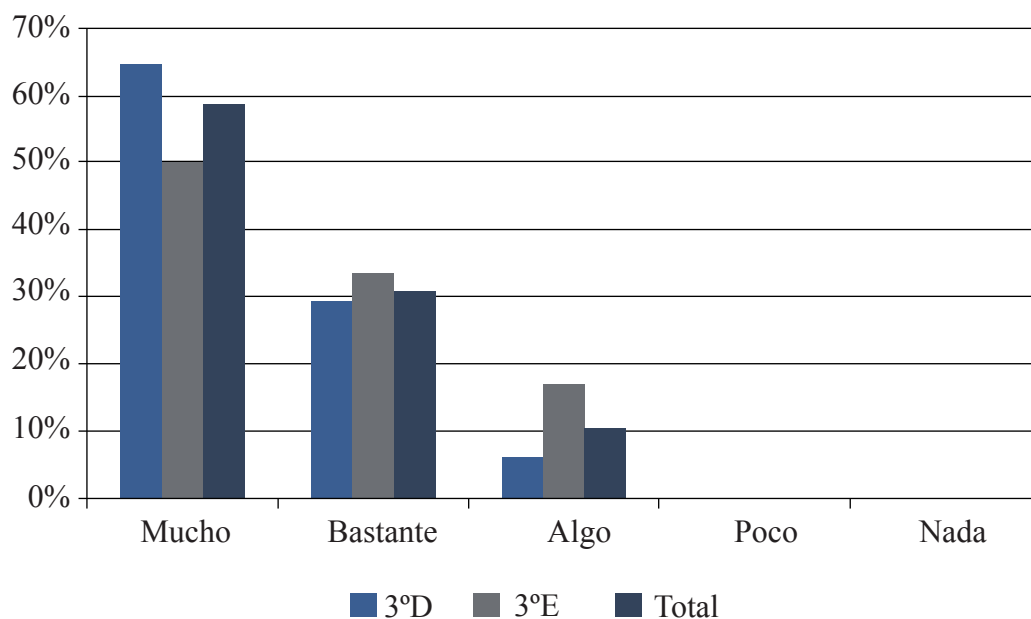


Figura 103. (n=29) Nivel de motivación 5º Ciclo.

¿Comparado con tus compañeros de clase?

Siguiendo la tónica general de todos los ciclos, la mayoría se sitúa en un grado de motivación similar al que puedan tener sus compañeros (79,5%).

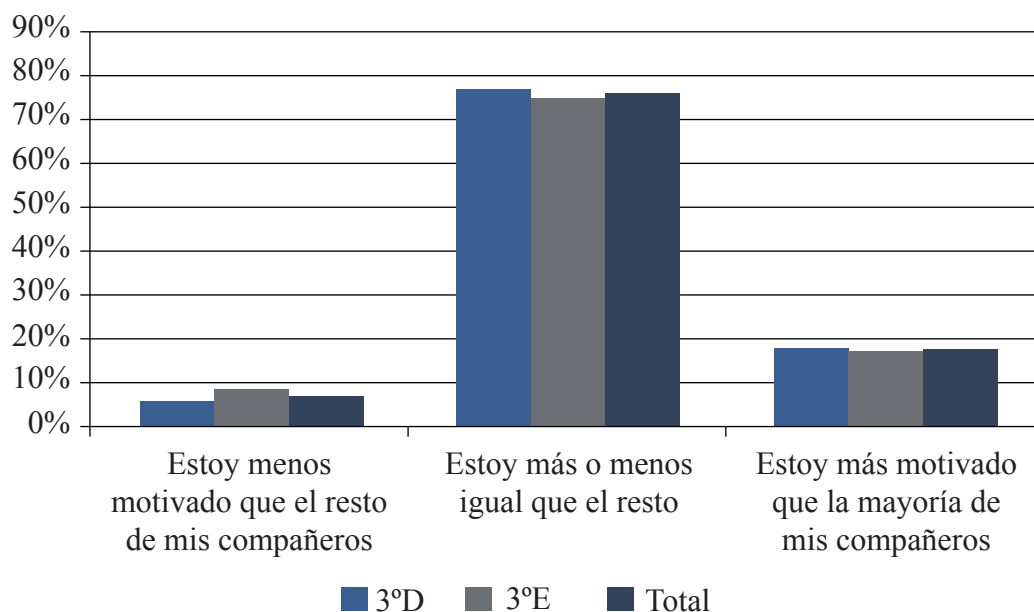


Figura 104. (n=29) Nivel de motivación en comparación con la clase 5º Ciclo.

Se pone de manifiesto en todos los ciclos un elevado nivel de motivación. Como puede observarse, en todos ellos (a excepción del 3er ciclo), más del 75% del alumnado expresa sentirse “muy” o “bastante” motivado. Como apuntamos, en el tercer ciclo este porcentaje disminuye al 45,5%.

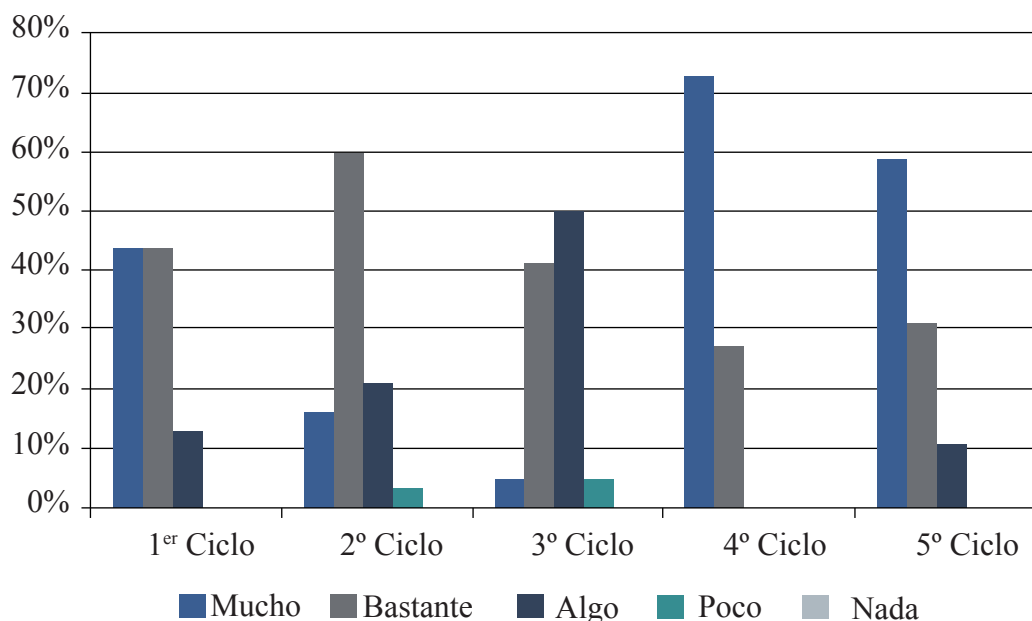


Figura 105. (n=200) Nivel de motivación del alumnado en todos los ciclos.

5.3.2 La actitud del alumnado

El análisis del diario de clase y las grabaciones de las propias clases muestran la mejora ostensible de la motivación y actitud del alumnado ante el aprendizaje. Este hecho se puede observar desde dos ángulos: Las actitudes musicales y el papel del alumnado como músicos en el aula.

5.3.2.1 Las actitudes musicales

Las “actitudes musicales” trabajadas en el aula han sido propias de un aprendizaje, en buena medida, no verbal y cooperativo que exige que se potencien la escucha, la concentración, la expresividad o el cumplimiento estricto de ciertas normas de conducta en la utilización de los instrumentos musicales.

Así, tras el análisis de las grabaciones de las clases, se crean ciertas “consignas” que he repetido y que el alumnado ha interiorizado, poco a poco, a lo largo de la investigación:

“Silencio absoluto y después empezamos”.

“Escuchamos, por favor, chicos. Es muy importante que nos concentremos en el sonido”.

“No tengo que escucharme a mí mismo, sino escuchar el conjunto”.

“Cuando cojo las baquetas, no toco, espero a que comience la clase”.

“Después de tocar, me callo y escucho”.

La mejora de la actitud se corrobora a través de las propias impresiones del alumnado, expresadas tanto en los cuestionarios como en las entrevistas realizadas:

“Nos hemos portado mucho mejor”, comentó Patricia en la entrevista.

“Como nos gusta lo que hacemos, nos hemos comportado mejor”, respondió Ricardo en el cuestionario.

Mónica, la observadora no participante, señaló sobre las sesiones que observó:

“La mayoría mantiene una actitud correcta, de atención, espera y escucha activa. Se les ve concentrados, a pesar del cansancio en la última hora de la jornada. A alguno/a se le ve “luchar” con su parte, pero lo importante es que son capaces de repetir las veces necesarias hasta lograr dominarla. El ambiente es bueno. Hay respeto por el trabajo de todos y bastante silencio para dejar trabajar a los demás”.

La motivación es valorada como positiva. Los alumnos participan en la actividad de forma activa y participativa. Les gustan la forma de trabajo y el tipo de actividades prácticas.

5.3.2.2 Músicos en el aula de Secundaria

En la motivación del alumnado ante el aprendizaje ha influido notablemente el cambio del papel asumido por este, puesto que se ha convertido en protagonista de su propio aprendizaje, a través de su papel de “músico” en el aula.

El currículo de música de la CAM (Decreto 23/2007) recoge “la expresión y la percepción” como prioridades de la asignatura. Sin embargo, es frecuente que el aprendizaje del área de música se realice a través de metodologías basadas en la recepción de conceptos explicados por el profesor; dichos conceptos deben ser estudiados por el alumnado en el libro de texto, junto con la realización de alguna práctica instrumental con la flauta e instrumentos de láminas. En dichos contextos, el aprendizaje es verbal y, en numerosas ocasiones, repetitivo.

Con ello no pretendo desdeñar el aprendizaje verbal de conceptos musicales, sino centrarlo en la construcción, por parte del alumnado, de experiencias musicales significativas, desde el papel de músicos en el aula.

Paynter (1982) introduce la importancia de la creatividad en el currículo de Secundaria, describiendo al alumnado como intérprete, improvisador y compositor. Swanwick (1999) subordina el aprendizaje de conceptos musicales frente a lo que denomina “experiencia musical significativa” como objetivo de la educación musical. Por su parte, Elliott (1995) considera la música como una forma de conocimiento en sí misma y Small (1998) propone el concepto de “musicking”.

En definitiva, los procesos de enseñanza aprendizaje se han llevado a cabo haciendo partícipe al alumnado de su propio aprendizaje, desde su papel de músico. El objetivo estriba en construir experiencias musicales significativas.

Ricardo, un alumno de 3º D, ha resumido muy bien la cuestión; al ser preguntado por lo aprendido en el proyecto, respondió:

“He aprendido a pensar y sentir como un músico”.

1. El taller de piano

Tras la participación del Departamento de Música en el proyecto “Adoptar un músico” en el primer ciclo de la investigación, un reducido grupo de alumnos de 3º E, Renato, Patricia, Rubén y Pedro, mostraron interés en tocar el piano. Por ello, organicé un “taller de piano” en el que los lunes a séptima hora (no lectiva) y durante tres recreos semanales les impartía clases de piano.

Patricia estudia música fuera del instituto, en una escuela de música no oficial en donde recibe clases de violín y de música de cámara.

En el taller ha tocado un Vals de Chopin que aprendió rápidamente (en una semana) y “profesionalmente”; este hecho me llamó muy positivamente la atención. Como me comentó en la entrevista:

“Lo que más me gusta es tocar el piano”.

Todos sus profesores coincidimos en considerarla una alumna responsable: su actitud en clase resulta positiva y sus resultados académicos pueden ser calificados de buenos.

Renato participó también en el proyecto “Adoptar un músico”, con una motivación digna de mención y en el “taller de piano”, con un excelente interés. Todos los profesores lo consideramos un buen estudiante, inteligente y motivado. Es aficionado a la música, pero nunca ha recibido clases fuera del instituto. Tiene una guitarra, que toca de oído o a través de vídeos de auto aprendizaje que ve en una página web, y un pequeño teclado. Posee muchas habilidades musicales: oído excelente, expresividad y sensibilidad. Sus avances son sorprendentes. Consiguió tocar la bagatela de Beethoven *Für Elise*, escogida por él mismo como primera pieza, de forma bastante aceptable, en dos meses.

Ambos han tocado el piano en clase como forma de atender su excelente motivación ante el aprendizaje de la música.

Todo lo hasta aquí expuesto se ratifica con el sustancial incremento del alumnado que ha elegido que la música siga formando parte de su formación en cuarto de ESO, veintinueve alumnos, frente a los once del curso 2007/2008.

5.3.2.3 La percepción del alumnado sobre su actitud en clase

Se expone a continuación la percepción del alumnado sobre su actitud en clase, a partir de las respuestas dadas a dos preguntas del cuestionario:

1. *¿Cómo calificarías tu actitud en clase?*

2. *¿Cómo calificarías la actitud de la clase en música?*

1. Primer ciclo de la investigación

El alumnado ha valorado de forma positiva su actitud en clase, mostrando en su mayoría cómo ha mejorado durante el proyecto debido al carácter práctico de las propuestas didácticas.

¿Cómo calificarías tu actitud en clase?

Se puede considerar significativo que el 79,5% del alumnado afirma haber tenido una actitud positiva en clase.

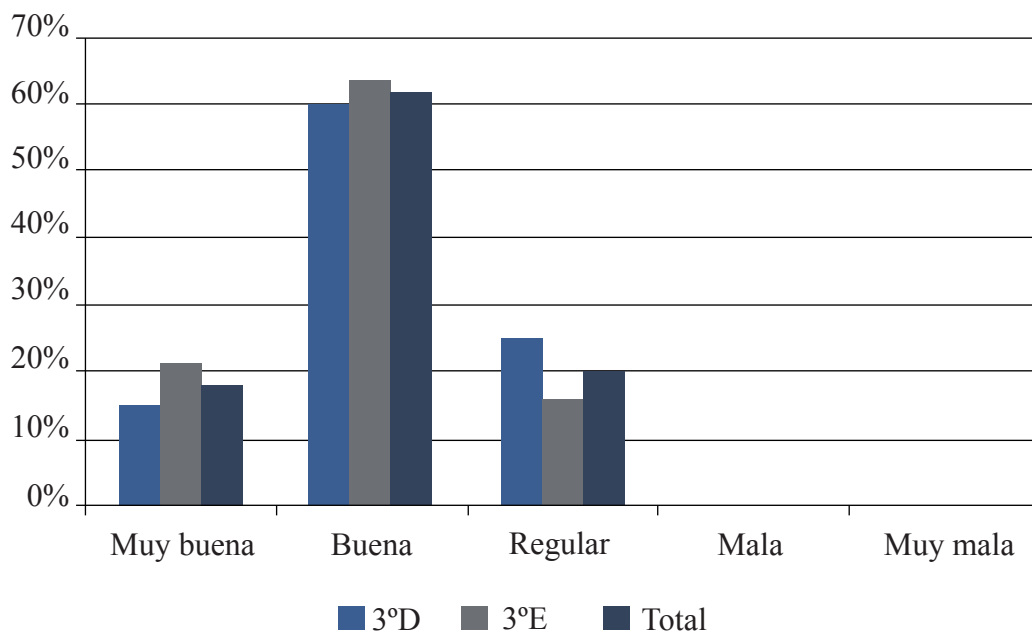


Figura 106. (n=39) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 1er Ciclo.

2. ¿Cómo calificarías la actitud de la clase en música?

La mayoría de la clase corrobora lo expresado a nivel individual. Inclusive cuando se valora la actitud del conjunto de la clase las valoraciones son ligeramente más elevadas. Así, el 87,2% cree que la actitud ha sido “buena” o “muy buena”.

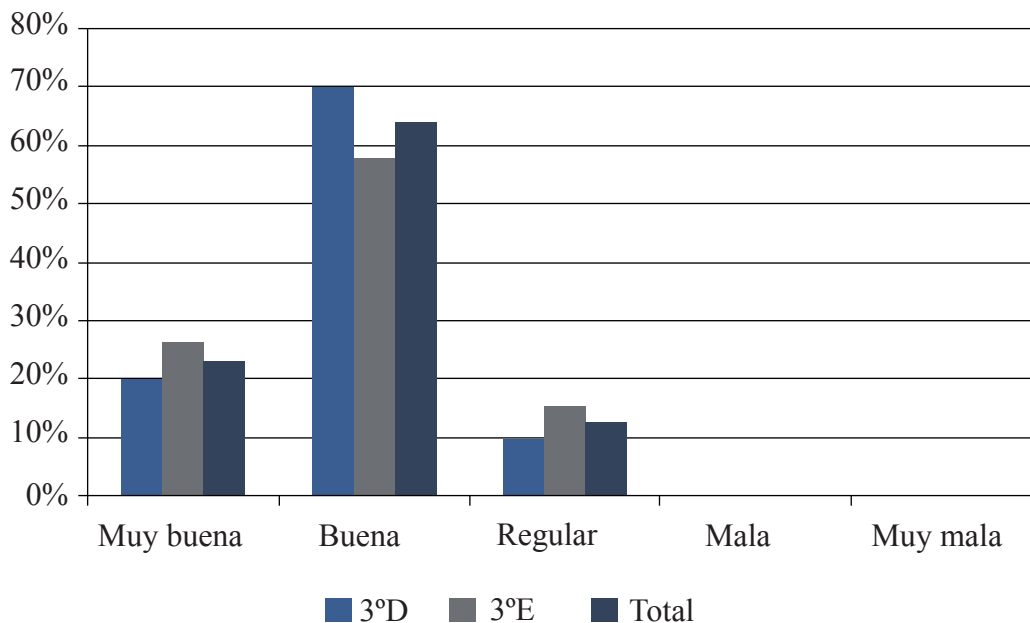


Figura 107. (n=39) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 1er Ciclo.

2. El segundo ciclo de la investigación

¿Cómo calificarías tu actitud en clase?

El 95,6% del alumnado ha valorado su actitud en clase de música durante el proyecto como “buena” o “muy buena”. En todos los grupos participantes la valoración ha sido elevada, cercana al 90% en todos ellos.

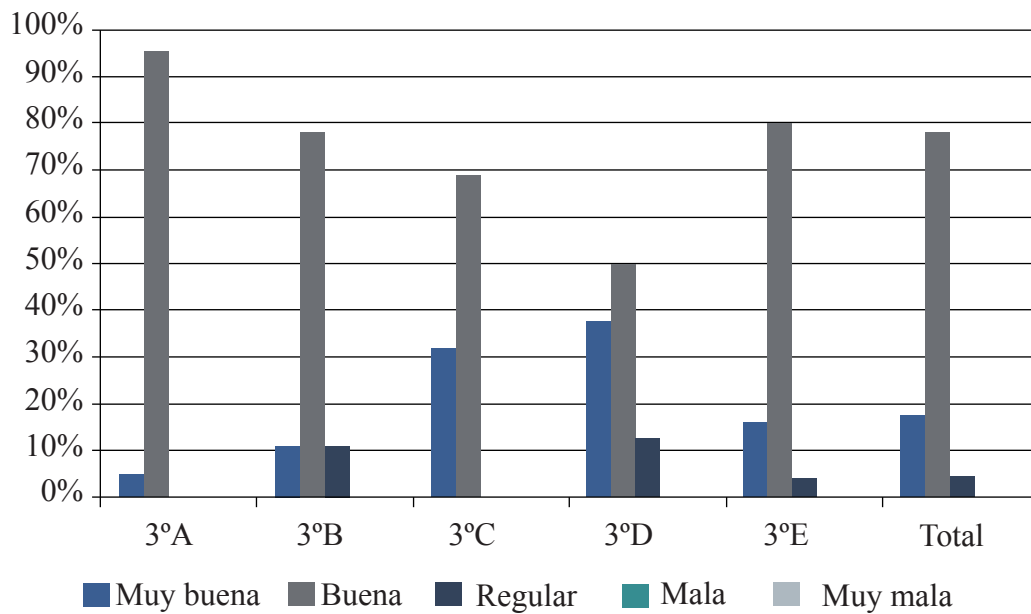


Figura 108. (n=91) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 2º Ciclo.

¿Cómo calificarías la actitud de la clase en música?

En líneas generales, la percepción de la actitud de la clase es similar a las valoraciones personales. No obstante, se percibe alguna diferencia entre grupos. En concreto, en 3º D el 37,5% considera que la actitud en términos colectivos ha sido “regular”, posicionamiento que disminuye al 11% si se atiende a la media de todos los cursos. De todos modos es en este grupo donde se obtiene una frecuencia de respuesta menor, circunstancia que condiciona una mayor variabilidad en términos porcentuales.

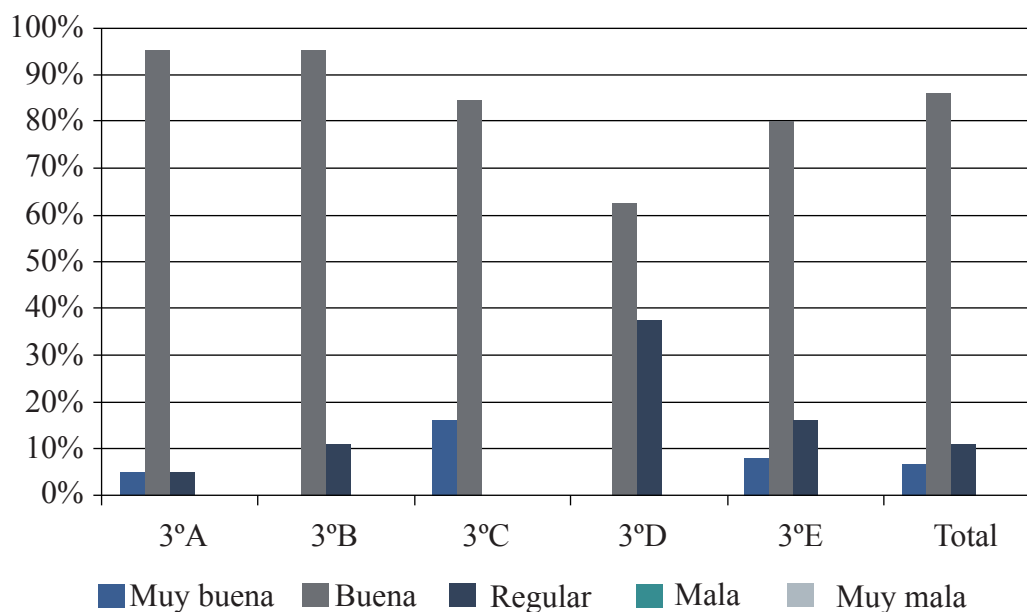


Figura 109. (n=94) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 2º Ciclo

3. Tercer ciclo de la investigación

En una línea similar, el alumnado considera que ha tenido una actitud adecuada durante el proyecto didáctico.

¿Cómo calificarías tu actitud en clase?

Basándonos en las respuestas obtenidas con esta pregunta, se aprecia una valoración positiva en relación con la actitud mantenida en la clase de música. De hecho, el 95,2% cree que ha tenido una actitud “muy buena” o “buena”, frente a tan solo el 4,8% que afirma que ha sido “regular”.

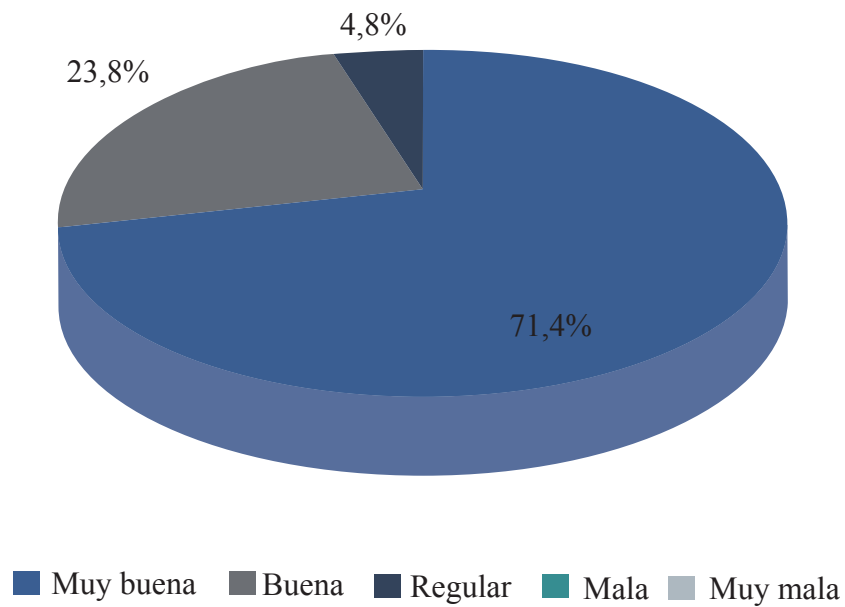


Figura 110. (n=21) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 3er Ciclo.

¿Cómo calificarías la actitud de la clase?

El 95,2% considera que la actitud de la clase ha sido buena, algo que corrobora los resultados expuestos en la pregunta anterior.

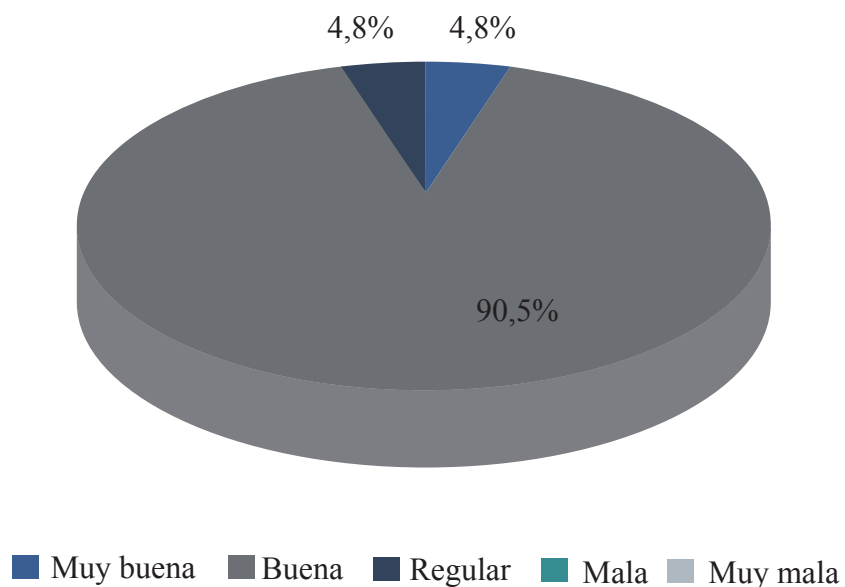


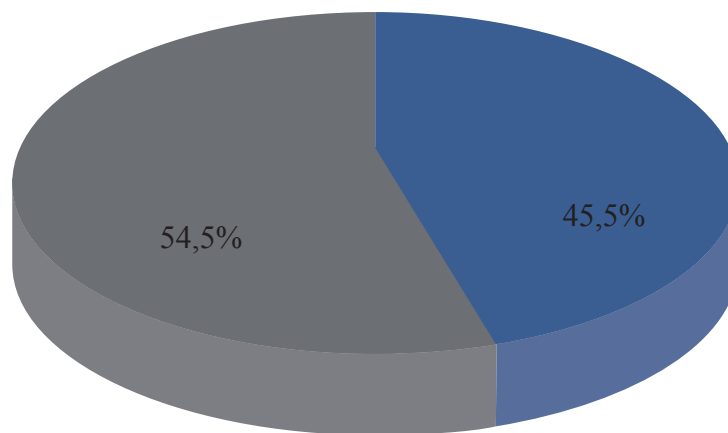
Figura 111. (n=21) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 3er Ciclo

4. Cuarto ciclo de la investigación

Al igual que en los ciclos anteriores, la inmensa mayoría del alumnado considera que su actitud en el aula durante el proyecto ha sido adecuada.

¿Cómo calificarías tu actitud en clase?

El 100% de los alumnos cree que su actitud ha sido muy positiva o positiva (45,5% y 54,5% respectivamente).



■ Muy buena ■ Buena ■ Regular ■ Mala ■ Muy mala

Figura 112. (n=22) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 4º Ciclo.

¿Cómo calificarías la actitud de la clase?

La frecuencia de respuesta se sitúa en línea con la pregunta anterior, dado que la totalidad del alumnado valora positivamente la actitud de la clase. Podría establecerse un matiz, y es la distribución entre quienes consideran que es “muy buena”, de aquellos/as que creen que ha sido “buena”. A este respecto, se percibe cómo la valoración en el ámbito colectivo es ligeramente superior al individual.

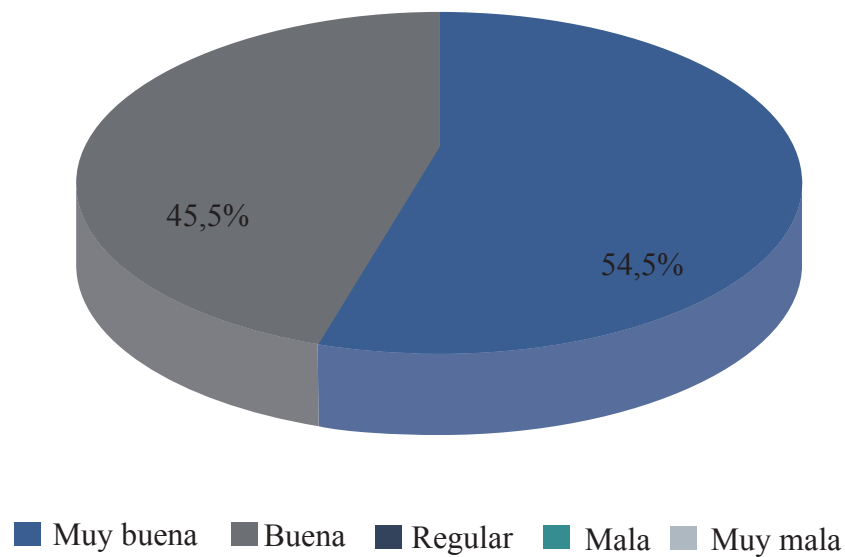


Figura 113. (n=21) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 4º Ciclo.

5. Quinto ciclo de la investigación

Se mantiene la continuidad de los ciclos anteriores, con un elevado número de alumnos que consideran tanto su actitud como la del resto de compañeros como muy positiva.

1. ¿Cómo calificarías tu actitud en clase?

Como se puede observar en el gráfico, todos los alumnos consideran que su actitud ha sido “buena” o “muy buena” (67,2% y 32,1% respectivamente).

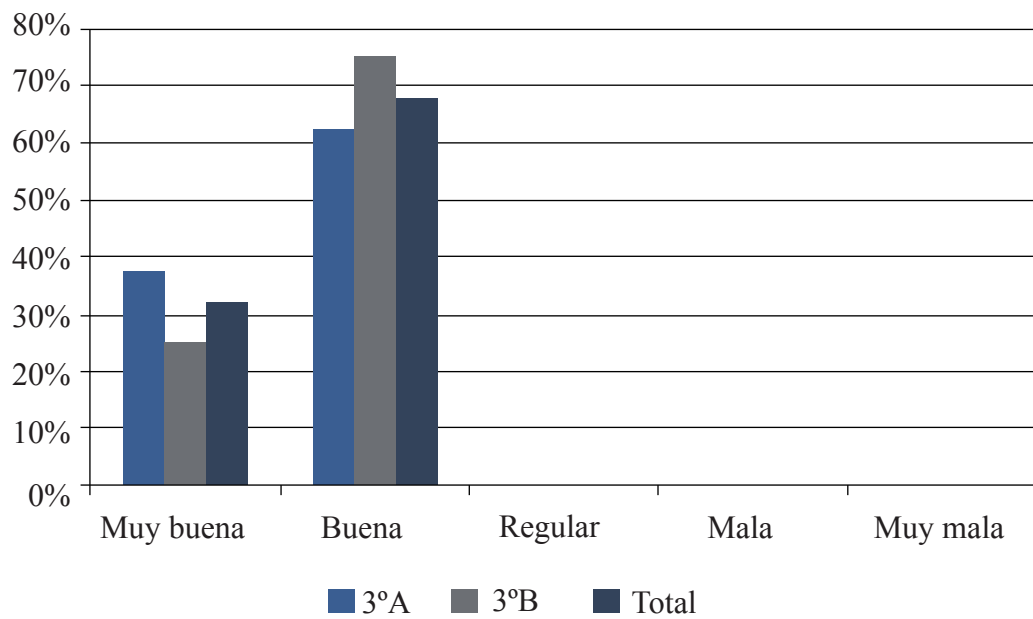


Figura 114. (n=28) valoración del alumnado sobre su actitud en clase 5º Ciclo

2. ¿Cómo calificarías la actitud de la clase en música?

En una línea similar, el alumnado cree que la actitud colectiva ha sido positiva, sin que se hayan reflejado opiniones distintas al respecto.

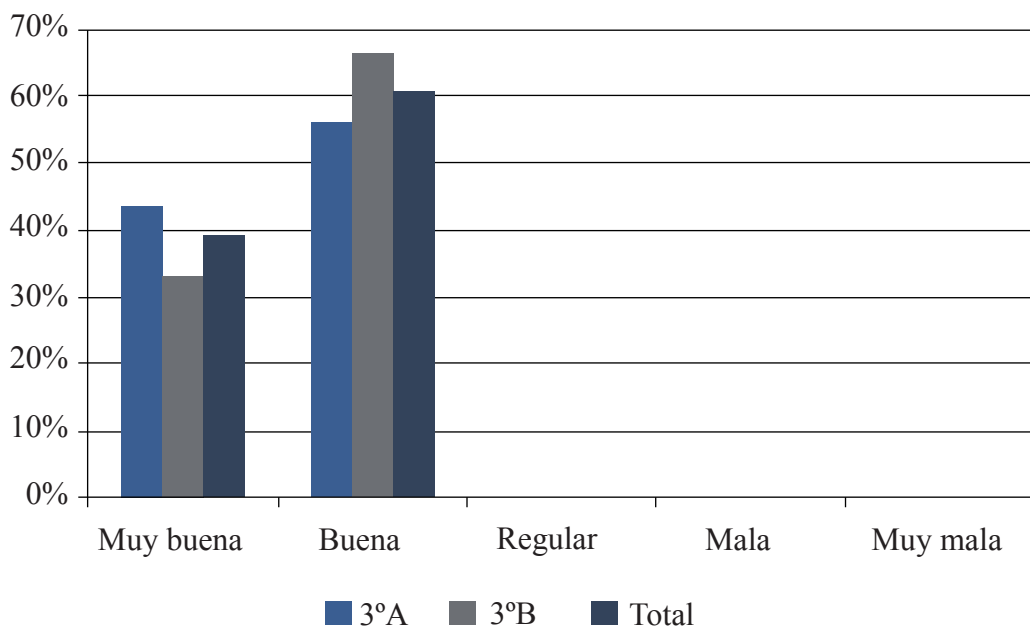


Figura 115. (n=21) valoración del alumnado sobre la actitud de la clase 5º Ciclo

5.3.2.4 El comportamiento y la actitud en el aula

Tal y como señalan todos los indicadores sobre la Educación Secundaria, la disciplina o, mejor dicho, su carencia es uno de los temas que más preocupa al profesorado. En los centros públicos de la Comunidad de Madrid, la mala conducta en el aula se amonesta con partes disciplinarios cuyas sanciones son variables en función de la gravedad de los hechos. Por tanto, los partes son un indicativo, aunque no definitivo, del comportamiento de un grupo.

Sin embargo, en relación con el área de música en Secundaria y enmarcado en los proyectos didácticos desarrollados, sería conveniente definir que representan un buen comportamiento y una buena actitud. Para un sector del profesorado, lo esencial es el silencio ante las explicaciones del profesor y la resolución de las actividades, en buena parte individuales, que este propone.

Un dato importante es el hecho de que el comportamiento en el aula ha sido un tema que no ha estado presente en la casi totalidad de los grupos y del alumnado de la investigación, es decir, no ha sido un foco de preocupación para mí, puesto que me he concentrado en aspectos didácticos organizativos y de la propia investigación.

5.3.3 El ambiente del aula

Se ha manifestado, a lo largo de la investigación, la influencia del ambiente del aula en la motivación del alumnado en los procesos de aprendizaje, como ya hemos abordado, lo que ha resultado ser uno de los aspectos que tanto el alumnado como los profesores, colaboradores y observadores han señalado claramente.

Así, a continuación, se expondrá este concepto sobre el ambiente de clase y los motivos argumentados a partir del cuestionario final de proyecto.

1. Primer ciclo de la investigación

¿Dirías que ha mejorado el ambiente de clase durante el curso?

Como se refleja en el gráfico que se presenta a continuación, en torno al 90% del alumnado responde afirmativamente. Es decir, hay una clara percepción sobre la mejora en el ambiente desde que se inició el proyecto hasta su conclusión. Tan solo el 8% se muestra dubitativo al respecto.

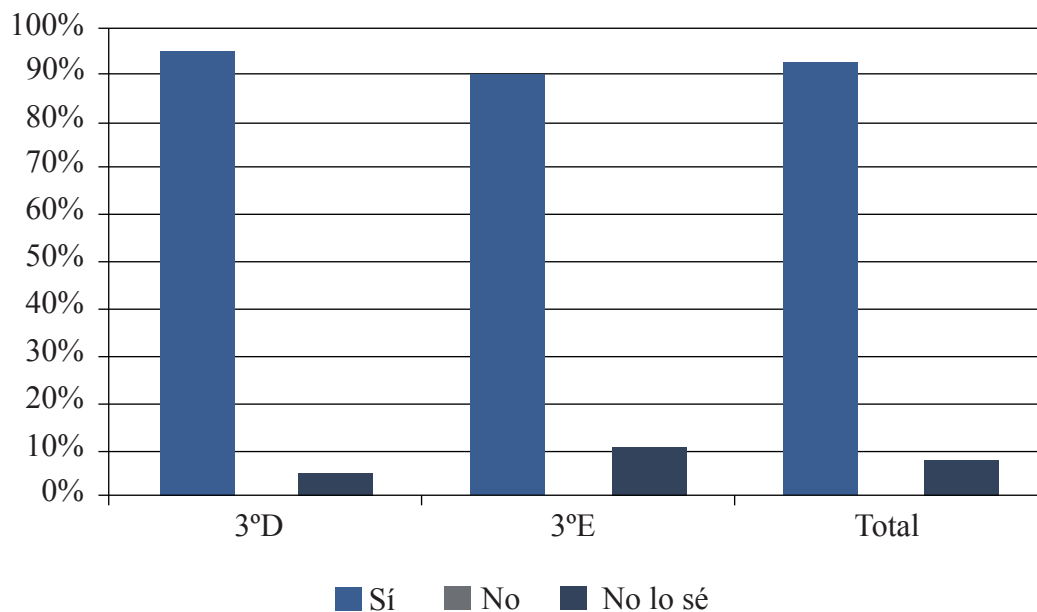


Figura 116. (n=39) valoración sobre la mejora del ambiente en clase 1er Ciclo.

2. Segundo ciclo de la investigación

En este caso, la percepción sobre la mejora del ambiente es similar, incluso ligeramente más positivo al ciclo anterior. Así, el 98% del alumnado ha considerado que ha mejorado durante el proyecto y durante el curso en general.

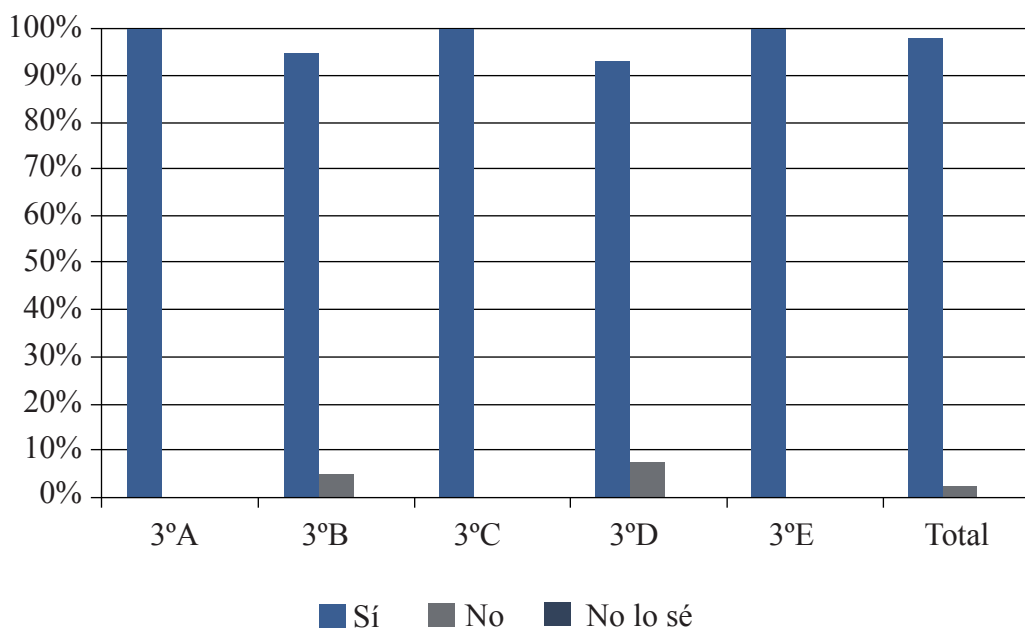


Figura 117. (n=101) valoración sobre la mejora del ambiente en clase 2º Ciclo.

Entre los motivos argumentados se encuentran el mayor grado de conocimiento entre el alumnado y con el profesor, el carácter entretenido y colectivo de las sesiones, el mayor grado de participación y motivación del alumnado, el profesor, o el mayor interés por la asignatura. Se expone a continuación su categorización:

1. Conocimiento

“Sí, porque nos íbamos conociendo más y porque al principio no nos lo tomábamos tan en serio”.

2. Carácter divertido

“Sí, porque era entretenido”.

3. Aprendizaje cooperativo

“Nos hemos compenetrado todos para sacar una buena melodía, y hemos conseguido dejar de escuchar nuestro instrumento y conseguir escuchar el de nuestros compañeros”.

“Trabajamos mejor en equipo y nos ayudamos más entre nosotros”.

4. Motivación

“Porque también ha mejorado la motivación”.

5. Profesor

“Sí, por el profe”.

6. Interés por la asignatura

“El proyecto ha hecho que estuviéramos más interesados”.

3. Tercer ciclo de la investigación

Dadas las características específicas en relación con la temática de los carteles sobre el acoso escolar, se plantearon una serie de preguntas en el cuestionario que nos permitiera corroborar la percepción del alumnado sobre el ambiente de clase, a través de las siguientes preguntas incluidas en el cuestionario final:

1. En general, ¿cómo te has sentido en las clases del proyecto “Los Sonidos del coso”?

El alumnado ha argumentado de forma nítida el carácter entretenido de las sesiones (20 alumnos/as han expresado que se han divertido) como reflejo del buen ambiente del aula. A continuación se presentan algunos de los comentarios que mejor ilustran este aspecto:

“Porque me han gustado las actividades”.

“Ha sido divertido”.

“Porque me parece muy divertido tocar todos juntos y con gestos, y me he sentido a gusto con el resto de la gente del grupo”.

“Porque el ambiente de la clase era bueno y podíamos trabajar muy bien”.

“Porque me lo he pasado bien”.

“Se me ha hecho ameno”.

“Porque era muy divertido estar con tu grupo disfrutando de las clases y divirtiéndonos”.

“Porque las clases eran en común”.

“Me han parecido buenas y divertidas, al principio tocábamos con vergüenza pero cada vez nos íbamos soltando más, yo me lo he pasado bien”.

“Porque mola realizar una composición musical y sobre todo con un tema tan importante como ese”.

“Porque mis compañeros me han inspirado confianza”.

2. ¿Cómo te has sentido con tus compañeros?

El 100% del grupo ha manifestado sentirse muy a gusto o a gusto con sus compañeros. Esta valoración pone de manifiesto con nitidez el clima y buen ambiente del aula, aspecto de suma importancia para el desarrollo de los proyectos didácticos.

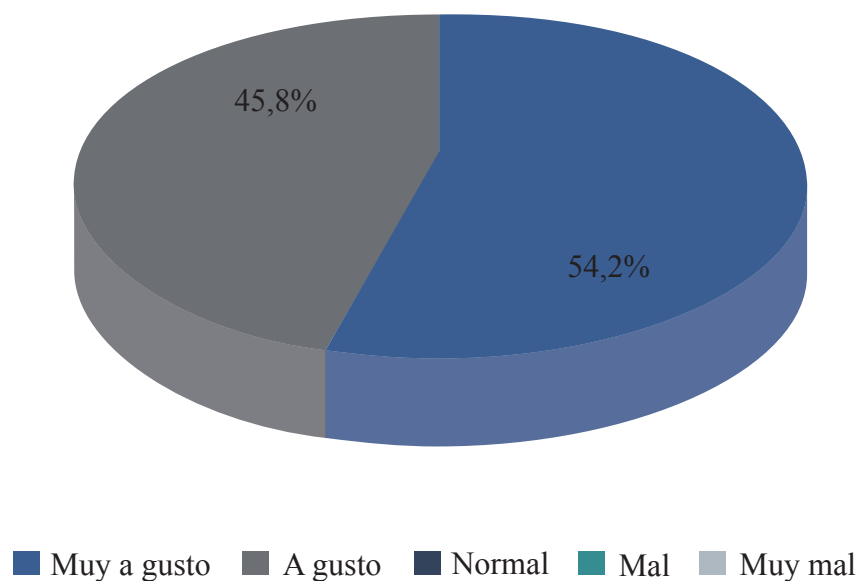


Figura 118. (n=24) valoración sobre la relación con los y las compañeras 3er Ciclo

3. ¿Cómo te has sentido con el profesor?

Se ha optado por incluir esta pregunta por la incidencia que a su vez tiene la existencia de una relación de confianza con el profesorado. En este sentido, tal y como se refleja, el 87,5% del alumnado ha manifestado sentirse muy a gusto o a gusto con el profesor.

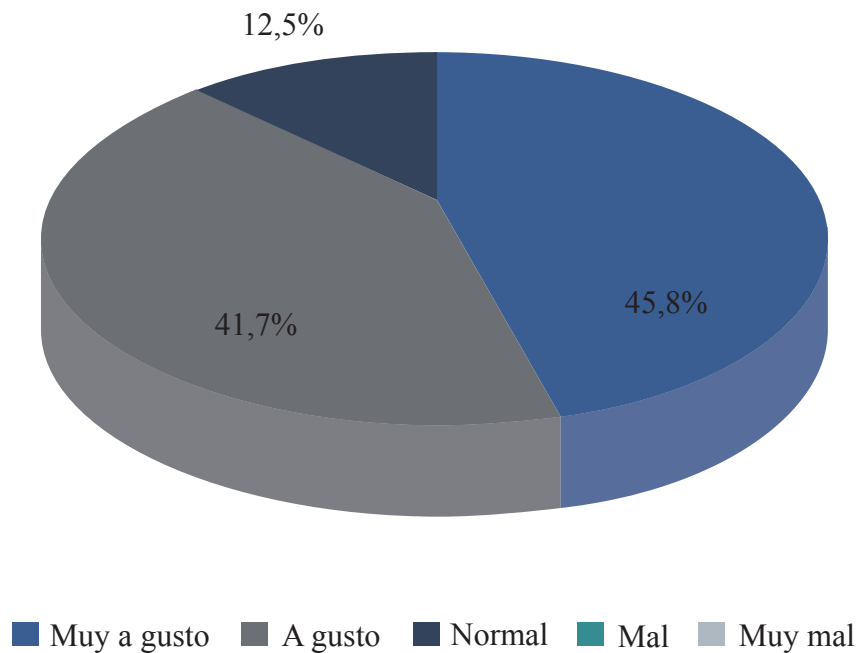


Figura 119. (n=24) valoración sobre la relación con el profesor 3er Ciclo.

4. Cuarto ciclo de la investigación

En este caso, el alumnado reflejó su percepción sobre el ambiente de clase a través de una pregunta semejante a los dos primeros ciclos:

¿Cómo calificarías el ambiente de clase?

De forma nítida, el alumnado tiene una valoración positiva: toda la clase cree que el ambiente ha sido “bueno” (81,8%) o “muy bueno” (18,2%) durante el proyecto.

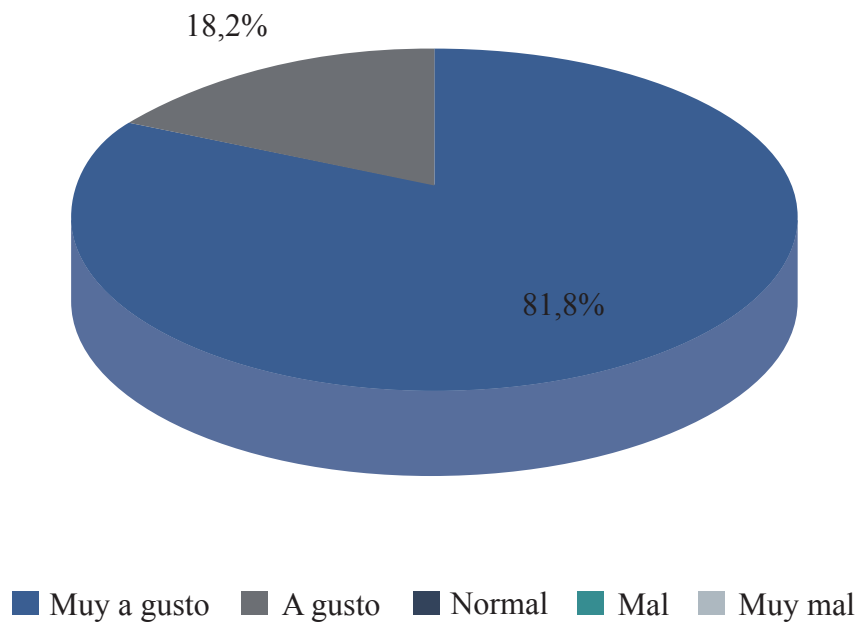


Figura 120. (n=22) valoración sobre el ambiente en la clase 4º Ciclo.

5. Quinto ciclo de la investigación

En el quinto ciclo de la investigación se analiza la valoración del alumnado a través de las siguientes preguntas del cuestionario:

1. ¿Cómo calificarías el ambiente de clase?

De forma mayoritaria, los y las alumnas participantes lo han calificado como “bueno” o “muy bueno” (93%), mientras que únicamente el 7% restante cree que ha sido “regular” o “malo”.

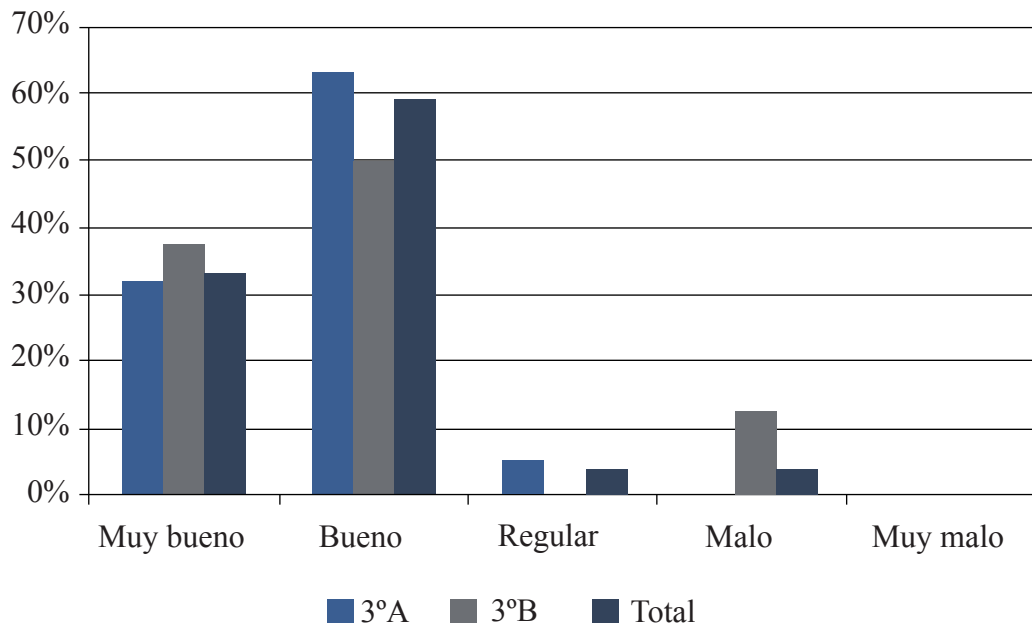


Figura 121. (n=27) valoración sobre el ambiente en la clase 5º Ciclo.

2. ¿Crees que ha influido en el desarrollo del proyecto? ¿De qué forma?

Adicionalmente se ha pretendido conocer en qué medida el alumnado establece una relación causal entre el ambiente percibido y su influencia sobre el desarrollo del proyecto. Así, salvo excepciones muy puntuales, creen que efectivamente el buen ambiente ha sido positivo para la realización de las actividades planteadas.

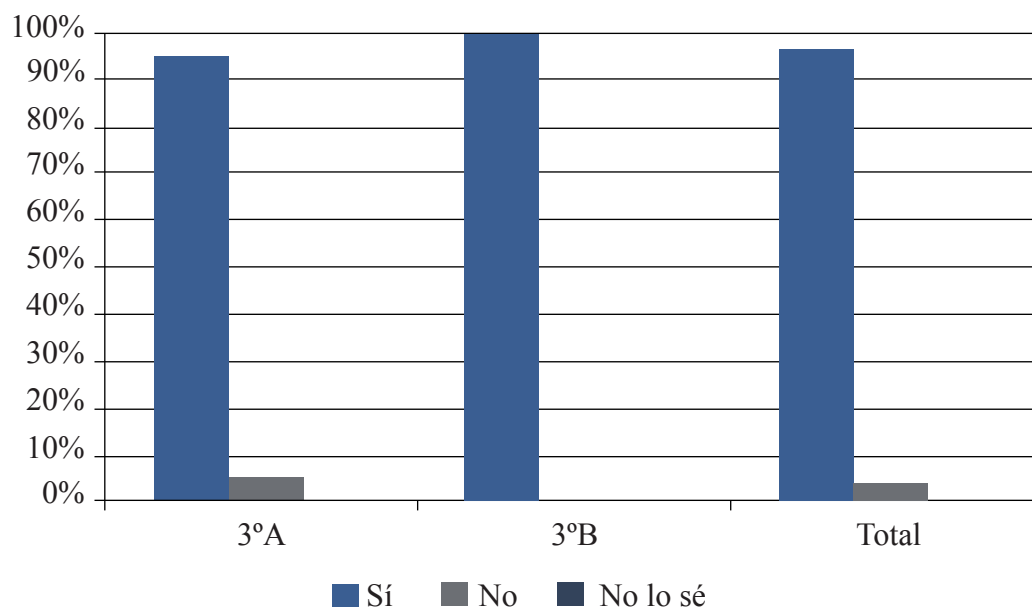


Figura 122. (n=27) valoración sobre la influencia del ambiente en el desarrollo de los proyectos (%) 5º Ciclo.

Entre los motivos citados, se podrían argumentar el carácter entretenido de las clases, el interés mostrado, la unión del grupo y la motivación.

1. Carácter entretenido

“Sí, porque se nos hacían las clases más amenas”.

2. Interés en el proyecto

“Sí, porque hemos estado muy interesados en el trabajo”.

3. Unión del grupo

“Sí, porque hemos estado muy unidos”.

“Sí, porque el proyecto ha hecho que seamos más un grupo y no estar individualizados”.

“Sí, porque al no haber unión cuesta más crear la banda sonora”, (en este caso en sentido contrario)

4. Motivación

“Sí, porque estábamos muy motivados”.

El ambiente del aula se corrobora con la percepción del profesor y de las observaciones no participantes. Así, a través del diario de clase, se puede comprobar el buen clima general del aula en todos los ciclos.

Los comentarios de los observadores no participantes también reflejan este aspecto, como una de las características definitorias de los proyectos didácticos.

Para ilustrar lo hasta aquí expuesto, se incluyen tres fragmentos de vídeo en donde se pueden apreciar: el ambiente del aula en momentos y estrategias didácticas diferenciadas.

[Vídeo 29](#)

[Vídeo 30](#)

[Vídeo 31](#)

5.3.4 Las emociones en el aula

Odena (2013) ha manifestado la importancia de las emociones en la educación musical, hecho que se certifica en la investigación en educación musical (ej. Veloso y Carvalho, 2012). “Otro aspecto importante es el entorno, no solo físico sino emocional, como facilitador de los lazos emocionales con el material sonoro, la motivación y el progreso de todos los estudiantes” (Odena, 2013, p.108).

Gran parte de la investigación revela el efecto positivo de las emociones en el incremento de la creatividad, tanto la intrínseca como el pensamiento flexible y la resolución de problemas (Aspinwall, 1998; Isen, 2000). Sin embargo, la asociación de la creatividad con las emociones es compleja. Kaufmann (2003) refuta el argumento de que el buen estado de ánimo facilita la creatividad y Vosburg (1998) afirma que, aunque propicia la productividad, no facilita de una forma notable la calidad de las ideas. Tampoco favorece el pensamiento divergente (ej. Clapham, 2001).

Una de las características de las emociones sociales es que se trata de experiencias que tienen sentido en su relación con los demás. Surgen en un contexto social determinado; este es el que les confiere significación, además precisan del análisis de los otros para poder entenderse apropiadamente (Chóliz y Gómez, 2002, p. 3).

¿Cuál es la relación entre motivación y emoción? A partir de la lectura de Parkinson, Fisher y Manstead (2005) sobre las emociones sociales e interpretando la *appraisal theory*, en una versión de Smith y Lazarus (1993), parece evidente la relación entre ambas, tanto en las emociones positivas como negativas, ya que se establece una relación de congruencia motivacional, que determina la consecución o no de nuestros objetivos.

Se podría enjuiciar como necesaria una cierta motivación hacia la tarea como paso previo para la emoción positiva. Sin embargo, y tal y como recogen Cohn y Fredrickson (2009), se produce un incremento de ella a través de las emociones positivas:

“Aunque las definiciones de las emociones aportadas por los investigadores presentan ligeras diferencias, el consenso que emerge es: la mejor manera de concep-

tuar las emociones es considerándolas como tendencias de respuestas con numerosos componentes” (Cohn y Fredrickson, 2009, p. 14).

Uno de los temas emergentes a lo largo de la investigación ha sido cómo han surgido emociones positivas en el aula. En este sentido, hemos sido conscientes de su emergencia a través de los procesos de aprendizaje. Así, nos hemos preguntado, en primer lugar, sobre los motivos por los cuales se han generado y hemos inferido, tras el proceso de reflexión sobre los datos, los siguientes aspectos:

1. La consideración de experiencia musical significativa en el aula, como ha definido una gran parte del alumnado a los proyectos didácticos.

2. El compromiso con el proyecto didáctico como una meta compartida por el grupo, “su proyecto”, vinculado al desarrollo de la concepción de uno mismo y de grupo, así como de la participación como expresión conjunta y simbólica de un grupo humano.

3. El ambiente positivo generado en el aula.

4. La identificación con su propia música como elemento importante, es decir, la creación musical se ha comportado como un vehículo que ha promovido el desarrollo de la identidad del grupo. Se trata de la música que han creado de forma conjunta y, además, están satisfechos con ella.

Desde las aportaciones de Meyer (1956), el vínculo entre música y emociones ha sido un tema abordado por la neuropsicología. Este ha mostrado el valor de la música como liberadora de emociones. Así, en la consideración de la música como un vehículo natural de transmisión emocional (DeNora, 2000), hemos sido conscientes de cómo se han desencadenado, a lo largo de los proyectos didácticos de forma transversal, puesto que las emociones también se refieren a aspectos identitarios, sociales, etc.

Se ha evidenciado, con todos los condicionantes culturales y sociales relacionados con el contexto educativo, que la música ha desencadenado una variedad de “buenas vibraciones”, vinculadas con la emoción primaria de la alegría, desde la perspectiva de sentirse a gusto, tanto individual, como, sobre todo, colectivamente. Es decir, estas se han desarrollado desde puntos de vista interconectados: las colectivas

del grupo, las individuales del alumnado, también la del profesor.

Así, se ha hecho patente cómo han emergido emociones a nivel colectivo durante los procesos creativos como resultado de: “sentirse parte de”, identidad, construcción simbólica de una identidad compartida en torno a su propia música.

Las emociones positivas se han detectado en el aula a través de las siguientes situaciones de aula:

1. En la interpretación y, de forma explícita, en la expresividad de la música interpretada por el alumnado, es decir, las emociones transmitidas que ha asumido el alumno como propias.

2. Otro ámbito podemos situarlo en la emergencia emocional, derivada del ambiente del aula, relajado, seguro y distendido, de bienestar.

3. El fluir en las interpretaciones colectivas, que, junto con el ambiente emocionalmente seguro para el alumnado y la música en el aula, ha sido un catalizador de emociones positivas: “Nos hemos emocionado con lo que hemos hecho y el recuerdo de dicha música aún nos emociona”. Así, la creación de un ambiente como el que se ha dado ha constituido un factor previo para el fluir colectivo.

Reacción emocional

Las características intrínsecas de los proyectos didácticos desarrollados, centrados en la creación, que podríamos caracterizar como social, así como en las estrategias de enseñanza, que han otorgado un grado elevado de iniciativa al alumnado, presentan como consecuencia una emergencia emocional significativa. Esta se incrementa, aún más si cabe, cuando la materia prima con la que los alumnos están trabajando es la música, que por sí misma, es un vehículo transmisor emocional. Por consiguiente, el docente, en este contexto, también los guía en la gestión de sus propias emociones en el aula, así como en el reconocimiento de las mismas o en la empatía ética con el resto de los compañeros.

Algunas situaciones que denotan la importante carga emocional de los proyectos didácticos han sido la manera en que el alumnado ha manifestado los gratos recuerdos que guardaba sobre estos en las entrevistas realizadas uno o dos años después, ya

que expresaba lo que había significado para ellos y cómo los echaban de menos.

Un ejemplo de una fuerte carga emocional tuvo lugar el último día del cuarto ciclo de la investigación: María, una alumna del grupo, cantó un tema que ella misma había preparado como regalo para la clase. [Vídeo 32](#)

En definitiva, la música deja de ser considerada como una asignatura en el mismo plano que las demás, se sitúa en otra categoría, con condicionantes positivos, aunque también negativos.

5.3.5 Participación, democracia y justicia social en los proyectos

A lo largo del proceso de investigación, que comienza con tres años de experiencia docente previa en el curso 2007/2008 y finaliza en el 2012/2013, he sido consciente de cómo la participación del alumnado en los proyectos didácticos ha evolucionado y de cómo mi propia experiencia docente ha influido en dotar al alumnado de un poder de decisión creciente en el aula.

No obstante, los dos primeros ciclos podríamos encuadrarlos en el punto cinco antes citado, ya que el alumnado ha sido consultado e informado previamente. Además, el proyecto se ha llevado a cabo con el consentimiento del mismo, quien ha participado en la creación de los grupos de composición cooperativa, por ejemplo. Esto no se entiende

Además de todo ello, durante el tercer, cuarto y quinto ciclos, el alumnado toma parte en decisiones pedagógicas como la elección de los carteles y los cuadros y los instrumentos que va a interpretar, hecho que nos situaría en el punto seis, anteriormente citado. Dar voz al alumnado ha representado una de las constantes preocupaciones por mi parte, en los procesos de enseñanza aprendizaje y, consecuentemente, la creatividad, como herramienta, como forma de que el alumnado elabore su propia voz, tanto en el plano educativo como musical.

Asimismo, el alumnado es parte del proceso de la investigación como un agente más en ella, cuya perspectiva es valorada como tal y así se le hace ver.

La participación ha sido evaluada como un elemento transversal y transfor-

mador en la investigación y, además, desde la consideración de la música como un vehículo para la educación, no exclusivamente como un fin en sí mismo.

La percepción de este cambio de papel del alumnado, tal y como lo podríamos definir, se ha puesto de manifiesto y ha sido así reflejado por este con comentarios como: “Nos sentíamos libres para componer” o en la valoración general de los proyectos; en esta expresa el valor que le ha dado al mismo y que ha hecho propio.

Desde esta perspectiva y, considerando la transformación educativa como uno de los principios de la IA (McNiff y Whitehead, 2002), el análisis de los datos me hace consciente de cómo mi aula se ha transformado con la participación del alumnado y a través de la creatividad como vehículo. Sin embargo, dicha transformación se ha producido exclusivamente en el microcontexto (Bresler, 2004), es decir, en mi aula durante el proyecto didáctico.

5.4 La voz del alumnado: análisis de las creaciones musicales de los proyectos didácticos

En el presente epígrafe se analizarán las creaciones musicales del alumnado en los cinco ciclos de la investigación. Se va a establecer una primera clasificación en función de la estrategia didáctica desarrollada para la elaboración de los mismos. Se analizarán los productos surgidos de la improvisación colectiva y de la composición cooperativa. Así pues:

La creación de bandas sonoras a través de la composición cooperativa:

1. *Tiempos Modernos*
2. *Presto y Paperman*

Proyectos didácticos cuyo producto final se ha producido a partir de la improvisación colectiva como estrategia pedagógica:

1. *El Orfanato*
2. *Los Sonidos del Acoso*
3. *Pintando Sonidos*

5.4.1 Análisis de las bandas sonoras

A continuación, se va a realizar un análisis audiovisual y musical de las bandas sonoras compuestas por el alumnado.

5.4.1.1 Segundo ciclo de la investigación: *Tiempos modernos*

Ahora se analizará musicalmente cada una de las escenas. Se ha seleccionado un grupo por cada una de ellas, cuyo criterio ha sido su representatividad.

Todas ellas están creadas a partir de la técnica del “Mikey-Mousing”.

1. Escena del aceite

Instrumentación: Teclado, metalófono soprano, carrillón, maracas, bongós, guitarra española.

Descripción de la escena: La escena muestra la persecución en la cadena de montaje cuando el obrero (Charles Chaplin) enloquece y comienza a jugar con una aceitera, hasta que finalmente es enviado al hospital.

Análisis musical:

Ritmo ágil y marcado, determinado por lo que acontece en la escena:

1. El movimiento de la cadena de montaje viene determinado por los metalófonos que realizan una melodía en terceras que se mueve en forma de bordadura descendente⁶, en segunda menor.
2. El cambio de la palanca de la cadena de montaje se enfatiza con un glisando de los metalófonos.
3. El aceite queda representado por la maraca.
4. La persecución se establece a partir del ritmo de los bongos y el movimiento

⁶ La bordadura es un adorno que consiste en hacer oír después de la nota real, el sonido situado una segunda inferior, para regresar a continuación a la nota real.

en terceras del teclado, con una melodía en forma de bordadura descendente en segunda menor, al igual que el movimiento de la cadena de montaje.

Un ejemplo se puede visualizar en el [vídeo 33](#).

2. Escena de la comida

Descripción: La escena narra la prueba fallida de la máquina de comer de la fábrica.

Instrumentación: metalófono soprano, metalófono alto, crócalos, güiro, carrillón, palo de lluvia, pandero.

Análisis musical:

Melodía introductoria. Crea la atmósfera y sincroniza, representando el diálogo que se mantiene previo a la prueba de la máquina comida. Movimiento por grados conjuntos en terceras ascendentes y descendentes, cada uno de los cuales representaría a una de las personas que aparecen. A continuación, se enfatiza cada movimiento:

Sopa: palo de lluvia.

Servilleta: glisando metalófono soprano.

Trozos de comida: güiro.

Mazorca de maíz: Tremolo güiro, bombo, triángulo y carrillón cuyo tempo aumenta a medida que gira con más rapidez.

Se puede visualizar un ejemplo en el [vídeo 34](#).

3. Escena de las tuercas

Descripción: En la cadena de montaje, un obrero extenuado por el ritmo de trabajo pierde la cabeza.

Instrumentación: teclado, caja china, triángulo, plato, maracas, metalófono soprano, xilófono alto.

Análisis musical:

El movimiento de la cadena de montaje queda representado por una melodía en terceras, por parte del teclado en semicorcheas y un ritmo constante en corcheas de la caja china y de negras el bombo.

El movimiento en el reloj queda determinado por una melodía cromática, según un movimiento ascendente y descendente en terceras, junto con un bajo del xilófono bajo en corcheas y la caja china estableciendo un pulso regular. Finaliza con un movimiento descendente en terceras del teclado.

Un ejemplo se puede visualizar en el [vídeo 35](#).

5.4.1.2 Quinto ciclo de la investigación: *Presto* y *Paperman*

En este análisis nos centraremos en la banda sonora, no en los efectos de sonido. El análisis se ha realizado de forma conjunta con el compositor que colaboró en la elaboración de la banda sonora. Además, algunos de los aspectos relacionados con las funciones de la música, en cada una de las secciones del corto, fue analizado con el alumnado durante las sesiones y anotado, por tanto, en el cuaderno de notas. Otros aspectos emergieron en las entrevistas con el alumnado.

5.4.1.2.1 BSO *Presto*

Argumento: El cortometraje narra los problemas de un mago, cuando el conejo de su chistera, exigiendo su zanahoria, se rebela momentos antes de comenzar su espectáculo, y que se prolongan a lo largo del mismo.

Instrumentación: Dos teclados, Batería, Guitarra eléctrica, Saxofón, Xilófono bajo cromático, 3 Xilófonos cromáticos, Metalófono alto cromático, Metalófono soprano cromático, 2 Liras cromáticas, 2 Carrillones cromáticos.

La estructura audiovisual se podría clasificar en:

1. Títulos iniciales y camerinos antes de la función. Refuerzo de la atmósfera. Presentación temática.

2. Escena: técnica del “Mickey-Mousing”, sincronización, atmósfera, expectación.
3. Persecución. Refuerzo de la atmósfera.
4. Conclusión: Final espectáculo Tema 1 Rock.
5. Títulos de crédito: acordes guitarra.

1. Análisis audiovisual

La banda sonora está compuesta, de forma sincronizada, con la imagen como una pieza musical de principio a fin, en un compás de 4/4 y una tonalidad de mi bemol mayor.

La organización de los temas procede de la propuesta de Xalabarder (2006); este diferencia, según el nivel de importancia entre:

Tema inicial, Tema final, Tema central y tema principal, Temas secundarios, Subtema y Leitmotiv.

2. Análisis musical de los *Cue*⁷

1M1 00:00-00:12 Tema principal. Títulos de crédito. Tema del conejo.

Función. Incidental, representa al conejo, anticipando al espectador sus rasgos psicológicos. El tema principal se corresponde con el tema inicial de los títulos iniciales.

Armonía basada en la tónica, subdominante y dominante, según la sucesión I-IV-I-V.

Ritmo. El continuo está formado por las negras del piano, las corcheas del resto de instrumentos que conforman el ritmo de superficie. Acentos marcados en tiempo fuerte de compás, enfatizados por la transición melódica que conduce a una nueva nota en cada tiempo fuerte de compás.

Melodía simple en corcheas con un ámbito de una quinta re-la, sobre el eje de tónica Mi bemol-sol, bordaduras y notas de paso⁸. Enfatiza el carácter rítmico con las corcheas y los acentos con las notas de paso.

The image shows a musical score for a piece in 4/4 time with a tempo of 120. The score is written on 11 staves. The first five staves are for individual instruments, the sixth is empty, and the last five are for a grand piano. The tempo '♩ = 120' is indicated at the beginning and end of the score.

⁷ Se define *Cue*, en lenguaje audiovisual, como cada una de las entradas musicales en una película de duración indeterminada.

⁸ Son aquellas que se producen por grado conjunto, ascendente o descendente, entre dos notas pertenecientes a un mismo acorde o a acordes distintos.

The image shows a musical score for a piece titled 'Presto I'. The score is written for a piano and a drum set. It consists of ten staves. The first five staves are for the piano, with the first four staves grouped by a brace on the left. The sixth staff is a single line, likely for a specific instrument or effect. The seventh and eighth staves are for the piano, with the eighth staff grouped by a brace on the left. The ninth and tenth staves are for the drum set, with the tenth staff grouped by a brace on the left. The music is in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 3/4 time signature. The tempo is marked 'Presto'. The score begins with a measure number '5' above the first staff. The notation includes quarter notes, eighth notes, and rests.

Figura 123. Partitura *Presto I*

1M2 00:13-00:34 Tema secundario.

Función. Incidental. Refuerzo emocional de la escena y transición entre el tema principal y el central que vendrá a continuación como una cierta anticipación.

Armonía. La armonía está construida sobre el acorde de Do mayor, según la secuencia:

DoM-Rem-DoM.

Ritmo. El ritmo, en este sentido, se podría analizar como una situación de transición calmada hacia el tema central, incorporando la negra con puntillo y la corchea como elemento diferenciador.

Melodía. El tema se podría calificar como tranquilo y evocador, a través de una melodía de un ámbito extenso, una novena (Sol-Fa) y estructura triangular, de ascenso de sol a fa y descenso posterior. Precisamente, el mencionado intervalo se enfatiza a través de la duración para generar tensión como anticipación del tema que se escuchará a continuación.

1M3 00:35-00:55 Tema central

Función. Incidental. Tema del mago, se podría analizar como una interpretación afectiva emocional del personaje. En la parte final del *cue*, se observa la utilización de la técnica del “Mickey-Mousing” para enfatizar la aparición del sombrero del mago; este constituirá un elemento fundamental de la escena

Ritmo. Marcado, estableciendo con nitidez los tiempos fuertes de cada compás, enfatizando así su tensión. El ritmo continuo queda establecido a través de las negras, mientras que el ritmo de superficie, al igual que sucedía con el tema principal, se establece a partir de la continuidad de las corcheas, por medio de los diferentes instrumentos.

Melodía. La melodía enfatiza el ritmo por un lado, pero, sobre todo, el carácter armónico como elemento esencial del tema del mago.

Armonía. Cambia el modo, ahora en menor a través de la sucesión: Dom-Fam-Dom-Fam-Dom

The image displays a musical score for a piece titled "Presto II". The score is written on ten staves. The tempo is indicated as $\text{♩} = 100$ at the top left and bottom left of the score. The notation includes various rhythmic patterns, such as eighth and sixteenth notes, and rests. The score is organized into measures, with some measures containing multiple notes and others containing rests. The overall structure suggests a complex, fast-paced musical composition.

Figura 124. Partitura Presto II

1M4 00:56-00:01:12 Tema secundario

Función. Incidental, evocación del mago con una clara función empática y de análisis psicológico de los personajes, además de creación de una atmósfera que lleva a proyectar aspectos emocionales al espectador.

Ritmo. Características similares al 1M2, con una impronta de transición y calmada.

Melodía. Tema de transición interpretado por la guitarra eléctrica en un ámbito de una quinta justa Do-Sol y su carácter sincopado. Establece un contrapunto con el piano; este interpreta una melodía en el mismo ámbito, basada en el tetracordo do-fa.

Armonía. Mantiene la misma armonía del 1M2, basada en el acorde de DoM y Rem a partir del siguiente esquema: Do segunda inversión- Re primera inversión- Do segunda inversión- Re segunda inversión.

1M5 01:13-01: 03:27 Énfasis escénico

Función. Incidental. Salida al escenario y comienzo de los trucos de magia a través de la técnica del “Mickey-Mousing”, con el objetivo de enfatizar determinados aspectos de la escena.

1. Pasos del conejo.
2. El mago saca algo de la chistera o se resuelve algún “truco”.
3. Pasos del mago.
4. Movimientos del sombrero.
5. Chasquido de los dientes del conejo.
6. Movimiento de la escalera.
7. Golpes en el escenario.

Cada uno de los elementos mencionados se ha compuesto a partir de determinados efectos sonoros; en estos se determina una melodía, un ritmo y una armonía implícita.

1. Los pasos del conejo se han realizado con una escala descendente interpretada con el piano: sol-do.



Figura 125. Partitura Presto III

2. Los trucos del mago se resuelven con el acorde de DoM, mediante el ritmo de corchea negra, una forma musical de reproducir el vocablo “Ta-chan”.

3. Los movimientos del sombrero se han interpretado con una escala cromática descendente re-sol, a la que sigue un trémolo sol-la.



Figura 126. Partitura Presto IV

4. Los pasos del mago se reproducen con el acorde de fa sostenido mayor, interpretado por todos los instrumentos de forma arpegiada.

The image shows a musical score for measures 7 and 8 of a piece. It features ten staves. The first five staves contain a complex arpeggiated pattern with triplets and a 'rit.' (ritardando) marking. The last two staves show a simpler rhythmic pattern. The tempo is marked '♩=100'.

Figura 127. Partitura Presto V

5. El chasquido de los dientes del conejo se representa con un movimiento de segunda en semicorcheas, interpretado por el xilófono.

The image shows a musical score for measures 9 and 10 of a piece. It features two staves. The top staff shows a rhythmic pattern of eighth notes. The bottom staff shows a rhythmic pattern of eighth notes with accents.

Figura 128. Partitura Presto VI

6. El movimiento de la escalera se interpreta a través de una escala cromática y el pañuelo se interpreta con un glissando de la guitarra eléctrica.



Figura 129. Partitura *Presto VII*

7. Los golpes son interpretados con acordes indeterminados.



Figura 130. Partitura *Presto VIII*

El piano acompaña, a través de trémolos de carácter improvisado; estos dotan de continuidad el desarrollo de la escena así como ayudan a establecer un carácter unitario a la misma.

1M6 03.28-04:19 Tema de la persecución.

Función. Se podría interpretar como música diegética, ya que es el tema que interpreta la propia orquesta del espectáculo, la cual aparece en pantalla.

Musicalmente se trata de una variación del tema principal:

Ritmo. Ritmo marcado, caracterizado por el pulso continuo establecido por el teclado y el ritmo de corcheas de superficie, el cual es interpretado por el resto de instrumentos.

Melodía. Melodía ágil en corcheas sobre el centro de referencia mí; sobre este se mueve en grado conjunto a través de notas de paso y bordaduras, interpretadas por el saxo. Además, la guitarra eléctrica interpreta una melodía en contrapunto, de carácter armónico en terceras, basada en las notas la-do.

Armonía. Esquema armónico según los acordes DoM y FaM.

1M7 04:20-04:46 Tema principal. Se repite el tema principal con la inclusión de un acompañamiento rítmico a cargo de la batería y una presencia melódica más marcada del saxo.

Función. Incidental, refuerzo emotivo de la escena.

1M8 04:47-05:15 Títulos de crédito. Serie de acordes interpretados por la guitarra eléctrica.

Tema principal. Tal y como me comentó Luis en la entrevista, el tema original procedía de una pieza que había aprendido con el piano: La canzona napolitana de Chaikovsky. En realidad, esto se puede deducir exclusivamente por las palabras del alumno: “Gracias a Chaikovsky pudimos realizar el corto, ya que no se qué hubiera pasado de otra forma”.

Esta idea surgió el primer día de trabajo sobre la creación.

Cuando se escucha y analiza el tema, se puede comprobar cómo comparten la tonalidad, el compás y quizá el carácter de danza. Sin embargo, resulta muy complicado encontrar otras similitudes (ver la partitura en Anexo 5).

Presto se puede visualizar en el [vídeo 36](#).

5.4.1.2.2 BSO *Paperman*

Argumento. El cortometraje narra la historia de un hombre que se cruza con una mujer de la que se enamora en el Nueva York de los años 50. Tras volverla a ver, intenta conquistarla utilizando su imaginación y papeles.

Instrumentación. 2 Liras cromáticas, Triángulo, 2 xilófonos cromáticos, xilófono bajo cromático, 2 teclados

Análisis musical. Minimalismo característico de las bandas sonoras, al tratarse más de un drama. Un tema guía el desarrollo del corto.

1M1 00:00- 00:06 Inicio. Efectos sonoros

1M2 00:07- 01:10 Estación. Tema principal (del chico)

Función. Incidental. Establecer una atmósfera y recrear un ambiente emocional. Presenta al chico.

Ritmo. Simple y cuadrado en cuatro por cuatro, que representa el movimiento constante del tren.

Armonía. No se puede hablar estrictamente de tonalidad, ya que toda la obra gira en torno a dos acordes de referencia que van alternando sucesivamente: DoM y FaM. Melodía. Cuadrada estructurada en dos semifrases de 4 compases cada una, según la tradición clásica y que podemos clasificar como ondulada (Toch, 2004). Cada una de ellas se estructura según un centro acórdico: Do o Fa.

El movimiento motivico se caracteriza por los intervalos de segunda menor, tercera mayor y menor, o cuarta justa la primera semifrase, y de cuarta justa el ámbito de la segunda semifrase, también con intervalos de segunda mayor y tercera mayor y menor.



Figura 131. Partitura *Paperman I*

1M3 01:11-03:01 Oficina. Tema principal y subtemas

Función. Incidental. Recreación de una atmósfera determinada y de implicación emocional del espectador. Recrea las emociones del personaje.

Ritmo. Simple y cuadrado.

Armonía. Al igual que 1M2, se basa en la alternancia de dos acordes: DoM y FaM.

Melodía. Proceso de crecimiento (LaRue, 2004), a través de la repetición característica del minimalismo, y la inclusión de tres subtemas:

1. Máquina de escribir, la cual, además, establece tensión.
2. Melodía ascendente Re-Sol en movimiento de redondas por grado conjunto.
3. Melodía en terceras por grado conjunto.

The image displays four systems of musical notation for 'Paperman II'. The first system shows a piano melody in treble clef with a tempo marking of quarter note = 136. The second system shows a vocal line in soprano clef with a dotted line indicating an octave above the staff. The third system shows a guitar accompaniment in treble clef with a capo on the second fret. The fourth system shows a piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs).

Figura 132. Partitura *Paperman II*

1M4 03:02- 04:31 Tema de la chica. Búsqueda

Función. Mantiene la función incidental. Tema de la chica. Presenta a la chica y comienza la búsqueda.

Melodía. El tema de la chica muestra una estructura ondulada (Toch, 2004) formado por cuatro semifrases. Las tres primeras están formadas por dos motivos, en movimiento descendente de corcheas y tres blancas ascendentes por terceras, la primera vez y la tercera, o por movimiento disjunto de cuarta y segunda mayor descendente, la segunda vez. La última semifrase se podría estructurar como una coda de la melodía.



Figura 133. Partitura *Paperman III*

Armonía. A pesar de que la melodía podría inducir otro desarrollo armónico, se mantiene el carácter estático de la armonía implícita del chico que estructura y mantiene el referente acórdico de Do Mayor y Fa mayor.

Se superponen todos los temas descritos de forma, con un desarrollo contrapuntístico a cuatro voces, estableciendo un marco polifónico, como continuidad del Cue anterior.

Ritmo. Estructura regular y uniforme, basada en la continuidad del pulso de negras implícito y explícito, junto con el ritmo del tema principal que se establece en la superficie.

IM5 04:32 – 5:53 Búsqueda, repetición del IM4

IM6 05:54- 06:33 **Conclusión, encuentro en la estación. Tema de la chica.**

Paperman se puede visualizar en el [vídeo 37](#).

Reflexiones e implicaciones pedagógicas tras el análisis

1. Lenguaje semiótico: La “mochila previa del alumnado” parte de un conocimiento del lenguaje audiovisual. Todo se ha producido de forma intuitiva, más allá de que posteriormente hayamos hecho un análisis, donde se manifiesta que, precisamente, uno de los aspectos característicos es la intuición, que se corresponde con un análisis concienzudo de la obra.

2. Utilización de temas previos o inducción por parte del compositor y profesor.

3. Influencia de la música de dibujos animados.

4. El proyecto didáctico, tal y como ha sido concebido, no hubiera sido posible sin este conocimiento previo, porque conduce al alumnado a establecer asociaciones tradicionales, presentes a través de la historia de la música.

5. La estructura de la banda sonora emerge de la del corto; sin embargo, la utilización repetitiva del tema principal podría responder a dos cuestiones: bien, al agotamiento creativo o al refuerzo con un tema guía que deberá estructurar la obra.

6. La armonía simple y el ritmo claro, característicos del definido como ideal rosiniano, contribuyen a establecer el carácter de la obra.

7. Enculturación, por ejemplo, a través del tratamiento del tema femenino en la banda sonora de *Paperman*. Se compusieron dos temas en este corto, uno para el protagonista masculino y otro para el femenino. Se pone de manifiesto el carácter secundario del último en el análisis lo que se podría relacionar extramusicalmente con una perspectiva social de género.

Otro ejemplo serían las características semióticas observadas en *Presto*, con un tono menor, tempo más lento e instrumentación más grave frente a tono mayor, agilidad rítmica e instrumentación aguda. Es decir, el mago frente al conejo o, expresado de otra forma, el malo frente al bueno.

5.4.2 Análisis de las improvisaciones colectivas

A continuación, se analizarán algunos aspectos de los productos de las improvisaciones colectivas. Así, se realizará un análisis de cuestiones relativas a la duración, estructura y material motivico en estas.

Duración

La duración de las improvisaciones ha ido evolucionando, tanto durante cada uno de los ciclos como en el proceso de desarrollo de la investigación.

El proyecto Orfanato

Durante el primer ciclo de la investigación, las improvisaciones oscilaron entre los 2 y los 6 minutos.

En el segundo ciclo de la investigación, la oscilación comprendió entre los 5 y los 15 minutos.

Proyecto Sonidos del Acoso

Las improvisaciones colectivas abarcaron entre 15 y 25 minutos.

Proyecto Pintando Sonidos

Las improvisaciones tuvieron una duración de entre 5 y 35 minutos

Se pone así de manifiesto cómo la familiarización con la actividad, tanto por parte del profesor como el alumnado, es un aspecto esencial que ha marcado su duración.

Estructura

Proyecto Orfanato

La macro estructura en el arreglo de El Proyecto *Orfanato* ha venido determinada por el tema original.

Proyecto los sonidos del acoso

La estructura quedaba determinada por las paletas sonoras o por temas que cada uno de los grupos había compuesto con anterioridad y que en las improvisaciones se utilizaban.

Pintando sonidos

Esta venía determinada por el establecimiento previo de desarrollo dramático como relajación-tensión-relajación o tensión-relajación-tensión, enmarcadas en las estructuras clásicas de ABA, AB, o similares.

Elementos melódicos

1. El tema original.
2. Paletas sonoras, en ellas se muestra la influencia de la cultura musical del alumnado.
3. Improvisación libre, emergente en el momento de tocar; en ella, de igual forma, se observa la influencia de la cultura musical del alumnado.
4. Los efectos sonoros como atmósferas o paisajes sonoros.
5. El ritmo como elemento cultural.
6. La experimentación sonora.

La voz del alumnado como caleidoscopio cultural. De ella emerge la “mochila musical” del alumnado y del profesorado en un proceso de negociación constante.

La música de vanguardia.

Los efectos sonoros.

Minimalismo.

Ritmo POP.

Jazz.

El análisis de los productos nos remite a la relación entre música e imagen por un lado, y, en este sentido, a la semanticidad del lenguaje musical, como ya se ha comentado.

* * *

En el presente capítulo se han analizado pormenorizadamente la gran cantidad de datos recogidos durante el proceso de investigación a través de cuatro grandes epígrafes. En ellos, se han abordado los aspectos del aprendizaje del alumnado, así como de la enseñanza en los diferentes ciclos de la investigación. Además, se han pormenorizado una serie de aspectos emergidos de los distintos procesos de estudio, junto con el análisis de los productos resultantes considerados la voz del alumnado a lo largo de los ciclos. Para ello, se han ido exponiendo y explicando los datos desde la perspectiva del profesor investigador, del alumnado, así como de los colaboradores externos que han tomado parte a través de observaciones participantes, no participantes, o aportaciones externas. Además, se han contrastado los datos con otras teorías que, o bien ya han sido expuestas en el marco teórico, o bien de nueva bibliografía incorporada al proceso, en constante evolución, como forma de enriquecerlo. En definitiva, a través de los capítulos precedentes, se ha producido un proceso implícito de triangulación que nos proponemos enfatizar y hacer explícito en el presente epígrafe.

En el siguiente capítulo se procederá a la triangulación de los datos como una forma de corroborar todos los elementos analizados.

**6. ESQUEMA DE ANÁLISIS:
PRESENTACIÓN DE LOS
RESULTADOS A TRAVÉS
DE LA TRIANGULACIÓN
DE LOS DATOS**

Suprimid el banco, la grada, el anfiteatro,
símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio (Giner de los Ríos, 1969, p. 107)

6. ESQUEMA DE ANÁLISIS: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS A TRAVÉS DE LA TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

En el presente capítulo, se establece la triangulación de los datos como una forma de presentación preliminar de los resultados obtenidos en la investigación a través de las preguntas que han guiado la investigación.

6.1 Introducción: La triangulación en torno a las preguntas de investigación

El proceso de triangulación de los datos se ha llevado a cabo como una parte esencial del análisis, el cual nos conducirá a la corroboración estructural de las conclusiones (Eisner, 1998). Como ya se ha explicado, este análisis se ha expuesto en torno a cuatro epígrafes, con la pretensión de una mejor comprensión de los datos recogidos.

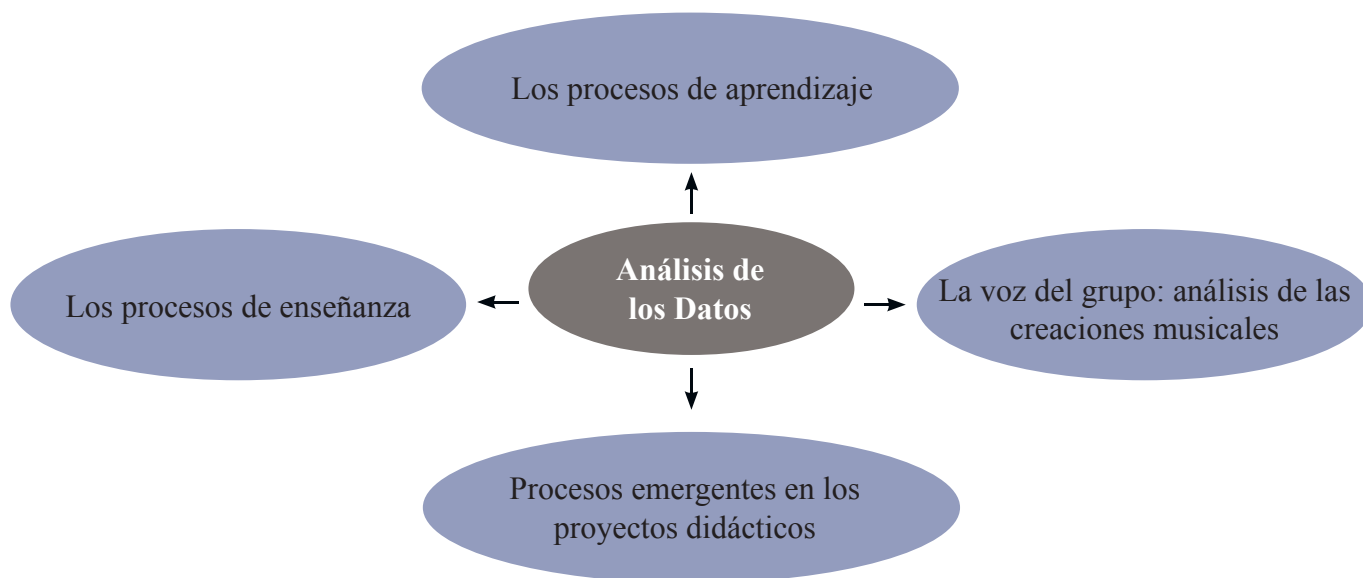


Figura 134. Estructura del análisis de los datos (Elaboración propia).

La estructura del análisis de los datos se resume a continuación:

1. Los procesos de aprendizaje del alumnado en los proyectos didácticos, donde se han pretendido analizar cómo han aprendido en la improvisación y la composición cooperativa

2. Los procesos de enseñanza en los proyectos didácticos, a través de profundizar en la comprensión de los aspectos didácticos que han emergido en la realización de los proyectos.

3. Los procesos emergentes en los proyectos didácticos, apartado en el que hemos analizado una serie de aspectos que han sido determinantes: la motivación, el ambiente del aula, las emociones y la participación, democracia y justicia social.

4. La voz del grupo, en el que se han analizado las creaciones musicales elaboradas en los diversos proyectos.

El análisis se ha llevado a cabo según distintos formatos de presentación y explicación de los datos, tanto en forma de materiales escritos, transcripciones de entrevistas o cuestionarios, como en forma de fotografías o vídeos que permitieran una aproximación al propósito de la investigación. Todo ello en el marco de una IA concebida no solo como un “constructo teórico” académico, sino también desde su comprensión como una práctica experiencial que debe ser transmitida en toda su profundidad (Mcniff y Whitehead, 2002):

“Sea que la Investigación Acción es concebida como un objeto para ser estudiado o sobre el que hablar, o sea que es concebida como una práctica para ser vivida y experimentada”. (Mcniff y Whitehead, 2002, p. 106).

En el presente capítulo, nos proponemos hacer dicho proceso explícito, es decir, enfatizar la triangulación llevada a cabo en torno a los aspectos relevantes de la exploración. En este caso, se estructurará a través de las preguntas de la investigación, algo que podría ser entendido, en algún caso, como la exposición de los resultados de la misma, que, como tales, han sido corroborados desde diversos ángulos.

Así pues, y tomando como referencia los niveles propuestos por Mckernan

(1999), la triangulación que se presenta es:

1. Teórica, ya que los datos han sido contrastados con diversas teorías e investigaciones más o menos recientes

2. Sobre los datos, ya que estos han sido recogidos a lo largo de 5 ciclos en diferentes contextos, aunque con similitudes entre sí, lo que puede dotar a las conclusiones de una mayor validez. No obstante, el objetivo no es la generalización de los resultados.

3. De los investigadores, a lo largo de los ciclos, la participación de colaboradores externos ha ido evolucionando, desde lo que se podría considerar como amigos críticos en el primer y segundo ciclos, a procesos colaborativos de investigación en el tercer, cuarto y quinto ciclos. En el tercer y cuarto, la investigación ha sido desarrollada de forma colaborativa en el departamento de música y, en el quinto, la colaboración ha sido interdepartamental y extradepartamental, con un estudiante de prácticas del máster de Secundaria, como se ha expuesto. Además, se ha producido la ayuda externa de artistas, que han aportado su perspectiva sobre los resultados obtenidos, puesto que se trataba de proyectos interdisciplinares.

4. Metodológica, se ha producido una triangulación en cuanto a los diferentes métodos que se han utilizado en la recopilación de datos, fundamentalmente a través de observaciones participantes y no participantes, entrevistas y cuestionarios, además de diversos materiales. Así mismo, se ha empleado la grabación en vídeo como herramienta para el acopio de apuntes.

Así pues, los datos obtenidos gracias a la observación del profesor investigador, la observadora no participante, los cuestionarios realizados por el alumnado, el análisis de las grabaciones en audio realizadas en clase, el análisis de los diversos materiales escritos y las entrevistas realizadas al alumnado recogen las distintas perspectivas de los procesos de enseñanza aprendizaje que se han producido en el aula.

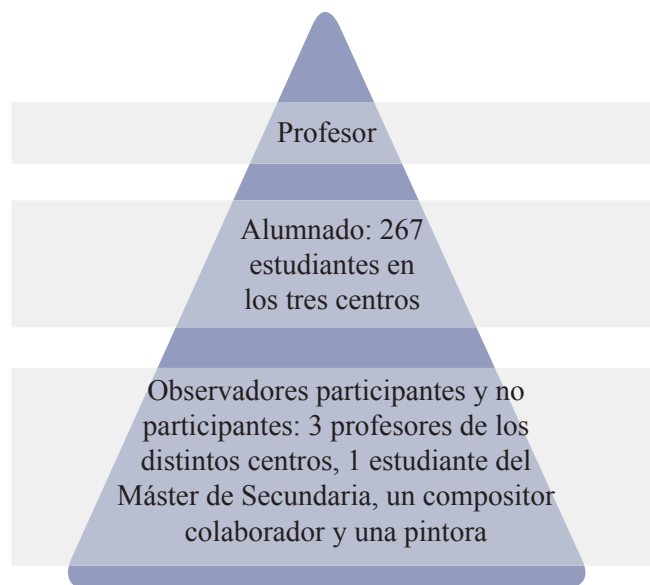


Figura 135. La triangulación de los datos

A continuación, se expondrá la triangulación de los diferentes datos. Se han tenido en cuenta los cuatro niveles expuestos anteriormente, pero en este caso, a diferencia del capítulo del análisis de los datos, nos referiremos de una manera más concreta a las preguntas de la investigación. Todo ello como una forma de exponer los resultados del proceso de indagación.

Hemos podido constatar cómo una parte importante de los hallazgos durante los diferentes ciclos de la investigación guardan similitudes sustanciales. Por ello, nos vamos a referir, de forma general, a las anotaciones relacionadas con las preguntas de investigación y, cuando así se requiera, explicaremos las particularidades de cada ciclo.

6.2 Los procesos de aprendizaje

La primera pregunta de investigación hace referencia a cómo se producen los procesos de aprendizaje del alumnado:

- **¿Cómo aprende mi alumnado de 3º de ESO cuando planteo estrategias didácticas centradas en la creación musical?**

A lo largo de los cinco ciclos del estudio, los proyectos didácticos han girado en torno a dos estrategias didácticas fundamentales: la improvisación colectiva y la composición cooperativa. En el caso de los tres primeros ciclos, se han abordado ambas en cada uno, mientras que en el cuarto y en el quinto, las estrategias se han centrado en la improvisación colectiva y en la composición cooperativa respectivamente.

Uno de los primeros aspectos que ha emergido en la triangulación de los datos ha sido la constatación de cómo, más allá de las diferencias metodológicas, de la evolución de los diseños de cada proyecto didáctico o de los tres contextos en los que se ha desarrollado la investigación, se podrían establecer una serie de características generales comunes a todos los ciclos en el aprendizaje del alumnado.

La triangulación de los datos en relación a la primera pregunta de investigación se expondrá a través de las siguientes categorías:

1. El papel activo del alumnado en el aula
2. El ambiente del aula
3. El proceso creativo como paulatino y constante
4. Músicos en el aula
5. Experiencias musicales significativas
6. La creatividad colectiva

1. El rol activo del alumnado en el aula

Hemos ratificado, a lo largo de todos los proyectos didácticos realizados en la investigación, el rol activo que el alumnado ha asumido a través de la creación e interpretación de su propia música. Este aspecto se ha puesto de manifiesto en los informes realizados, así como en las conversaciones mantenidas con la observadora no participante durante los tres primeros ciclos de la investigación y, a su vez, co-investigadora en el tercero. Se ha referido al “modelo activo de aprendizaje” en los proyectos didácticos como característica esencial de los mismos.

Además, la investigadora y autora de las observaciones no participantes en el cuarto ciclo ha sugerido su valor como desencadenante de una serie de procesos que han tenido lugar en el aula.

En el quinto ciclo, las tres personas que han observado diversas sesiones de los proyectos didácticos (el compositor, el alumno del Máster de la UCM y el profesor del Departamento de Orientación) han confirmado ambos aspectos.

El alumnado, en un sentido similar, ha expresado cómo el papel que ha asumido ha influido, de forma notable, en el gran valor que le han atribuido a los proyectos didácticos y, por tanto, al aprendizaje en el aula, así como en dotar de significado a su propio aprendizaje.

Desde mi punto de vista, dotar al alumnado de un papel activo representaba uno de los objetivos iniciales cuando me planteaba la necesidad de transformar el aula. También, en sí mismo, es inherente al desarrollo de propuestas didácticas centradas en la creación musical en el aula y, por tanto, en la creatividad.

Esta ha sido una constante en las corrientes de innovación pedagógica, con un nítido reflejo en la investigación en educación musical en Enseñanza Secundaria (ej. Burnard, 1995). Pero el hecho de promover que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje, presenta, además, profundas implicaciones didácticas: debe ser considerado un agente activo y con voz propia en los procesos de aprendizaje, que, en el caso del estudio, incluía además su cometido en la propia investigación.

Así pues, y desde la perspectiva del diseño de los proyectos didácticos, el papel del alumnado ha sido uno de los aspectos que ha ido evolucionando hacia una participación creciente del mismo, produciéndose tanto en el diseño como en el desarrollo de los diferentes proyectos.

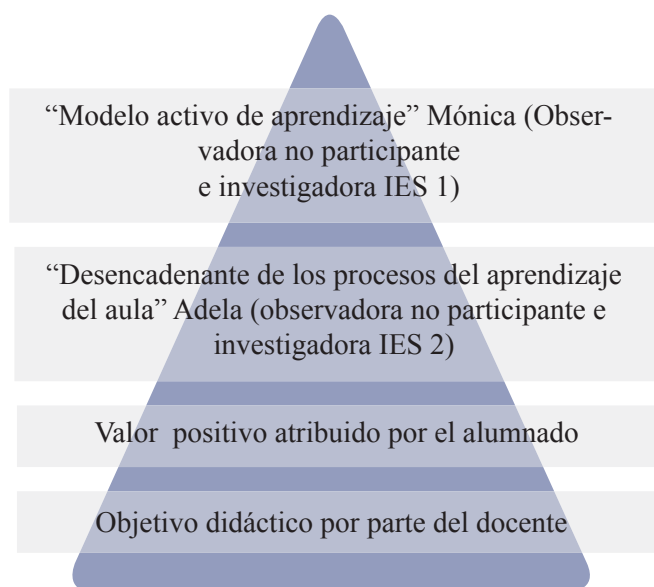


Figura 136. El Rol activo del alumnado (Elaboración propia)

2. El ambiente del aula

El buen ambiente, que de forma general se ha generado en el aula, ha representado otra de las características que se ha observado durante el estudio y a lo largo de los diferentes proyectos. Este aspecto ha sido reflejado claramente por parte del alumnado en los cuestionarios y las entrevistas y por los observadores participantes y no participantes en todos los ciclos. Asimismo, las anotaciones que he ido reflejando en el diario de clase, muestran su constante evolución positiva a lo largo de los proyectos.

En este sentido, las apreciaciones de las observadoras no participantes ponen de manifiesto este aspecto:

“El ambiente es bueno. Hay respeto por el trabajo de todos y bastante silencio para dejar trabajar a los demás”, Mónica (observadora no participante IES 1).

“Muy bueno. Buena relación entre los participantes”, Alfredo (observador no participante IES 3).

“Tengo la sensación de que el ambiente va mejorando progresivamente en un proceso paulatino y constante”, Anotación en el diario de la investigación.

Este hecho se ha tenido una influencia positiva en diversos aspectos, como se indica a continuación:

a. El clima general de confianza entre el alumnado y el profesor

“Clima agradable y de confianza”, Adela (observadora no participante e investigadora IES 2).

“Hay un buen clima y respeto y cariño hacia el profesor”, Mónica (observadora no participante e investigadora IES 1)

b. La actitud del alumnado

“La mayoría mantiene una actitud correcta, de atención, espera y escucha activa. Se les ve concentrados, a pesar del cansancio en la última hora de la jornada”, Mónica (observadora no participante e investigadora IES 1).

“Positiva, orientada a la tarea; en algunos casos, excesiva distensión”, Alfredo (observador no participante IES 3).

c. La motivación del alumnado

“Los aprendizajes musicales han resultado reforzados por una motivadora práctica, aglutinadora de contenidos”, Adela (observadora no participante e investigadora IES 2).

“Se les ve motivados” Sergio (observador participante IES 3).

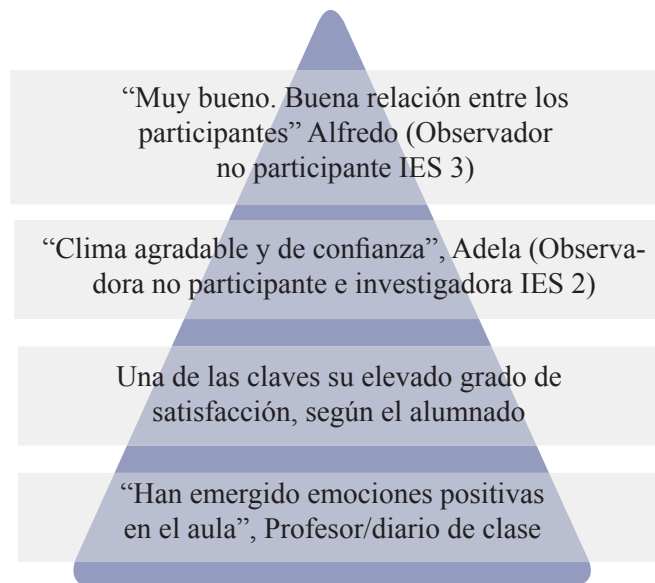


Figura 137. El ambiente del aula (Elaboración propia)

3. El proceso creativo como paulatino y constante

Otro de los aspectos que se ha puesto de manifiesto es la consideración del proceso creativo como paulatino y con altibajos; no obstante, su dirección podría ser definida como ascendente y vinculada con los resultados parciales atisbados por el alumnado. En este sentido, Juan Carlos, un alumno del quinto ciclo, se refería a cómo “no siempre estábamos bien, pero veíamos, como poco a poco, las cosas iban saliendo”. Además, se podría señalar el comentario de Sergio tras sus observaciones participantes (IES 3) sobre “la evolución positiva del proceso”.

En el proceso de análisis conjunto de los datos del cuarto ciclo de la investigación, Adela y yo observamos: “la progresiva satisfacción con sus propias improvisaciones resultó un elemento esencial en el progreso del proyecto, tanto desde el punto de vista emocional como de resultados musicales, con un incremento del nivel de auto exigencia en las ejecuciones musicales”.

En relación con la mejora sustancial que se produce a partir de un punto de inflexión en el que el alumnado se identifica individual y colectivamente en el proyecto, escribí lo siguiente en el diario de la investigación: “Tengo la

sensación de que hay un momento de “clic”, a partir del cual todo parece que comienza a funcionar mucho mejor”. “Se produce un incremento significativo en la mejora del clima del aula, se generan una serie de sinergias entre el grupo, con el profesor y de sus actitudes musicales”.

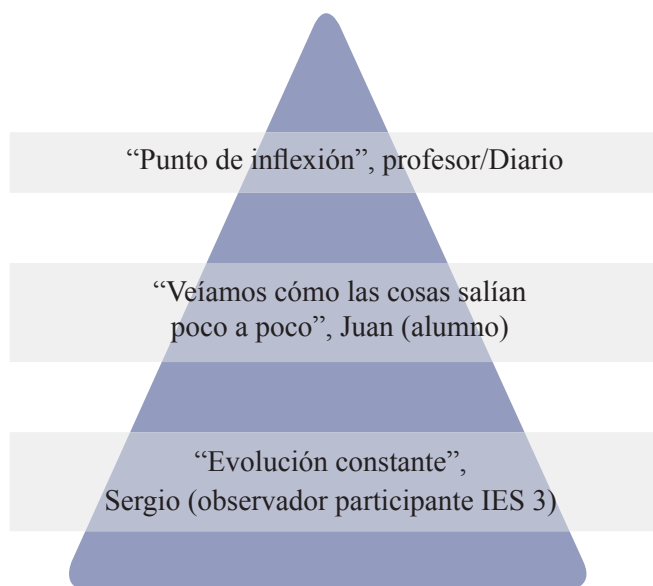


Figura 138. El proceso creativo como paulatino y constante (Elaboración propia)

4. Músicos en el aula

Se ha observado el papel asumido por el alumnado como músicos. En este sentido, un alumno del primer ciclo señalaba:

“He aprendido a pensar y a comportarme como un músico”. Este aspecto ha sido confirmado por mis observaciones reflejadas en el diario de la investigación: “Ha habido momentos de una gran musicalidad” o “he percibido actitudes y gestos de músicos”.

Por su parte, José Luis, colaborador y observador en el quinto ciclo de la investigación y yo, hemos constatado en el análisis de los resultados el papel que el alumnado ha asumido en el aula como músicos, y cuyo reflejo también se pone de manifiesto a través de los resultados musicales.

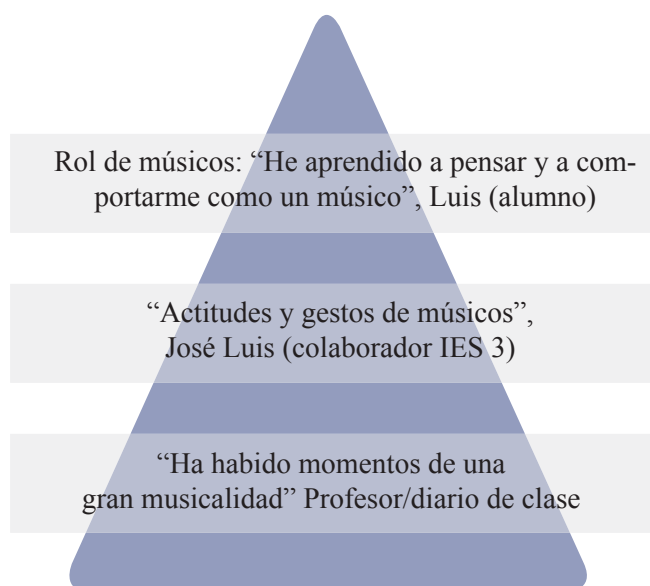


Figura 139. Músicos en el aula (Elaboración propia)

5. Experiencias musicales significativas

En definitiva, los alumnos/as han construido experiencias musicales significativas a partir de sus vivencias musicales en el aula que se reflejan tanto en los cuestionarios como en las entrevistas realizadas a tres alumnos y a una alumna del quinto ciclo de la investigación; pero en este caso, después de haber transcurrido uno o dos años del proyecto, se ha puesto de manifiesto la significatividad atribuida por el alumnado a las experiencias vividas en el aula:

“Me emociona volver a ver el corto, recuerdo cada cosa que hicimos”, Luis (Durante la entrevista se volvió a visualizar el corto mezclado con su propia música)

“Volver al aula de música me hace recordar muy buenos momentos”, José Luis (La entrevista se realizó en el aula de música. Este alumno no había cursado música en 4º de ESO ni en 1º de Bachillerato) Según Mónica, observadora en los tres primeros ciclos (IES 1): “se escucha con agrado y emociona la satisfacción en algunas caras ante el resultado obtenido”.

Adela, observadora en el cuarto ciclo de la investigación, también indicó la significatividad de las experiencias para el alumnado: “Se les ve emocionados y entusiasmados”, algo de lo que me he cerciorado yo mismo tanto a través de las observaciones participantes, como en las anotaciones en el diario de clase: “Hoy he percibido cómo han emergido emociones positivas en clase”

En este sentido, se revela la consideración de la emoción en música, tal y como señala Seddon (2004, p. 68), como una forma de acción social más que como un estado interno. Las manifestaciones del alumnado sobre el proyecto y lo que se trasluce de los análisis conjuntos realizados indican y ponen de relieve el papel de las emociones positivas, desde una perspectiva multidimensional, en su propio aprendizaje.

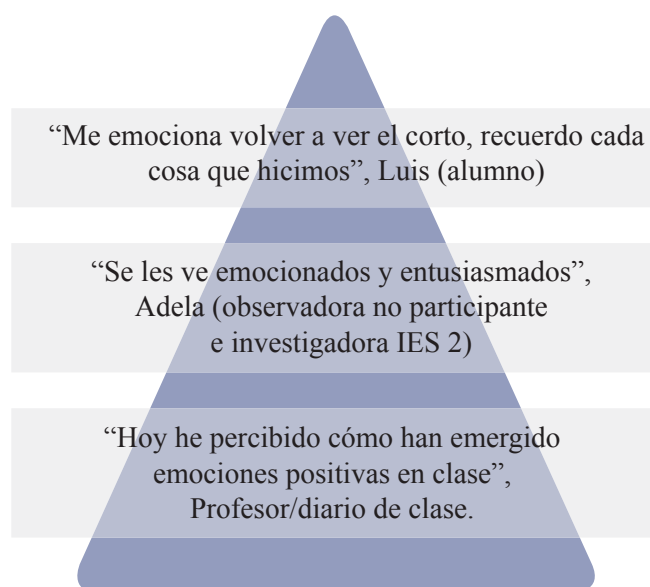


Figura 140. Experiencias musicales significativas (Elaboración propia)

6. El aprendizaje del lenguaje musical

El aprendizaje del lenguaje musical se ha producido de forma integrada, tal y como señaló Adela (observadora y co-investigadora IES 2). El alumnado, por su parte, ha valorado el lenguaje musical como uno de los aprendizajes adquiridos: “He aprendido a expresarme a través del lenguaje de la música”.

Se podría considerar que se ha producido un aprendizaje significativo de los elementos del lenguaje musical desde presupuestos procedimentales. En este sentido, he comprobado la mejora de la uniformidad del pulso o del mantenimiento de un tempo estable a través de la improvisación rítmica. Además, un desarrollo, aunque muy parcial, del oído interno.

Según Mónica, observadora durante los tres primeros ciclos de la investigación (IES 1): “Se aprecia un trabajo importante sobre los elementos del lenguaje musical: melodismo (fraseo, escalas, motivos...), rítmica, armonización, control del Tempo, de la Dinámica; conocen las notas en su altura y duración”.

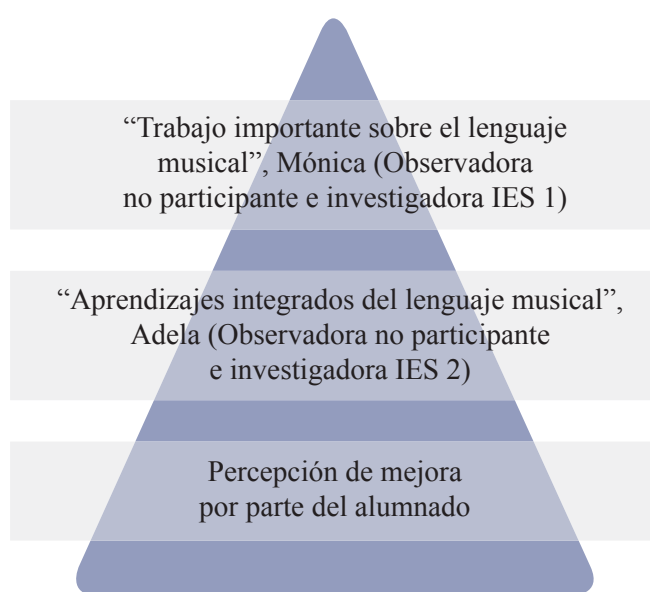


Figura 141. El aprendizaje del lenguaje musical (Elaboración propia)

Dichos aprendizajes se han producido, como los actores implicados han observado y denotado, por descubrimiento individual y colectivo y a través de la experimentación como elemento fundamental.

Así, se ha producido un equilibrio entre la emergencia de un lenguaje experimental, libre, fruto de la libre experimentación en el aula y basado en presupuestos vanguardistas, con otro lenguaje que podríamos calificar de idiomático (Bailey, 2010), procedente de la gran variedad de “músicas” que integran la “mochila del alumnado”. Este aspecto ha sido indicado en los análisis compartidos con José Luis y Adela (cola-

borador y observadora no participante respectivamente en el IES 3 y 2).

De esta forma, se pone de manifiesto un enriquecimiento de las identidades musicales (MacDonald, Hargreaves y Miell, 2004) del alumnado a través de la creación de su propia música.

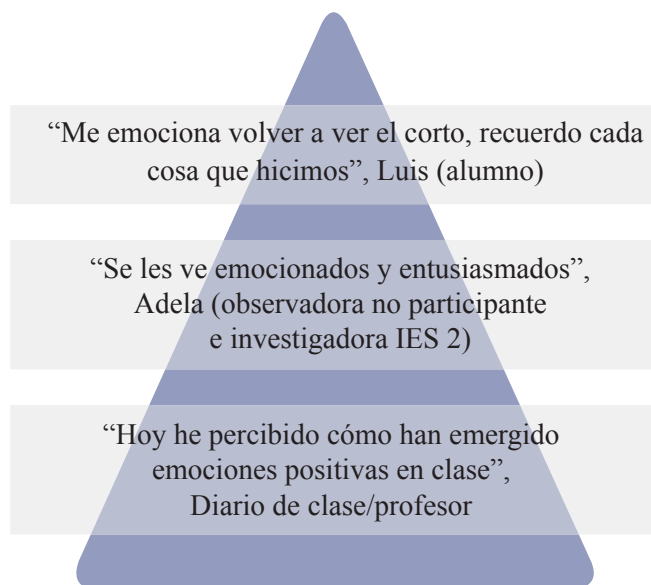


Figura 142. Descubrimiento y experimentación en el aprendizaje

7. El vínculo entre la música y la imagen

El análisis de los resultados del quinto ciclo, realizado de forma conjunta con el compositor colaborador, pone de manifiesto el conocimiento previo, por parte del alumnado, del lenguaje audiovisual predominante en la sociedad actual. Se pone de relieve la enculturización (Gordon, 1996) como elemento definitorio en el proceso creativo a nivel colectivo y se refleja gracias a la utilización más o menos explícita o implícita, por parte del alumnado, de temas existentes en sus creaciones musicales.

Por ejemplo, a través de la referencia, que podríamos calificar de implícita -en la creación de la banda sonora para el cortometraje *Presto* en el quinto ciclo- de la *Danza Napolitana* de Chaikovsky. Además de la utilización de un tema de la BSO de *Piratas del Caribe*.

Explícitamente, sirva como ejemplo la utilización de la pieza para piano *La chocolatera*, en el Proyecto *Tiempos Modernos* durante el segundo ciclo de la investigación o bien, un tema del grupo *One Direction* en la creación de la Banda sonora para el cortometraje *Paperman* en el quinto.

Todo ello se lleva a cabo a través del vínculo establecido entre la música y la imagen, que emerge como una guía creativa, tal y como refleja el diario de la investigación. El propio alumnado lo ha caracterizado como una ayuda, algo que ha corroborado José Luis, observador y colaborador del quinto ciclo. Además, las relaciones entre música e imagen, atisbadas por Gómez (2011), son dotadas de significado por el propio alumnado.

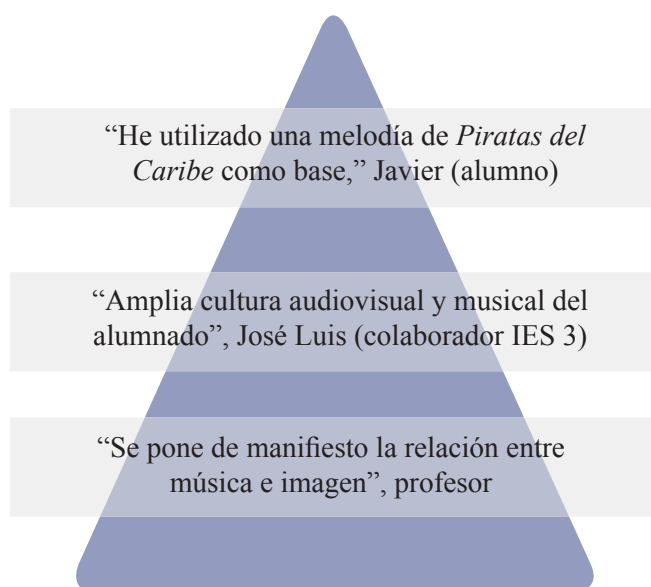


Figura 143. La esculturación en el aprendizaje

8. La creatividad colectiva

El alumnado ha manifestado un notable progreso en relación con su propia creatividad, como se revela a través del comentario de un alumno del segundo ciclo: "No sabía que tenía tanta imaginación". Adela (observadora no participante e investigadora IES 2), por su parte, apreciaba el "ambiente creativo del aula".

Sin embargo, el análisis de la creatividad, más que en términos individuales, se ha producido en términos colectivos debido a las aportaciones teóricas, más o menos recientes, sobre la consideración de las múltiples formas de creatividad que emergen como una práctica social compartida (ej. John-Steiner, 2000; Sawyer, 2003; Burnard, 2012a).

En este sentido, hemos sido conscientes de la sensación del *fluir colectivo* (Sawyer, 2003) a través de mis observaciones en el diario de la investigación: “Hoy hemos vivido momentos colectivos muy interesantes, han surgido situaciones de *inspiración colectiva*”. Adela (observadora no participante e investigadora IES 2), por su parte, señalaba como “los alumnos han estado envueltos en sonido, en su sonido y, como consecuencia, esta experiencia les ha conducido más allá de la propia música, convirtiéndoles en creadores de algo común”. El alumnado ha expresado el “*fluir colectivo*” a través de su satisfacción por los resultados.

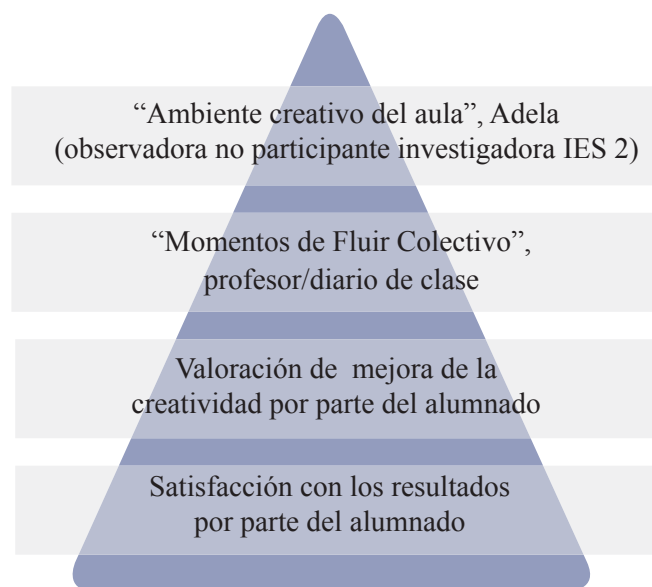


Figura 144. La creatividad colectiva (Elaboración propia).

En todo ello, el tiempo ha resultado ser un elemento conflictivo en el desarrollo de los proyectos didácticos, en buena medida debido a la dificultad de encontrar un equilibrio entre el “tiempo escolar” y el “tiempo creativo”. Es decir, las clases tienen una duración concreta en el marco de una programación de aula, que no siempre están unidas a las necesidades del alumnado para el desarrollo de los proyectos. Este aspecto ha sido atisbado por el alumnado y por observadores.

La relación de la creatividad con la motivación (Amabile, 1983) o con las emociones en el ámbito didáctico y de la educación musical (Odena, 2012) ha sido establecida previamente. Sin embargo, y desde la perspectiva de la creatividad colectiva en el ámbito de la educación musical, la bibliografía consultada no ha sugerido la influencia de una serie de factores, que interactúan de forma conjunta en un espacio simbólico como es el aula de música.

En definitiva, y como elemento observado tanto por el alumnado como por los observadores, incluido yo mismo, se refleja la conexión de una variedad de elementos que han interactuado desde una perspectiva holística en los procesos de aprendizaje. Estos han determinado la variedad de aprendizajes generados en el aula en el marco de los procesos creativos y participativos del aula. Nos referimos a la motivación, las emociones positivas, el ambiente y bienestar, la democracia y la voz del alumnado, la identidad del grupo enmarcada en el desarrollo de proyectos didácticos de creación musical. De esta forma, se propone un modelo de creatividad colectiva en el aula de Secundaria:

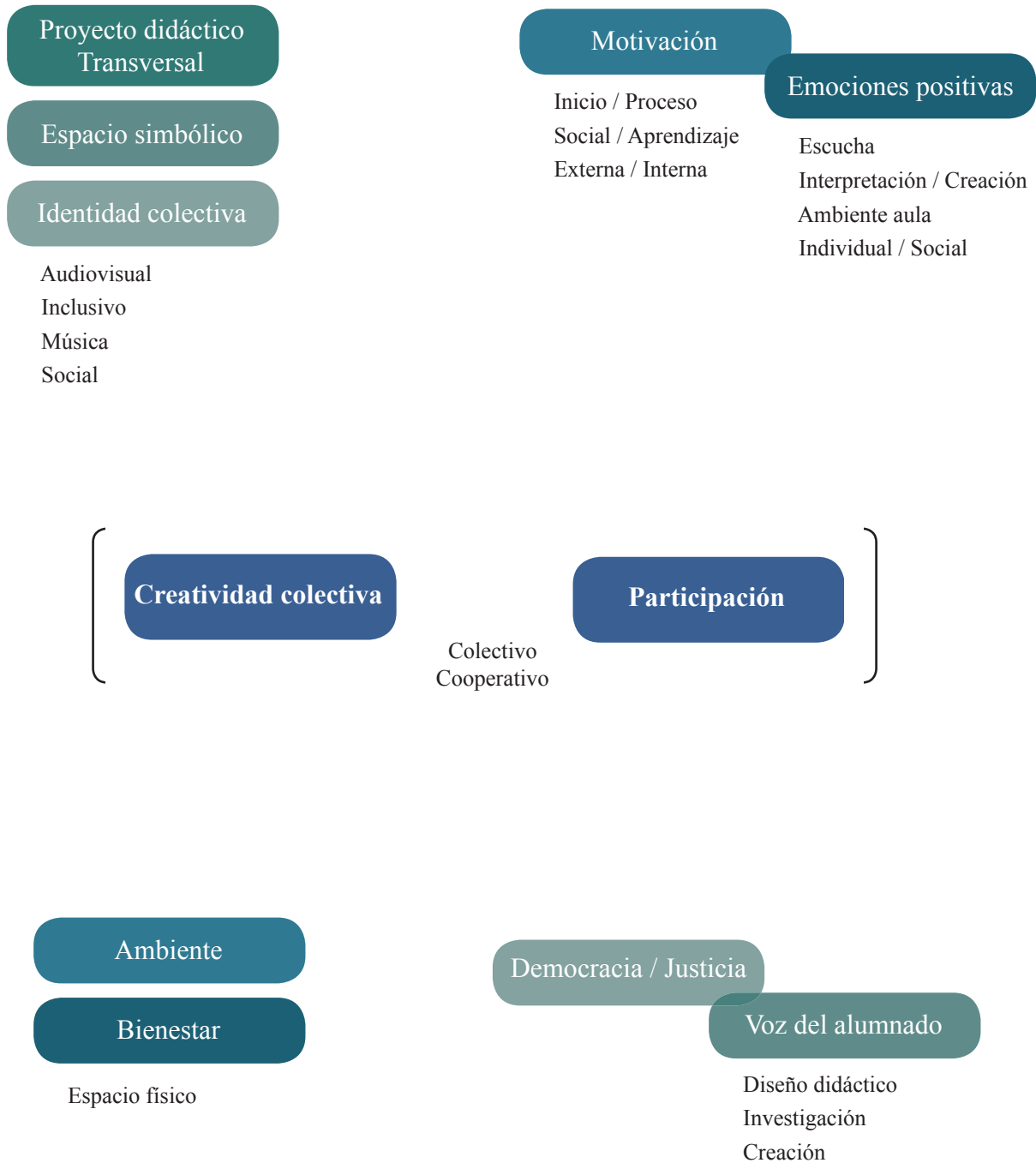


Figura 145. Propuesta de modelo de creatividad colectiva en el aula de música.

La segunda pregunta de la investigación hace referencia al aprendizaje cooperativo:

• ¿Cómo aprende mi alumnado de tercero de ESO cuando planteo estrategias de aprendizaje cooperativo para la creación musical?

Una de las características del aprendizaje a lo largo de los cinco ciclos de la investigación ha sido su carácter cooperativo o colectivo. Las actividades de composición se han caracterizado, mayoritariamente, por su carácter cooperativo y las actividades de improvisación han sido colectivas, incluyendo a todo el grupo en las mismas.

Se trata de dos procedimientos diferenciados cuyas diferencias se podrían establecer a través del cometido que ha jugado el docente en el grupo:

1. En el caso de la improvisación colectiva, el papel ha sido el de guía didáctica, y como tal ha sido percibido por el alumnado y observadores. En este sentido, el docente desempeña un papel activo como integrante de lo que podríamos definir como un “grupo musical”.

2. En la composición cooperativa, el rol del docente ha sido el de organizar los espacios y supervisar los procesos; de este modo, ha ejercido como mentor, animando y ofreciendo al alumnado sugerencias musicales cuando estas han sido requeridas. En ese sentido, el docente acompaña al grupo, integrando un espacio compartido, pero no formando parte de él de forma explícita.

En ambos casos, el alumnado ha manifestado con nitidez su satisfacción por el aprendizaje tanto cooperativo como colectivamente, y cómo este ha influido en el ambiente del aula, en la motivación y en su actitud. El primero tiene claras implicaciones del aprendizaje informal (Green, 2006), mientras que el segundo se podría caracterizar como guiado.

Dichas formas de aprendizaje se han convertido, según la visión del alumnado, en uno de los motores de la transformación de las dinámicas del aula. Este aspecto corrobora la investigación llevada a cabo en el ámbito internacional y en el nacional, tanto desde la perspectiva de la educación general como de la educación musical.

Insistimos una vez más en los aspectos holísticos propios del aprendizaje. De ellos ha sido consciente el alumnado o los observadores, quienes señalan sus aporta-

ciones desde la perspectiva del espacio sonoro compartido y motivador. De esta manera, el clima creativo y de confianza se ha puesto de manifiesto, junto con el desarrollo de recursos expresivos.

Mónica, observadora no participante e investigadora del IES 1, indicaba como aprendizajes desarrollados por el alumnado de forma colectiva los siguientes:

- Ser capaces de tocar en conjunto.
- Intervenir cuando les toca.
- Esperar en silencio mientras no les toca.
- Respetar el trabajo ajeno.
- Respetar el trabajo y el resultado colectivo.
- Valorar el esfuerzo propio y ajeno.
- Valorar las capacidades propias y ajenas.

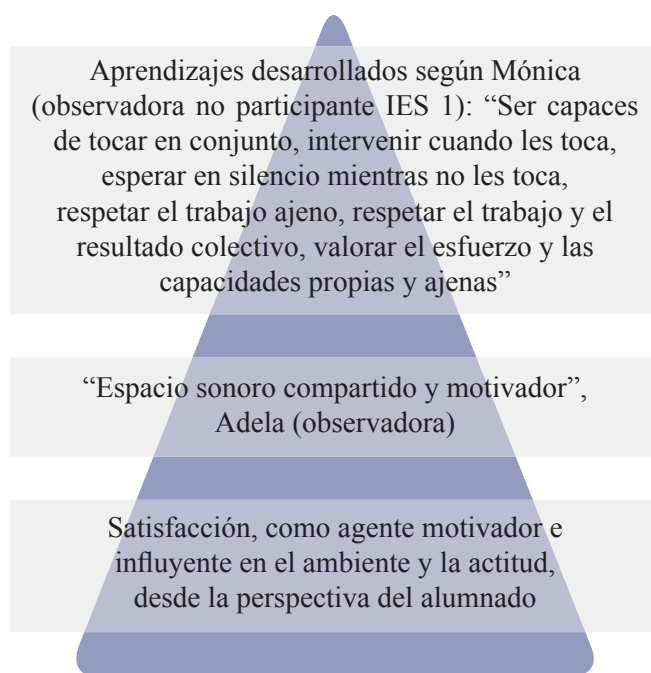


Figura 146. Aprendizaje cooperativo y colectivo (Elaboración propia)

Otro aspecto destacable lo ha constituido la consideración multidimensional del aprendizaje. Los alumnos han señalado a sus propios compañeros como fuente de aprendizaje. Además, dicha perspectiva emerge en el marco de las reflexiones conjuntas tras el visionado de alguno de los vídeos con la profesora finesa del centro de Secundaria asociado a la UEF. Así, consideramos que el aprendizaje, tal y como hemos expresado, manifestaría las siguientes direcciones:

1. El alumnado ha experimentado con los instrumentos musicales o la voz de forma individual.
2. El profesor ha guiado y sugerido.
3. En el grupo, a nivel colectivo, se han generado aprendizajes cuando se producen las improvisaciones o interpretación a nivel grupal.
4. En el nivel individual alumno/a-alumno/a; por ejemplo: un alumno explica a otro cómo interpretar una de las melodías de la banda sonora que estaban componiendo

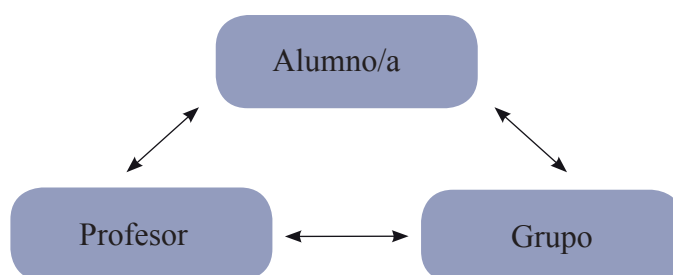


Figura 147. Las direcciones del aprendizaje (Elaboración propia)

En este contexto, el aula se ha convertido en un espacio simbólico de intercambio para el alumnado con las influencias de una gran variedad de músicas, hecho subrayado en el análisis de los productos realizado con José Luis. Los alumnos lo han calificado de enriquecedor y sus propias creaciones como un elemento de identificación. Así, hemos podido apreciar el rol significativo de la importancia atribuida a la misma en el aula, desde la perspectiva de su práctica y significación.

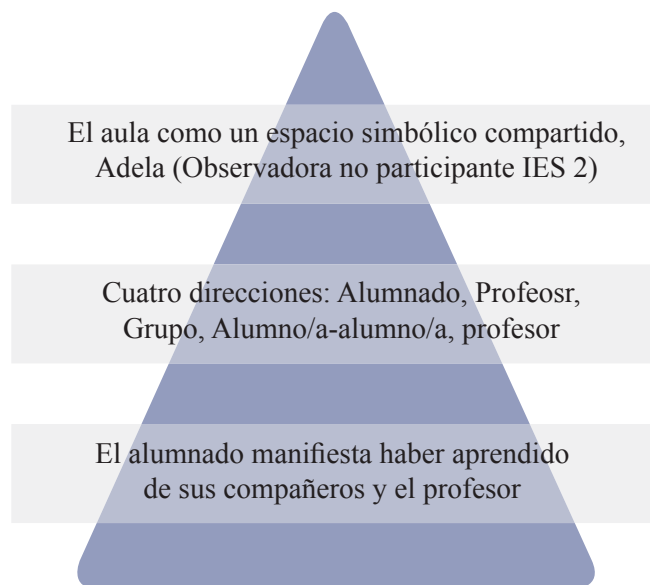


Figura 148. Perspectiva multidimensional del aprendizaje (Elaboración propia)

6.3 La motivación ante el aprendizaje

La tercera pregunta de investigación hace referencia a la motivación del alumnado:

- **¿Cuál es la motivación ante el aprendizaje de mi alumnado de 3º de ESO en la creación musical?**

Uno de los objetivos que propicia el comienzo del presente estudio de investigación es, como ya se ha sugerido, incrementar la motivación de mi alumnado ante la comprobación de su creciente desmotivación ante estrategias didácticas que podrían ser calificadas de tradicionales. Tanto en cada uno de los ciclos como desde la perspectiva general, dicha motivación se ha incrementado muy destacadamente. Por lo tanto, podría ser considerada como un eje transversal que ha resultado esencial en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Mónica (IES 1) ha recalcado la misma como un hecho relevante en sus observaciones, al: “apreciar el interés y el disfrute de los alumnos/as tras conseguir realizar un trabajo personal y apreciar su integración en el trabajo colectivo. Se observa una

“necesidad de ser capaces ante los demás en la consecución de un objetivo común”.

Asimismo, Sergio (observador participante IES 3) ha expresado en sus informes el elevado grado de motivación mostrado por el alumnado en bastantes de sus observaciones.

Adela (observadora no participante e investigadora IES 2), por su parte, se ha referido a la “motivadora práctica”.

El alumnado, en un sentido similar, ha señalado el carácter procedimental y cooperativo como aspectos destacados para explicar el elevado grado de su motivación en el aula.

Lo hasta aquí comentado se ratifica con los 29 alumnos que decidieron que la música continuara formando parte de su formación en cuarto de ESO, frente a los 11 alumnos matriculados en el curso 2007/2008. Un incremento del 70%. En el curso 2009/2010 la cifra aumentó a 42 alumnos/as, manteniéndose constante en el curso 2010/2011. A partir de dicho curso, dado que no ha existido continuidad en los centros en los que se han desarrollado los ciclos de la investigación, el incremento de alumnado no ha resultado tan significativo; no obstante, siempre se ha producido en un porcentaje cercano al 30%.

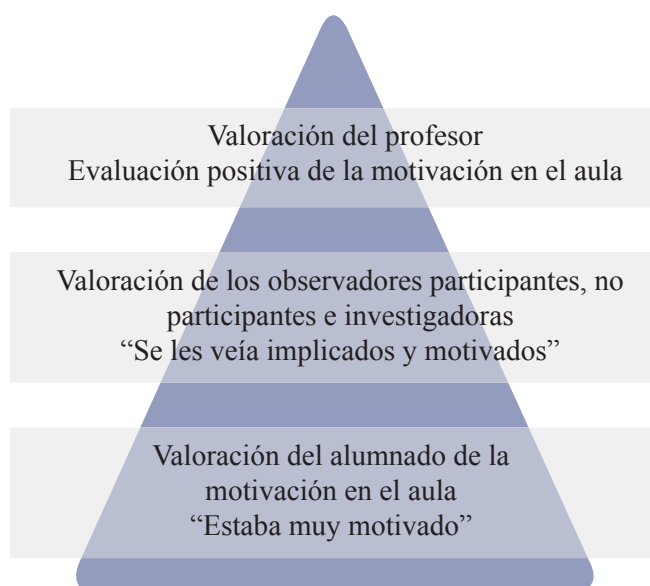


Figura 149. La motivación en el aula.

El análisis de la motivación del alumnado, a través de la comprobación de las características y de los factores que la han determinado y que han influido sobre ella, nos permiten sugerir una propuesta para su categorización en el aula de música. De esta forma, el modelo que se propone emerge de las aportaciones teóricas expuestas y junto a la reflexión y al análisis de los datos recogidos en la investigación.

En este sentido, la motivación en el aula es analizada desde una perspectiva holística en la vertiente tanto individual como social. Se han observado una variedad de formas de motivación en el aula que se encuentran intrínsecamente conectadas.

Las diversas motivaciones del aula quedarían establecidas desde dos planos diferenciados: En primer lugar, la externa y la propia, que se corresponderían con la tradicional motivación intrínseca y extrínseca. No obstante, en este caso, el eje de este plano no se encuentra situado en el propio sujeto, sino en el producto a alcanzar por el alumnado.

En un segundo plano, se encontraría el ámbito social y de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula. En ambos, distinguimos entre la social y la motivación para aprender, junto con la de inicio, caracterizada por las expectativas puestas en las actividades.

6.4 Los procesos de enseñanza

La cuarta pregunta de investigación se refería a los aspectos relacionados con la enseñanza de la creación musical.

• **¿Qué estrategias metodológicas favorecen el aprendizaje en la creación musical cinematográfica en 3º de ESO?**

Anteriormente se ha aludido a las dos estrategias didácticas a través de las cuales se ha desarrollado la investigación: la composición cooperativa y la improvisación colectiva. A pesar del sólido arraigo de la composición cooperativa en los países del ámbito anglosajón, su implantación en el ámbito de la Educación Secundaria en nuestro país se podría considerar como minoritaria.

Hemos podido constatar su utilidad en el ámbito de la Educación Secundaria,

tal y como ya ha sido expuesto en la investigación en educación musical (ej. McGillen y McMillan, 2005). Junto con los aspectos beneficiosos para el aprendizaje, expresados tanto por el alumnado como por los observadores no participantes, se han detectado algunas dificultades en la organización (Zaragozá, 2009). Así, con el objetivo de que la composición cooperativa resulte gratificante para el alumnado, el espacio genera ciertos problemas que serán expuestos posteriormente.

La aproximación a la composición cooperativa ha resultado ser, en primer lugar, motivadora para el alumnado, como este mismo ha sugerido. Además, le ha otorgado el valor que representa la creación de un objeto propio. Es decir, a través de sus propias creaciones han conformado una identidad como grupo y se ha generado un clima determinado en el aula, aspecto en el que han incidido los observadores.

En cuanto a la improvisación colectiva, cabe resaltar, en primer lugar, la variedad terminológica que se ha detectado y cómo ha evolucionado a lo largo de la investigación. La creación en tiempo real o la improvisación libre han sido otras de las acepciones que se han utilizado; sin embargo, finalmente, nos hemos decantado, dado su sentido más amplio, por la denominación más general de improvisación colectiva.

Adela (observadora no participante e investigadora IES 2) ha sugerido una serie de elementos que se han producido en el desarrollo de la improvisación colectiva en el marco del proyecto didáctico:

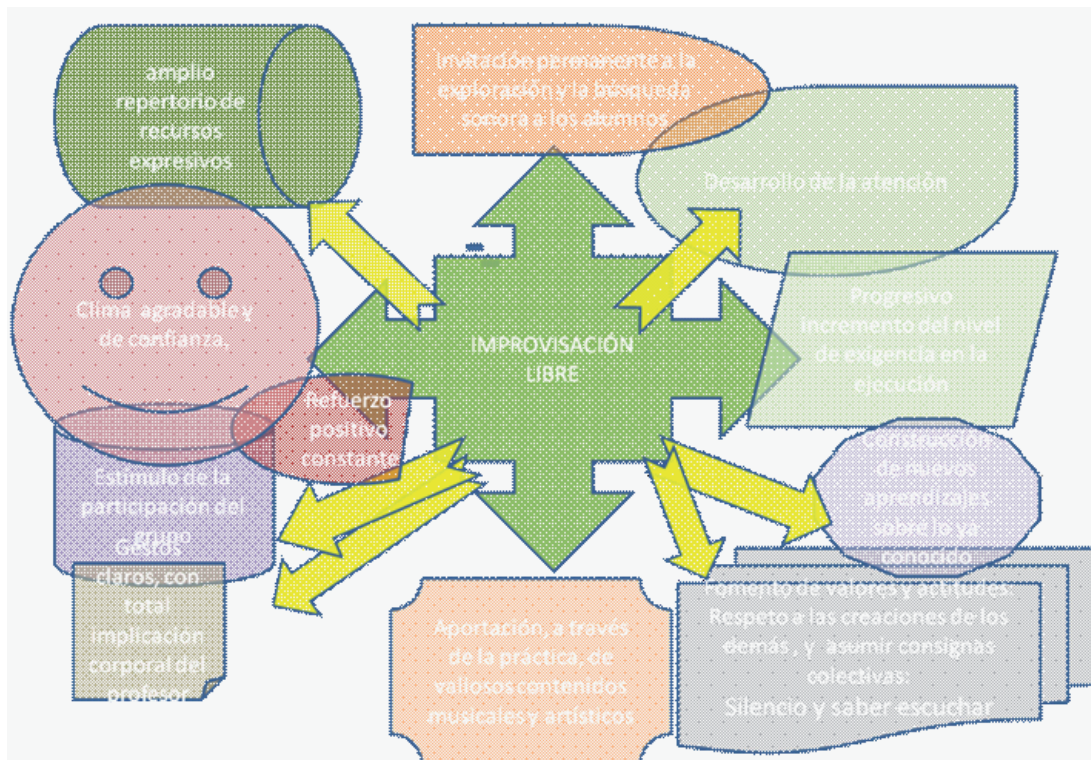


Figura 150. La improvisación colectiva (Cuadro elaborado por Adela, observadora no participante y co-investigadora IES 2)

En este sentido, enfatiza su utilidad para el ámbito de la Educación Secundaria, como también ha señalado Mónica (observadora no participante e investigadora IES 1) lo que desvela una cierta expresividad en las interpretaciones, hecho que parece provenir de la mayor libertad interpretativa.

Hemos puesto de manifiesto la creación de un “sonido propio” de cada grupo. El alumnado, sin excepción, lo ha valorado de forma positiva, a lo que se suma su satisfacción con los resultados obtenidos: tanto con la improvisación colectiva como la composición cooperativa, algo que ha sido corroborado por la observación participante y no participante.

Adicionalmente, la utilización del Proyecto Didáctico Transversal, como estrategia guía, ha permitido al alumnado otorgar al aprendizaje un carácter de autenticidad (Monereo, 2009), así como su transversalidad, integrando diversos lenguajes artísticos.

Desde la propuesta de aprendizaje informal de Green (2006), nos parece apropiado establecer un equilibrio entre lo formal e informal en el ámbito de la Educación Secundaria. Todo ello teniendo en cuenta, además, las características socioeducativas propias de la etapa que nos ocupa.

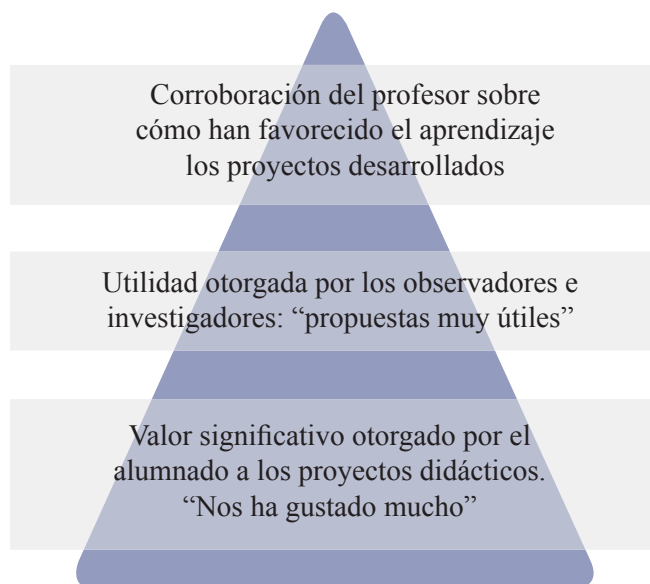


Figura 151. La utilidad de las propuestas metodológicas

6.5 El espacio en el aprendizaje

La última pregunta de la investigación se refiere a la cuestión del espacio:

• **¿Qué organización espacial favorece el aprendizaje en la creación musical de mi alumnado de 3º de ESO?**

Podemos establecer, en este caso, una clara diferenciación en cuanto a la organización espacial y según la estrategia didáctica desarrollada.

Una primera premisa, que parece obvia pero que no lo es tanto en el contexto de la Educación Secundaria, consiste en poder contar con un lugar propio, con dotación instrumental suficiente para desarrollar actividades de creación musical.

En todos los casos se ha utilizado una única organización espacial que ha favo-

recido, a nuestro juicio, el desarrollo de los aprendizajes. Así, en el caso de la improvisación colectiva, como señalaba Mónica (Observadora no participante e investigadora IES 1):

“Las láminas se disponen en semicírculo, la percusión detrás. No hay mucho espacio, pero está aprovechado”.

“Ignoramos si el resultado sería mejor con otra distribución. Esta nos parece buena. Las “voces” están juntas, lo cual beneficia el aprendizaje por imitación. No tenemos elementos de juicio suficientes para objetar que sea perjudicada la independencia de aprendizaje”.

“Los alumnos no están dispersos y la colocación favorece la atención al director”.

“Esta distribución se mantiene muy similar en el otro contexto en el que se produce”.

El alumnado también ha valorado la importancia de contar con un espacio aceptablemente dotado para desarrollar la actividad.

En la composición cooperativa se han utilizado diversos ambientes para que cada grupo pudiera componer sin las molestias que otros compañeros, con otros instrumentos, pudieran causar. Dichos espacios han sido, en todos los casos, aulas del centro previamente solicitadas con los permisos correspondientes al equipo directivo de los diferentes centros.

Este aspecto implica que existen ciertos momentos en los que el alumnado trabaja solo en los lugares correspondientes. Sobre esto debemos señalar que nunca ha surgido ningún problema, y que la evolución de los proyectos didácticos ha sido muy satisfactoria.

Sin embargo, es importante reseñar algunos inconvenientes derivados de dicha distribución. El primero es la cuestión del tiempo de colocación y organización de los instrumentos. El segundo corresponde a los cambios puntuales que se han producido debido a la reserva previa de aulas. En tercer lugar, se podría señalar la cuestión acerca

de que el alumnado trabaje solo en un aula. En el contexto de la investigación, las aulas eran contiguas o muy cercanas y, en bastantes ocasiones, contábamos con observadores que colaboraban. Además, disponíamos de los permisos necesarios por parte de la dirección del centro y del compromiso por parte del alumnado.

No cabe duda del esfuerzo que representa la organización de proyectos didácticos semejantes; sin embargo, podemos aseverar que, desde todos los puntos de vista, el resultado final es muy gratificante.



Figura 152. La cuestión del espacio en la creación musical

* * *

Llegamos así al final del capítulo, donde hemos expuesto los aspectos más relevantes del estudio a través de las preguntas de investigación y desde ópticas diferenciadas a modo de resumen del análisis de los datos. A continuación, se expondrán las conclusiones obtenidas tras el proceso de reflexión precedente.

7. CONCLUSIONES

La pequeña sociedad y la grande aspiran a un mismo ambiente;
la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad,
en solidez, en atractivo lo que pierde en pompas y en gallardas libreas

(Giner de los Ríos, 1969, p.107)

7. CONCLUSIONES

El presente estudio de Investigación Acción ha consistido en la implementación y análisis de una serie de proyectos didácticos, llevados a cabo entre los cursos 2007/2008 y 2012/2013 a lo largo de cinco ciclos en tercero de la ESO. Se han centrado en la creación musical a través del uso de diversos tipos de soportes visuales.

Dichos proyectos han sido desarrollados como una herramienta para desencadenar un proceso de transformación de mi propia aula, tanto desde la perspectiva del aprendizaje como de la enseñanza, y a través del eje transversal formado por la creación musical y la participación activa del alumnado, entendida desde una visión didáctica e investigadora.

El propósito de las conclusiones que aquí se exponen es presentar una serie de hallazgos que han emergido de la práctica educativa, y sustentados en un marco teórico conceptual, didáctico y metodológico de los temas que han guiado la investigación. Sin embargo, no se pretende la generalización de dichos hallazgos, sino exponer los resultados de una experiencia que podría resultar valiosa, tanto para mejorar la comprensión del fenómeno de la creatividad, como para futuras investigaciones.

Para ello, a través de la primera parte del trabajo, hemos pretendido profundizar sobre la comprensión de un fenómeno tan complejo como la creatividad, definido por nosotros en relación a la creación de un producto, de una idea o de la resolución de un problema. Dicha creación ha de ser novedosa en el marco de un dominio específico o general, apropiada y valiosa para un individuo, grupo social o a nivel global y debe poder ser analizada desde la perspectiva del producto, del creador, del proceso o en un contexto determinado. También puede tratarse de una creación individual o colectiva.

Hemos sugerido cómo, desde su comprensión como una habilidad educable y una competencia necesaria para el ciudadano, la creatividad ha generado un gran inte-

rés en el ámbito de la investigación en educación durante las últimas dos décadas. Este hecho se ha manifestado gracias a la conceptualización de la creatividad en minúsculas de Craft (2000) o a las perspectivas análogas de Kaufman (2003) o De la Herrán (1999).

En el ámbito de la educación musical, el análisis de la creatividad se ha centrado durante mucho tiempo en el pensamiento creativo (Webster, 1992), a través de un enfoque individual/psicológico centrado en los procesos que dan lugar al producto creativo. Sin embargo, recientemente ha emergido con fuerza una perspectiva socio-cultural de la creatividad (ej. Miell y Littleton, 2004; Burnard, 2012a; Barrett, 2014). El centro de interés consiste en la consideración de las múltiples y variadas representaciones posibles de la creatividad, conceptualizada como una práctica social que emerge de forma colectiva. Así, surgen diferentes formas en el ámbito grupal: la colaborativa, la empática o la multicultural, que podrían quedar englobadas según la concepción de creatividad colectiva.

Las dos perspectivas descritas muestran realidades ontológicas diferenciadas, tanto la individual como la sociocultural, y podrían ser, según nuestro criterio, integradas en el aula de música. Es decir, la creatividad podría ser conceptualizada como un acto cognitivo y dinámico, el cual alternaría entre el pensamiento convergente y el divergente a través de etapas en el tiempo. Pero también podría ser caracterizada como una práctica colectiva que tendría lugar en un sistema social y cultural determinado.

En cuanto a la didáctica de la creación musical en Secundaria, nos encontramos con dos efemérides de suma relevancia para el presente trabajo. En 2015, como ya se ha comentado, se cumplen las “bodas de plata” de la incorporación de la creatividad en el currículo de Educación Secundaria (LOGSE, 1990), que representó una transformación curricular sustancial en el área de música, hasta ser considerada punto de partida de una nueva área curricular. Además, se celebra el centenario de la muerte de Francisco Giner de los Ríos, cuya filosofía educativa ha influido notablemente tanto en el diseño de los proyectos didácticos como en mi práctica educativa.

Considero importante subrayar cómo tercero de Enseñanza Secundaria o su equivalente, primero de BUP en la LGE (1970), es el único curso de la educación formal obligatoria o postobligatoria donde el área de música ha tenido continuidad desde

la aprobación de la citada ley general en 1970. Se podría decir, por tanto, que el área de música en Secundaria cumple en 2015 su cuarenta y cinco aniversario de vigencia explícita en los sucesivos currículos educativos.

En este sentido, y a modo de conclusión del análisis de contenido (Bardin, 1996) de las tres leyes educativas que han entrado en vigor desde 1970 hasta el día de hoy como de los materiales curriculares y libros de texto, se pone de manifiesto la continuidad de los contenidos impartidos en tercero de la ESO, centrados, a pesar de los cambios trascendentales que han tenido lugar en el marco curricular, en el estudio de la historia de la música clásica occidental.

La presente investigación se ha llevado a cabo a través de la implementación de una serie de proyectos didácticos, caracterizados por su constante evolución desde la reflexión sobre los ciclos anteriores. En ellos se pone de manifiesto la influencia de mis propias convicciones en el ámbito de la educación musical, conformadas a través de un proceso vital determinado por aspectos biográficos, profesionales y académicos. Así, seis de mis once años de experiencia como profesor de Secundaria se han centrado en el desarrollo de la presente investigación.

Dadas las características de dichos proyectos, nos ha parecido más adecuada la utilización del término “Proyecto Transversal”. El motivo estriba en que, pese a que han estado aglutinados en la creación musical, se han desarrollado en conjunción con otras manifestaciones artísticas audiovisuales como el cine o la fotografía y la pintura. Dicha denominación podría resultar de utilidad en el contexto de la Educación Secundaria, debido a su organización curricular.

A pesar de que todos los aspectos que han guiado la perspectiva didáctica de los proyectos didácticos, tratados de forma aislada, no es novedosa -las corrientes de renovación pedagógica son ya longevas- consideramos que es oportuno subrayar su carácter innovador en el ámbito de la Secundaria. Esta etapa requiere, desde nuestra perspectiva, una profunda reflexión acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, algunas de las propuestas de mejora podrían ser:

1. Mejora de la formación del profesorado.
2. Clarificar el papel de la música en el currículo: ¿Para qué se enseña música en Secundaria?

3. Potenciar la figura del profesor investigador.
4. Dotar al área de espacios adecuados.
5. Desarrollar una didáctica específica de la música en Secundaria.

Una vez sintetizados algunos de los aspectos que han sustentado el estudio, se procede a dar respuesta a las preguntas que han guiado el mismo; posteriormente, se expondrán una serie de conclusiones generales como propuesta conceptual emergente del trabajo. Para finalizar, se establecerán una serie de implicaciones dirigidas a la práctica docente y se sugerirán una serie de líneas para futuras investigaciones.

7.1 Conclusiones en torno a las dimensiones de análisis propuestas

El estudio de IA se ha desarrollado a través de cinco ciclos, de los cuales han emergido una serie de conclusiones que se han ido corroborando en todos los contextos y proyectos en los que se ha llevado a cabo el estudio. Las diferencias se han establecido en función de la estrategia didáctica, composición cooperativa o improvisación colectiva, y no según el proyecto determinado. Así, se exponen a continuación las conclusiones generales en torno a las dimensiones de análisis¹ que han guiado el trabajo:

7.1.1 El aprendizaje del alumnado en la creación musical

Se ha puesto de manifiesto la importancia del papel activo del alumnado en su propio aprendizaje, al que se ha dotado de significado. En este sentido, han valorado especialmente la creación y la interpretación de su propia música, como elemento de identidad tanto individual como colectiva. Los alumnos/as han asumido su cometido en el grupo, más allá de su mayor o menor participación, según sus habilidades musi-

¹ Dichas dimensiones se corresponden con las preguntas de investigación.

cales o el instrumento o instrumentos que haya tocado. Este ha sido, a su vez, uno de los factores que ha influido en la mejora de su motivación ante el aprendizaje.

La construcción de significados musicales, por parte de mis alumnos/as, se ha producido por el papel que han asumido en el aula como músicos. Así, desde la consideración de la música como una forma de conocimiento no verbal y de las actividades realizadas en el aula centradas en la interpretación, improvisación, composición y escucha, el alumnado ha pensado y se ha comportado en clave de creadores e intérpretes en el aula.

Desde esta visión, se ha manifestado la consideración del aula de música como un “auditorio musical”, un lugar donde se “hace música”; además, en él se ha desarrollado un ambiente de escucha atenta y reflexiva ante todo lo que acontecía, denotando su “musicalidad”.

Se ha observado cómo el aprendizaje, tanto en la composición cooperativa como en la improvisación colectiva, se ha producido por descubrimiento propio, a través de la experimentación sonora como principio creativo fundamental. Este ha retroalimentado todas las fases del proceso creativo, tanto en la composición cooperativa como en la improvisación colectiva. Por consiguiente, dadas las diferencias conceptuales entre la improvisación y la composición, esta última se ha guiado por el principio del ensayo-error como estrategia compositiva.

A pesar de que la composición implica un proceso reflexivo y la improvisación se caracteriza por su carácter instantáneo, en el estudio, hemos encontrado similitudes en la perspectiva de la experimentación intuitiva como principio creativo en ambos casos. Por ello, en el contexto de la Educación Secundaria, nos parece idóneo el término creación musical, como paraguas bajo el cual se sitúan ambas.

Se ha producido un aprendizaje integrado y significativo de los elementos del lenguaje musical y lo hemos corroborado con una mejora de las habilidades rítmicas y auditivas del alumnado, como la uniformidad del pulso o el oído interno.

Se ha hecho patente la influencia del soporte visual, actuando de guía compositiva, tanto de forma explícita como implícita. Además, el alumnado ha dotado de un nuevo significado a los soportes visuales a través de la creación musical.

En el caso de la invención de bandas sonoras, el alumnado ha utilizado, de forma intuitiva, técnicas como el “Mickey-Mousing” o la creación de atmósferas. Respecto a los cuadros y carteles, el vínculo es implícito. Podemos afirmar que, en el tercer ciclo, han desarrollado un código musical sobre el acoso escolar, construyendo los nuevos aprendizajes sobre una cultura audiovisual muy definida como forma de enculturización.

Así, se observa una aproximación ecléctica e intuitiva al lenguaje y al estilo musical, con una multitud de influencias procedentes tanto de la cultura musical del alumnado como del profesor. Se han denotado influencias de la música de vanguardia de la segunda mitad del s. XX como la aleatoriedad, del minimalismo cinematográfico o del pop y del jazz.

Así como la música expresa la identidad social y es una forma de autoexpresión, en la narrativa audiovisual la música constituye un rasgo de identidad, a través de la creación de universos culturales compartidos. Se ha evidenciado la influencia de los resultados, a nivel parcial y en el producto final, como un agente motivador y elemento que ha favorecido la identificación de los grupos en torno a sus creaciones, es decir, las creaciones de los grupos han beneficiado el desarrollo de una unidad colectiva, ya que el alumnado las ha incorporado como propias.

Se observa el carácter multidimensional y holístico en los aprendizajes centrados en la creatividad y cooperativos. Así, los procesos de aprendizaje se han desarrollado a través de un ambiente de clase basado en la confianza mutua con un grado elevado de responsabilidad, determinado por el bienestar y la participación del alumnado. Además, dicho ambiente se ha caracterizado por un grado de motivación elevado y creciente de donde han emergido emociones positivas como una forma de acción social a través, entre otros, del “fluir” como estado colectivo. Todo ello se ha llevado a cabo en un proceso de identidad colectiva en el marco de proyectos didácticos transversales, inclusivos y auténticos. En definitiva, el alumnado ha construido experiencias musicales significativas a partir de sus vivencias en el aula.

7.1.2 El aprendizaje a través de propuestas cooperativas

Los proyectos se han conformado a través de un proceso constante y paulatino, aunque con altibajos, mientras la implicación, las actitudes del alumnado y los resultados musicales han ido mejorando de forma ascendente y gradual. Así, la progresiva satisfacción con sus propias creaciones se ha convertido en un elemento esencial en el progreso de las actividades, tanto emocionalmente como en los resultados musicales, con un incremento del nivel de autoexigencia en las ejecuciones.

Además, hemos observado un punto de inflexión en los proyectos, produciendo un incremento significativo en la mejora del clima del aula y generando una serie de sinergias entre el grupo y con el profesor, y de sus actitudes musicales. Con otras palabras: el alumnado cambia su rol en clase para convertirse en músico.

El contexto del aula ha dejado de ser el propio del aprendizaje habitual en una de Secundaria y, de esta forma, esta experiencia dota de significatividad al aprendizaje.

Consecuentemente, a través del aprendizaje cooperativo, se ha mejorado la interacción del grupo, convirtiendo la música en un vehículo de socialización en sí misma, más allá del aprendizaje del lenguaje musical.

Se ha puesto de manifiesto cómo la creación musical ha sido determinada por procesos de negociación en los grupos tanto de forma explícita como implícita. La perspectiva explícita se ha conformado a través de procesos de comunicación verbal, mientras que la implícita ha tenido lugar mediante una forma de comunicación no verbal y específicamente musical a través de la interpretación, tanto en la composición como en la improvisación. En la primera, las ideas musicales eran establecidas de forma natural.

En la improvisación colectiva los procesos de aprendizaje han evolucionado a lo largo de los diferentes ciclos, desde la comunicación verbal como procedimiento fundamental, a otros de comunicación no verbal mediante la música y/o la gestualidad corporal.

Se revelan las características diferenciadas relativas al aprendizaje en la composición cooperativa y en la improvisación colectiva, marcada esta última por el papel más o menos activo del docente.

Otro de los aspectos que ha emergido lo constituye el carácter multidimensional del aprendizaje que se han producido en cuatro direcciones interconectadas, revelando la consideración del aula como un espacio simbólico de intercambio:

1. El alumnado ha experimentado con los instrumentos musicales o la voz de forma individual.

2. El profesor ha guiado y sugerido.

3. En el grupo, a nivel colectivo, se han generado aprendizajes a través de las improvisaciones o en la interpretación a nivel grupal.

4. En el nivel individual alumno/a-alumno/a, cuando, por ejemplo, un alumno explica a otro cómo interpretar una de las melodías de la banda sonora que estaban componiendo.

Desde la visión del creciente cometido asignado a las emociones en educación desde hace dos décadas aproximadamente, observamos cómo han jugado un papel destacado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito colectivo. Las positivas se han manifestado desde una perspectiva multidimensional así como dual, a través de las distintas actividades desarrolladas en el aula de música en relación con la audición, interpretación o creación y según el punto de vista adoptado por el alumnado como intérpretes, oyentes o creadores. Es decir, gracias a la audición se han generado emociones positivas, tanto en el plano individual como grupal. En la interpretación, se han establecido en diversos planos: 1) las emociones que generaba la escucha de lo interpretado 2) las que se generaban por el grado de satisfacción de lo interpretado 3) las generadas según el ambiente del aula.

7.1.3 La motivación del alumnado en el aula de música

Se ha apreciado una motivación muy elevada ante el aprendizaje cooperativo, al que ha dotado de un valor elevado. Así, se muestra la relevancia del aprendizaje cooperativo, tanto desde el punto de vista de la motivación para aprender como desde el punto de vista socializador.

Además, la identificación del alumnado con la música creada por él mismo ha

influido significativamente en el grado de motivación en el aula. En este sentido, el alumnado ha valorado positivamente la creación de su propia música.

Otro elemento que ha actuado en este sentido ha sido la utilización de la imagen, tanto fija como en movimiento. Esto se debe a la cultura audiovisual en la que nos encontramos inmersos, que forma parte de todos los ámbitos de la vida cotidiana de los jóvenes.

Se han hecho evidentes las diversas características de la motivación en el aula, así como una serie de factores que la determinan, pudiendo diferenciar entre los factores externos e internos que la determinan en el plano individual. No obstante, también, encontramos un plano colectivo y de los procesos desarrollados en el aula. Ambos casos definirían la motivación social y de aprendizaje, junto con la motivación de inicio.

7.1.4 Las estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje en la creación musical

Hemos comprobado la utilidad de los Proyectos Transversales, debido a su carácter auténtico, inclusivo y reflexivo en el que distintos lenguajes se han fundido en una única manifestación artística. Esto se ha debido a que:

1. Ha representado una guía compositiva para el alumnado. La música dota de expresividad, ambienta y ayuda a estructurar temporalmente la imagen. Sin embargo, si observamos este hecho en sentido inverso y desde un punto de vista didáctico, la imagen se ha convertido en un elemento que ha guiado la creación musical.

2. Ha sido un agente motivador favoreciendo que el alumnado identificara el aprendizaje como auténtico, situado en un contexto próximo a su propia realidad.

Desde el enfoque de la didáctica de la creación musical, hemos comprobado la utilidad del uso de soportes visuales para tomar contacto con la composición e improvisación en el contexto de la Educación Secundaria.

La improvisación colectiva representa una estrategia de utilidad en la Educación Secundaria. En el estudio, ha evolucionado progresivamente a lo largo de los ciclos y ha evidenciado un proceso creativo centrado en tres etapas: el estímulo, extra-

musical a través de la imagen, la interpretación, es decir, la improvisación en sí misma, y la reflexión colectiva posterior como desencadenante del siguiente proceso.

En este sentido, hemos corroborado como dicha estrategia ha permitido el desarrollo de un amplio repertorio de recursos expresivos y de estímulos de participación, por medio de una constante búsqueda y exploración sonora, en el marco de un clima agradable y de confianza. Todo ello se ha conformado a través de un progresivo incremento del nivel de exigencia en la ejecución que ha permitido la construcción de nuevos aprendizajes sobre lo ya conocido en la práctica colectiva. Se ha fomentado, además, el desarrollo de la atención, materializado en la valoración del silencio o en saber escuchar.

7.1.5 La organización espacial que favorece el aprendizaje en la creación musical

Ha resultado evidente la necesidad de un espacio propio para hacer música y que el alumnado lo perciba como tal, un “lugar donde ser músicos”. Al respecto, los tres contextos contaban con un espacio donde los instrumentos estaban colocados y aptos para su uso. Este hecho ha favorecido las actividades realizadas; sin embargo, las condiciones de dicho espacio, reducido en general, no han beneficiado el aprendizaje. Añadiremos que los instrumentos del aula estaban en algunos casos deteriorados y que su variedad no respondía a la deseable.

Parece obvio que un espacio óptimo, amplio, luminoso, con una mayor variedad de instrumentos en mejores condiciones, habría ejercido una influencia positiva en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En relación con la utilización de diversos espacios en la composición cooperativa, hemos ratificado cómo ha sido beneficioso que cada grupo pudiera contar con un lugar propio para componer. Para este fin, nos hemos servido del aula de música, del salón de actos, del departamento de música o de otras salas. En todos los casos, su ubicación era muy cercana entre sí. El objetivo consistía en que cada grupo pudiera componer desde la menor contaminación acústica posible y que abordara el trabajo con una serie de condiciones mínimas. En este sentido, el grado de responsabilidad de

los grupos ha sido muy elevado. Así pues, a pesar de los inconvenientes que representa la utilización de diversos espacios, se evidencian los efectos positivos en el aprendizaje del alumnado.

7.2 Síntesis de los principales hallazgos

Una vez se han establecido las conclusiones en torno a las dimensiones de análisis propuestas, podemos concluir a modo de síntesis que:

- El alumnado ha valorado la creación y la interpretación de su propia música como elemento de identidad tanto individual como colectiva.

- La construcción de experiencias musicales significativas se ha producido desde el papel que el alumnado ha asumido como músicos en el aula.

- El aprendizaje en la composición cooperativa y en la improvisación colectiva se ha producido por descubrimiento propio, a través de la experimentación sonora como principio creativo fundamental.

- Se ha producido un aprendizaje integrado y significativo de los elementos del lenguaje musical.

- Se pone de manifiesto el carácter multidimensional y holístico del aprendizaje centrado en la creatividad colectiva.

- El aprendizaje cooperativo a través de la creación musical se ha convertido en un vehículo de socialización en sí mismo.

- La creación musical ha sido determinada por procesos de negociación explícita e implícita en los grupos

- El aprendizaje se ha producido en cuatro direcciones interconectadas entre sí:

1. Experimentación del alumno/a

2. Guía del profesor

3. El grupo entre sí

4. Alumno/a – alumno/a

- Las emociones positivas se han manifestado desde una perspectiva multidimensional así como dual (profesor-alumnado):

1. Las emociones que generaba la escucha de lo interpretado
2. Las emociones que se generaban por el grado de satisfacción de lo interpretado
3. Las emociones que se han generado según el ambiente del aula.

- La identificación del alumnado con la música creada por él mismo ha influido significativamente en el grado de motivación en el aula

- La utilidad del uso de soportes visuales en la creación musical como agente motivador y guía compositiva.

- La utilidad de la improvisación colectiva como estrategia didáctica en la Educación Secundaria.

- El proceso creativo en la improvisación colectiva se ha producido a través de tres etapas:

1. El estímulo, extramusical a través de la imagen,
2. La improvisación en sí misma
3. La reflexión colectiva como desencadenante del siguiente proceso.

- La necesidad de un espacio óptimo, amplio, luminoso, y con una variedad de instrumentos musicales para la creación musical.

- La importancia de contar con diversos espacios para la composición cooperativa.

7.3 Propuestas de modelos conceptuales para el aula música en Secundaria

Una vez se ha dado respuesta a los ámbitos de análisis de la investigación, se exponen dos modelos conceptuales como construcción teórica surgida de la misma. Así, se realiza una propuesta como arquetipo para el aprendizaje de la creatividad colectiva en el aula de Secundaria donde se pone de manifiesto la interacción de una serie de factores que han influido en ella. Además, se propone un modo de motivación para la clase que muestra sus características, la variedad de formas en las que se presenta, así como los factores que la determinan.

7.3.1 La motivación en el aula

Exponemos, tal y como ya se ha anticipado en el análisis de los datos, una clasificación de la motivación para el aula de música como propuesta surgida del análisis de los datos diversos ciclos de la investigación; además, hemos tomado como referencia la literatura académica.

Se plantea un modelo conceptual en el que interactúan una variedad de formas de creatividad, que quedarían establecidas en dos planos. El primero está determinado por el propio sujeto, es decir, desde la perspectiva individual, y centrado en el producto que se ha de alcanzar. Así, se distinguiría entre la motivación externa y la propia, ambas se corresponderían con las tradicionales intrínseca y extrínseca.

En un segundo plano, más propio del ámbito colectivo y de los procesos desarrollados en el aula, es decir, socioculturalmente, discernimos entre la motivación social, la motivación para aprender y la de inicio, caracterizada esta última por las expectativas puestas en las actividades.

De esta forma, se pretende ilustrar sobre la variedad de motivaciones posibles que se desarrollan en el aula, en los planos tanto individual como social, así como su interconexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se expone a continuación el modelo propuesto a través del siguiente cuadro:

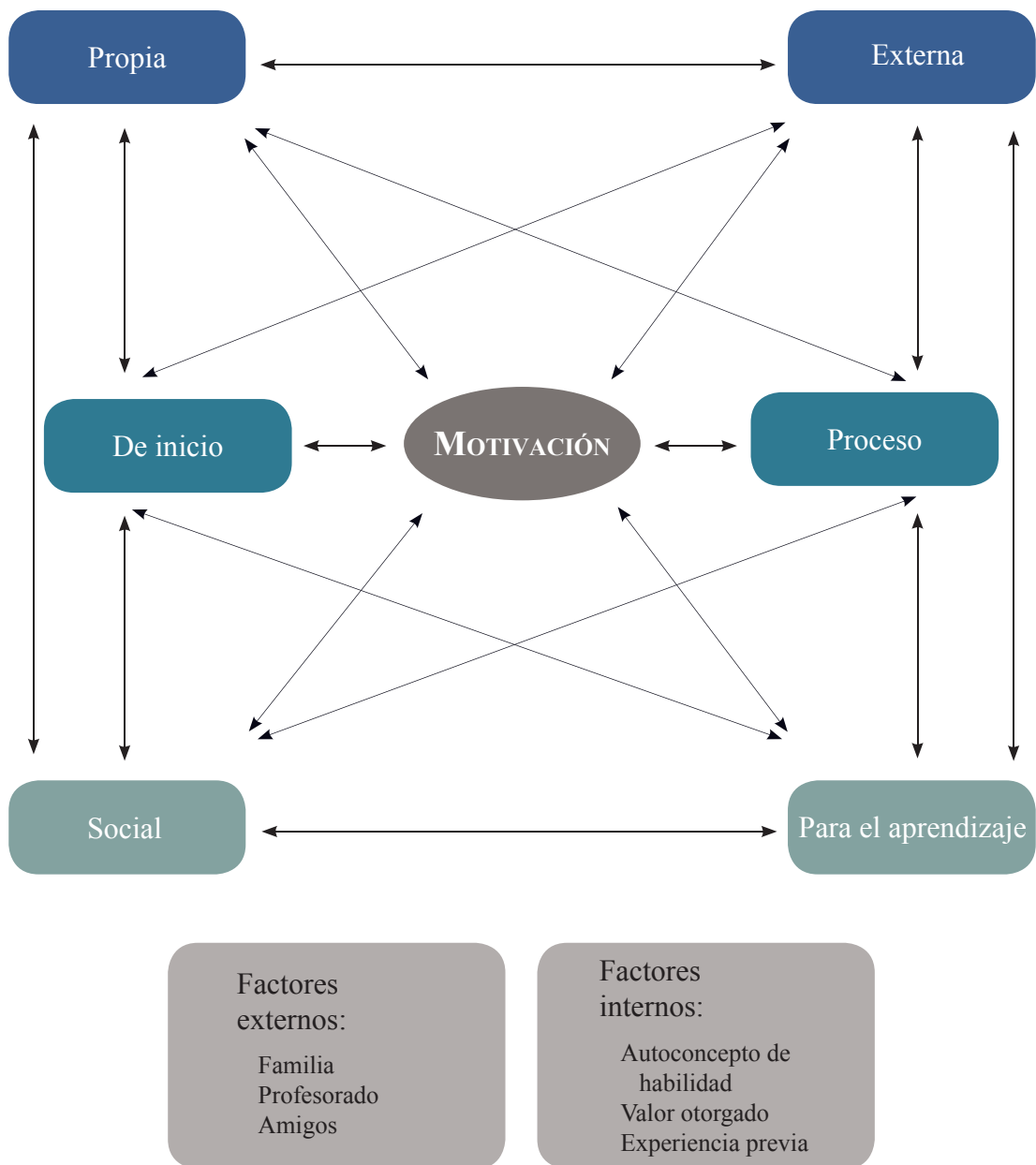


Figura 153. Modelo de motivación para el aula de música en Secundaria.

7.3.2 La creatividad colectiva en el aula

A lo largo del prolongado recorrido de la investigación, hemos comprobado cómo el aprendizaje centrado en la creatividad colectiva en el aula de música se ha producido gracias a un proceso holístico determinado por los siguientes factores, que hemos abordado, de forma individualizada, a lo largo del presente epígrafe:

1. La participación del alumnado, como desarrollo de principios democráticos y de justicia social en el aula.

2. La motivación desde el plano tanto individual como social expresado anteriormente.

3. Las emociones positivas, desarrolladas de forma multidimensional en el aula de música.

4. El ambiente de clase y el bienestar del alumnado.

5. La identidad de los grupos desarrollada a través de los Proyectos Artísticos Transversales.

Desde nuestra perspectiva, la educación solo puede ser comprensible como un acto de carácter social y socializador, a partir del cual se construye todo lo demás, en donde existen elementos importantes que pueden ser explicados a partir de un punto de vista sociocultural, como la creatividad colectiva. Así, desde la psicología social, se ha sugerido la influencia de algunos de dichos aspectos en la creatividad, pero de forma más bien individualizada y no conectados entre sí. Nuestra propuesta, sin embargo, sugiere la interconexión y la transversalidad de todos ellos en el aula de música.

Se propone, de este modo, un mapa conceptual de la creatividad colectiva como marco teórico para el aprendizaje de la música en Secundaria desde una perspectiva multidimensional y transversal de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

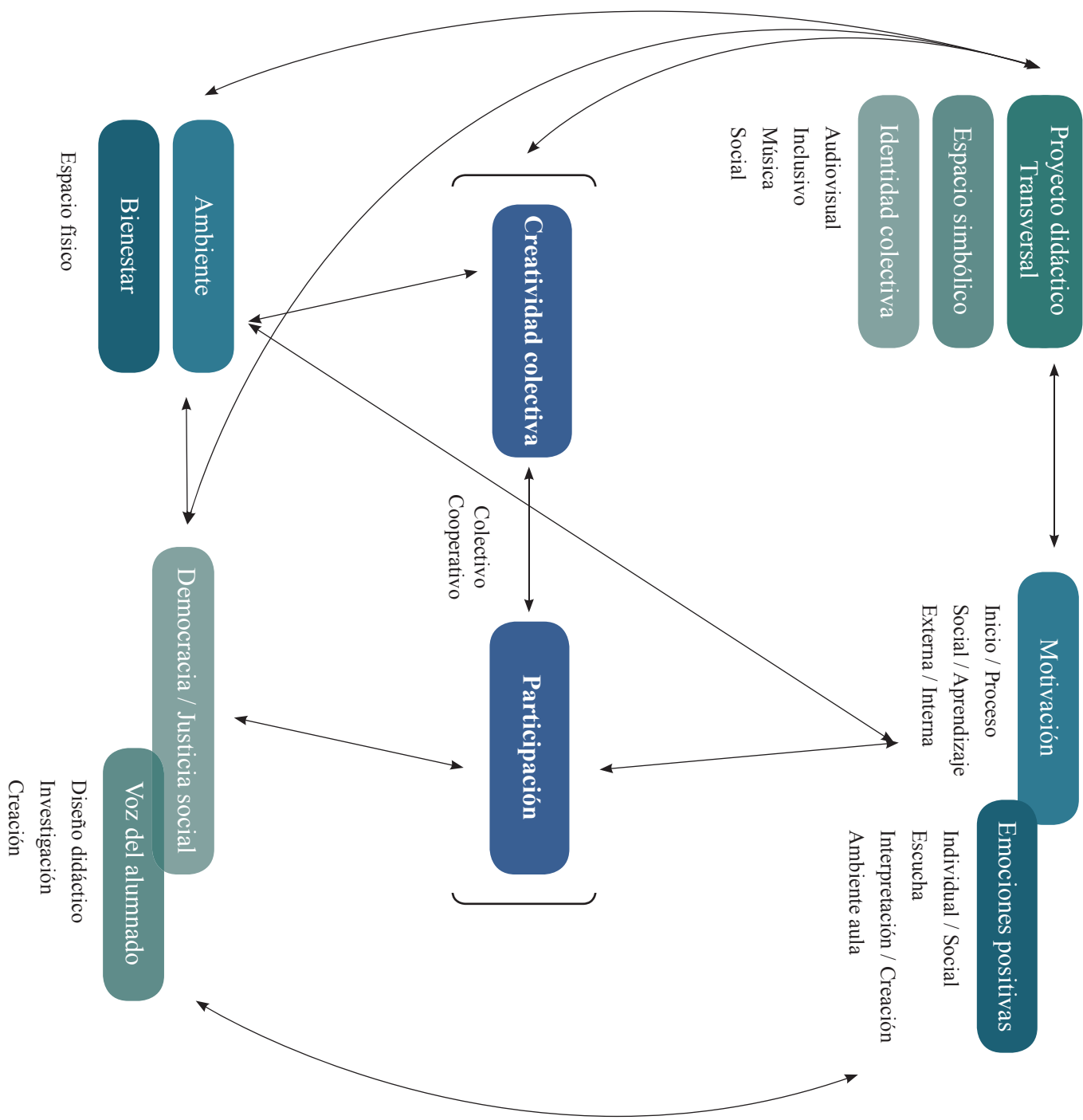


Figura 154. Modelo de creatividad para el aula de música en Secundaria.

7.4 Propuestas para la didáctica de la creación musical en Secundaria

A continuación, se realizarán dos propuestas concretas surgidas de la investigación para su aplicación didáctica en el aula de Secundaria.

En primer lugar, en cuanto a la composición musical, en el marco teórico hemos desarrollado una propuesta para su clasificación que nos parece de utilidad en el ámbito didáctico, con miras a la planificación de actividades o a clarificar objetivos:

1. Proceso frente a producto.
2. Individual o colectiva: lo social y cooperativo en la composición.
3. Utilización de (1) instrumentos musicales, objetos, (2) ordenadores, programas informáticos o mixta.
4. Composición e informática.
5. Estudiantes inexpertos o estudiantes con experiencia previa.
6. Utilización de notación musical, grafías musicales o sin soporte escrito.
7. Objetivos.
8. Aprendizaje informal o aprendizaje formal.
9. Pautas propuestas al alumnado: abiertas o cerradas.
10. Estilo compositivo.

En segundo lugar, y en relación con la creación musical utilizando un soporte visual, se recomienda, a partir de nuestra experiencia didáctica, tomar contacto con la improvisación colectiva a través de imágenes fijas. El motivo radica en la dificultad adicional que implica la imagen en movimiento en la interpretación. Por el contrario, se aconseja abordar la composición cooperativa por medio de la imagen en movimiento, dado su carácter de guía y de estructuración.

7.5 Líneas de investigación sugeridas

A pesar de la sólida tradición de los procedimientos centrados en la creatividad en la Enseñanza Secundaria de países como Inglaterra, Australia o EE. UU, la situación en el ámbito español muestra ciertas deficiencias, como ya se ha expuesto a lo largo del trabajo. Por ello, su investigación se ha convertido en una necesidad acuciante.

Así, y tras la investigación realizada, se ponen de manifiesto nuevos interrogantes, algunos de los cuales serán expuestos seguidamente:

1. Se observa la importancia de realizar investigaciones en distintos contextos educativos que permitirían mejorar la comprensión sobre cómo se produce el aprendizaje musical en aulas de Secundaria.

2. En un sentido similar, dada la novedad que supone la improvisación colectiva y la variedad de acercamientos que sugiere, considero interesante investigar dicho procedimiento en distintos contextos, llevándose a cabo a través de diversos proyectos educativos y se atendería, particularmente, a la interacción del profesor con el alumnado.

3. En tercer lugar, analizar de qué manera cambia la aproximación del alumnado a la interpretación en función del procedimiento que realice: improvisar, interpretar su propia música, o bien, en la interpretación de “obras de repertorio”. Además, estudiar las diferencias en el acercamiento a la interpretación, según sea individual, en grupo reducido o colectivamente.

4. Asimismo y en cuarto lugar, indagar de qué manera influyen los distintos instrumentos escolares en la expresividad de las interpretaciones.

5. Profundizar en la comprensión del aprendizaje de la improvisación, planteando distintas estrategias, según el elemento musical, el género, el tipo de ejecutante o el nivel de coacción.

6. También, indagar sobre las diferentes formas de creatividad emergentes en los procesos de aprendizaje desde la perspectiva sociocultural.

7. Por último, establecer vínculos a través de procedimientos mixtos de investigación entre la perspectiva sociocultural e individual de la creatividad.

* * *

A lo largo de seis años he vivido un proceso enriquecedor y emocionante de transformación de mi propia aula. Su ejemplo más concreto son las palabras del alumnado, nuestro mejor argumento:

“He aprendido a comportarme y a pensar como un músico”

“He descubierto cosas de mí que no conocía”

“No sabía que tenía tanta imaginación”

“Ahora, cuando veo un cuadro, escucho música”

“Ha sido una experiencia inolvidable”

**8. REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *Redevolution*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Adorno, T.W., y Eisler, H. (1981). *El cine y la música*. Madrid: Fundamentos.
- Albert, R. S., y Runco, M. A. (1999). A History of Research on Creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 16-31). New York: Cambridge University Press.
- Alegret, M. (2004). *La Creación Musical a través de la Información: Estudio de un caso en el primer ciclo de Secundaria*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Allen, P. (2002). *Composing matters*. Oxford: Heineman.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51 (1), 24-37.
- Allsup, R. E. (2008). Creating an educational framework for popular music in public schools: Anticipating the second-wave. *Visions of Research in Music Education (Special Edition – Beyond Lucy Green: Operationalizing Theories of Informal Music Learning)*, 12, 1-12.
- Alonso, Ch. (2008). *Improvisación libre: La composición en movimiento*. Baiona: Dos Acordes.
- Alonso, Ch. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la improvisación libre: Propuestas y reflexiones*. Madrid: Alpuerto.
- Alsina, P. (2008). *Música y adolescentes: ellos tienen la palabra*. Eufonía, 44, 55-60.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. London: Westfield Press.
- Aranguren, A. I. (2009). *Estudio de la diversidad cultural en la ESO: identidad y*

- estrategias docentes desde el área de música en la comunidad foral de Navarra.* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Aranguren, A.I. (2011). El consumo musical adolescente como fuente de estrategias didácticas. *Eufonía*, 53, 25-33.
- Arnold, R. (2004). *Empathic intelligence: Relating, educating, transforming*. Sidney: University of New South Gales Press.
- Aróstegui, J.L. (2000). *Democracia y currículum: la participación del alumnado en la clase de música.* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1-32.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Auh, M.S. (2005). ¿Hacer una diferencia en la enseñanza del bachillerato? Una experiencia personal enseñando música. *XV National Conference Proceedings Australian Society for Music Education*, Melbourne, Australia.
- Ausubel, D.P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Azzara, C. D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342.
- Bailey, D. (2010). *La improvisación: Su naturaleza y su práctica en la música*. Madrid: Trea.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Bamberger, J. (1977). In search of a tune, en D. Perkins and B. Leondar (Eds.), *The Arts and Cognition* (pp. 284-319). Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Banaji, S., Burn, A., Buckingham, D. (2010). *The Rhetorics of Creativity: A literature review* (2ª ed). London: Creativity, Culture and Education.

- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrett, M. S. (1996). Children's Aesthetic Decision-making: An Analysis of Children's Musical Discourse as Composers. *International Journal of Music Education*, 28, 37-62.
- Barrett, M. S. (1997). Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking. *Research Studies in Music Education*, 8 (1), 2-14.
- Barrett, M. S. (2000). Windows, Mirrors and Reflections: A Case Study of Adult Constructions of Children's Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 43-75.
- Barrett, M. S. (2003). Meme engineers: children as producers of musical culture, en *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 195-212.
- Barrett, M. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14 (3), 201-220.
- Barrett, M. S. (2014). Collaborative creativity and creative collaboration: troubling the creative imaginary. En M. S. Barrett, M.S (Ed.), *Collaborative creative thought and practice in music* (pp. 3-14). Farnham, Surrey, United Kingdom: Ashgate.
- Barros, B., Vélez, J. y Verdejo, F. (2004). Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas Colaborativos de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencias y Resultados. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 24, 67-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/925/92502408.pdf>.
- Bartel, L. R. (1992). The development of the cognitive affective response test-music. *Psychomusicology*, 11, 15-26.
- Beattie, D. (2000). Creativity in Art: The feasibility of assessing current conceptions in the school context. en *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 7 (2), 175-192.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Becker, H. (1982). *Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Beetlestone, F. (1998). *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Beghetto, R. A., y Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for 'mini-c' creativity “. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12, 73-79.
- Bennett, S. (1975). Learning to Compose: Some Research, some Suggestions. *Journal of Creative Behavior*, 9 (3), 205-210.
- Bennett, S. (1976). The Process of Musical Creation: Interviews with Eight Composers. *Journal of Research in Music Education*, 24 (1), 3-13.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berkley, R. (2001). ¿Why is teaching composing so challenging? : A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 119-138.
- Berkley, R. (2004): “Teaching composing as creative problem solving: Conceptualising composing pedagogy”, en *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernstein, R.J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Pensilvania: University of Pennsylvania Press.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa (RIE)* 21(1), 7-43, AIDIPE, Barcelona. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, Barcelona, Hora.
- Boden, M. A. (1992). *The creative mind: Myths and mechanisms*. NY: Basic Books.
- Boden, M. A. (1994). Creativity: A framework for research. *Behavioural and Brain Sciences*, 17(3), 558–556.
- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Bolden, B. (2009). Teaching composing in secondary school: a case study analysis. *British Journal of Music Education*, 26 (2), 137-152.
- Boulez, P (1968). *Notes of an Apprenticeship*, NY: A.A, Knopf.
- Bourdieu, P (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bouzan, T. (1974). *Use your head*. London: BBC Worldwide Ltd.
- Bramhall, D. (1989). *Composing in the classroom*. NY, Boosey & Hawkes.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology, and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(3), 6-18.
- Bresler, L (2004). Metodología de la investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (1), 1-18.
- Bresler, L. (Ed.) (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Bresler, L. (2006). "Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical". En M. Díaz (ed.), *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*, Harvard, Harvard University Press.
- Buchanan, D. (1997). *To Dream Out Loud: Composing Music in Secondary Schools*. New Zealand: Learning Media.
- Bukofzer, M. F. (1986). *La música en la época barroca*. De monteverdi a Bach. Madrid: Alianza Música
- Bunting, R. (1987). Composing music: Case studies in the teaching and learning process. *British Journal of Music Education*, 4(1), 25-52.
- Bunting, R. (1988). Composing music: Case studies in the teaching and learning process. *British Journal of Music Education*, 5(3), 269-310.
- Burland, K., y Davidson, J.W. (2001). Investigating Social Processes in Group Musical Composition. *Research Studies in Music Education*, 16, 46.
- Burnard, P. (1995). Task design and experience in composition. *Research Studies in Music Education*, 5, 32-46.
- Burnard, P. (1999). Bodily Intention in Children's Improvisation and Composition. *Psychology of Music* 27(2), 159-74.
- Burnard, P. (2000a). Examining Experiential Differences between Improvisation and Composition in Children's Music-Making. *British Journal of Music Education*, 17(3), 227-45.
- Burnard, P. (2000b). Making a Piece You Don't Play and Forget: Children Composing and the Role of Context. *Australian Journal of Music Education*, 1, 30-9.
- Burnard, P. (2000c). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2 (1), 17-23.
- Burnard, P. (2004). Reflecting on music learning and rethinking contexts. En L. Bartel (Ed.), *Questioning the Music Education Paradigm* (pp. 244-257). Alberta: Canadian Educator's Association.
- Burnard, P. (2007a). Prelude: Provocations in creativity research. En L. Bresler (Ed.),

- International Handbook of Research in Arts education* (pp. 1175-1179). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Burnard, P. (2007b). Routes to understanding musical creativity. En L. Bresler (Ed), *International Handbook of Research in Arts education* (pp. 1199-1214). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Burnard, P. (2012a). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2012b). Rethinking musical creativity. En O. Odena (Ed.), *Musical Creativity: Insights From Music Education Research* (pp.5-28). Aldershot, Hants: Ashgate.
- Burnard, P. y Younker, B. A. (2004). Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, 22 (1), 59-76.
- Burnard, P., Craft, A., Cremin, T., Duffy, B., Hanson, R., Keene, J., Haynes, L. y Burns, D. (2006). Documenting "possibility thinking": A journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14, 243-262.
- Burnard, P. y White, J. (2008). Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34 (2), 667-682.
- Burnard, P. y Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 47, 60-74.
- Byrne, C. y Macdonald, R. (2002). The use of information & communication technology in the Scottish music curriculum: a focus group investigation of themes and issues'. *Music Education Research*, 4 (2), 263-73.
- Cabrera, J. D. (2011): *Creatividad, conciencia y complejidad: Una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación*. (Tesis Doctoral inédita). UAM, Madrid.
- Cabrera, L., LLuna, J.E., y Odena, O. (2006). Teatralizar la partitura para aprender mejor. Un estudio sobre "La Flauta Mágica" como imagen interpretativa del con-

- cierto de clarinete de Mozart". *Eufonía*, 36, 113-123.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25 (3), 283-313.
- Cain, T. (2012). Too hard, too soft or just about right: paradigms in music teachers' action research. *British Journal of Music Education*, 29 (3), 409-425.
- Cain, T., y Burnard, P. (2011). Teachers and pupils as researchers: Paradigms for researching school music. En G. Spruce and C. Philpott (Eds.), *Debates in Music Education*. London: Routledge.
- Cain, T. (2013). Passing it on': beyond formal or informal pedagogies". *Music Education Research*, 15 (1), 74-91.
- Calle, M. L. de la (2014). *La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria*. (Tesis Doctoral inédita). UCM, Madrid.
- Calvillo, A. J (2014): *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: Una Investigación Acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67, 380-400.
- Campbell, D.N. (1967). Education for aesthetic experience. *Music Educators Journal*, 53, 77-81.
- Campbell, P. S. (2001). *Unsafe suppositions? Cutting across cultures on questions of music's transmission*. *Music Education Research*, 3, 215- 266.
- Campbell, R. L., Bickhard, M. H. (1986). *Knowing Levels and Developmental Stages: Contributions to Human Development*. Basel, Switzerland: Karger.
- Cano, M. C. (2007). *El aprendizaje cooperativo en educación infantil: un estudio comparado de las relaciones de tutoría y cooperación en el área de educación plástica*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia.

- Carretero, M. y León, J.A. (1990). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I* (pp. 311-326). Madrid, Alianza psicología.
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of education*, 38 (1).
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol.1. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 La sociedad red*, Madrid: Alianza.
- Central Advisory Committee for Education (1967). *Children and Their Primary Schools (The Plowden Report)*, Volumen 1. London: HMSO.
- Certeau, M. de (2004). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Chion, M. (1995). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós.
- Chóliz, M. y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 395-418). Madrid: McGrawHill.
- Christiansen, C. B. (1993). Music composition, invented notation and reflection in a fourth grade music classroom. *En Symposium on Research in General Music*. Tucson: AZ.
- Clapham, M. M. (2001). The effects of affect manipulation and information exposure on divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 13, 335-350.
- Cochran-Smith, M., y S.L. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cohen, L., Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cole, B. (1998). *The composers handbook*. London: Shott Music.

- Cole, B. (2006). *The Pop Composer's Handbook. A Step-by-Step Guide to the Composition of Melody, Harmony, Rhythm and Structure*. London: Schott Music
- Coleman, S. (1922). *Creative Music Making for Children*. NY: Putnam.
- Cooke, D. (1959). *The Language of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. J. (2000). Film music. Perspectives from Cognitive Psychology. En J. Bhuler, C. Flinn y D. Newmeyer (Eds.), *Music and Cinema (pp.360-377)*. Hannover: University Press.
- Cohen, A. J. (2001). Music as a source of emotion in film. En P. N. Juslin, J.N. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion Theory, Research, Applications (pp. 249-272)*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohn, M. A y Friedrickson, B. L (2009). Positive emotions. En S. J. López y C.R. Snyder, *The Oxford Handbook of positive emotion (2ª ed)*. NY: Oxford University Press.
- Coleman, J. C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Comisión Europea (2004). Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”, grupos de trabajo B “Competencias Clave” competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, un marco de referencia europeo. Bruselas: Comisión Europea.
- Cook, N. (1998): *Analysing musical multimedia*. Oxford: Clarendon Press.
- Copland, A. (1957). *What to listen for in music (rev. ed.)*. NY: New American Library.
- Cox, C. M. (1926). *The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge.
- Craft, A. (2001). Little c creativity. En A. Craft, B. Jeffrey, y M. Liebling (eds.), *Crea-*

- tivity in education* (pp. 45-61). London: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge.
- Craft, A. (2008). Approaches to Assessing Creativity in Fostering Personalisation, *Comunicación en DCSF Seminar - Assessing The Development of Creativity: Is it possible, and if so what approaches could be adopted?*, Wallacespace, London.
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de Melilla*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Melilla.
- Cremin, T., Craft, A., y Clack, J. (2012): Creative little scientist. Bruselas: EU. Recuperado de http://www.creative-little-scientists.eu/sites/default/files/CLS_Conceptual_Framework_FINAL.pdf.
- Cropley, A. J. (1992). *More Ways Than One: Fostering Creativity*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Cropley, A., y Cropley, D. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 383, 355-373.
- Cross, I., Laurence y F., Rabinowitch, T., (2012). Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Emphatic Creativity. En G. Welch y G. McPherson (eds), *The Oxford Handbook of music education* (pp. 337-353). NY: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of creativity* (pp. 313-335). New

York: Cambridge University Press.

Cuevas, S. (2013). *La creación musical mediante dos modelos de enseñanza diferentes en educación secundaria obligatoria*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Custodero, L. A. (2007). Origins and expertise in the musical improvisations of adults. *British Journal of Music Education*, 24 (1), 77-98.

Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9, 19- 48.

Debesse, M. (1977). *La adolescencia*. Barcelona: Oikos-tau ediciones.

De Bono, E. (1967). *New Think: The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*. New York: Basic Books.

De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Granica, cop.

De Bono, E. (1992). *Seis pares de zapatos para la acción: Una solución para cada problema y un enfoque para cada solución*. Barcelona: Paidós.

Decreto 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid (BOCM de 12 de febrero de 2002).

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM de 29 de mayo de 2007)

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM de 20 de mayo de 2015).

Deliège, I., y Wiggins, G.A. (eds) (2006): *Musical Creativity*. London: Psychology Press, Taylor and Francis.

Department for Education (2014). *The National Curriculum in England: music programmes of study*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study>.

- Department for Education (2015). GCSE: *Subject content for music*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-music>.
- DeLorenzo, L.C. (1989). A Field Study of Sixth-Grade Students' Creative Music Problem-solving Processes. *Journal of Research in Music Education*, 37 (3), 188-200.
- Dennis, B. (1975/1991). *Proyectos sonoros*, Buenos Aires, Ricordi.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act in Sociology*. Londres, Butterworths
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C, Heath & Company.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid, Morata.
- Díaz, M., y Frega A. L. (1998). *La Creatividad como Transversalidad al Proceso de Educación Musical*. Vitoria-Gasteiz: Amarú.
- Díaz, M., Riaño, M.E. (2007). *Creatividad en educación musical*. Santander: Unican.
- Díaz, M. (2009). Una mirada a la creatividad: La visión del alumnado de Primaria. *Creatividad y Sociedad*, 13. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Una%20mirada%20a%20la%20creatividad.%20La%20visio%CC%81n%20del%20alumnado%20de%20primaria.pdf>.
- Díaz, A. de la (2005). *Estructura y Significado en la música serial y aleatoria*. (Tesis Doctoral inédita), UNED, Madrid
- Dillon, S. (2003). Collaborating and creating on music technologies. *International Journal of Educational Research*, 39, 893-897.
- Dillon, S. (2004). Meaningful music making with music technology. *Queensland Journal of Music Education*, 10.
- Dogani, K. (2004). Teachers understanding of composing in primary classroom. *Music Education Research*, 6, 263-280.
- Dowling, W. J. (1998). Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en

- educación y cognición musical. *Orfeotrón*, 4, 23-40.
- Drucker, P. F. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. NY: Harper & Row.
- Durrán, C., y Welch, G. (1995). *Making sense of music*. London: Casell.
- Eindhoven, J. E., y Vinacke, W. E. (1952). Creative processes in painting. *Journal of General Psychology*, 47, 165-179.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa (Vol. 125)*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, R. K. (1971). Versions of Creativity. En *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 5 (2), 139-152.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. (2005). Musical understanding, musical works, and emotional expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37, 93-103.
- Elliott, J. (1978). Classroom research: Science or commonsense, en R. McAleese y D. Hamilton (Eds), *Understanding classroom life*. Windsor: NFER Publishing Company
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata
- Elliott, J. (2009). Building Educational Theory through Action Research. En B. Somekh y S. Noffke (Eds), *The SAGE Handbook of Educational Action Research (pp. 28-38)*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Elorriaga, A. J. (2011). *La continuidad del canto durante la muda de la voz*. (Tesis Doctoral inédita). UAM, Madrid.
- Emmons, C.B. (1998). *Analysis on musical creativity in middle school students through composition using computer-assisted instruction*. (Tesis Doctoral inédita), University of Rochester, Rochester.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Erkunt, H. (1998). *Computers as cognitive tools in music composition*. (Tesis Doctoral inédita), Boston, Boston University
- Erickson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. NY: Norton.
- Espigares, M. (2009): *Educación musical con TIC para centros de Secundaria: evaluación de un modelo de gestión del conocimiento educativo-musical (el Modelo Bordon)*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Espinosa, S. (2005). La creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva para la escuela secundaria. *Aula de innovación educativa*, 145, 28-33.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de su papel en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>.
- Farber, A. (1991). Speaking the musical language. *Music Educators Journal*. 78 (4), 30-34.
- Faulkner, R. (2001). *Socializing music education*. (Tesis Doctoral inédita), University of Sheffield, Reino Unido.
- Faulkner, R. (2003). Group composing: social perception from a social psychological study. *Music Education Research*, 5 (2), 101-122.
- Fautley, M. (1999). *The composing labyrinth: Pupil composing in the secondary school*. Stoke: Trentham Books.
- Fautley, M. (2004). Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students. *International Journal of Music Education*, 22(3), 201-218.
- Fautley, M. (2005). A New Model of the Group Composing Process of Lower Seco-

- dary School Students. *Music Education Research* 7(1), 39-57.
- Fautley, M., y Savage, J. (2007). *Creativity in Secondary Education*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Fautley, M., y Savage, J. (2011). *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school The arts Drama, Visual Art and Design*. Avingdom: Routledge
- Fautley, M y Murphy, R. (2015). Editorial. *British Journal of Music Education*, 32, 1-4.
- Fayolle, A. (2004): *Entrepreneuriat, apprendre à entreprendre*. Paris: Dunod.
- Feldman, D. H. (1989). Creativity: proof that development occurs. En Damon W. (Ed.), *Child development Today and Tomorrow (pp271-279)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. En Sternberg R. J. (Ed.), *Handbook of Creativity (pp. 169-188)*. UK: Cambridge University Press.
- Feldman, A. (2009). Existentialism and Action Research. En S.E. Noffke y B. Somekh B. (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research (pp. 381-391)*. Los Angeles and London: Sage Publications.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., y Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.
- Feldman, D. H., y Benjamin, A. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 319-336.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Varela, N. D. (2010). *Estrategias docentes para la educación musical en el 1º ciclo de la E.S.O.* (Tesis doctoral inédita). UNED, Madrid.
- Feyerabend, P. (2002). *Contra el método*. Barcelona: Folio
- Finnäs, L. (2006). Ninth-grade pupils' significant experiences in aesthetic areas: the role of music and different basic modes of confronting music. *British Journal of Music Education*, 23, 315-332.

- Fierro, A. (1990). Relaciones sociales en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I* (pp. 339-346). Madrid: Alianza.
- Finish National Board of Education (2004): *National Core Curriculum for Basic Education*. Recuperado de http://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf.
- Finke, R. A., Ward, T. B., y Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Finney, J. y Philpott, C. (2010). Informal learning and meta-pedagogy in initial teacher education in England. *British Journal of Music Education*, 27 (1), 7-19.
- Finnegan, R. (1989). *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folkestad, G. (1998). Compositional Strategies in Computer-Based MusicMaking. *British Journal of Music Education*, 15 (1), 83- 97.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135-145.
- Folkestad, G., Lindström, B., y Hargreaves, D. (1997). Young people music in the digital age: A study of computer based creative music making. *Research Studies in Music Education*, 9, 1-12.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Flores, S. (2008): *Música y adolescencia: La música popular actual como herramienta en la educación musical*. (Tesis Doctoral inédita), UNED, Madrid.
- Flores, S. (2009): "That thing you do!": aprendiendo a tocar y a componer a través del pop/"rock". *Eufonía*, 46, 16-24.
- Fraile, T. (2005): "Aproximación a los mecanismos temporales de la música en el cine", En M. Olarte (Ed.), *La música en los medios audiovisuales* (pp.213-224). Salamanca: Plaza Universitaria.
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.

- Frega, A. L., y Vaughan, M. M. (1980). *Creatividad Musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa América.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*, London, Penguin Books.
- Freud, S. (1908/1959). The relation of the poet today-dreaming: *Collected Papers* (Vol. 4, pp. 173-183). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1910/1964). *Leonardo da Vinci and a memory of his childhood*. New York: Norton.
- Frith, S. (1983). *Sociología del rock*. Madrid: Júcar.
- Frith, S. (2012). Creativity as a social Fact. En D. J. Hargreves, R. Macdonald y D. Miell (Eds.), *Musical imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 62-72). New York: Oxford University Press.
- Fryer, M. (1996). *Creative Teaching and Learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fryer, M. and Collings, J. A. (1991). Teachers' Views About Creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 61(2), 207-219.
- Fubini, E. (1994). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Fustier, M. (1975). *Pedagogía de la creatividad: ejemplos prácticos de creatividad*. Madrid: Index.
- Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gage, N.L. (Ed) (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally
- Gainza, V. H. de (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Gainza, V. H. de (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Gainza, V. H. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y Educación*, 24, 17-24.

- Galiana, J. L. (2012). *Quartet de la Deriva. La improvisación libre y la teoría de la deriva en la construcción de situaciones sonoras por un colectivo de improvisadores*. Valencia: Editorial Obrapropia.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Galton, M. y Wiliamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New york: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple inteligences. The theory in practice*, New York, Basic Books.
- Gardner, H.(1993). *Creating minds*. NY: Basic Books.
- Gardner, H (1994). The creators' Patterns. En D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi y H. Gardner (Eds.), *Changing the world: A framework for the study of creativity* (pp. 69-84), Westport, CT: Praeger.
- Gardner, M. K. y Sternberg, R. J. (1994). Novelty and intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Mind in Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaya Wicks, P., Reason, P., y Bradbury, H. (2008). Living Inquiry: Personal, political and philosophical groundings of Action Research Practice. En P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice* (2^a ed. pp.) London: Sage.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Getzels, J., y Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley-Interscience.
- Giglio, M. (2012). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Ediciones Universidad Cantabria.
- Gilbert, R. (1995). Small groups in music lessons. Creativity or cacophony?. *Research Studies in Music Education*, 5.

- Giner de los Ríos, F. (1969). *Ensayos*. Madrid, Alianza
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giráldez, A. (2005). La composición en el aula de música. *Aula de innovación educativa*, 145, 7-11.
- Giráldez, A. (ed) (2010). *Didáctica de la música*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (ed) (2010). *Música: complementos de formación*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (ed) (2010). *Música: investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Gervilla, M. A. (2003). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (2 Vols.)*. Madrid, Dykinson.
- Gibson, H. (2005). What creativity isn't: the presumptions of instrumental and individual justifications for creativity in education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (2), 148-167.
- Glover, J. (2004). *Niños compositores: 4 a 14 años*. Barcelona, Graó
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*, New York, Bantam Books.
- Gómez, J.A. (2011). *Las artes plásticas como mediadoras en la creación sónica y en la recepción del arte musical contemporáneo en adolescentes*. (Tesis Doctoral inédita), UAM, Madrid.
- Gómez-Pardo, M. E. (2000). *El lenguaje de la experiencia auditiva. La apreciación musical, con propuestas didácticas en la Educación Secundaria*. (Tesis Doctoral inédita). Universitat de València, Valencia.
- González, A. (2003). *Diccionario de la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gooderson, M.C., y Henley, H. (2015). Collaboration, negotiated creativity and song-

- writing teams: a comparison of professional and student song-writing collaborations. *Comunicación RiME, Exeter, UK, 14-18 abril 2015*.
- Gordon, W. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. New York: Harper and Row.
- Gordon, J. (1996). *Comportamiento organizacional*. México, Prentice- Hall.
- Green, L. (1988). *Music on the Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester, Manchester University Press.
- Green, L. (1990). The assessment of composition: style and experience. *British Journal of Music Education*, 7 (3), 191-196.
- Green, L. (2001). *Música, Género y Educación*. Madrid, Morata.
- Green, L. (2002a). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London, Ashgate.
- Green, L. (2002b). From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British journal of music Education*, 19 (1), 5-30.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24, 101-120.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*, Aldershot, Ashgate.
- Green, J. L. y Dixon, C. N. (1993). Talking into being. Discursive and social practices in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 231-239.
- Grout, D. J., y Palisca, C. V. (1984). *Historia de la música occidental, 1*. Madrid: Alianza Música
- Gruber, H. E. (1981). *Darwin on man*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gruber, H. E. (1989). "The evolving systems approach to creative work". En D. B. Wallace y H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work: Twelve cognitive case studies*

- (pp 3-24). New York: Oxford University Press.
- Guba, E. G y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks (California): Sage.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444- 454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Gutmann, A., y Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy? Princeton*: Princeton University Press.
- Hall, G. S. (1905). *Adolescence*, 2 vols. NY: Appleton.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 2 (4), 225-244.
- Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289.
- Hamlyn, D. W. (1972). Objectivity. En R. F. Dearden, P.H. Hirst y R. S. Peters (eds.) *Education and the Development of Reason* (pp. 246-259). London: Routledge and Kegan Paul.
- Hannaford, C (2005). *Smart moves. Why learning is not all in your head* (2ªed). Utah: Great River books.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. En W. E. Blank, y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida.
- Harding, S. (1987). "The Method Question". *Hypatia*, 2 (3), 19-35.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K., y Meyer, D. R. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40 (2), 228-234.
- Hausman, C. R. (1987). Philosophical perspectives on the study of creativity. En S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of Creativity Research: beyond the basics* (pp. 80-89). Bu-

- ffalo, NY: Bearly Ltd.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, D. 2004 Personalising Learning: next steps in working laterally, Specialist Schools Trust. Recuperado de www.sst-inet.net/affiliation/articles/176.aspx.
- Hargreaves, D. J., y Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5 (3), 263-273.
- Henze, H. W. (2004). *Canciones de viaje con quintas bohemias*. Madrid: Fundación Scherzo y Machado libros.
- Hvighurst, R. J. (1975). Youth in social institutions. En *Youth. The seven fourth year-book of the National Society of the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hennessey B. A. (2003). The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Education Research*, 47, 253-71.
- Hennessey, B. A., y Amabile, T. M. (2010). Creativity. En S. T. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE & Graó de Serveis Pedagògics.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research Into the Human Condition*. London: Sage.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga, Aljibe.
- Herrán, A. de la (2009). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paqui-dérmico (1ª parte), *Revista Educación y Futuro*, 21, 43-70.

- Hewitt, A. (2008). Children's creative collaboration during a computer-based music task. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 11-26
- Hickey, M. (2001). An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3), 234-244.
- Hickey, M. (2002). "Creativity research in music, visual art, theater, and dance", en R. Colwell y C. Richardson (eds.): *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Hickey, M. (ed) (2003): *How and why to teach music composition: New horizons for music education*. Reston, Va: Menc.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be "taught?": A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27, 285-299.
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K 12 music classrooms*. NY: Oxford University Press.
- Hickey, M. (2015a). Learning From the Experts. A Study of Free-Improvisation Pedagogues in University Settings. *Journal of Research in Music Education*, 62, 425-445
- Hickey, M., Ankney, K., Healy, D., Gallo, D. (2015). The effects of group free improvisation instruction on improvisation achievement and improvisation confidence. *Music Education Research*, 1-15.
- Hogg, N. (1994). Strategies to Facilitate Student Composing: A focus on music as an empowering. *Research Studies in Music Education*, 2, 15-24.
- Holt, J. (1987). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Morata
- Hopkins, R.J. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Hudson, L. (1968): *Frames of Mind. Ability, Perception and Self-Perception in the arts and Sciences*. London: Methuen.
- Hunter, D. (2006). Assessing collaborative learning. *British Journal of music Education*, 23 (1), 75-89.

- Husserl, E. (1989). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. Second Book: Studies in the Phenomenology of Constitution*. Dordrecht: Kluwer.
- Ibañez, L. (2014): *Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Colón, C., Infante, F. y Lombardo, M. (1997). *Historia y Teoría del la música en el cine. Presencias afectivas*. Sevilla: Alfair.
- ICE (2003): *Formación de profesores de Enseñanza Secundaria. Didáctica de la música*. Madrid: Cyan.
- INJUVE (2012). *Informe. Juventud en España*. Madrid: Gobierno de España.
- Ivaldi A. y O'Neill. S. (2009). Talking 'Privilege': barriers to musical attainment in adolescents' talk of musical role models. *British Journal of Music Education*, 26 (1), 43-56.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. En M. Lewis y J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions (2nd ed., pp. 417-435)*. NY: Guilford.
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 189-200.
- Jaffurs, S. E. (2006). The intersection of the informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*, 4.
- James, W. (1880). Great man, great thoughts, and the environment. *Atlantic Monthly*, 46, 441-459.
- Jarvis, P. (2005). Towards a philosophy of human learning: An existential perspective. En P.Harvis y S.Parker (Eds), *Human Learning: an Holistic Approach (pp. 1-15)*. NY:Routledge.
- Jeffrey, B. (2005): *Final Report of the Creative Learning and Student Perspectives Research Project (CLASP)*. Bruselas: Comisión Europea.

- Jeffrey, B. (ed.) (2006): *Creative learning practices: European experiences*. London: Tufnell Press.
- Jeffrey, B y Craft, A. (2001). The universalization of creativity in education. En A. Craft, B. Jeffrey, y M. Leibling (Eds), *Creativity in Education*. London: Continuum.
- Jeffrey, B. and Craft, A. (2003). Creative teaching and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Comunicación British Educational Research Association Special Interest Group in Creativity in Education Conference*, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes.
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19 (2), 179-197.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1993). Cooperative learning and achievement. En S. Sharan, *Cooperative learning*. NY: Praequer.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1968). *Analytical Psychology, Its theory and practices*. NY: Random House.
- Kahl, C. H., da Fonseca, L. H., y Witte, E. H. (2009). Revisiting creativity research: An investigation of contemporary approaches". *Creativity Research Journal*, 21, 1-5.
- Kaschub, M. y Smith, J. (2013). *Composing our Future Preparing Music Educators to Teach Composition*. NY: Oxford University Press.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

- Kaufman, G. (2003a). What to measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 235-252.
- Kaufmann G. (2003b). Expanding the mood-creativity equation. *Creativity Research Journal*, 15,131-35.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Kemmis, S., Atkin, R., y Wright, E. (1977). How Do Students Learn? En *Working Papers on CAL, Occasional Paper No. 5, Centre for Applied Research in Education*. UK: University of East Anglia.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (3ª ed.)*. London: SAGE
- Kemmis, S. y Di Chiro, G. (1987). Emerging and evolving issues of action research praxis: an Australian perspective. *Peabody Journal of Education*, 64 (3), 101–130.
- Kennedy, M.A. (1999). Where does the music come from? A comparison case-study of the compositional processes of a high school and a collegiate composer. *British Journal of Music Education*, 16 (2), 157-177.
- Kilpatrick, T. H. (1918). The Project Method, *Teachers College Record*, 19, 319-334.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York: Dell.
- Koshy, V. (2010): *Action Research for improving educational practice (2ª ed.)*. London: SAGE.
- Koutsoupidou, T., y Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37 (3), 251.
- Kozbelt, A., Beghetto, R., y Runco, M. (2010). Theories of Creativity. En Kaufman, J. y Sternberg, R. (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity (pp. 20-47)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children ages

- 7-11. *Journal of Research in Music Education*, 37, 5-20.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic exploration in art*. New York: International Universities Press.
- Kristeller, P. (1990). *Afterword: Creativity and Tradition. Renaissance Thought and the Arts, Collected Essays*. Princeton: Princeton University Press.
- Kubie, L. S. (1958). *The neurotic distortion of the creative process*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Kuhn, T. S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Kühn, C. (1994). *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Labor.
- Kühn, C. (2003). *Historia de la composición musical en ejemplos comentados*. Cornellá de Llobregat: Idea Books.
- Kushner, S. (2010). Falsifying (Music) Education: Surrealism and Curriculum, *Critical Education*, 1 (4).
- Labarrere, A. (2006). Interacción en la Zona de Desarrollo Próximo-ZDP. ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal?
- Lacueva, A. (2000). *Ciencia y Tecnología en la Escuela*. Col. Proa, Caracas, Madrid: Laboratorio Educativo/Popular.
- Ladanyi, K. S. (1995). *Processes of musical composition facilitated by digital music equipment*, (Tesis Doctoral inédita), University of Illinois at Urbana Champaign, Illinois.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge: Harvard University Press.
- Langley, P., Simon, H.A., Bradshaw, G.L. y Zytkow, J.M. (1987). *Scientific discovery: Computational explorations of the creative processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lapidaki, E., Rokus de Groot, R., Stagkos, P. (2012). Comunal creativity as sociomusical practice. En G. Welch y G. McPherson (eds), *The Oxford Handbook of music education* (pp. 371-378), NY, Oxford University Press.

- LaRue, (2004). *Análisis del estilo Musical*. Cornellá del Llobregat: Idea Música.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer-learning in practice. *Music Education Research*, 10 (2), 193-213.
- LGE. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE del 6 de agosto de 1970.
- Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria, *Eufonía*, 46, 7-15.
- LOE. Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE del 4 de octubre de 1990.
- LOMCE. Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE del 10 de diciembre de 2013.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1 (1), 5–16.
- Leung, B. W. (2004). A Framework For Undertaking Creative Music-Making Activities In Hong Kong Secondary Schools. *Research Studies in Music Education*, 23, 59-75.
- Loane, B. (1984). Thinking about Children's Compositions. *British Journal of Music Education*, 1 (3), 205-231.
- López Cassà, È. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años (1ª Ed.)* Barcelona: Ciss-Praxis.
- London, K. (1970). *Film music: A summary of the Characteristic Features of its History*. NY: Amo Press.
- Lubart, T. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13 (3 y 4), 295-308.
- Lytle, S. L. y Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62 (4), 447-474.

- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. y Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 139-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038007>.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>.
- MacDonald, R. y Miell, D. (2000). Creativity and music education: The impact of social variables. *International Journal of Music Education*, 36, 58-68.
- Major, A. (2007). Talking about composing in secondary school music lessons. *British Journal of music education*, 24 (2), 165-178.
- Malbran, S. (2010). El modelo cross-modal aplicado a las artes temporales. En M. E. Riaño y M. Díaz (Eds.), *Voz, Cuerpo y acción. Un espacio para la música* (pp. 75-82). Santander, Publican.
- Marjanen, K. (2013) . Reaching out to the positive equilibrium of children through music. *The Journal of Social & Behavioural Sciences* 6(3). *Special Volume VI (Design in Mind) ICEEPSY 2013*, 1076-1083. eISSN: 23012218. Recuperado en <http://www.ejsbs.c-crcs.org/files/84.pdf>.
- Marks, M. (1997). *Music and the silent film*. Oxford: Oxford University Press.
- Marquina, C. (1997). La improvisación musical en la ESO. *Eufonía*, 8, 71-78.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2).
- Marín Ibáñez, R. (1974). *La creatividad en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marina, J. A. (2011): *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Planeta
- Martín, G., Peno, S. (2012): *Juegos cooperativos para educadores: de la teoría a la práctica*. España: Grupo 5.

- Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 543-565.
- Marsh, K. (1995). Creative processes in children's play; the playground and the classroom. En H.L. Lee y M. Barrett (eds.), *Honing the craft: improving the quality of music education*. Conference proceedings, Australian Society for Music Education, 10th National Conference (pp. 184-191).
- Martínez Rodríguez, J.B. (1998): La voz del alumnado. Ausencia temporal de ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 56-65.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2005): *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Morata. 2005
- Maltzman, I. (1960). On the training of originality. *Psychological Review*, 67(4), 229-242.
- Matthews, W. (2012). *Improvisando: La libre creación musical*. Madrid: Turner Música.
- Maslow, A. H. (1973). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3ª ed.). London: HarperCollins.
- Major, A. (2007): *Talking about composing in secondary school music lessons*. *British Journal of Music Education*, 24 (2), 165-178.
- McGillen, Ch. W. (2004). In conversation with Sarah and Matt: perspectives on creating and performing original music. *British Journal of Music Education*, 21 (3), 279-293.
- Mcgillen, Ch., y McMillan, R. (2005). Engaging With Adolescent Musicians: Lessons In Song Writing, Cooperation And The Power of Original Music. *Research Studies in Music Education*, 25, 1-20.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice* (2ª ed.). London: Routledge.
- Mcneaney, E. H., y Meyer, J. W. (2000). The content of the curriculum: An institutional perspective". En M. T. Hallinan (Ed.). *Handbook of the Sociology of Educa-*

- tion (pp. 189-211). New York: Kluwer.
- MECD (2007): Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe español. Secretaría General Técnica. Madrid: MECD.
- MECD (2014a). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. IVIE
- MECD (2014b). Sistema estatal de indicadores de la educación 2014. Madrid, MECD
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Meyer, L. B. (1956/2001). *La emoción y el significado en la música*. Madrid: Alianza.
- Meyer-Denkman, G. (1977): *Experiments in sound*. London: Universal.
- Miell, D. and Littleton, K. (eds) (2004). *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives*. London: Free Association Books.
- Michels, U. (1982). *Atlas de música I*. Madrid: Alianza
- Middlewood, D., Coleman, M., y Lumby, J. (1999). *Practitioner Research in Education: Making a Difference*. London: Paul Chapman.
- Monereo, C. (2009): “La autenticidad de la evaluación”. Recuperado de <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>.
- Montuori, A., y Purser, R. (1999): *Social Creativity (Vol. 1)*. Creskill, NJ: Hampton Press.
- Mooney, R.L. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. En C.W. Taylor and F. Barron (eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 331-340). New York: Wiley.
- Morales, L. (2008). *Música e inmigración*. (Tesis Doctoral inédita). UCM, Madrid.
- Moran, S, y John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. En D. Miell y Littleton, K. (Eds), *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives* (pp. 11-25), London, Free Association Books.
- Morgan, R. P. (1994). *La música del s. XX*. Madrid: Akal Música.

- Morgan, L. Hargreaves, D. y Joiner, R. (2000). "Children's collaborative music composition: communication through music", en R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner y D. Miell (eds), *Rethinking Collaborative Learning (52-64)*. London: Free Association Books.
- Moursund, D., Bielefeldt, T., y Underwood, S. (1997): *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*, Washington, DC, National Foundation for the Improvement of Education.
- Mumford, M. D., M. I., Uhlman, C. E., Reiter-Palmon, R., y Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4, 91-122.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), *All our futures: creativity, culture and education*, Department for Education and Employment, London, 1999.
- Nebreda, P. L. (1999). *Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente*. (Tesis doctoral inédita). UNED, Madrid.
- Nebreda, P.L (2000). La música en la adolescencia, *Eufonía*, 18, 71-78.
- Nieto, J. (1996). *La música para la imagen. La influencia secreta*. Madrid: SGAE.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, Personal and Political dimensions of Action Research. En M. W. Apple (Ed). *Review of Research in Education*, 22, 305-343.
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. En S. E. Noffke y B. Somekh, B. (Ed.), *The Sage Handbook of Educational Action Research (pp. 6-25)*. Los Angeles and London: Sage Publications.
- Nolan, V. (2004). Creativity: the antidote to the argument culture. En M. Fryer (Ed), *Creativity and Cultural Diversity*. Leeds: The Creativity Centre Educational Trust.
- North, A.C., y Hargreaves, D.J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92.
- North, A.C., Hargreaves, D.J., y O'Neill, S.A. (2000). The Importance of Music to

- Adolescents. *British Journal of Education Psychology* 70, 255-72.
- Macdonald, R., Hargreaves, D.J., y Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Obra Social CajaMadrid (2006). *Premio de carteles CajaMadrid 2006*. Madrid, CajaMadrid Obra Social.
- Odam, G. (2000). Teaching composing in secondary schools: the creative dream. *British Journal of Music Education*, 17 (2), 109-127.
- Odena, O. (2001). The construction of creativity: using video to explore secondary school music teachers' views. *Educate- The Journal of Doctoral Research in Education*, 1 (1), 104-122.
- Odena, O. (2005): "Creatividad en la educación musical. Teoría y percepciones docentes", *Eufonía*, 35, 82-94.
- Odena, O. (2008). El significado del término "instrumentos en la educación", *Música y Educación*, 73, 40-46.
- Odena, O., y Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity". *Psychology of Music*, 37(4), 416-442.
- Odena, O. (Ed.) (2012). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Ashgate, Farnham, UK, Ashgate.
- Odena, O. (2013). Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa, en M. Díaz, M. y A. Giráldez (eds.), *Investigación Cualitativa en Educación Musical* (pp. 99-115). Barcelona: Graó.
- OCDE (2014). ¿Tienen los estudiantes la motivación para lograr el éxito? *PISA in Focus*, 3, 37.
- Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regule el Curso de Orientación Universitaria (BOE de 18 de abril de 1975)
- Oriol, M. A. (2012): *La inteligencia musical: actitudes y estrategias en la educación musical*. (Tesis doctoral inédita), UCM, Madrid.

- Oriol, N. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En N. Oriol (Ed). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (pp. 9-24), Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oriol, N. (Ed) (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid.
- Oriol, N. (2003). Selección de estrategias metodológicas (III). Expresión Instrumental, en ICE, *Didáctica de la música*, Madrid, UCM.
- Oriol, N. (2009). La investigación musical en España: tesis doctorales y temática en la última década, *Eufonía*, 45, 59-87.
- Oriol, N. (2012). Temática de tesis doctorales de Música en España (1978-2011), en *Música y Educación*, 92, 58-94.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Palacios, J. (1990). ¿Qué es la adolescencia? En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 299-310), I, Madrid, Alianza psicología.
- Palmer, J.A., Bresler, L., Cooper, D. E. (2001). *Fifty major thinkers on education. From Confucius to Dewey*. London, NY: Routledge.
- Parkinson, B., Fischer, A. H., y Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations*. New York: Psychology Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Third Edition. London: SAGE.
- Patrick, C. (1935). Creative thought in poets. *Archives of Psychology*, 178, 1-74.
- Patrick, C. (1937). Creative thought in artists. *Journal of Psychology*, 4, 35-73.
- Patrick, C. (1938). Scientific thought. *Journal of Psychology*, 5, 55-83.

- Paynter, J. (1972). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1997). Entrevista, *Música, Arte y Proceso*, Verano, 65-72.
- Paynter, J. (1997). La Forma de la Finalidad: un contexto para la educación musical, *Música Arte y Proceso*, Invierno, 7-24.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y Estructura*. Madrid, Akal.
- Paynter, J. (2000). Making progress with composing. *British Journal of music Education*, 17 (1), 5-31.
- Paynter, J. y Alston, P. (1970). *Sound and Silence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peñalver, J. M. (2005). *La aplicación didáctica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza de la música en la Educación Obligatoria*, (Tesis Doctoral inédita), Universitat de València, Valencia.
- Pérez, C. (2002). *Revoluciones Tecnológicas y Capital Financiero*. México, Siglo XXI.
- Philpott, C. (2001). *Learning to Teach Music in the Secondary School*, London: Routledge.
- Policastro, E. y Gardner, H. (1999). From case studies to robust generalizations: An approach to the study of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 213-225). New York: Cambridge University Press.
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. NY: Basic Books.
- Pozo, M.M. del (2004). *Teoría e instituciones contemporáneas de educación*, España, Biblioteca Nueva.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos*, Barcelona, Octaedro.
- Prieto, M. D., López, O. y Ferrandis, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Ramos, J. C. (2009). *Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*, (Tesis doctoral inédita), Universidad de León, León.
- Randel, D. (1997). *Diccionario Harvard de música*, Madrid: Alianza Editorial.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (21.aed.), Madrid, España.
- Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (BOE de 25 de marzo de 1992).
- Rinehart, C. (2002). *Composing and Arranging. Standard 4 Benchmarks*. Reston, VA: MENC National Association for Music Education.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity, *Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305–310.
- Rice, P. y Ezzy, D. (1999). *Qualitative Research Methods: A Health Focus*. Melbourne: Oxford University Press.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Rodríguez Montesdeoca, Y. (2007). *Diseño, aplicación y evaluación de una metodología basada en la tecnología informática para la enseñanza de la música en la ESO*. (Tesis doctoral inédita). ULPGC, Las Palmas de Gran Canaria.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*, New York, Harper and Rowe.
- Rogers, C. R. (1980). *Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, New York, Oxford University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social hope*. London: Penguin Books.
- Rothenberg, A. (1979). *The emerging goddess*. Chicago: University of Chicago Press.

- Rothenberg, A., y Hausman, C. R. (Eds.) (1976). *The creativity question*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rosenshine, B., y Stevens, R. (1986). Teaching functions. En M. Wittrock (ed) *Handbook of research on teaching* (3ª ed). NY: Macmillan.
- Rosselló, J. y Revert, X. (2008). *Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción*. Universitat de les Illes Balear. Recuperado de *La educación emocional en la etapa de infantil: Análisis de programas educativos* 75 [https://www.academia.edu/910425/Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción](https://www.academia.edu/910425/Modelos_teoricos_en_el_estudio_cientifico_de_la_emocion).
- Rubio, C. (2014). *Un enfoque didáctico emocional para la enseñanza de la música en la educación Secundaria Obligatoria*, (Tesis Doctoral inédita), UCM, Madrid.
- Runco, M.A., y Vega, L. (1990). Evaluating the creativity of children's ideas. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 5, 439-452.
- Runco, M. A., Johnson, D. J. and Bear, P. K. (1993). Parents' and Teacher's Implicit Theories of Children's Creativity. *Child Study Journal*, 23 (2), 91-113.
- Rusinek, G. (2002). *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en educación secundaria*, (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (5).
- Rusinek, G. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker*, 14, 191-208.
- Rusinek, G. (2007a). El aprendizaje significativo en educación musical". *Doce notas*, 54, 17-18.
- Rusinek, G. (2007b). Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 9 (3), 323-335.
- Ruthmann, A. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*, 30 (1), 43-58.
- Ryhammar, L. y Brolin, C. (1999). Creativity research: historical considerations and

- main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (3), 259-273.
- Ryle, G. (1949). *The concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Saarikallio, S., y Erkkilä, J. (2007). The role of music adolescents' mood regulation. *Psychology of music*, 35 (1), 88-109.
- Sachs, K. (1927). *La música en la antigüedad*. Madrid: Labor.
- Saether, E., Mbye, A. and Shayesteh, R. (2012). Intercultural Tensions and Creativity in Music. En G. Welch y G. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of music education* (pp.354-370). NY: Oxford University Press.
- Sáez, J. (1988). El debate Teoría-Praxis en las Ciencias de la Educación y su repercusión en la Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 9-47.
- Salaman, W. (1988). Objectives and the teaching of composition. *British Journal of Music Education*, 5 (1), 3-20.
- Sági, M. y Vitányi, I. (1988). Experimental research into musical generative ability. En J. Sloboda (ed.), *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation and composition*. Oxford: Oxford University Press.
- Santos Guerra, M.A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.
- Scott, D., y Morrison, M. (2007). *Key Ideas in Educational Research*. London: Continuum.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sichivitsa, V.O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research studies in Music Education*, 29, 55-68.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning-Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon

- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Ortiz, L. (2002). Identificación de Estrategias de Aprendizaje en Educación Infantil y Primaria: Propuesta de Instrumentos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (1), 89 -106.
- Sartori, G. (1998). La opinión teledirigida. *Claves de razón práctica*, 79, 2-7.
- Seddon, F. A. (2005). Modes of communication during Jazz improvisation. *British Journal of Music Education*, 22 (1), 47-61.
- Seddon, F. A. y O'neill, S. (2003). Creative Thinking Processes in Adolescent Computer-based Composition: an analysis of strategies adopted and the influence of instrumental music training. *Music Education Research*, 5(2).
- Seddon, F. A. (2012): Empathetic creativity in music making”, en O. Odena (Ed), *Musical creativity: insights from music education (pp. 133-147)*, Farnham: Ashgate.
- Saarikallio, S., y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35 (1), 88-109.
- Savage, J. y Challis, M. (2002). A digital arts curriculum? Practical ways forward. *Music Education Research*, 4 (1), 7-23.
- Savage, J. (2005). Sound2Picture: developing compositional pedagogies from the sound designer's world. *Music Education Research*, 7 (3), 331-348.
- Savage, J. and Fautley, M. (2010). *Cross Curricular Teaching and Learning in the Secondary School: The Arts*. London: Routledge.
- Sawyer, K. (1999). Improvised Conversations: Music, Collaboration, and Development. *Psychology of Music*, 27, 192.
- Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining creativity: the science of human innovation (2ª ed.)*. NY: Oxford University Press.
- Sawyer, K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Education*, 47, 50-59.

- Schafer, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, M. (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Seale, C. (1999). *Quality in Qualitative Research*. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós
- Seltzer, K., y Bentley, T. (1999). *The creative age: knowledge and skills for the new economy*. Demos: London.
- Shaw, M.P., y Runco, M.A. (1994). *Creativity and affect*. New Jersey: Ablex.
- Self, G. (1991/1967). *Nuevos sonidos en clase: una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de música contemporánea en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Seddon, F. (2004). Empathetic creativity: The product of empathetic attunement. In D. Miell y K. Littleton (Eds.), *Collaborative creativity. Contemporary perspectives*. London: Fabooks.
- Shehan Campbell, P., Connell, P., y Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*, 55, 220-236.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and leadership: Historiometric inquiries*. Cambridge: Harvard University Press.
- Simonton, D. K. (1988). Creativity, leadership, and chance. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 386-426). NY: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1995). Foresight in insight: A Darwinian answer. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 495-534). Cambridge, MA: MIT Press.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. NALL Working Paper #19-2000. Recuperado de <http://www.nall>.

<ca/res/19formsofinformal.htm>Simonton.

- D. K. (1998). Donald Campbell's model of the creative process: Creativity as blind variation and selective retention. *The Journal of Creative Behavior*, 32, 153-158.
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic Mode. *Psychological Review*, 106, 435-457.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to Learn*. Milton Keynes: Open University.
- Smith, C.A., y Lazarus, R.S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7, 233-269.
- Soares, J. (2012). The nature of the engagement of Brazilian adolescents in composing activities, en O. Odena (Ed), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (pp. 113-132). Ashgate, Farnham, UK: Ashgate.
- Sorieau, E. (1965). *La correspondencia de las artes*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Maidenhead: Open University Press.
- Spence, Ch. (2007). Audiovisual multisensory integration, *Acoustic Soc. & Technology*, 28, 61-70.
- Spruce, G. (2002). *Teaching Music in Secondary Schools: A reader*. London: Routledge.
- Spearman, C. (1931). *The creative man*. NY: Appleton.
- Stauffer, S. (2001). Composing with computers: Meg makes music. *Bulletin of the Council For Research in Music Education*, 150, 1-20
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). Background work on creativity. En R. J. Sternberg (ed.), *Wisdom, intelligence and creativity synthesized* (pp. 89-105). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1991). Creating creative minds. *Phi Delta Kappan*, 8, 608-614.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1993). Creative Giftendness: A multivariate Investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995): *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, New York, Free Press.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T.I. (1996). *Investing in creativity*. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T.J. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En Sternberg, R. J. (ed.), *Handbook of creativity* (3-15), Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.). Bogotá: CONTUS Universidad de Antioquia.
- Spruce, G. (2002). *Teaching Music in Secondary Schools: A reader*. London: Routledge.
- Stalhammar, B. (2003). Music Teaching and Young People's Own". *Music Education Research*, 5 (1), 61-68.
- Stublely, E. (2006). Bases filosóficas. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, 13 (37), 37-59.

- Swanwick, K. and Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-39.
- Sustaeta, I. (2003). Selección de estrategias metodológicas (I): Lenguaje musical. En ICE, *Didáctica de la música* (pp. 59-70). Madrid: UCM.
- Swanwick, K. (1991). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Sweller, J. (2009). Instructional animations can be superior to statics when learning human motor skills. *Computers in human behaviour*, 25 (2), 339-347.
- Tan, S. L., y Kelly, M. E. (2004). Graphic representations of short musical compositions. *Psychology of Music*, 32 (2), 191-212.
- Thompson, W. (2006): *Soundpainting: The art of live composition. Libro de trabajo I*. NY.
- Thompson, W. (2009). Soundpainting, el arte de la composición en directo. *Eufonía*, 47, 77-83.
- Tillman, J. (1989). Towards a Model of Development of Children's Musical Creativity, *Canadian Music Educator*, 30 (2), 169-74.
- Tischler, H. (1956). The aesthetic experience. *Music Review*, 17, 189-204.
- Ting, H.Y. (2013): *Fostering Creative Pedagogy among Secondary Art Teacher Training Students in Taiwan: Investigating the Introduction of Possibility Thinking as a Core of Creative Pedagogy in a Workshop Intervention*. (Tesis Doctoral inédita). University of Exeter, Exeter.
- Toch, E. (2004). *La melodía*. Cornellá del Llobregat: Idea Música.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*, Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1963). The Creative Personality and the Ideal Pupil. *Teachers College Record*, 65, 220-227.

- Torrance, E. P. (1975). *Preliminary Manual Ideal Child Checklist*, Athens, Georgia, Georgia Studies of Creative Behavior.
- Torre de la, S. (1984). *Creatividad Plural. Sendas para indagar sus múltiples perspectivas*. Barcelona: Promoción Publicaciones Universitarias.
- Torre, S. de la (2006). Creatividad en Educación. En S. de la Torre y V. Violant (Eds.), *Comprender y Evaluar la Creatividad* (Vol. 1., pp. 309-354). Málaga: Aljibe.
- Torres, J., Gallego, A. y Álvarez, L. (1976). *Música y Sociedad*. Madrid: Real Musical.
- Touraine, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- Touriñan, J.M., y Sáez, R. (2006). La metodología de la investigación y la construcción del conocimiento de la educación”. *Revista Galega do Ensino*, 14, 48, 377-410.
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Tsisserev, A. (1997). *An ethnography of secondary school student composition in music: A study of personal involvement within the compositional process*. (Tesis Doctoral inédita), University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Veloso, A.L y Carvahlo, S. (2012). “Music composition as a way of learning: emotions and the situated self”. En O. Odena (Ed), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (pp. 73-92). Farnham, UK: Ashgate.
- Vella, P. (2003). *Sounds in space, sounds in time. Projects in listening, improvising and composing*. London: Boosey & Hawkes
- Vernon, P.E (1989). The nature-nurture problem in creativity. En J.A. Glover, R. R. Ronning y C.R. Reynolds (eds), *Handbook of creativity: perspectives on individual differences*. NY: Plenum Press.
- Vílchez, E. (2009): *La música y su potencial educativo*. Madrid: SM.
- Vosburg, S.K. (1998). Mood and the quantity and quality of ideas. *Creativity Research Journal*, 11, 315-31.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*, Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barce-

Iona, Crítica.

Xalabarder, C. (2006). *Música de cine. Una ilusión óptica*. Libros en red

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace.

Wallach, M., y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York, Holt, Rinehart, y Winston.

Wallach, M. (1976). Test tell us little about talent". *American Scientist*, 64, 57-63.

Walker, R. (1976). *Sound projects*. Oxford: Oxford University Press.

Webster, P. (1992). Research on Creative Thinking: The assessment literature. En R.C. Colwell y C. Richardson (Eds), *The new handbook of research on music teaching and learning*, New York, Oxford University Press.

Webster, P. (2002) Creative thinking in music: advancing a model. En T. Sullivan y L. Willingham (Eds.), *Creativity and music education* (pp16-33). Edmonton: Canadian Music Educator's Association.

Webb, R. (1987). Creativity: The need for a Definition. En D. Tuerck (Ed.), *Creativity and Liberal Learning*. Norwood, NJ, Ablex.

Weisberg, R. W. (1986). *Creativity: Genius and other myths*. New York: Freeman.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: Freeman.

Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. En R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 226-250). NY: Cambridge University Press.

Weisberg, R. W. (2003). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Hoboken, NJ: John Wiley.

Wehner, L., Csikszentmihalyi, M., y Magyari-Beck, I. (1991). Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation. *Creativity Research Journal*, 4(3), 261–271.

Weiner, R. P. (2000). *Creativity and Beyond. Cultures, values and change*. NY: State University.

- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 137-153.
- Whitehead, J. y McNiff, J. (2006). *Action Research; Living Theory*. London: Sage.
- Wiggins, J. H. (1990). *Composition in the classroom: a tool for teaching*. Reston:VA, Music Education National Conference.
- Wiggins, J. H. (1992). *The nature of children's musical learning in the context of a music classroom*. (Tesis Doctoral inédita). University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois.
- Wiggins, J. (1994). Children’s Strategies for Solving Compositional Problems with Peers, *Journal of Research in Music Education*, 42 (3), 232-52.
- Wiggins, J. (2007). Compositional process in music, en L. Bresler (Ed.) *International handbook of research in arts education* (pp. 453-470). Amsterdam: Springer.
- Willis, P. (1978). *Profane Culture*. London: Routledge & Kegan.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience: principles and practice in action research*. Lewes: Falmer.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa* (7ª ed.). México: Pearson Educación.
- Yunker, B. y Smith, W. (1996). Comparing and modeling musical thought processes of expert and novice composers. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 128, 25-36.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM
- Wright, R. y Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education”, en *British Journal of Music Education*, 27, 71-87.
- Zacarés, J.J., y Serra Desfilis, E. (1997). *La madurez personal: Perspectivas desde la*

psicología. Madrid: Ediciones Pirámide.

Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia social en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

Zaragozá, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

**9. SUMMARY
AND CONCLUSIONS**

9. SUMMARY AND CONCLUSIONS

1. Introduction

The incorporation of creativity into the music curriculum in Secondary Education celebrated its 25th anniversary in 2015 (LOGSE, 1990). The LOGSE represented a substantial transformation in the curriculum and the starting point of a new consideration of music in secondary schools. From this perspective, this field is a young one, with a limited cultural tradition when compared to other countries in the European Union.

The study presented here arose from a desire to make transformations in the area of music in secondary schools, in addition to my own experience as a teacher, researcher and student. In this regard, the influence of my own convictions in the field of music education (Whitehead y McNiff, 2006), is evident. These convictions have taken shape through a vital process determined by biographical factors within my family, professional and academic environment. Alongside this initial knowledge and experience, a process of “Action Research” emerged and was carried out for six years, while I occupied the position of a research professor in three public educational institutions in the Autonomous Region of Madrid. This resulted in a constant evolution, from a research point of view, both from the perspective of the teaching-learning and teaching-methodology processes.

Thus, a transformation of my classroom was proposed, through an axis comprised of the creation of music and the active participation of the students, and via a series of didactic projects focused on the creation of music, characterized by its constant evolution and including the use of visual aids. Students therefore set posters or paintings to music and composed soundtracks using collaborative composition and collective improvisation as didactic strategies. In this way, the use of visual aids had an didactic objective driven by various motives. Firstly, as a guide to composition, given that it was the first time that the students had attempted music creation. Secondly, as a source of motivation, given that we must assume that we are immersed in an audiovisual context in which the leisure activities of young people are linked to relational and audiovisual spaces and increasingly so in the virtual environment, due to the preponderance

of ICTs (Injuve, 2012). Thirdly, the consideration of the cross-cutting nature of the arts from the perspective of their ties (Souriau, 1965), as a reflexive element in which different languages merge into one unique, artistic manifestation. All the aforementioned factors are placed in a curricular context (LOE, 2006) in which music creation is established as an independent block of content within the framework of Secondary Education.

I have tried to analyse the learning-teaching processes in the creation of music through five research questions focused on learning and the motivation of my students in the didactic projects carried out and based on creative and collaborative proposals. Furthermore, the questions were focused on the analysis of the innovative methodological proposals and were based on music creation, as well as spatial organization.

Definition of the problem and its need to be studied

I shall address the objective of this research: Firstly, to analyse the difficulties of Secondary Education and of the field of Music, as a preliminary step towards a better understanding of said difficulties.

The Spanish education system has serious and profound deficiencies. The data regarding Secondary Education in Spain is very worrisome, as it includes percentages of graduates significantly below EU and OECD averages. This shows that a high percentage of the population does not meet basic educational competencies (LOE, 2006).

Until the problem is viewed in its full scope, the foundation for its solution will not begin to be laid. Its complexity affects various aspects: historical, social and political, and also the teaching community from a specific perspective: the micro, meso and macro levels.

Music in Secondary Education has additional problems derived from the scant regard it is shown by society and the limited educational training of teachers. This results in the subject being considered an “easy A” and teacher training exhibits gaps and deficiencies.

The slight esteem with which it is held in society for historic, cultural and political reasons results in it constantly finding itself “walking on thin ice” with regard to

its weight in the curriculum and its class load. However, with the implementation of the LOGSE, there has been a forward leap in the specific role of this field, practically resulting in the creation of a new subject.

Even so, the standing of the subject is substantially better than twenty-five years ago: there are excellent music teachers and teacher training has improved.

Research on Secondary Education in Spain

Research on music creation in Spain is not abundant. It fundamentally exists in the form of a number of doctoral theses, although it has increased notably in recent years (ej. Rusinek, 2002; Allegret, 2004; Flores, 2008; Gómez, 2011; Cuevas, 2013).

2. Theoretical framework

The scientific basis of this research has been established within the theoretical framework, which has allowed the object of the research to be addressed. It has been structured into three general chapters:

Creativity, education and music

In this chapter a conceptual approach to creativity was established from various perspectives; the purpose is to briefly address, albeit with sufficient scope, a complex and multi-faceted phenomenon. A series of theories on creativity has been set forth, defined within the historical evolution of the research of the phenomenon in question. Subsequently creativity as a social phenomenon was analysed, as well as its roles in education and in the musical environment.

There is a general consensus in considering creativity to be a complex phenomenon related to the creation of a product (DRAE, 2001), idea (Runco and Vega, 1990) or resolution of a new problem (Weisberg, 2002), within the framework of a specific or general domain (Craft, 2008), appropriate and valuable to an individual, group or society (Sawyer, 2012). Creativity, for its part, can be individual (Gardner, 1993) or collaborative (John-Steiner, 2000; Sawyer, 2003; Miell and Littleton, 2004).

There is a general consensus about the importance of the development of creativity in the educational environment through “Little c creativity” (Craft, 2001), “Mini c creativity” (Kaufman, 2003) and “educativa” (De la Herrán, 2006). However, as such, it is not reflected either in the general objectives of secondary school education (LOE, 2006; BOCAM, 2007) or in the specifically musical environment: creativity, from a general perspective, is not incorporated into the curriculum until the implementation of the LOGSE (1990). In an educational system characterized by its performativity, this is a significant element which should be the cause of deep reflection.

Nevertheless, creativity poses a series of questions that must be addressed within the research framework of each field of study and that, with respect to music education, both from the psychological perspective developed by Webster (1992) and the socio-cultural perspective addressed by Burnard (2012), would result in the following question regarding the research conducted being posed: What might the usefulness of the analysis of musical creativity be in psychometric terms and of an individual nature in Secondary Education?

Therefore, based on Webster’s (1992) consideration of creativity as a teachable ability defined as a dynamic mental process that alternates between convergent (factual) and divergent (imaginative) thinking, and that advances in stages throughout time, I consider to be appropriate its treatment in the classroom as a shared social practice, with the intention of integrating the individual and socio-cultural ontological perspectives of creativity (Sawyer, 2012).

Music creation in Secondary Education

Composition in the classroom

In this chapter, composition in the classroom as an didactic strategy is addressed. This arises from the pioneering proposals (Paynter, 1970, 1982, 1999; Schaffer, 1965, 1967, 1969, 1970; Self, 1967; Dennis, 1970, 1975; Meyer-Denkman, 1977; y Walker, 1983); Firstly, through a historical introduction along with the current state of music composition, both from the perspective of research in an international context and the perspective of teaching processes (1) Hogg (1994) Odam (2000) Berkley (2001, 2004) Leung (2004), and learning processes (2) Burnard (1995) Fo-

lkestad (1998) Allsup (2003) Faulkner (2003) Dillon (2003) Fautley (2004) McGillen (2004) and McGillen and MacMillan (2005) Auh (2005) Major (2007). Subsequently, the aforementioned was conceptualised from various perspectives: (1) Procedure, (2) Creative thinking (Barrett, 2006), (3) Musical language (Barrett, 1998), (4) Motivation (Rusinek, 2007), (5) Non-verbal aesthetic process (Barrett, 2003), (6) Problem resolution. The differences between professional and scholastic composition were analysed, establishing five differences (background, professional experience, internal ear in the face of experimentation, purpose, composer's sense). Furthermore, the history of composition was addressed (Trotter, 1914; Coleman, 1927; Read, 1943) as a teaching activity in mandatory education and its role in the curriculum. A classification of composition in the classroom based on the following is proposed: 1. Process versus product 2. The composing process 3. Individual or co-operative 4. Instrumentation 5. Information technology 6. Previous experience 7. Musical notation 8. Objectives 9. Formal and informal learning 10. Open or closed pathways 11. Composing style 12. Time. Questions related to the teaching of composition were also addressed and two different stances on composition in the classroom were observed: (1) One characterised by an individual and technical conception (Odam, 2000; Glover, 2001) as opposed to (2) another social and constructive approach (Faulkner, 2003; Paynter, 2000).

Musical improvisation in the classroom

Firstly, and following an introduction, its conceptualization and historical perspective, as well as its social practices, were addressed. Subsequently considered were the differences between composition and improvisation from a professional perspective (Mattheus, 2012) and educational perspective (Burnard, 2000), as well as free improvisation (Bailey, 2010) and collective, conductive improvisation from a professional perspective (Alonso, 2008), as strategies similar to the development of this research (Thompson, 2006), followed by collective improvisation in the Secondary Education environment (Peñalver, 2005; Hickey, 2009, 2015).

Creativity, musical creation and the curriculum in Secondary Education

In this chapter, the legislative evolution of the field of music in Secondary Education is presented. Furthermore, we have analyzed the role of creativity and music creation in the curriculum in the last 45 years.

Didactics of music creation in Secondary Education

In this chapter, didactic aspects of music in Secondary Education are presented, along with its context, through the analysis of adolescence and of curriculum materials. Next, the methodological proposals in music education that have influenced this research are analysed, to study in further detail, subsequently, the analysis of the learning processes in music creation teaching in secondary schools. Music as a language and music in audiovisual media is presented.

Multidimensional perspective: emerging aspects in the teaching and learning process

In the following chapter, the foundations of educational philosophy that guided the didactic projects that were conducted, are presented. Subsequently, an analysis of what I have defined as emerging aspects of the processes of teaching-learning and of co-operative learning in music education is presented. To conclude, the bases of participation as a paradigm for musical education are established.

Education can only be understood as an act of a social and socializing nature from which everything else is constructed. Furthermore, everything that takes place in an educational institution has social characteristics and implications. Keeping this premise in mind, the approach to the concept of education gets transformed and adapted.

From this point of view, there are important elements in the learning process that can be explained from a social perspective: creativity or learning itself through various perspectives both multi-directional and co-operative. From a cognitive perspective, we become aware of the multiplicity of factors that influence the learning process; we thus observe a clear link with the emotional environment.

Democracy in the classroom is a recurring topic in pedagogy, more so with regard to the open and active post-industrial view of education, due to the successive influence of a school of thought defined as progressive. This reached a particular height in Europe after the Second World War and in Spain during the 1980s, after the Francoist dictatorship. Nevertheless, its educational essence can be found in, among other areas, the philosophical approach of authors such as John Dewey (2002) and Paulo Freire (1970).

Since the conception of education as a social practice, democratic development became an essential element. That being said, what, from this perspective, are the characteristics that foster or favour democracy in the classroom?

All these aspects dealt with in isolation are not original; the currents of educational reform are long-standing. However, we are not sure if they have developed in a clear and defined fashion in Secondary Education. Furthermore, we find a complex network of relations which has not been studied in detail; this network spans from the educational philosophy of Dewey to the consideration of well-being and emotions as an essential element of learning. Therefore, we propose a conceptual map as a transverse methodological framework resulting from the relationship between varied educational approaches in different fields; in said relationships we observe a clear common element that brings together elements which I consider to be essential. By this, I refer to educational participation.

The aim was to devise a conceptual map of participation as a paradigm for music education (Fautley, 2015) in secondary schools, via a transverse and multidimensional analysis in the music room focused on the learning-teaching processes that are generated there. This involves, not only from the paradigmatic perspective applied to the research, an appropriate and urgent way to understand education in the context of Secondary Education.

Hence, the research project is supported by a cross-cutting axis, both from the point of view of the didactic project and of the research method: participation.

As explained by Hannaford (2005), learning is not exclusively based on mental processes, but on the participation of the entire body. “Sensations, movements and emotions” participate in cognition in an active nature.

An additional element of participation is illustrated from the learner’s inherent perspective, given that we have grown accustomed to contemplate learning from the viewpoint of the cognitive mental process that occurs for the acquisition of a particular concept, isolated from the body and, therefore, from movement, from sensations and from emotions. The process of learning is a complex one in which the entire body participates and which includes movement, sensation and emotion.

Emotions play an essential role in education (López, 2003); a role whose impact has increased significantly since the appearance of the term emotional intelligence (Goleman, 1995), supported by the theory of multiple intelligences (Gardner, 1993). In music education, emotions manifest themselves from a multidimensional as well as dual perspective, depending on the intrinsic or extrinsic direction in which they are produced. They manifest themselves in function of the diverse roles taken on in the music room, through listening, performance or creation and depending on the perspective adopted of performer, listener or creator.

In music education, the coming together of emotions is multidimensional, given that it spans a wide range of perspectives and roles, in which music is ever-present. This means that, while listening to a piece of music in the classroom, emotions are elicited, on an individual and/or group level, caused by concrete characteristics of the music being listened to. During the performance emotions establish themselves in various levels: 1) the emotions produced by listening to the performance 2) the emotions produced by the performer's level of satisfaction 3) the emotions produced by the atmosphere of the classroom

Interdisciplinarity in Secondary Education in the field of the arts in an issue addressed by Fautley and Savage (2011), with implications for the re-evaluation of the curriculum and didactics during this academic period. In the case of the research carried out here, we deemed more appropriate, considering the characteristics of the educational projects, the use of the term "Transverse Project", given that they were focused on music creation in conjunction with other visual art manifestations, be it through fixed or moving images, such as cinema, photography or painting, depending on the projects. This was all carried out from a holistic conception of art, and starting from contemporary premise, both from the perspective of music creation and from that of the artistic sources utilised.

3. Methodological framework

Education research, according to Elliot (2009) and from the perspective of Action Research (Whitehead, 1989), as it has developed within the methodological

framework, demonstrates a practical intention to transform. This was the fundamental objective of our research, from a general perspective that, at the same time, developed along three different strands: (1) curriculum-based, to improve the teaching-learning processes (2) methodology, to look for new focal points for music in secondary schools (Elliott, 1991); as well as (3) to improve our own teaching practices (Kemmis & Dichiuro, 1987). We have developed an Action Research study with the conviction of the importance of comprehension of educational reality “from within”. Hence, an Action Research project was developed from the participatory paradigm (Heron and Reason, 1997) in three educational institutions throughout five cycles.

4. Design of the research project

Research questions

Guided by the objective of understanding the learning processes in relation to creativity and through musical creation, the two first research questions were specified:

- How do my students learn when I set out teaching strategies focused on creativity in musical creation?
- How do my students learn when I set out co-operative learning strategies for musical creation?

Furthermore, I was interested in analysing the students’ motivation during the project:

- What is my students’ motivation to learn during music creation?

In Secondary Education, we wondered:

- What methodological strategies favour the learning process, enabling music creation?
- What spatial organisation of the classroom favours learning during music creation?

Research objectives

Using the research questions as a reference, the following general objectives were specified:

Firstly, those focused on the students' learning process:

- Analysing my students' learning processes when I set out teaching strategies focused on music creation.
- Investigating the learning processes of my students when I set out co-operative learning strategies for music creation.

Subsequently, and focused on motivation:

- Identifying and investigating my students' motivation to create music.

Furthermore, and taking into account the novelty of the educational proposals:

- Identifying the methodological strategies that favour learning and enable music creation.
- Confirming the spatial organisation that favours my students' teaching-learning processes for music creation.

The contexts of the research project

The research was conducted in three public schools in the Community of Madrid: IES 1, IES 2 and IES 3, the first two being located in the Rivas Vaciamadrid district and the third in the bordering district of Arganda del Rey.

The research was conducted in 5 cycles throughout 6 academic years, from 2007/2008 to 2012/2013; 11 groups comprised of more than 250 students in the third year of secondary school participated. In short, six of my eleven years of experience as a secondary school teacher have been focused on the development of this research.

The selection of the class year was due to the characteristics of secondary school education, of the curriculum and of the students, given that, firstly, it is the only year of both the current and previous education system in which the area of music has had continuity since the passing of the General Law of Education and Funding

of Educational Reform (1970). Secondly, music creation is explicitly included in the curriculum. Thirdly, a prominent motive were the psychoevolutionary characteristics of the students within the framework of an active, co-operative and participatory methodological design.

The educational projects

The educational projects that were developed are summarised below:

1. *The Orfanato* Project. Cycle I. Academic year 2007/2008. Arrangement of a soundtrack for the film *The Orfanato*, using as a reference the main theme via collective improvisation.

2. The Orphanage Project II and Modern Times. Cycle II. Academic year 2008/2009. Creation of a soundtrack for the film *The Orphanage*, using as a reference the main theme via co-operative composition and collective improvisation. The elaboration of a soundtrack for various scenes of the film *Modern Times*, via co-operative composition.

3. The Sounds of Bullying Project. Cycle III. Academic year 2009/2010. Elaboration of a soundtrack about bullying in schools based on a series of posters from an exhibition about the same, via collective improvisation.

4. The Painting Sounds Project. Cycle IV. Academic year 2010/2011. Putting paintings by the artist Ana Sánchez to music via collective improvisation.

5. The *Presto* and *Paperman* Project. Cycle V. Academic year 2012/2013. Creation of a soundtrack for the animated short films *Presto* and *Paperman*.

Data collection techniques

In this section I will detail the data collection techniques used in this research project. They are qualitative research techniques (Elliot, 1993, 1996; McKernan, 1999; Cohen and Manion, 1989) adapted to the context of this research: participatory observation (teacher), non-participatory observation (Music Department, Guidance and Counselling Department, trainee music teacher, collaborating artists), class diary, recordings, student interviews and questionnaires.

5. Data analysis

With the objective of answering the questions posed in this research project, the analysis of the data has been classified into five chapters, in which both specific and general aspects of the five cycles of research have been analysed:

1. The learning processes of the students in the didactic projects.
2. Teaching of the didactic projects.
3. Emerging aspects in the didactic projects.
4. The voice of the groups: analysis of the musical creations of the didactic projects.

Given that it was intended, through research, to understand in depth the processes of teaching-learning aimed at transformation that take place in the classroom, the aforementioned categories of analysis were structured; in which aspects of each of these cycles of the research project have been detailed.

6. Triangulation

All the data that have been previously analysed have been summarised and presented from different perspectives following the research questions. Several triangulation techniques were used (McKernan, 1999)

7. Conclusions

This Action Research study consisted of the implementation and analysis of a series of didactic projects which were carried out in the third year of secondary school and were focused on music creation, through the use of various types of visual aids. Said projects were developed as a tool to trigger a process of transformation of my own classroom, both from a learning and teaching perspective, and via a cross-cutting axis comprised of music creation and the active participation of the students, unders-

tood from a didactic and investigative viewpoint.

The purpose of the conclusions expounded below is to present a series of findings which emerged from didactic practice, and are sustained in a theoretical framework within the conceptual, didactic and methodological level of the themes that guided the research. However, the aim is not the generalisation of said findings without expounding the results of an experience; said results could prove to be valuable, both for future research and to improve the comprehension of a phenomenon as complex as creativity in music education, and its didactic precision through proposals focused on music creation, via images.

Therefore, we attempted to attain, via the first part of the study, a detailed understanding of the phenomenon of creativity, which proved to be very complex; we have defined it in relation to the creation of a product, an idea or the resolution of a problem. Said creation must be original within the framework of a specific or general field, appropriate and valuable to an individual, social group or on a global level. Furthermore, it must be able to be analysed from the perspective of the product, the creator, the process, or in a particular context. In addition, it may include an individual or collective creation.

In addition, we have suggested how to set out from the starting point of creativity being a teachable skill, and one which is necessary for society. Creativity has generated great interest in the field of education research throughout the last two decades; this fact has made itself manifest thanks to the conceptualisation of little c creativity (Craft, 2000) and the analogue perspectives of Kaufman (2003) and De la Herrán (1999).

In the field of music education, the analysis of creativity has been focused on what has been entitled creative thinking (Webster, 1992). Its duration has been extensive and its focus individual/psychological, through the analysis of the processes that give rise to the creative product. However, recently a socio-cultural perspective of creativity has strongly emerged; Burnard (2012) defined it as musical creativities; its focal point constitutes the consideration of the multiple and varied possible representations of creativity; furthermore, creativity is seen as a social practice that emerges in a collective manner, an approach that we share. Thus, different forms of creativity in

a group environment emerge; in our opinion, these could be encompassed within the conception of collective creativity.

The two perspectives described exhibit both individual and socio-cultural differentiated ontological realities, and could be, based on our criteria, integrated into the music classroom. In other words, creativity could be conceptualised as a cognitive and dynamic act, which would alternate between convergent and divergent thinking through periods of time; as such, it could be characterised as a collective practice, which would take place in a particular social and cultural system.

Regarding the teaching of music creation in secondary schools, we encountered two accomplishments of great relevance to this research; in 2015, as previously mentioned, the silver anniversary of the incorporation of creativity into the secondary school curriculum via the LOGSE was celebrated. Said incorporation represented a substantial transformation in the curriculum in the area of music, such that it is considered the starting point of a new field in the curriculum. Furthermore, the centenary of the death of Francisco Giner de los Ríos, whose educational philosophy has notably influenced both the design of the didactic projects and my educational practice.

I consider it important to highlight that the third year of secondary school or its equivalent, the first year of BUP in the LGE, is the only year of mandatory or post-mandatory education where the area of music has had continuity since the passing of the aforementioned general law in 1970. One could say, therefore, that in 2015 the field of music in secondary schools celebrates its forty-fifth anniversary of explicit validity in the curriculum. In this regard, and as a conclusion of the analysis of the content of the three education laws that have been in effect from 1970 until today, as well as the curriculum material and text books, the continuity of the content taught in the third year of secondary school is evident. This content has been focused on the study of the history of classical western music, despite the transcendental changes that have taken place in the curriculum framework.

In this regard, the research has been carried out through a series of didactic projects characterised by its constant evolution. These projects' starting points lie in the reflection of previous cycles and have illustrated the influence of my own convictions in the field of music education; convictions that have taken shape through a vital

process determined by biographical aspects within my family, professional and academic environments. Thus, six of my eleven years of experience as a secondary school teacher have been focused on the development of this research.

Given the characteristics of said projects, the use of the term “Transverse Project” seemed more appropriate; the motive is founded on the fact that, despite having been focused on music creation, they were developed in conjunction with other artistic, audio-visual manifestations such as cinema, photography and paintings. Said denomination could prove to be useful in the context of Secondary Education, given the characteristics of its curricular organization.

Despite the fact that all the aspects that have guided the educational perspective of the didactic projects, dealt with in isolation, are not original – the currents of educational reform are long-standing – we believe that it is appropriate to highlight their innovative nature in the secondary school environment; this period requires, in our opinion, a deep reflection of teaching and learning processes. Accordingly, some of the proposals for improvement are as follows:

1. Improve teacher training.
2. Clarify the role of music in the curriculum: Why is music taught in secondary schools?
3. Strengthen the research teacher as a figure.
4. Provide this field with adequate space.
5. Develop a specific music teaching methodology in secondary schools.

Once some of the aspects that sustained the study were synthesised, the questions that guided the study were answered; subsequently, a series of general conclusions as a conceptual proposal that emerged from the project were set forth. In conclusion, a series of implications directed toward teaching practices was established and a series of lines for future research was suggested.

Conclusions of the analysis

The study of Action Research was developed throughout five academic years,

from which a series of conclusions have emerged. These conclusions have been corroborated in all the contexts in which the study was carried out and through the different didactic projects. The differences were established based on the didactic strategy, either cooperative composition or collective improvisation, and not on the basis of the specific project. Thus, the general conclusions about the analytical criteria which guided the project are as follows:

The students' learning process enabling music creation

The importance of the active role of students in their own learning process – a process to which they attach significance – has been demonstrated. Along these lines, the students have recognised, in particular, the value of the creation and performance of their own music, as an element of both their individual and collective identities. The students assumed their roles within the group, beyond the extent of their participation, according to their musical abilities and the instrument or instruments that they had played. This was, in turn, one of the factors that influenced the improvement of the students' motivation when faced with the learning process.¹

The recognition of significance, on the part of my students, emerged from the role as musicians that they assumed in the classroom. In this way, based on the consideration of music as a form of non-verbal knowledge and of the activities focused on performance, improvisation, composition and listening carried out in the classroom, the students thought and behaved with a tone of performers and creators in the classroom.

From this perspective, emerges the view of the music room as a “music auditorium”, a place where “music is made”; furthermore, in which an environment of attentive and reflexive listening in the presence of everything that occurs there has been developed, denoting its “musicality”.

It was observed how the learning process, both through co-operative composition and collective improvisation, presented itself through their own discovery, via experimentation with sound as a creative starting point; this, in turn, fed back to all

¹ Said dimensions correspond to the research questions.

the phases of the creative process, both in creative composition and collective improvisation. Accordingly, given the conceptual differences between improvisation and composition, the latter was guided by the principle of trial and error as a composition strategy.

Despite the fact that composition implies a reflexive process and improvisation is characterised by its instantaneous nature, in the context of this research, we found similarities from the perspective of intuitive experimentation as a creative starting point in both cases. Therefore, in the context of Secondary Education, we found the term “music creation” to be appropriate, as an umbrella term which encompasses both processes.

An integrated and significant learning of the elements of musical language was produced; this was corroborated by an improvement in students’ rhythmic and auditory skills, such as rhythmic regularity and their inner ear.

The influence of visual aids became apparent; it acted as a composition guide, both explicitly and implicitly. In the case of the creation of soundtracks, the students intuitively used techniques such as Mickeymousing and the creation of musical atmospheres or landscapes (Schafer, 1969). With regard to paintings and posters, the link is implicit; we can also affirm that, in the third year of secondary school, the students developed a musical code about school bullying. To this end, the students acquired new knowledge about a very defined audiovisual culture as a method of enculturation.

Thus, an eclectic and intuitive approach to musical language and style is observed, from a multitude of influences originating from both the students’ and the teacher’s musical culture. Influences, such as aleatoricism, of avant-garde music of the second half of the twentieth century, of cinematographic minimalism or of pop and jazz music were expressed.

Just as music expresses social identity and is a form of self-expression, in the audiovisual narrative, music also constitutes a characteristic of identity, through the creation of shared, cultural universes. In this regard, the influence of the results became evident, both at the partial level and in the final product, as a motivating factor and an element that favoured the identification of the groups in relation to their creations. That is to say, the groups’ creations favoured the development of a collective identity,

given that the students assimilated them as their own.

The multi-dimensional and holistic character of co-operative learning centred on creativity was observed. In this way, the learning processes developed through a class environment based on mutual trust with a high level of responsibility, and determined by the well-being and participation of the students. Furthermore, said environment was characterised by an increasingly high level of motivation, from which positive emotions emerged as a form of social action through, among other things, a certain “flow” as a collective state. This was all carried out through a process of collective identity within the framework of transverse and authentic didactic projects. In short, the students constructed significant musical experiences from their experiences in the classroom.

Learning through co-operative proposals

The projects were developed through a constant and gradual process, albeit with ups and downs, in which the involvement and attitudes of the students and the musical results increasingly and gradually improved. Thus, their progressive satisfaction with their own creations became an essential element in the progression of the activities, both from an emotional perspective and from that of the musical results, with an increase in how self-demanding students were in their execution of the musical tasks.

In addition, we observed a point of inflection in the project, at which a significant improvement in the atmosphere in the classroom and in their attitudes toward music was observed, and a series of synergies, among the group members and with the teacher, was generated. That is to say, the students changed their role in class to become musicians.

The context of the class ceased to be that of the habitual learning process in a secondary school classroom and, in this way, the experience in and of itself lent significance to the learning process.

Consequently, through co-operative learning, the interaction within the group improved. Music became a vehicle of socialisation in and of itself, beyond the learning of musical language.

The way in which music creation was determined by negotiation processes within the groups became evident; said processes were produced both explicitly and implicitly. The explicit perspective was shaped by verbal communication processes, while the implicit perspective took place via non-verbal and specifically musical communication through performance, both during composition and improvisation. In said performance, musical ideas were established in a natural way.

In collective improvisation the learning processes evolved along different cycles, from verbal communication as a fundamental process to non-verbal communication processes, through music and/or body language.

The differentiated characteristics relative to learning in co-operative composition and collective improvisation revealed themselves, the latter marked by the more or less active role of the teacher.

Another aspect that emerged constitutes the multidimensional nature of learning, that is to say, learning originated in four interconnected directions, which revealed the consideration of the classroom as a place symbolic of exchange:

1. The students experimented individually with musical instruments or their voices.
2. The teacher guided and suggested.
3. In the groups, at a collective level, learning took place when group improvisation or performances were produced.
4. At the individual student level when, for example, one student explains to another how to perform one of the melodies of the soundtrack they are composing.

From the view of the declared role assigned to emotions in education throughout the last two decades approximately, we observe how these emotions have played a prominent role in the teaching and learning processes in the collective environment. The positive emotions manifested themselves from a both multidimensional and dual perspective, through the distinctive activities developed in the music room in relation to listening, performance or creation and according to the perspective adopted by the students as performers, listeners or creators. That is to say, positive emotions were generated through listening, both on the individual and group levels. During performan-

ce, emotions were established at various levels: 1) the emotions produced by listening to the performance 2) the emotions produced by the performer's level of satisfaction 3) the emotions produced by the atmosphere of the classroom.

Students' motivation in the music room

A high level of motivation for co-operative learning, to which an increased value was attached, was illustrated. In this way, the relevance of co-operative learning was demonstrated, both from the point of view of motivation when faced with the learning process and from the point of view of socialisation.

Furthermore, the identification of the students with the music they created themselves significantly influenced the level of motivation in the classroom. In this regard, the students positively valued the creation of their own music.

Another factor that acted as a motivator was the utilisation of both fixed and moving images; the root cause of which, we must assume, is that we are immersed in an audiovisual context, in which the leisure activities of young people are linked, among other things, to the relational and audiovisual environment.

The diverse characteristics of motivation in the classroom became evident, as well as a series of factors by which they are determined. In this respect, one could differentiate between the external and internal factors that determine motivation at the individual level. We also find, however, a collective level of the processes developed in the classroom; both cases will determine social and learning motivation, along with initial motivation.

Methodological strategies that favour learning and enable music creation

We have proven the usefulness of the Transverse Projects, due to their authentic and reflexive nature in which various languages have merged into a unique artistic manifestation. This is due to the fact that:

1. It represented a composition guide for the students. Thus, music provides expressiveness, orients and helps to structure the image temporally. However, if we observe this fact in the opposite direction and from a didactic point of view, images became an element that guided the creation of music.

2. It was a motivating factor which favoured the identification by the student of the learning process as real, located in a context close to his or her own reality.

From the focal point of the teaching of music creation, the usefulness of the utilisation of visual aids to approach said music creation in the context of secondary education was clearly illustrated. Perhaps, it mainly involves one point of contact, such as was the case in this study.

Collective improvisation represents a useful strategy in Secondary Education; said improvisation, in the case of the study, evolved progressively throughout the cycles and made evident a creative process centred on three stages: extramusical stimulus via images, performance, that is to say, improvisation in and of itself, and posterior collective reflection as a trigger of the subsequent process.

In this regard, we have corroborated how said strategy permitted the development of a broad repertoire of expressive resources and the stimulus for participation, via a constant search for and exploration of sound, within the framework of a pleasant environment and trust. All of this was shaped through a progressive increase in the degree of exactitude in the performances, which facilitated the construction of new knowledge about previously-known topics, all from collective activities. The development of attention, materialised in the appreciation of silence and knowing how to listen were also fostered.

The spatial organisation that favours learning for music creation

The necessity of having a proper space to make music and having it perceived as such by the students became evident; a “place to be musicians”. With regard to this, the three research contexts had a space where the instruments were set up and suitable for use. This favoured the activities carried out; however, the conditions of said space, limited in general, did not benefit learning. We must add that the instruments in the room were, in some cases, worn or damaged and of less than desirable variety.

It seems obvious that an ideal, spacious, bright space, with a great variety of instruments in optimal conditions, would have had a positive influence on the teaching-learning process.

In relation to the use of various spaces for co-operative composition, we co-

robored how beneficial each group having their own space to compose was. For this purpose, we used the music room, the school auditorium, the music department and other rooms. In all cases, their locations were very close to each other. The focal point consisted of each group being able to compose with the least amount of acoustic contamination possible and being able to approach the task within a series of minimum basic conditions. In this respect, the level of responsibility of the groups was very high. Therefore, despite the inconvenience that the use of different spaces represents, the positive effects on the students' learning process were evident.

Summary of the main findings

It is possible to conclude as a summary that:

- The students have recognised, in particular, the value of the creation and performance of their own music, as an element of both their individual and collective identities.
- The role that students assumed in the classroom as musicians resulted in the construction of meaningful musical experiences.
- The learning process through co-operative composition and collective improvisation presented itself through the students' own discovery, via experimentation with sound as a fundamental creative starting point.
- An integrated and significant learning of the elements of musical language was produced.
- The multi-dimensional and holistic character of creativity-centred co-operative learning was observed.
- Co-operative learning through music creation became a vehicle of socialisation in itself.
- Music creation was determined by processes of explicit and implicit negotiation within the groups.
- Learning originated in four interconnected directions:

1. Student experimentation
2. Teacher guidance
3. Within groups
4. Student to student

- Positive emotions manifested themselves from a both multidimensional and dual (teacher-student) perspective:

1. The emotions produced by listening to the performance
2. The emotions produced by the performer's level of satisfaction
3. The emotions produced by the atmosphere of the classroom

- The identification of the students with the music they created themselves significantly influenced the level of motivation in the classroom.

- The usefulness of visual aids as a motivating factor and composition guide in music creation.

- The usefulness of collective improvisation as a didactic strategy in Secondary Education.

- The creative process in collective improvisation was produced via three stages:

1. Extramusical stimulus via images
2. Improvisation itself
3. Posterior collective reflection as a trigger of the subsequent process

- The need for an ideal, spacious, bright space, with a variety of musical instruments for music creation.

- The importance of having various spaces for co-operative composition.

Proposals of conceptual models for secondary school music rooms

Having answered the research analysis questions, two conceptual models as a theoretical construction that emerged are explained below. In this way, a proposal is made for the learning of collective creativity in the secondary school classroom, in which the interaction of a series of factors in collective creativity becomes evident. Also proposed, is a model of motivation in the classroom, which demonstrates its characteristics, in the classroom itself, and the variety of factors by which it is determined.

Motivation

We present, as was referred to in the analysis of the data, a classification of motivation in the music room as a proposal which emerged from the analysis of the various cycles of the research; for said classification, we referred to academic literature.

In the proposed model two differentiated levels are established. The first is determined by the subject him/herself, that is to say, from the individual perspective, and focused on the desired product. In this way, we distinguish between external motivation and self-motivation, both of which correspond to traditional intrinsic and extrinsic motivation. On the second level, located in the collective environment and from the processes carried out in the classroom, i.e. the socio-cultural perspective, we distinguish between social motivation, the motivation to learn and initial motivation, the last element being characterised by the expectations associated with the activities.

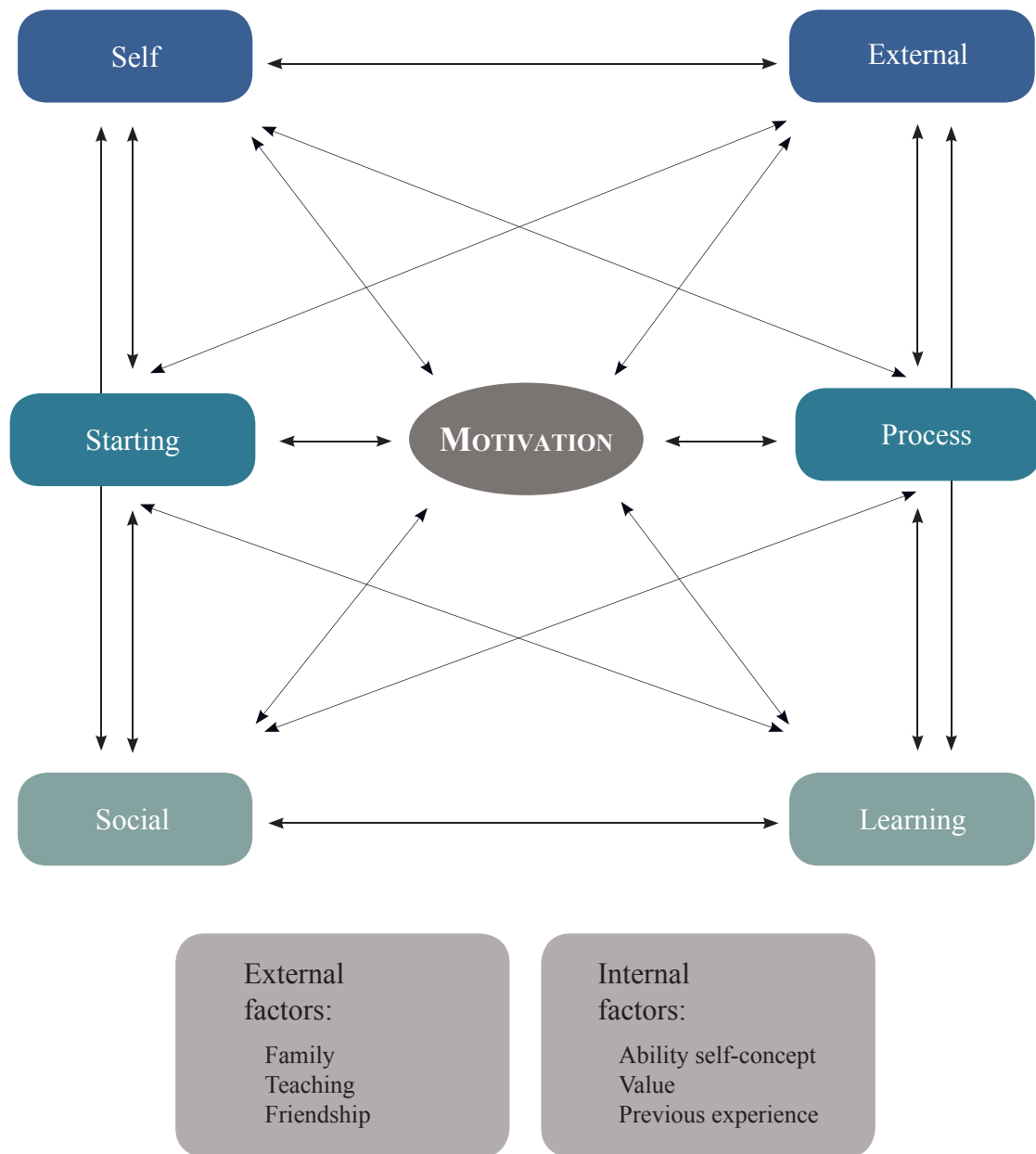


Figure 154. The motivation in the classroom

Group creativity

Throughout the extensive course of this research, we have confirmed how learning focused on creativity in the music classroom was produced via a holistic process determined by the following factors, which we have approached individually in this synopsis:

1. Student participation.
2. Motivation.
3. Positive emotions.
4. Class environment/Well-being.
5. Group identity.

From our perspective, education can only be comprehensible as an act of a social and socialising nature, from which everything else is constructed. From this point of view, there are important elements to learning, such as creativity, that can be explained from a socio-cultural perspective. Thus, from the perspective of social psychology, the influence of some of these aspects of creativity has been suggested, albeit in an individual manner and not connected with each other. Our proposal, however, from a socio-cultural perspective, suggests the inter-connection and the cross-cutting nature of all these aspects in the music classroom.

Therefore, a conceptual map of collective creativity is proposed as a paradigm for the learning of music in secondary schools; the focal point would be comprised of a multi-dimensional and cross-cutting analysis in the music classroom:

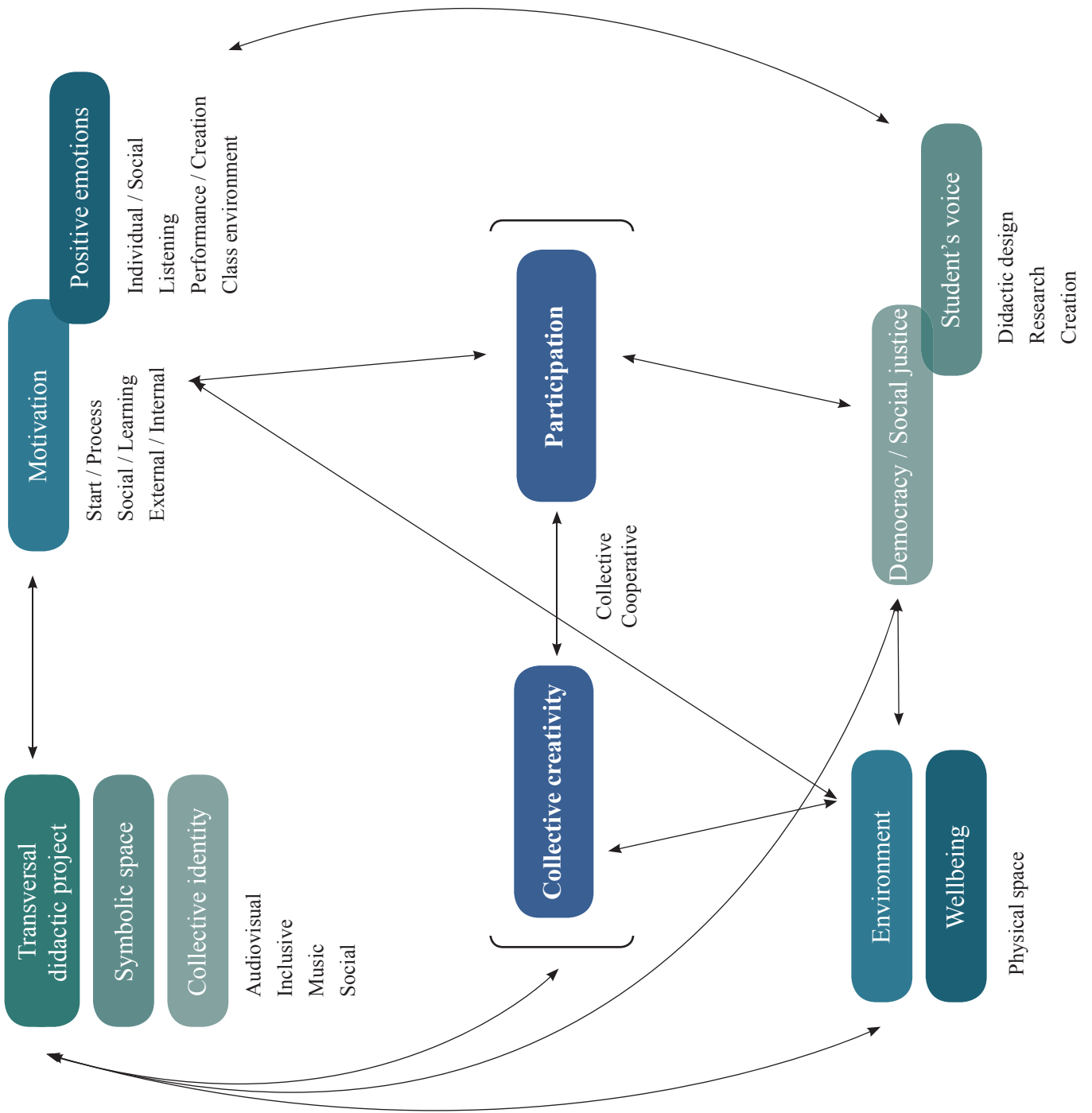


Figure 155. Collective creativity

Proposals for teaching music creation in secondary schools

Two specific didactic proposals which emerged from the research and are to be applied in secondary school classrooms are outlined below.

Firstly, regarding music composition, we developed a proposal for its classification within the theoretical framework; we believe that this could prove to be useful in the didactic environment, with the intention to plan activities and also clarify objectives:

1. Process versus product.
2. Individual or collective: social and co-operative elements in composition.
3. Utilization of musical instruments, objects, computers, software programmes or a mix of instruments and computers.
4. Composition and computer technology.
5. Students with or without previous experience.
6. Utilization of musical notation, music graphs or no written aids.
7. Objectives.
8. Informal or formal learning.
9. Pathways proposed to the students: open or closed.
10. Composition style.

Secondly, regarding creation using visual aids, it is recommended, based on our didactic experience, to make contact with collective improvisation through fixed images; the motive being rooted in the additional difficulty that moving images pose. On the contrary, it is advisable to approach co-operative composition through moving images, given its guiding and structuring nature.

Suggested lines of research

Despite the strong tradition of procedures focused on creativity in Secondary Education in countries such as England, Australia and the United States and based on

proposals made by Murray Schafer and John Paynter, the situation in Spain is markedly different, as already demonstrated throughout the study. Therefore, its research has become an urgent need in Secondary Education.

Thus, subsequent to the research carried out, new unanswered questions are evident, some of which are the following:

1. The observance of the importance of conducting research in different educational contexts, which allow an improved comprehension of how the learning of music is produced in secondary school classrooms.

2. In a similar sense, given the novelty that collective improvisation implies and the variety of approaches it evokes, I consider researching said procedure in various contexts to be interesting; said research would be carried out through various educational projects and particularly focused on the interaction of the teacher with the students.

3. Thirdly, analysing in what way the approach of the students to performing changes based on the procedure that they carry out: improvising, performing their own music or when they play pieces from the standard secondary school repertoire. In addition, studying the differences in the approach to performing, depending on whether the performance is individual, in small groups or as one large group.

4. Additionally and fourthly, enquiring into the way in which the different school instruments influence the expressivity of the performances.

5. Analysing in depth the comprehension of the learning of improvisation, implementing different strategies, depending on the musical element, the genre, the type of performer and the level of pressure.

6. In addition, analysing in depth the different emerging forms of creativity in learning processes, from a socio-cultural perspective.

7. Finally, establishing links through mixed research procedures between the socio-cultural and individual perspectives of creativity.

* * *

For six years I experienced an enriching and emotional process of transformation of my own classroom; the best corroboration of this are the words of the students, our strongest argument:

“I’ve learnt how to behave and think like a musician”

“I’ve discovered things about myself that I didn’t know”

“I didn’t know that I had that much imagination”

“Now when I see a painting, I hear music”

“It has been an unforgettable experience”